



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Centro de Letras, Comunicação e Artes
Mestrado Profissional em Letras em Rede



ANA BEATRIZ ALBINO

**A TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA NO PROGRAMA
NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA INTERVENÇÃO
MIDIÁTICA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO**

Cornélio Procópio-PR
2017

ANA BEATRIZ ALBINO

**A TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA NO PROGRAMA
NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA INTERVENÇÃO
MIDIÁTICA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Franco Nóbile Brandileone.

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

A336t Albino, Ana Beatriz
A Temática Afro-brasileira no Programa Nacional
Biblioteca da Escola nos Anos Finais do Ensino
Fundamental: Uma Intervenção Midiática para o
Letramento Literário / Ana Beatriz Albino;
orientadora Ana Paula Franco Nóbile Brandileone. -
Jacarezinho, 2017.
224 p. :il.

Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade
Estadual do Norte do Paraná, Centro de Letras,
Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Letras, 2017.

1. Letramento Literário. 2. Lei nº 10.639/03. 3.
PNBE. 4. Mídias Digitais. I. Franco Nóbile
Brandileone, Ana Paula , orient. II. Título.

ANA BEATRIZ ALBINO

**A TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA NO PROGRAMA
NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA INTERVENÇÃO
MIDIÁTICA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Franco Nóbile
Brandileone

Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Profa. Dra. Vanderléia da Silva Oliveira
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Profa. Dra. Silvana Rodrigues Quintilhano
Universidade Tecnológica Federal do Paraná –
UTFPR

Cornélio Procópio, 15 de maio de 2017.

Dedico este trabalho aos meus filhos, Raphael e Gabriel, e ao meu marido, Claudinei, que estiveram ao meu lado, sempre.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente, à minha orientadora, Profa. Dra. Ana Paula Franco Nóbile Brandileone, pela competência em compartilhar os seus conhecimentos, proporcionando o meu encontro com a literatura, para a percepção do valor e da força das palavras de maneira tão transformadora... não sou mais a mesma, a leitura me modificou significativamente. Obrigada por sempre estar aberta ao diálogo e sempre disposta a esclarecer minhas infinitas dúvidas.

Ao meu marido, Claudinei Dias Athayde, e aos meus filhos, Raphael Albino Athayde e Gabriel Albino Athayde, pelo apoio, amor e respeito a todo tempo que estive ausente.

Aos meus pais Ana Teresa Toncovitch e Rodolfo Albino Filho, às minhas irmãs Ana Cláudia Albino, Ana Silvia Albino e Ana Cristina Albino, cunhados, sobrinhas e sobrinhos, pela vida e oportunidade de traçar minha caminhada pautada na união e no amor.

À coordenadora local do PROFLETRAS, Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros, pela atenção, carinho, preocupação e seriedade com que sempre me disponibilizou.

À Profa. Dra. Vanderléia da Silva Oliveira, ao Prof. Dr. Thiago Alves Valente, à Profa. Dra. Adenize Aparecida Franco pelas contribuições pontuais na banca de qualificação e nos simpósios, pelas considerações sobre leitura literária, também presentes neste trabalho.

À secretária Daniela Caetano Cabral Mônica, pelo carinho e dedicação com o próximo.

A todos os professores do PROFLETRAS que contribuíram com suas experiências.

À minha amiga Fátima Aparecida Mantovani da Silva, companheira leal, que, além de amenizar minhas dores e dúvidas literárias, não mediu esforços em estar sempre ao meu lado.

À minha amiga Maria Aparecida de Barros, que, com sua leveza e intelectualidade, minimizou os percalços percorridos sobre a literatura africana e afrodescendente.

À chefe do Núcleo Regional da Educação de Cornélio Procópio, Maria Aparecida Ribeiro de Oliveira e ao assistente de chefia Sidney Roque da Silva, pelo apoio e valorização da minha trajetória profissional.

A toda equipe gestora e pedagógica do Colégio Estadual Zulmira Marchesi da Silva, meu colégio de lotação, que não mediram esforços em me auxiliar sempre que necessário.

À Universidade Estadual do Norte do Paraná, pela oportunidade de formação acadêmica, na graduação e no Mestrado Profissional em Letras.

À Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior, pela concessão de bolsa, recurso fundamental para a realização desta pesquisa.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: População presente e residente, por cor e raça

Gráfico 2: Foco narrativo

Gráfico 3: Idade do Narrador

Gráfico 4: Estrato sócioeconômico do narrador

Gráfico 5: Cor do narrador

Gráfico 6: Faixa etária da personagem

Gráfico 7: Cor da personagem

Gráfico 8: Estrato sócioeconômico da personagem

Gráfico 9: Sexo da personagem

Gráfico 10: Relações sociais da personagem

Gráfico 11: Nacionalidade da personagem

Gráfico 12: País

Gráfico 13: Local da narrativa

Gráfico 14: Locais de circulação da personagem

Gráfico 15: Espaço

Gráfico 16: Principais ocupações das personagens negras

Gráfico 17: Principais ocupações das personagens brancas

Gráfico 18: Meio de identificação da cor da personagem

ALBINO, Ana Beatriz. *A Temática Afro-brasileira no Programa Nacional Biblioteca da Escola nos Anos Finais do Ensino Fundamental: uma Intervenção Midiática para o Letramento Literário*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2017.

RESUMO

Tendo em vista a *Lei 10.639/03*, que alterou a *Lei 9.394/96*, estabelecendo a temática da “História e Cultura Afro-brasileira” em âmbito nacional e obrigatoriamente incluída no currículo oficial da Rede de Ensino, torna-se necessária a compreensão de como a figura do sujeito africano e /ou afrodescendente e sua cultura vem sendo abordada no ambiente escolar. Esta dissertação é de base exploratória, amparada em procedimentos técnicos, tais como bibliográfica, documental e interventiva. Assim, esta proposta tem por objetivo analisar os acervos do Programa Nacional Biblioteca na Escola, disponibilizados para rede pública de ensino, de 2010 a 2015, para os anos finais do Ensino Fundamental, avaliando se as obras literárias selecionadas reforçam representações identitárias pautadas em concepções redutoras, preconceituosas e/ou estereotipadas da cultura negra ou se auxiliam em atitudes afirmativas e/ou construtivas para emancipação do indivíduo africano e afro-brasileiro. Para tanto, realiza-se um levantamento das obras que abordam esta temática e, posteriormente, mediante ficha avaliativa, considerando quatro critérios - gênero literário, representação do sujeito africano e/ou afrodescendente, ilustração e público alvo -, é selecionada uma das narrativas para elaboração de uma Sequência Didática Expandida, respaldada na proposta de letramento literário, de Rildo Cosson (2014), tendo como público alvo alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Considerando este pressuposto metodológico, são organizadas atividades multimídias e multimodais com o software JClic, para serem disponibilizadas em rede virtual, abrigados numa página, em hipertexto, a fim de possibilitar não apenas o estudo da obra como manifestação historicamente situada, estimulando-se a leitura literária, mas também implementando o letramento literário baseado em práticas sociais reais.

Palavras-chave: Letramento Literário; *Lei nº 10.639/03*; PNBE; Mídias Digitais.

ALBINO, Ana Beatriz. *The Afro-Brazilian Theme in the National Library Program of the School in the Final Years of Elementary School: A Mediatic Intervention for Literary Literacy*. Dissertation (Professional Master in Literature) - Northern State University of Paraná, Cornélio Procópio, 2017.

ABSTRACT

In view of Law 10.639/03, which amended Law 9.394/96, establishing the theme of "Afro-Brazilian History and Culture" at a national level and compulsorily included in the official curriculum of the Teaching Network, it becomes necessary to understand as the figure of the African subject and/or African descent and their culture is being represented in the school environment. This dissertation is exploratory, supported by technical procedures, such as bibliographical, documentary and interventional. Then, this proposal aims to analyze the collections of the National Library in the School Program, made available in the public school system, from 2010 to 2015, for the final years of Elementary School, evaluating if the selected literary works reinforce identity representations based on reductive conceptions, prejudiced and/or stereotyped black culture or assist in affirmative and or constructive attitudes for the emancipation of the African and Afro-Brazilian. Then, will be done a survey of the works that deal with this subject and later, through an evaluation form, considering four criteria - literary genre, representation of the African and / or Afrodescendant subject, illustration and target audience -, one will be selected narratives for the elaboration of an Expanded Didactic Sequence, supported by Rildo Cosson's proposal for literary literacy (2014), targeting students in 9th grade of Elementary School. Considering this methodological assumption, will be organized multimedia and multimodal activities with JClic software, which will be available in virtual network, inserted in a page, in hypertext, in order to enable not only the study of work as a historically situated manifestation, stimulating literary reading, but also implementing the literary literacy based on actual social practices.

Keywords: Literary Literacy; Law 10.639 /03; PNBE; Digital Media.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 LITERATURA JUVENIL, ESTÉTICA E REPRESENTAÇÃO	28
1.1. O que é Literatura?	28
1.2. A Representação Literária	36
2 EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: ENTRE VOZES E SILÊNCIO	52
2.1 Revisitação histórica para implementação da <i>Lei nº 10.639/2003</i> : a importância dos movimentos sociais	53
2.2 A <i>Lei nº 10.639/2003</i> no contexto educacional	58
2.3 A Formação do Professor de Literatura e a Implementação da <i>Lei nº 10.639/2003</i> em sala de aula	67
3 A REPRESENTAÇÃO DO SUJEITO AFRICANO E AFRODESCENDENTE NO PNBE ENTRE 2010 e 2015: POLÍTICA PÚBLICA EMANCIPADORA?	78
3.1 O PNBE nas escolas: a leitura literária <i>a partir da Lei nº 10.639/03</i>	78
3.2 Os romances de temática africana e afro-brasileira nos acervos do PNBE entre 2010 a 2015: recorte e método	86
3.3 A representação africana ou afrodescendente nos romances do PNBE entre 2010 e 2015	90
3.4 Entre o discurso verbal e não-verbal nos romances do PNBE entre 2010 e 2015	110
3.5 <i>Comandante Hussi e Mzungu</i> : entre a realidade e a ficção, a religiosidade e a ancestralidade, a amizade e a transculturalidade	118
4 INTERVENÇÃO MIDIÁTICA PARA O ENSINO DA LITERATURA: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA	140
4.1 <i>Comandante Hussi</i> : a tecnologia da informação e comunicação como estratégia para a formação do leitor	141
4.2 Letramento Literário: uma proposta	147
4.2.1 Sequência expandida de leitura: sugestão para o estudo literário de <i>Comandante Hussi</i>	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
REFERÊNCIAS	178
ANEXO	188
<i>O Enterro da Bicicleta</i> - Nelson Saúte	189
APÊNDICE	192

Ficha Avaliativa – <i>Comandante Hussi</i>	192
Ficha Avaliativa – <i>Kamazu</i>	200
Ficha Avaliativa – <i>Aqualtune e as histórias da África</i>	207
Ficha Avaliativa – <i>A tatuagem</i> – Reconto do Povo Luo.....	213
Ficha Avaliativa – <i>Mzungu</i>	219

INTRODUÇÃO

O espaço destinado à literatura na escola passa por muitos desafios, que vão desde a formação inadequada dos licenciados em Letras e Pedagogia à facilidade e agilidade da informação, das imagens e de hipertextos, dentre outras características da sociedade contemporânea, ao gradativo desinteresse pela leitura literária ao longo das últimas décadas.

No ensaio “Leitores iniciantes e comportamento perene”, João Luís Ceccantini (2009) observa que a leitura literária tem pouco ou nenhum espaço no gosto dos cidadãos contemporâneos. Segundo o autor, a leitura de títulos de caráter utilitário, como, por exemplo, os livros de autoajuda ou obras de natureza religiosa, ou ainda de títulos voltados, sobretudo, ao entretenimento, são cada vez mais presentes. Isso quando a leitura de livros não é preterida, pura e simplesmente, pela leitura vinculada a outras tantas linguagens e suportes em circulação, tais como jornais, revistas, filmes, DVDs, quadrinhos, videogames, internet etc., nos quais os leitores vão buscar as doses de ficção e informação de que sentem necessidade.

Não por acaso, para Ceccantini, a questão da leitura no Brasil está inserida em um paradoxo: “[...] o de que nunca se leu tanto quanto no século XXI, mas também, sob outros ângulos de análise, o de que nunca se leu tão pouco quanto neste século que se inicia” (2009, p. 207). Em meio a estas transformações, permeadas pelo acesso tecnológico e dificuldades para o ensino da literatura, as escolas brasileiras têm tentando encontrar meios para recuperar a leitura literária no contexto escolar:

Apesar de nunca se ter lido tanto no Brasil, ainda se lê bem menos do que o desejável, na medida em que grandes faixas da população permanecem numa posição periférica em relação à leitura, sobretudo quando o critério de análise se apegue a uma dimensão mais qualitativa, seja no que concerne aos suportes (livros ou outros materiais de leitura), à escolha de obras (literárias ou não-literárias) e à consistência e profundidade das leituras realizadas. Nesse contexto bastante complexo em que a leitura hoje está inserida e que depende da ação de inúmeras variáveis – de ordem política, econômica, educacional, entre tantas outras – [...] à questão da mediação, aspecto essencial para a formação de leitores, mas que, naturalmente, devem estar integrados a uma ampla rede de políticas e ações culturais, sem a qual não há mediação individual e quixotesca que faça milagres. (CECCANTINI, 2009, p. 208).

Diante desse contexto, verifica-se a necessidade de levar para a escola um trabalho significativo, considerando a compreensão e o significado dos textos, as relações que ele propõe com outros autores, com o contexto histórico em que está inserido, com a atualidade, a fim de assegurar a capacidade de reflexão do e sobre o mundo no qual nossos alunos estão inseridos. Nesse sentido, se faz necessária a sistematização do ensino da literatura na escola, que precisa ser organizado a partir de objetivos e uma metodologia que atenda às necessidades atuais, entendendo o seu caráter ampliador do saber para a formação dos alunos. Para isso,

Devemos compreender que o letramento literário é uma prática social, e como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que conforma seu poder de humanização. (COSSON, 2014, p. 93).

Isso significa que a própria seleção da obra literária exige certos critérios de escolha, o estético é um deles, uma vez que a humanização de que fala Cosson, retomando Candido (1972; 1995), acontece pelo plano da expressão (forma) e do conteúdo, mas, principalmente, pela forma, já que

O conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido. (CANDIDO, 1995, p. 178).

Não por acaso é que, embora todos os gêneros de textos sejam importantes, sublinha-se aqui o papel substantivo do texto literário na formação do leitor não apenas pelo seu caráter emancipador e humanizador, atuando sobre o sujeito segundo diferentes funções – psicológica, formadora e de conhecimento de mundo (CANDIDO, 1972) -, como também pelo fato de favorecer, mais que qualquer outro gênero, a descoberta de sentidos pela sua capacidade de reinscrever e/ou reinventar o mundo pela força da palavra, exigindo uma ação do leitor, pois

[...] 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. (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 15).

Ou, nas palavras de Rildo Cosson:

É justamente por ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2014, p.30).

É, então, por conta dessa organização especial da linguagem que a mensagem atua sobre o ser humano, podendo emancipá-lo, transformá-lo. O texto literário pode mobilizar o leitor a tornar-se sujeito, ao permitir-lhe a escolha de outros percursos e/ou referências com os quais possa perceber a si mesmo e o outro nas entranhas sociais:

Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (CANDIDO, 1995, p. 186).

Logo, o texto literário pode se constituir num mecanismo de humanização do sujeito, na medida em que aborda questões vinculadas à esfera social e arrebatada o leitor da comodidade. Ao se debruçar sobre o fenômeno literário o leitor se depara com fatos ficcionais e, pelo viés da ampliação da percepção sobre a realidade, há a possibilidade de reivindicar outras alternativas para melhoria da sociedade.

Nesse contexto, reconhecer-se em uma representação artística ou reconhecer o outro dentro dela, faz parte de um processo de legitimação de identidades, ainda que elas sejam múltiplas. No estudo intitulado “A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990 - 2004”, Regina Dalcastagnè (2005), a

partir de um mapeamento das produções literárias publicadas no Brasil entre 1990 e 2004, identifica a ausência de determinados grupos sociais, como as representações dos pobres e dos negros, assim como das crianças, dos velhos, dos deficientes físicos e das mulheres.

A autora afirma ainda que, além da pouca presença dessas personagens no romance contemporâneo brasileiro, as chances de terem voz são ainda mais reduzidas, uma vez que a fala é monopolizada por homens brancos, sem deficiências, adultos, heterossexuais, urbanos e de classe média, preterindo, portanto, outros grupos sociais.

Alvo de análise das mais diferentes instâncias, a diversidade social vai além de modismos acadêmicos, pois de um lado a representação artística ecoa em debates públicos, dando acesso a pontos de vista mais ricos e expressivos do que aqueles proporcionados pelo discurso político em sentido estrito (GOODIN, 2000 apud DALCASTAGNÈ, 2005, p.19). Considerando que isso pode ter implicações tanto nas produções artísticas, o que inclui a literatura, quanto na sociedade, a representação das minorias permanece em aberto para que possa ser questionada, sobre o seu tempo, a si mesma ou sobre sua própria posição. Por outro lado, segundo Nancy Fraser (apud DALCASTAGNÈ, 2005), a luta contra a injustiça inclui tanto a reivindicação pela redistribuição da riqueza quanto o reconhecimento das múltiplas expressões culturais dos grupos subalternos, isto é, a valorização de grupos sociais como mulheres, negros, índios e deficientes, enfim, todos aqueles despojados pelo sistema político-econômico-social.

Sendo assim, a literatura assume espaço privilegiado para a legitimação das coletividades repudiadas. Daí a necessidade de democratizar o fazer literário e, nessa perspectiva da invisibilidade de determinados grupos sociais, ampliar a discussão a respeito da representação de aspectos étnico-identitários, com a finalidade de emancipar o leitor para esta temática.

Tendo em vista as políticas públicas para a democratização da leitura literária, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) surgiu em 1997, como iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC), e possui como objetivos estimular o desenvolvimento da prática pedagógica de formação de leitores, possibilitar o conhecimento e interferir na crise da leitura do país, conforme o seguinte parecer:

Uma ação pública de incentivo à leitura, como parte da política educacional, tem por princípio proporcionar melhores condições de inserção dos alunos das escolas públicas na cultura letrada, no momento de sua escolarização. Constitui, ainda, no contexto da sociedade brasileira, uma forma de reverter uma tendência histórica de restrição do acesso aos livros e à leitura, como bem cultural privilegiado, a limitadas parcelas da população. A instituição, pelo Ministério da Educação, de uma política de formação de leitores, é, portanto, condição básica para que o poder público possa atuar sobre a democratização das fontes de informação, sobre o fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores. (BRASIL, 2008, p. 07).

Uma das estratégias para efetivação dessa política pública é a distribuição de obras literárias, de livros de referência e de apoio à formação de professores das escolas públicas de Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) em todo território nacional. É importante ressaltar que os acervos bibliográficos literários distribuídos anualmente pelo governo federal às escolas públicas brasileiras, destinados às crianças e aos jovens, atendem, antes, a um edital temático. No edital para o ano de 2013, por exemplo, o processo de inscrição e de seleção de obras literárias foi realizado com base “[...] no reconhecimento e na valorização da diversidade humana, considerando diferentes temáticas e as especificidades de populações que compõem a sociedade brasileira, no âmbito do PNBE” (Edital de convocação nº 01/2012).

Com o intuito de verificar a implementação desses acervos, o relatório¹ do Tribunal de Contas da União, de 2002, registrou a falta de uso dos acervos distribuídos pelo PNBE e constatou que apenas 27,6% das escolas públicas que receberam os acervos declararam participar do Programa. Apesar de o dado estar defasado, mais de 13 anos, pode ainda ser um termômetro para análises em relação à efetiva utilização ou não desses acervos.

A este respeito, Aparecida Paiva (2012) enfatiza que, apesar do acesso e da distribuição maciça de livros literários em todos os níveis de ensino e mesmo passada mais de uma década de implantação, o PNBE não é acompanhado de perto por uma política de formação de mediadores de leitura, isto é, professores e bibliotecários. Além disso, afirma a estudiosa, os docentes, não raro, desconhecem

¹ Informação retirada de *Literatura Fora da Caixa: O PNBE na Escola – Distribuição, Circulação e Leitura*, de Aparecida Paiva (Org).

os acervos que são distribuídos, anualmente, nas escolas. Para a autora esse direito, já assegurado, deve avançar, entretanto, é necessário analisar os usos e os efeitos da distribuição desses acervos literários na escola, a fim de garantir, de fato, a democratização da literatura no Brasil.

Para contextualizar essa problemática, Paiva (2012) relata pesquisas realizadas com mediadores de leitura. O quadro delineado a partir dessa investigação é desolador, mas não deve ser desestimulante. Os dados constataram a precária competência textual dos alunos do Ensino Fundamental, que não avançaram na capacidade de leitores, visto que permaneciam na leitura de textos curtos e/ou repletos de imagens. Razão da urgência de uma política de formação de leitores, capaz de reverter o panorama indesejado, apontado por recentes pesquisas. No caso do PNBE, a falta de acompanhamento e avaliação do Programa nas escolas enfraquece a intenção de formar leitores, objetivo central dos acervos distribuídos anualmente às escolas públicas.

Considerando que o intuito do Programa é promover a leitura literária nas escolas, a fim de que os estudantes experimentem vivências encerradas nos livros e, ao delas se apropriarem, repensar os próprios valores, projetando-os às novas experiências, a formação do aluno-leitor atrela-se à atitude do professor-leitor. Êxito que encontra sustentação na formação inicial e continuada do profissional da educação que, a partir da seleção de livros dos acervos, pode levantar questões relevantes ao desenvolvimento do aluno, ampliando-lhe contínuo exame em relação a si e ao outro, na constante análise dos aspectos sociais, culturais e políticos determinantes à qualidade da vida humana.

Uma das facetas da desigualdade social brasileira incide sobre a escassez da inserção e participação do sujeito africano ou afrodescendente nos diversos espaços públicos; indicadores férteis da invisibilidade dessa parcela da população brasileira. Para reduzir distorções sociais econômicas, vitalizadas ao longo dos séculos, houve concentração de esforços para a promulgação da *Lei nº 10.639/03* que, ao agregar a história de matriz africana no currículo escolar, demanda superar preconceitos, atitudes discriminatórias, causas de rebaixamento e aniquilação da subjetividade do sujeito negro. Sobre o assunto aqui em debate, listamos algumas pesquisas desenvolvidas em diversas universidades brasileiras.

Dentre os trabalhos concluídos, há a tese de doutorado em Educação, *O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional de Biblioteca na escola*

(1999), de Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher (UFRGS, 2006). A pesquisadora se propôs a analisar as representações de gênero e raça, presentes no acervo de 110 obras que integram o Programa Nacional Biblioteca da Escola, correspondente ao ano de 1999. O resultado obtido levou-a a concluir que ainda persiste a manutenção e/ou reificação dos discursos que colocam a identidade masculina, branca e adulta como padrão de referência para a hierarquização e subordinação das demais identidades raciais e de gênero.

Em dissertação na área de Educação, intitulada *Negros Personagens nas narrativas infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989*, Maria Anória de Jesus Oliveira (UEB, 2003) dedicou esforços no exercício de interpretar as produções literárias publicadas entre 1979 a 1989 dos autores consagrados pela crítica literária e daqueles que, embora não aludidos por essa crítica, destacaram-se no mercado livreiro. A autora considerou as reedições destas obras desde os anos 80, analisando a representação dos personagens negros, sobretudo aquelas que rompiam com a estereotipia anteriormente atribuída a eles.

Além desses trabalhos, destaca-se, também, a dissertação de mestrado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, *Representações da temática afro-brasileira na literatura infantil e juvenil: entre a escolarização da produção literária e a estetização das demandas escolares*, de Rogério Bernardo da Silva (USP, 2014). A proposta deste estudo centra-se na representação literária na literatura infantil e juvenil frente às demandas educacionais presentes na *Lei nº 10.639/03* e na identificação de possíveis diferenças quanto à natureza da representação entre obras tematizadas no contexto dessa *lei* e obras não tematizadas nos acervos do PNBE, mas que abordam as questões afro-brasileiras no âmbito de sua complexidade estética, conforme os princípios da Literatura Comparada.

E, ainda, dissertações concluídas no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, como as da Universidade do Estado da Bahia, *A Cor da Ternura: rompendo o silêncio e desvelando o racismo no contexto escolar*, de Jurandy Vitória de Almeida Costa (2015), e *Contos afro-brasileiros: uma proposta pedagógica com a literatura no Ensino Fundamental II*, de Rafael Barros dos Santos (2015), ambas com o intuito de promover a história e a cultura afro-brasileira e africana por meio do texto literário, assim como sugerir estratégias de leitura literária para a prática pedagógica.

Igualmente possuindo caráter de intervenção, esta pesquisa tem como um dos seus objetivos específicos, a partir da defesa da promoção do letramento literário, fornecer elementos que contribuíssem para uma prática pedagógica que possa formar indivíduos críticos capazes de romper com modelos padronizados socialmente ou culturalmente, o que implica no reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas preconceituosas relacionadas às questões raciais na educação escolar. Entende-se que pelo estudo de textos artísticos, no caso aqui literários, de vozes preteridas pela visão eurocêntrica, seja possível redefinir os significados das comunidades negras, confirmar a sua identidade de resistência e, assim, reformular o conjunto de conhecimentos da cultura africana. E, nesse contexto, o estudante, em interação com o universo literário, pode ser despertado para a compreensão dos conflitos, das lutas sociais e econômicas dos grupos marginalizados, mobilizando-os a uma atitude ativa contra toda forma de exclusão e contra medidas que extirpam os direitos humanos, base para a construção de uma sociedade igualitária.

Desse modo, a ação interventiva pode retirá-lo do comodismo, impulsionando-o a ultrapassar seus próprios limites e os impostos pelas esferas públicas e privadas. Ao se vislumbrar como sujeito da história surge a possibilidade de conduzir escolhas, questionar preceitos arraigados na e pela sociedade, de modo que possa resultar em benefícios para a si e para os outros, traçando novos rumos à constituição social. A integração às circunstâncias sociais favorece a construção da cidadania, já que a

[...] ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e nós mesmos. (COSSON, 2014, p. 17).

Do ponto de vista metodológico, esta dissertação é de base exploratória, amparada em procedimentos técnicos, tais como bibliográfica, documental e interventiva. De acordo com Gil (2002, p.43), a pesquisa exploratória tem por finalidade ampliar o arcabouço teórico sobre o assunto investigado, facilitar a delimitação do tema da pesquisa, orientar a elaboração dos objetivos e a formulação das hipóteses. Dada a natureza desta pesquisa, objetiva-se o aperfeiçoamento do tema a partir de levantamento bibliográfico, análise de leis, programas

governamentais e documentos oficiais, a fim de levar à compreensão sobre os conteúdos abordados nesta dissertação. Dentre eles, “desencaixotar” os livros literários que fazem parte dos acervos literários disponibilizados pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola, especialmente aqueles de temática africana ou afrodescendente, já que este estudo tem, também, por objetivo específico apresentar uma proposta de intervenção didática à luz do arcabouço teórico analisado, a fim de oportunizar ao leitor em formação, a partir do universo simbólico proposto pela linguagem literária, uma reflexão sobre as referências culturais africanas e/ou afro-brasileiras e, assim, compreender a diferença e a diversidade de culturas, articulando-a com as variadas modalidades de linguagem: escrita, imagética, midiática, musical e oral; recursos que visam ampliar as diversas formas de ler, processar informações e de produzir conhecimentos.

A *Lei nº 10.639/2003* que, alterando a *Lei nº 9.394/96* (BRASIL, 2008), estabelece como demanda a discussão da temática “História e Cultura Afro-brasileira” em âmbito nacional, com a inserção de conteúdos no currículo oficial da Rede de Ensino, é fruto de demandas históricas dos movimentos sociais organizados, o qual incide diretamente na formulação não apenas de práticas político-pedagógicas voltadas para a (re)educação das relações étnico-raciais, bem como instiga a criação de obras literárias, ao trazer à tona vozes e saberes de grupos sociais negligenciados pelos sistemas político-econômicos.

Provas disso são as obras de temática africana ou afro-brasileira selecionadas pelo PNBE, antes e depois da promulgação da *Lei*. Segundo as listas dos acervos anuais disponíveis no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento à Educação (FNDE), de 1998 a 2013, elas aumentaram consideravelmente. Entre 1998 e 2002, consta apenas um título desta temática, de 2005 a 2013, constam 36 títulos.

A fim de promover uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, a *Lei nº 10.639/03* mobiliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Desse modo,

A Lei n.º 10.639/03 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) e pode ser considerada uma reivindicação do Movimento Negro e de organismos da sociedade civil, de educadores e intelectuais comprometidos com a luta antirracista. Pode também ser entendida como uma resposta do Estado às demandas em prol de uma educação democrática, que considere o direito à diversidade étnico-racial como um dos pilares pedagógicos do País, especialmente quando se consideram a proporção significativa de negros na composição da população brasileira e o discurso social que apela para a riqueza dessa presença. (GOMES, 2012, p. 19)

Assim, a *Lei nº 10.693/03* representa um passo a mais no processo de suplantar o racismo e seus efeitos nefastos, seja na política educacional mais ampla, na organização e no funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas, ou, ainda, nas relações sociais na escola.

Sabe-se que a meta primordial da escola consiste na formação do aluno e na ampliação do seu conhecimento. Nesse sentido, a discussão de questões relacionadas à diferença e à diversidade étnica e racial, presentes em leis elaboradas a partir de movimentos sociais organizados, geram dúvidas e dificuldades metodológicas em sala de aula.

Por isso, a necessidade de organização de novas estratégias para a abordagem didática a partir das mudanças no currículo. Dentre elas a utilização da tecnologia, instrumento eficaz para a efetivação dessas estratégias e, por esse motivo, um dos aspectos mirados por este estudo, que entende a inclusão do apoio da tecnologia como um mecanismo na e para a formação de leitores.

A respeito da tecnologia que vigora fortemente em práticas sociais contemporâneas, Maria Carolina de Godoy (2012) afirma que é necessário repensar os *leitores* em formação diante das modificações contínuas nos formatos de apresentação do texto e na maneira de lê-los, já que as novas tecnologias parecem se tornar mais atraentes e capazes de interferir com maior rapidez nas escolhas de leitura.

Em se tratando da literatura africana, os meios midiáticos têm favorecido a divulgação das obras de autoria de escritores negros, criando diretrizes e canais para promover pontos de vista escamoteados pelos grupos sociais hegemônicos. Nesse contexto, afirma Godoy, a *web* propicia a circulação de vozes silenciadas, instituindo uma representação política capaz de contestar a desigualdade social, a

privação aos bens culturais, históricos e econômicos. Além do mais, os autores e o público têm a possibilidade de interagir vez que estas plataformas funcionam como veículo virtual de comunicação. Procedimento favorável à difusão da diversidade cultural brasileira, avivamento dos costumes locais, já que

O reconhecimento desses autores estabelecido no espaço educacional pode se tornar fundamental para que essas obras sejam cada vez mais difundidas pelos meios impressos e digitais, promovendo debates a respeito da diversidade racial e trazendo novos perfis de personagens, heróis e heroínas que refletem de maneira mais ampla a diversidade cultural escolar. (GODOY, 2012, p. 11).

Debates sobre a diversidade racial são necessários no âmbito escolar, tanto no sentido de refletir sobre a disparidade social quanto no sentido de “[...] ampliar a discussão acerca de aspectos étnicos identitários na literatura de afrodescendentes” (GODOY, 2012, p.11) e de escritores africanos.

Garcia, por sua vez, ressalta ainda a importância de formar mediadores para esses novos fenômenos tecnológicos, a fim de converter telas em cenários “de novas práticas letradas” (2010, p. 13). Por isso, defende o autor, que a escola deve se valer dessas novas formas de aprendizagens, também na formação do leitor, cuja proposta didática deve centrar-se na leitura e na escrita, a fim de “[...] desenvolver a imaginação e proporcionar o pensamento crítico” (2010, p.34). Assim,

[...] a educação literária e audiovisual deve começar pela escola, que pode usar essas manifestações literárias nas telas como recursos para fomentar a diversidade, a imaginação e a inclusão, uma vez que as sagas e os fanfics² abordam frequentemente cenários multiculturais e possibilitam a expressão de todo tipo de pessoas e grupos (GARCIA, 2010, p. 34).

Ainda que este trabalho não possua como objetivo o letramento digital, compreende-se que as demandas pedagógicas contemporâneas exigem que o

² *Fanfic* é a abreviação da expressão inglesa *fanfiction*, que significa “ficção de fã”, na tradução literal para a língua portuguesa. As *fanfics* são histórias ficcionais que podem ser baseadas em diversos personagens e enredos que pertencem aos produtos midiáticos, como filmes, séries, HQ's, videogames, mangás, animes, grupos musicais, celebridades e etc. Os fãs desses produtos se apropriam do mote da história ou dos seus personagens para criarem narrativas paralelas ao original. (<https://www.significados.com.br/fanfic/>)

professor repense as metodologias utilizadas para o ensino da leitura literária. Com base em Soares, pode-se entender letramento digital como:

[...] a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. Embora os estudos e pesquisas sobre os processos cognitivos envolvidos na escrita e na leitura de hipertextos sejam ainda poucos [...], a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 2002, p. 148).

As telas do computador, do *tablet* e/ou do celular são, hoje, novos espaços de leitura e escrita, efetivamente utilizados pelos jovens e exigem modificações nas práticas pedagógicas, pois levam, conseqüentemente, a mudanças na organização e sistematização das ideias, no discurso e na sociedade. Desta forma, a ferramenta tecnológica pode favorecer os métodos de ensino e aprendizagem e também motivar os alunos ao universo literário.

Diante das considerações expostas, essa dissertação é dividida em quatro capítulos. No primeiro, é realizada a reflexão sobre o conceito de literatura e suas especificidades, a partir das ideias de Jouve (2012), Eagleton (1994), Compagnon (2001) e Candido (1972, 1995, 1989), bem como sobre a questão da representação no registro literário, tendo como foco a representação do sujeito africano e/ou afrodescendente sob a perspectiva de estudiosos como Zappone (2015), Dalcastagnè (2005; 2007), Lima (2001), dentre outros.

O segundo capítulo discute a respeito da *Lei nº 10.639/03*, sua importância como documento oficial integrante do currículo, sua implementação como política pública, assim como a análise das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (BRASIL, 2009), suas concepções e o impacto no contexto escolar. A partir da sanção da lei e da publicação deste documento orientador torna-se necessário problematizar a formação do professor de Língua Portuguesa para o ensino da leitura literária na educação básica, vez que é o professor quem implementa, de fato, o currículo. Contudo,

A implementação da Lei n.º 10.639/03 depende não apenas de ações e políticas intersetoriais, articulação com a comunidade e com os movimentos sociais, mudança nos currículos das Licenciaturas e da Pedagogia, mas também de regulamentação e normatização no âmbito estadual e municipal, de formação inicial, continuada e em serviço dos profissionais da educação e gestores(as) do sistema de ensino e das escolas. (GOMES, 2012, p.24-25).

De acordo com Gomes (2004), a participação e integração de todos os profissionais da educação é aspecto primordial para a implementação dos dispositivos legais promulgados pela *Lei*. E, com o envolvimento da comunidade escolar, desenvolver um currículo de valorização da diversidade, já que vigora tanto no imaginário de educadores quanto de alunos e comunidade em geral de que não existe preconceito e/ou exclusão social/racial no Brasil. Velada ou explicitamente, as práticas do racismo acontecem corriqueiramente, inibindo a edificação das identidades e colaborando para baixa autoestima e deformação da subjetividade dos sujeitos negros, bem como de todos que não se enquadram aos padrões formulados pela visão hegemônica que, por sua vez, é reforçada pelas mídias. Por isso, a relevância da formação inicial e continuada, como defende Gomes (2012), porque a essência da educação escolar centra-se na socialização e sistematização de conhecimentos. No espaço-tempo destinado ao ensino e à aprendizagem, os agentes educacionais devem traçar planos e executá-los na perspectiva de “[...] superação de preconceitos, estereótipos, discriminação e racismo” (GOMES, 2012, p. 25).

Nesta mesma linha de raciocínio, caminham as pesquisadoras Quintilhano e Arrebola:

Desde a promulgação da lei, os professores vêm buscando alternativas para a sua efetivação. Contudo, grande parte desses professores não teve em sua formação uma disciplina de História da África, tão pouco um estudo analítico sobre as manifestações culturais africanas e afro-brasileiras. Logo, suas práticas acabam se tornando superficiais, com abordagens exóticas. (2015, p. 17).

Já o terceiro capítulo é mediado pelas análises dos romances dos acervos literários do PNBE, disponibilizados entre 2010 a 2015. Desse modo, apresenta-se um levantamento das obras, considerando a temática africana e afrodescendente e,

posteriormente, a seleção de uma obra, mediante ficha avaliativa³, considerando quatro requisitos - gênero literário, representação do sujeito africano e/ou afrodescendente, ilustração e público alvo -, a partir da qual são propostas atividades multimídias e multimodais. A ficha avaliativa é aplicada em cinco obras literárias previamente selecionadas, são elas: *Mzungu*, de Meja Mwangi (2006), *Comandante Hussi*, de Jorge Araújo (2006), *Kamazu*, de Carla Caruso (2011) *Aqualtune e as histórias da África*, de Ana Cristina Massa (2012) e *A tatuagem - Reconto do Povo Luo*, de Rogério Andrade Barbosa (2012). As fichas avaliativas são compostas pela caracterização resumida da obra, levando-se em consideração os aspectos referentes ao gênero, ao modo de organização da obra, ao projeto editorial em função do público, se tema e linguagem são adequados ao leitor pretendido, se há ampliação ou não das referências estéticas e culturais do leitor pretendido, sobre os aspectos ligados a narrativa, como narrador, personagem, espaço, bem como análise referente à relação entre texto e imagem. A análise de cada um dos romances está disponibilizada como Apêndice ao final do trabalho.

Por fim, o quarto capítulo refere-se à proposição de material didático, cuja elaboração está alicerçada nos pressupostos metodológicos para a leitura literária de Rildo Cosson (2014), a Sequência Didática Expandida. Nesta proposta, o objeto de estudo para os alunos do 9º ano, Ensino Fundamental, após análise baseada nos critérios elencados no terceiro capítulo, é o romance *Comandante Hussi*, de Jorge Araújo, obra literária que compõe o acervo do PNBE de 2013. A partir dessa obra literária e das intenções delas emanadas, tem-se por objetivo específico promover a leitura literária e a reflexão sobre as relações étnico-raciais para a formação humanizadora do leitor. Tendo em vista que o objetivo desta pesquisa é o de favorecer o letramento literário, apresenta-se uma sequência de atividades multimídia e multimodal, utilizando o aplicativo JClic; suporte que hospeda as atividades elaboradas a serem disponibilizadas aos alunos, no formato *off-line* e *on-line*, a partir de uma página em hipertexto, para sua divulgação em rede. Esse material didático não será implementado em sala de aula, devido aos limites

³ A ficha avaliativa é uma adaptação de duas outras fichas: a primeira elaborada como apêndice na dissertação de mestrado, *A personagem do conto infanto-juvenil brasileiro contemporâneo: uma análise a partir de obras do PNBE/2005*, de Leda Cláudia Ferreira da Silva, e a segunda, idealizada para compor os pareceres do Programa Nacional Biblioteca na Escola.

impostos pelo extenso cronograma e o tempo escasso reservado à pesquisa, elaboração e aplicação da proposta em sala de aula.

Trata-se, portanto, de uma sugestão de sistematização de leitura literária que tem a finalidade de formar alunos leitores conscientes da diversidade étnico-racial brasileira. Espera-se que o referido material contribua também para a prática de outros professores, o que amplia o alcance da proposta, o cumprimento *da Lei nº 10.639/03*, bem como a oferta de uma reflexão entre teoria e metodologia, diálogo nem sempre presente no trabalho do professor.

1 LITERATURA JUVENIL, ESTÉTICA E REPRESENTAÇÃO

As etapas históricas do desenvolvimento da humanidade não são formas esvaziadas das quais se exalou a vida porque a humanidade alcançou formas de desenvolvimento superiores, porém, mediante a atividade criativa da humanidade, mediante a práxis, elas se vão continuamente integrando no presente. O processo de integração é ao mesmo tempo crítica e avaliação do passado. O passado concentra no presente (e, portanto, no sentido dialético) cria a natureza humana, isto é, a “substância” que inclui tanto a objetividade quanto a subjetividade, tanto as relações materiais e as forças objetivas, quanto a faculdade de “ver” o mundo e de explicá-lo por meio dos vários modos de subjetividade – cientificamente, artisticamente, filosoficamente, poeticamente, etc. (KOSK, 2002, p. 150).

Neste capítulo discute-se o poder criativo da humanidade, mais especificamente a produção artística literária, revelando a presença da arte nas ações e produções da sociedade ao longo do seu percurso histórico. Inicialmente, buscou-se estudiosos da literatura na expectativa de um conceito que justifique esta pesquisa, destacando as funções que a literatura exerce sobre o leitor. Também aborda-se a questão da representação do sujeito na literatura, abrindo caminho para a reflexão sobre como as minorias, sobretudo a dos grupos sociais africanos e afro-brasileiros, são retratadas na literatura para os jovens. Sendo a literatura uma arte social, com espaços demarcados, mas possível de indagações, o negro figura aqui como sujeito.

1.1. O que é Literatura?

Da epígrafe que abre este capítulo emergem aspectos relativos à atividade criativa da humanidade através da práxis, da vida em sociedade, muito importantes para esta discussão. Ao afirmar que se pode “ver” o mundo por meio da arte, Kosk (2002) deixa vir à tona a essência da temática deste trabalho: a produção artística. Ao tentar descrever de forma criativa o passado e o presente, revela-se a presença da arte nas ações sociais, nas de cunho cultural e nas ações educativas, nesse caso, aquelas destinadas à produção literária.

Cabe aqui refletir sobre a força do objeto artístico literário e o que lhe confere essa importância. A literatura, para muitos estudiosos, é vista como a “arte da

linguagem”, porém antes de abordar este conceito é necessário definir o termo arte, para a qual, segundo Jouve, não existe consenso. Mesmo assim, em *Por que estudar Literatura?*, o autor evoca o termo chamando atenção para a seguinte afirmação: “Historicamente, a palavra ‘arte’ vem designando há muito tempo os artefatos que suscitam o sentimento do belo” (JOUVE, 2012, p. 15). Com a evolução dessa definição, encontrada na maioria dos dicionários, sabe-se que não há consenso a este respeito. Para Jouve, há duas concepções de arte: as obras objetivamente belas e o belo como questão de juízo pessoal. Segundo Kant (apud JOUVE, 2012, p. 16), “[...] não existe objeto belo em si, mas unicamente objetos nos quais o sujeito tem um prazer estético”, isto é, o belo não é algo absoluto, pois para ser belo é necessário que haja a conveniência entre as propriedades do objeto e o olhar de quem o observa e o avalia. Jouve, então, enfatiza que uma obra de arte visa ao sentimento do belo e não apenas o produz. Por outro lado, na tentativa de definir o que é arte, o autor propõe que em qualquer obra a intenção estética é reconhecida por características específicas que, além de produzir emoção estética, manifesta também a intenção de produzi-la. Portanto, a ideia de obra de arte é subjetiva e relativa. Sendo assim:

Não existe definição universal da arte; simplesmente o que uma época, um grupo cultural ou um indivíduo infundem, em dado momento, nesse termo. Se o historiador ou o sociólogo podem se interessar pelos sentidos antigos da palavra, o teórico pode perfeitamente se limitar àquilo que o termo designa na época em que ele escreve. (JOUVE, 2012, p. 19).

Nesse sentido, definir o que é literatura também não é tarefa consensual. Para Compagnon (2001, p. 19), por exemplo, “[...] os estudos literários falam da literatura das mais diferentes maneiras”. Para ele, a literatura somente pode ser definida a partir de seis outras noções: a intenção literária, a realidade literária, a recepção literária, a língua literária, a história literária e o valor literário.

Ora, utiliza-se constantemente o adjetivo literário, assim como o substantivo literatura, como se não levantassem problemas, como se houvesse um consenso sobre o que é literário e o que não é. As frequentes e diversas formas de representar o que é literário demonstram a impossibilidade de uma definição objetiva, eterna e invariável. Na introdução do seu livro *Teoria da Literatura*, Terry Eagleton afirma: “A literatura, no sentido de uma coleção de obras de valor real e inalterável, distinguida

por certas propriedades comuns, não existe” (1994, p.12). Por sua vez Compagnon, afirma que:

A aporia resulta, sem dúvida, da contradição entre dois pontos de vista possíveis e igualmente legítimos; ponto de vista contextual (histórico, psicológico, sociológico, institucional) e ponto de vista textual (linguístico). A literatura, ou estudo literário, está sempre imprensada entre duas abordagens irredutíveis: uma abordagem histórica, no sentido amplo (o texto como documento), e uma abordagem linguística (o texto como fato da língua, a literatura como arte da linguagem). (2001, p. 30).

Nessa constante busca por uma definição que conceituasse o termo literatura ou explicasse a natureza do objeto literário, isto é, a sua propriedade distintiva diante dos demais textos, à autonomia, à especificidade do fenômeno literário e à sua propriedade distintiva, os formalistas russos, na década de 1920, deram o nome de literariedade. Entre os formalistas, Roman Jakobson afirma que a literatura é a escrita que representa uma “violência organizada contra a fala comum”. Eagleton, (1994, p. 02), anos mais tarde, confirma essa teoria dizendo que “[...] a literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana”, transferindo a atenção para a realidade material do texto literário:

Em sua essência, o formalismo foi a aplicação da linguística ao estudo da literatura: e como a linguística em questão era do tipo formal, preocupada com as estruturas da linguagem e não com o que ela de fato poderia dizer, os formalistas passaram ao largo da análise do “conteúdo” literário (instância em que sempre existe a tendência de se recorrer à psicologia ou à sociologia) e dedicaram-se ao estudo da forma literária. Longe de considerarem a forma como a expressão do conteúdo, eles inverteram essa relação: o conteúdo era simplesmente a “motivação” da forma, uma ocasião ou pretexto para um tipo específico de exercício formal. (EAGLETON, 1994, p. 03).

Os formalistas, portanto, consideravam a literatura como um conjunto de desvios da norma, uma forma “especial” de linguagem em contraste com a linguagem “comum”. Eagleton, entretanto, desconstrói este conceito de literatura, reconhecendo que as normas e os desvios poderiam ser alterados dependendo do grupo social e/ou da época. Sob esta perspectiva, Eagleton (1994) acredita que a definição de literatura dependerá da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da

natureza daquilo que é lido. Para o estudioso, a literatura não pode ser vista como uma categoria objetiva. Assim sendo, não é possível dizer que a literatura é apenas o que queremos chamar de literatura. Ela tem relação estreita com as ideologias sociais e se referem aos pressupostos pelos quais determinados grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre os outros. Assim:

Um segmento de texto pode começar sua existência como história ou filosofia, e depois passar a ser classificado como literatura; ou pode começar como literatura e passar a ser valorizado por seu significado arqueológico. Alguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários, e a outros tal condição é imposta. Sob esse aspecto, a produção do texto é muito mais importante do que o seu nascimento. O que importa pode não ser a origem do texto, mas o modo pelo qual as pessoas o consideram. Se elas decidirem que se trata de literatura, então, ao que parece, o texto será literatura, a despeito do que o seu autor tenha pensado. (EAGLETON, 1994, p. 09).

Tendo em vista esta afirmação, pode-se pensar na literatura menos como algo com características inerentes, mas como as diversas formas pelas quais os sujeitos se relacionam com a escrita.

Diferentemente de Terry Eagleton (1994) e Antoine Compagnon (2001) que defendem a inexistência de uma “essência” da literatura, já que para os autores o que importa não é a origem do texto, mas o modo como as pessoas o consideram e, segundo este pressuposto, o conceito de literatura está assentado em critérios extraliterários e, portanto, fundamentalmente ideológicos, para Jouve “[...] uma das características fundamentais do texto literário (como de toda obra de arte) – passa pela forma (2012, p.91). Além disso, sendo obra de arte, a literatura não pode ser analisada apenas do ponto de vista do conteúdo, uma vez que ele se manifesta por intermédio da forma, do qual não deve ser separado:

Todo texto possui uma dupla dimensão: enquanto discurso, ele é uma fala sobre o mundo; por sua forma, ele se dá a ler como uma realidade visual e sonora, cujo poder expressivo vai muito além da função referencial. Mas, enquanto na linguagem corrente o poder evocativo do significante geralmente é neutralizado (o importante é o conteúdo da mensagem), no texto literário – assim como em todo objeto de arte – a forma não pode ser isolada do conteúdo: ela faz parte do sentido. [...]. Se é o conteúdo que constitui o valor de uma ficção, é então conveniente especificar que esse conteúdo só é dado

mediante uma forma particular. Da qual ele não pode ser separado (é por isso que é sempre interessante levar em conta a forma, mesmo quando ela tenha perdido seu impacto estético). (JOUVE, 2012, p. 89-90).

A partir do excerto acima, pode-se dizer que compreender uma obra de arte literária é então examinar as complexas relações entre o que é mostrado e o modo como se mostra, isto é, forma e conteúdo são inseparáveis no sentido de que as marcas formais de um texto literário não são apenas elos cognitivos, mas indispensáveis para a formação do conteúdo representado.

Sob outro enfoque, também Antonio Candido (1995), em “O direito à literatura”, discute sobre o poder da palavra “organizada” do texto literário que, atuando sobre a mente humana, ordenaria o nosso caos interior: “Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão de mundo que temos do mundo (1995, p.177). Nesse sentido, uma obra literária não intenciona ser utilitária, ao contrário, deve impactar como a própria vida o faria.

Ainda que se tenha apresentado diferentes representações daquilo a que chamamos literatura, defende-se aqui o conceito de literatura promovida por Jouve que, por sua vez, dialoga com Antonio Candido (1972, 1995). Assim, nesta proposta, o texto literário é compreendido como arte, sendo concretizada pela fusão entre forma e conteúdo, mantendo diálogo com a sociedade e podendo ser lido e atualizado em diferentes épocas. Como afirma Jouve (2012, p. 82), “[...] o autor de um texto literário não escreve para transmitir o mais precisamente possível um conteúdo claramente circunscrito”, ou então

A consequência dessa característica dupla (a ausência de finalidade claramente estabelecida, o caráter em parte não dominável da criação) é que o objeto de arte dá testemunho de uma liberdade na expressão que não encontramos em nenhum outro lugar. (JOUVE, 2012, p. 84).

Por isso, para Jouve (2012), a criação artística literária é diversa, não inteiramente conceitualizada e ilumina dimensões do humano. O texto literário é diverso por se tratar de um “documento” que condensa saberes diversos e variados e torna-se interessante pela multiplicidade de conteúdos que ele veicula, aqueles

que ele transmite intencionalmente – denominado pelo teórico de “sinal” - e aqueles expressos sem uma intenção concreta – “sintomas”-, o que favorece que o texto literário seja “reatualizado” a cada leitura, não se reduzindo ao contexto de sua produção inicial. A segunda implicação a que se refere o autor, não menos importante, diz respeito ao fato de o autor não dominar tudo o que quer representar em seu texto. Neste caso, o leitor torna-se alvo dessa premissa, já que alguns textos literários só farão sentido muito tempo após sua publicação, tendo em vista o desdobramento das ferramentas teóricas que permitem determiná-los, renovando-os a cada leitura.

Outro pressuposto apontado por Jouve (2012), diz respeito ao fato de a obra literária exprimir as dimensões do humano, a partir do qual o autor deixa aflorar uma série de interesses muito diversos, decorrentes de uma cultura, de uma subjetividade, mas que têm uma mesma finalidade: exprimir como o sujeito é constituído. Esta é a razão pela qual encontra-se de tudo na obra artística, desde a representação de ideologias, de cenários, configurações subjetivas, veiculando estereótipos, explorando espaços desconhecidos ou levantando questões de alcance geral. Por esse motivo, o autor afirma que a leitura de “grandes” obras literárias permite ao leitor apreender e aprender um pouco mais sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca.

Em consonância com esta discussão, Antonio Candido (1972) afirma que a literatura atua diretamente no homem, exprimindo-o e, depois, atuando para sua formação, enquanto fruidor dessa arte. Em “A literatura e a formação do homem”, o estudioso identifica três funções exercidas pela literatura, as quais, em seu conjunto, denomina de função humanizadora da literatura.

A primeira das funções identificadas por ele é chamada de função psicológica, que estaria vinculada à capacidade e à necessidade do homem de sonhar, imaginar, dispositivo que se daria por meio do ficcional. Para Candido, dentre as formas que proporcionam a fantasia estão as mais humildes e espontâneas, “[...] como a anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão” e as formas mais complexas como “[...] as narrativas populares, os cantos folclóricos, as lendas, os mitos” (1972, p. 83). Com o advento da imprensa, prossegue o crítico, incluem-se “[...] o livro, o folheto, o jornal, a revista: poema, conto, romance, narrativa romanceada” (1972, p. 83.). Com o *boom* da comunicação, acrescentam-se “[...] fita de cinema, radionovela, fotonovela,

história em quadrinhos, telenovela e a publicidade” (1972, p. 83). Entre todas, diz Candido, “[...] a literatura é uma das modalidades mais ricas” (1972, p. 805).

A fantasia, a partir da qual se pauta a literatura, possui, no entanto, sua base no real, já que ela nunca é pura. É através dessa ligação com o real, que a literatura passa a exercer sua segunda função, a formadora que atuaria, segundo Candido (1972), como instrumento de educação, uma vez que, não raro, põe à mostra realidades que a ideologia dominante tenta esconder:

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial. [...] . Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela. [...]. Dado que a literatura ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente aquilo que as convenções desejariam banir. [...]. É um dos meios por que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe. (CANDIDO, 1972, p. 805).

Pela citação, percebe-se o poder da literatura em atuar na formação do indivíduo que pode, através da fruição da arte literária, ter sua personalidade moldada segundo valores que não interessam à pedagogia oficial que sejam propagados. Ainda nas palavras de Candido, “[...] a literatura não corrompe nem edifica, mas humaniza em sentido profundo, por que faz viver” (1972, p. 806).

A terceira e última função proposta por Antonio Candido diz respeito à identificação do leitor e de seu universo vivencial representados na obra literária. Esta função é denominada de função social. Ela possibilita ao indivíduo o reconhecimento do contexto que o cerca quando transportada para o mundo ficcional. Esse reconhecimento, entretanto, pode causar uma falsa impressão, construindo um reconhecimento diferente do que é posto, quando expressa uma realidade a qual o leitor não participa diretamente, alienando-o. É o caso de obras que representam personagens – do regionalismo brasileiro, por exemplo – acentuando suas diferenças em relação ao mundo culto que se quer divulgar. Dessa forma o leitor não participa da realidade que a personagem está inserida, atuando apenas como observador, tomando como centro e verdade absoluta as diferenças culturais de seus contextos (o culto e o rústico, por exemplo).

Na esteira dessas mesmas reflexões, Antonio Candido (1995), retomando a concepção do dominicano Padre Louis-Joseph Lebret faz distinção entre bens compressíveis e bens incompressíveis esclarecendo que os bens compressíveis são aqueles dispensáveis para a sobrevivência do ser, como acessórios, roupas extras, cosméticos, etc. Já na categoria dos bens incompressíveis, estão aqueles bens responsáveis pela sobrevivência do indivíduo e por seu bem estar físico e psicológico, como o alimento, a moradia, a saúde, a liberdade, a justiça, o direito ao lazer, à liberdade de crença, de opinião e, enfim, e mais importante, o direito ao conhecimento. Isto esclarecido, o sociólogo afirma que o direito à literatura é um bem básico, de primeira necessidade, por isso é um bem incompressível e mais que isso, acrescenta o estudioso: o indivíduo que tiver o direito à literatura negado corre o risco de sofrer “frustração mutiladora” (CANDIDO, 1995, p. 241).

Então, se a literatura promove no homem o desenvolvimento de sua humanidade e intelectualidade, proporcionando-lhe um equilíbrio moral e psicológico, bem como uma maior integração com a realidade que o cerca, seja a que ele vivencia diretamente ou não, a literatura deve, então, ser enquadrada dentro da categoria dos bens incompressíveis. Diz Antonio Candido, ainda, em outro texto:

Pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo. [...]. É necessário um grande esforço de educação e auto-educação a fim de reconhecermos sinceramente este postulado. Na verdade, a tendência mais funda é achar que os nossos direitos são mais urgentes que os do próximo. (1989, p.110).

Uma vez reconhecido que a literatura é direito de todos e um bem de primeira necessidade, é natural que todas as pessoas, indiferentemente do credo, da etnia, da cor, do gênero, da posição social, dentre outras peculiaridades que mais individualizam e identificam as pessoas do que as segregam, possam não apenas fruir de uma obra, mas também serem representados no texto literário de forma respeitosa, digna, como merece todo ser humano.

Pode-se dizer, de modo bastante sintético, uma vez que mais adiante tal discussão será ampliada, que há muitas obras de temática africana e afrodescendente circulando na sociedade que ainda oferecem uma visão estereotipada e exótica do universo e do sujeito africano e/ou afrodescendente, não raro corroboradas pelas ilustrações, bem como situações narrativas inverossímeis

sobre a situação do negro, seja no Brasil ou em país estrangeiro. Nesse sentido, qual o papel que tem sido exercido pelas obras de temática africana ou afrodescendente, mesmo depois da promulgação da *Lei*?

Para Regina Dalcastagnè (2007), a literatura, bem como outras esferas de comunicação, configura-se como um campo de exclusão, já que a maioria dos nossos autores são homens, brancos, moradores de grandes centros urbanos e de classe média. É, então, nessa perspectiva social que nascem suas personagens, sua representatividade. Em geral, o negro está ausente ou não possui voz e, quando figura nas narrativas, ocupa posição secundária ou marcado pelo estereótipo, sendo a maioria representado como criminoso, empregado doméstico e/ ou escravo.

Nesse contexto, trazer para o texto literário a figura do negro é uma maneira da obra, dentre outras coisas, comunicar-se com a sociedade e representá-la pela transfiguração da arte literária, extrapolando sua função educativa e pedagógica, pois, segundo Antonio Candido, a literatura pode formar, mas está distante de ser compreendida como veículo do Verdadeiro, do Bom e do Belo: “Ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras” (CANDIDO, 1972, p. 84).

1.2. A Representação Literária

A partir das reflexões estabelecidas por Eagleton (1994), Jouve (2012), Candido (1972, 1995, 1989 e 2006) e Compagnon (2001) a respeito da falta de consenso sobre o que é literatura, torna-se essencial para esta discussão trazer à tona as especificidades da representação do sujeito na literatura e, conseqüentemente, na literatura juvenil, alvo deste estudo.

Tomando como ponto de partida a discussão relacionada às funções que a literatura exerce sobre o homem, sejam elas psicológicas, formadoras ou sociais, entende-se como significativo refletir sobre a representação do sujeito na literatura. “Representar”, segundo o dicionário Aurélio, significa “[...] ser a imagem ou a reprodução de” (FERREIRA, 1995, p.564). Essa definição é semelhante ao termo imitação, sugerido por Aristóteles em sua obra *Poética*. Para ele, as composições literárias se diferenciavam pela maneira como descreviam as coisas, isto é, imitavam o que viam: “A epopeia, o poema trágico, bem como a comédia, o ditirambo e, em

sua maior parte, a arte do flautista e a do citaredo, todas vêm a ser, de modo geral, imitações” (ARISTÓTELES, 2005, p.19). Nesse sentido, a literatura imita a realidade, expressando em linguagem os diversos elementos de tal realidade – espaço, tempo, pessoas, situações, modos de pensar e de conceber a realidade, dentre outros.

A partir do século XVIII, a representação de arte literária passa pela vertente neorrealista que busca temas sociais, psicológicos e marginais, os quais eram considerados menores, assim como seus autores que o praticavam. O filólogo Auerbach (2001) compreende nesse percurso histórico produções que não apenas trazem à tona uma diversa percepção da realidade, bem como dão vazão a determinadas personagens que passam então a encontrar espaços de representatividade na literatura:

Quando Stendhal e Balzac tomaram personagens quaisquer da vida quotidiana no seu condicionamento às circunstâncias históricas e as transformaram em objetos de representação séria, problemática e até trágica, quebraram a regra clara da diferenciação dos níveis, segundo a qual a realidade quotidiana e prática só poderia ter seu lugar na literatura no campo de uma espécie estilística baixa ou média, isto é, só de forma grotescamente cômica ou como entretenimento agradável, leve colorido e elegante. Completaram, assim, uma evolução que vinha se preparando fazia tempo e abriram caminho para o realismo moderno, que se desenvolveu desde então em formas cada vez mais ricas, correspondendo à realidade em constante mutação e ampliação da nossa vida. (AUERBACH, 2001, p. 499 - 500).

O trecho é bastante ilustrativo no sentido de indicar, diacrônica e sincronicamente, elementos que possibilitam o diálogo e o compartilhamento de visões entre textos de diferentes épocas. É possível afirmar que o autor propõe o caminho de uma trajetória mimética. O foco não estaria precisamente no destrinchamento do processo da mimese em si, mas na mudança que essa representação foi assumindo com a evolução das produções artísticas literárias. Trata-se da busca pelo entendimento da essência da história da natureza humana e suas produções.

A partir desta afirmação, pode-se confirmar a importância da representação social. Não basta que a linguagem substitua um fato ou uma ideia, pois não é suficiente imitar o que se vê, uma vez que a obra de arte, no caso a literatura, precisa convencer o leitor com elementos persuasivos, os quais Aristóteles já

conceituava como verossimilhança. O que é verossímil demonstra a verdade da obra e não a verdade dos fatos e para que essa verdade aconteça, é essencial que se estabeleça a relação entre autor, obra literária e leitor. Nesse sentido, o plano das ideias não é mais o foco das produções e sim a dinâmica da vida em sociedade. Chartier (2011, p.27) ressalta que as representações, "[...] não são simples imagens, verídicas ou enganosas, do mundo social. Elas têm uma energia própria que persuade seus leitores ou seus espectadores [de] que o real corresponde efetivamente ao que elas dizem ou mostram".

Pode-se constatar, então, que ao longo do tempo, a literatura foi e é construída e influenciada por fatores socioculturais: estrutura social, valores, ideologias de uma época e técnicas de comunicação. Ao reconhecer que o artista adota uma posição social, Candido (2006) busca investigar as influências socioculturais e, embora admita que elas sejam múltiplas, esclarece ainda sobre os quatro momentos da produção de uma obra literária: "[...] a) o artista, sob o impulso de uma necessidade interior, orienta-se segundo os padrões da sua época, b) escolhe certos temas, c) usa certas formas e d) a síntese resultante age sobre o meio" (CANDIDO, 2006, p. 30), demonstrando o movimento dialético e recíproco entre produção literária e sociedade. É como se a sociedade fosse sempre um pano de fundo, mesmo que discreto, uma referência para delimitar o caminho a seguir. Ou seja, há algo que antecede a produção artística enquanto objeto e que por isso deve ser considerado, ainda que não obrigatoriamente, para sua interpretação.

Sendo assim, representação é uma palavra que participa de diferentes contextos, seja na literatura, nas artes visuais e/ou nas artes cênicas, mas também na política e no direito – e sofre um processo permanente de contaminação de sentido. Ao analisar a representação do sujeito em romances contemporâneos, por exemplo, Regina Dalcastagnè afirma que não basta que a literatura forneça determinadas representações da realidade, é necessário também que essas representações não sejam apenas a imitação do conjunto das perspectivas sociais:

O problema da representatividade, portanto, não se resume à honestidade na busca pelo olhar do outro ou ao respeito por suas peculiaridades. Está em questão a diversidade de percepções do mundo, que depende do acesso à voz e não é suprida pela boa vontade daqueles que monopolizam os lugares de fala. (DALCASTAGNÈ, 2005, p. 16).

Assim, a estudiosa defende a ideia de que “representar” é, exatamente, falar em nome do outro. Por isso, falar por alguém é sempre um ato político e autoritário. Ao se impor um discurso, é comum que a legitimação se dê a partir da justificativa do maior esclarecimento, maior competência, e até da maior eficácia social por parte daquele que fala. Ao outro, nesse caso, resta calar. Se seu modo de dizer não serve, sua experiência também não tem valor. Esse é um processo que está ligado à estrutura e , segundo Foucault (1996, p. 08-09),

Em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e seus perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

O filósofo francês afirma que quando o discurso é controlado por critérios sociais, acaba excluindo e silenciando os grupos dominados. Pierre Bourdieu por sua vez diz que, “[...] entre as censuras mais eficazes e mais bem dissimuladas situam-se aquelas que consistem em excluir certos agentes de comunicação excluindo-os dos grupos que falam ou das posições de onde se fala com autoridade” (BOURDIEU, 1979 apud DALCASTAGNÈ, 2005, p. 17). O importante é compreender que não basta falar, mas da viabilidade de “falar com autoridade”, isto é, reconhecer que o discurso tem valor e merece legitimação.

Assim, esses grupos que são excluídos do universo literário, pela precária dominação das formas de expressão, tendem a acreditar que são incapazes de produzir literatura exatamente porque definir “literatura” pressupõe um espaço que corresponde aos modos de expressão apenas de alguns grupos, os que detêm o poder. O pensamento de Michel Foucault nos ajuda a compreender essa disputa em *A ordem do discurso*: “Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” (1999, p. 04). O perigo repousa exatamente no discurso, no ato de narrar e descrever o outro. Nas palavras do próprio Foucault, “[...] aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (1999, p. 10).

Nessa perspectiva de dominação de discursos, passa-se à discussão sobre a representação do sujeito na literatura juvenil. No ensaio, “Temas e Formas da Narrativa Juvenil Brasileira Contemporânea”, Alice Áurea Penteado Martha discorre

sobre os quarenta anos da narrativa para crianças e jovens e sobre os estudos que contribuíram para o reconhecimento e legitimação dessa produção literária. A estudiosa afirma que

Os estudos realizados especialmente a partir da década de 70, do século XX, foram fundamentais para o reconhecimento do estatuto artístico da literatura infanto-juvenil e influíram de forma decisiva para a compreensão do vazio que se abria em relação ao estabelecimento de um “específico juvenil”, traços que se apresentam em obras que ocupam espaços entre aquelas voltadas às crianças e a literatura destinada a adultos. Editoras, instituições literárias (Prêmios da FNLIJ, Prêmio Jabuti, entre outros) e autores empenham-se no fortalecimento de distinções entre as obras anteriormente designadas de forma genérica como “infanto-juvenil”. O mercado editorial volta-se a esse público, oferta produções diferenciadas, com grande quantidade de publicações, configurando-se o que Bourdieu denomina campo literário autônomo. (MARTHA, 2011, p. 01).

Martha (2011) ainda indica que as narrativas juvenis contemporâneas apresentam marcas formais e temáticas diversificadas, apropriadas à faixa etária e ao contexto sociocultural em que transitam os leitores. Dentre os assuntos, antes conformados a um *index* proibido, estão morte, separações, violência, crises de identidade, escolhas, relacionamentos, perdas, sexualidade e afetividades, temas que podem levar à sistematização, ainda que precária, das linhas mais evidentes na produção contemporânea: amorosa, fantasia, psicológica (introspectiva), suspense e/ou terror, policial, realismo cotidiano ou denúncia, folclore, história, entre outras. Para autora, entretanto, caracterizar uma obra juvenil como da linha de denúncia, por exemplo, não significa que ela não possa conter elementos das correntes psicológicas, amorosa ou da fantasia. Essas denominações referem-se à predominância temática.

Além disso, nas narrativas juvenis contemporâneas a adolescência não é mais vista como preparação para a maturidade, mas considerada etapa decisiva da vida:

As personagens adolescentes não são construídas como ainda-não-adultos ou como já-não-mais-crianças; são portadoras de uma identidade própria e completa e se envolvem em situações que as obrigam a refletir e a reformular conceitos que possuem a respeito de si mesmas e do mundo. É a partir desse processo que as narrativas,

verdadeiras experiências de autoconhecimento, podem contribuir na formação de leitores adolescentes, humanizando-os, no sentido mais amplo da palavra, ainda que, por vezes, as vivências das personagens pareçam estar distantes daquelas experimentadas pelos jovens em seu ambiente real. (MARTHA, 2011, p. 09).

Quanto às peculiaridades formais, há uma preocupação maior com a linguagem, num trabalho tanto no nível do significante quanto do significado, afirma Martha (2011). Entretanto, conforme propõe Rosa Maria Cuba Riche (1999), em ensaio intitulado “Literatura infanto-juvenil contemporânea: texto/ contexto-caminhos/ descaminhos”, assim como nas demais áreas do conhecimento e das artes, como arquitetura, em que se observa a tendência de misturar ou recuperar estilos anteriores, o que torna possível encontrar uma coluna grega com um vidro blindex na portaria de um prédio, também na literatura infantil e juvenil convivem o velho e o novo.

Se, então, é possível caracterizar o conteúdo da literatura para jovens, que se funda em temas como conflitos existenciais, amor, família, amigos, escola, dentre outros (MARTHA, 2011), a inserção dos diversos grupos sociais na arte literária, contudo, pouco se alterou. Na literatura infanto-juvenil a presença da pluralidade cultural esteve por muito tempo ausente, fato que conduz para a marginalização a que diversos grupos étnicos e sociais têm sido submetidos na história da literatura brasileira como um todo. Partindo-se do princípio de que é na infância e na adolescência que os valores humanos são transmitidos aos indivíduos no convívio social proporcionado pela família e pela escola, e considerando-se que o público-leitor preferencial da literatura infanto-juvenil são jovens em idade escolar, é essencial estar atento ao conteúdo ideológico presente nos discursos sociais com os quais eles têm contato nesses espaços de interação; alvo de análise de diversos estudiosos.

Em ensaio intitulado “Narrativa Juvenil Brasileira no Acervo PNBE 2013: Faces Urbanas da Representação Social”, Mirian Hisae Yaegashi Zappone (2015) afirma que a literatura juvenil brasileira assume significativa importância no estabelecimento da representação das diferentes realidades e dos diferentes grupos sociais que configuram a sociedade brasileira. Para tanto, é preciso uma reflexão não apenas sobre a pluralidade das perspectivas sociais e, assim, deslocar o que ainda estão à margem para o centro da cultura e da sociedade, mas também

questionar as formas estereotipadas com que alguns grupos têm sido representados historicamente, seja na literatura, ou nas práticas sociais efetivas.

É óbvio que não se espera que a literatura, enquanto criação do imaginário por meio do estético, seja uma mera cópia da realidade. Mas, a sua contribuição poderia ser mais efetiva para a emancipação do jovem leitor caso pudesse incorporar as diversas realidades, buscando a reflexão e o confronto com a diversidade étnica, econômica, racial, sexual e social que cerca o adolescente e que constitui o mundo em que estamos inseridos. Sobre esta questão, Dalcastagnè pondera:

De fato, representação é uma palavra que participa de diferentes contextos - literatura, artes visuais, artes cênicas, mas também política e direito – e sofre um processo permanente de contaminação de sentido. O que se coloca hoje não é simplesmente o fato de que a literatura fornece determinadas representações da realidade, mas sim que essas representações não são representativas do conjunto das perspectivas sociais. (DALCASTAGNÈ, 2005, p.16).

Refletindo sobre as atuais demandas sociais compreende-se que reconhecer a si mesmo em uma representação artística, ou reconhecer o outro dentro dela, faz parte de um processo de legitimação de identidades, ainda que elas sejam diversas. No estudo “A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004”, Dalcastagnè (2005) identifica a ausência de determinados grupos sociais da expressão artística. Constata a ausência, sobretudo, de dois grupos nos romances: dos pobres e dos negros. Dado que traduz a invisibilidade desses grupos também em nossa sociedade: à margem da sociedade, à margem dos livros.

Nesse contexto, a discussão sobre a representatividade do sujeito que está à margem torna-se fundamental. De acordo com Chartier (1990, p. 10), a representação é “[...] instrumento de um conhecimento mediador que faz ver um objeto ausente através da substituição por uma imagem capaz de o reconstituir em memória e de o figurar como ele é”. Essas representações são produzidas a partir de ideologias e dogmas de uma determinada sociedade que as elaboram e que estão permeadas de intencionalidades. Nesse sentido, o que será representado dependerá da visão subjetiva de quem o descreve.

O conceito de representação, a partir de Aristóteles, já citado, sofreu muitas alterações ao longo dos séculos de estudos de sua obra. Muitos estudiosos

interpretaram-na de diferentes maneiras. Diz Compagnon (2001) que, modernamente, os estudos sobre a *mimesis* não aceitam mais o conceito de representação como uma simples cópia da realidade, vez que é valorizada pelo sentido e pela interpretação desta realidade dada por aquele que produz a obra literária, assim como por aquele que a lê. Sob esta perspectiva, a figuração do “outro” pode ser dar sob a perspectiva de dentro, no qual o próprio marginalizado narra a suas experiências, articulando uma crítica inovadora a respeito das raízes da desigualdade social, ou sob a perspectiva de fora, isto é, “fala em nome do outro” e, portanto, não harmônica com a especificidade de cada um dos diferentes grupos que forma a sociedade, já que:

[...] mulheres e homens, trabalhadores e patrões, velhos e moços, negros e brancos, portadores ou não de deficiências, moradores do campo e da cidade, homossexuais e heterossexuais vão ver e expressar o mundo de diferentes maneiras. Mesmo que os outros possam ser sensíveis a seus problemas e solidários, nunca viverão as mesmas experiências de vida e, portanto, enxergarão o mundo social a partir de uma perspectiva diferente. (DALCASTAGNÈ, 2005, p. 19).

Para além, então, da importância de se refletir sobre ausência ou a presença de determinados grupos sociais nos textos literários que podem circular na escola, torna-se também relevante verificar se a identidade de cada um deles está sendo legitimada, pois dependendo da perspectiva – se de “dentro” ou de “fora” – os desdobramentos do preconceito e/ou da intolerância à diferença podem ser mais ou menos danosos. Por isso, em se tratando da escrita afro-brasileira,

[...] alguns identificadores devem ser destacados: uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções lingüísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas, sobretudo, um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo. Alertando para o fato de que se trata de um conceito em construção, passamos a examinar mais detidamente cada um desses elementos (DUARTE, 2012, p. 7).

Na tentativa de minimizar a exclusão histórica e cultural que perpassa as questões relacionadas à educação das relações étnico-raciais e para a valorização

da diversidade cultural brasileira nas escolas, foi promulgada em 2003, a *Lei nº 10.639*, passando a ser obrigatório o tratamento da cultura e história afro-brasileira e sua influência na formação do Brasil, em todos os níveis de ensino e em todas as áreas do conhecimento, especificamente História, Artes e Literatura. Em 2008, foi promulgada, também, a *Lei 11.645* que inclui a temática indígena, com igual objetivo.

Observando o percurso histórico de movimentos que reivindicam mudanças contra as desigualdades sociais também no campo educacional, verifica-se que elas são mais antigas do que se pensa. Desde a década de 1960, o Brasil assumiu o compromisso internacional de intolerância e erradicação do preconceito e da discriminação racial nos ambientes de ensino. Adotadas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) em sua 11ª sessão, as deliberações relacionadas à Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino resultaram no *Decreto nº 63.223*, de 6 de setembro de 1968 (BRASIL, 1968). Este decreto buscou garantir um ensino voltado para o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico cultural e racial existente.

Mais tarde, em 1986, antes da promulgação da Constituição (BRASIL,1988), ocorreu a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, que teve por objetivo discutir a revisão da lei constitucional e a inserção dos direitos à igualdade social dos diferentes grupos étnicos aqui existentes (BRASIL,1986). Inserido no rol das reivindicações está o reconhecimento da importância da contribuição dos povos negros na constituição e no desenvolvimento econômico e cultural da nação brasileira. A partir desse movimento reivindicatório e da promulgação da Constituição Brasileira, a luta pela democracia e pela igualdade intensificaram-se para o reconhecimento da diversidade cultural existente no Brasil, assegurando à sociedade, em especial às populações negra e indígena, os direitos primordiais para uma vida digna, ainda que para isto fossem necessárias ações afirmativas e intervenções legais do poder público.

Como se pode verificar, para que a *Lei nº 10.639/03* fosse promulgada foi necessário um movimento crescente de diferentes instâncias da sociedade brasileira, que agora espera dos agentes envolvidos com a Educação empenho no sentido de atender à demanda, contribuindo para a discussão de temas relacionados

à diferença e à diversidade e para a difusão de conhecimentos específicos, tradicionalmente restritos a espaços acadêmicos.

Todavia, para que se possa analisar como esta lei está sendo implementada no espaço escolar após a sua sanção, é importante um breve percurso histórico sobre as literaturas africana e afrodescendente. Observa-se que, entre os anos 20 e 80 do século XX, foram produzidas algumas obras literárias que foram questionadas, pois se notou na representação de aspectos relacionados à cultura afro-brasileira construções, sobretudo na linguagem e nas ilustrações, de cunho discriminatório e racista (LIMA, 2005). Isso porque, dentre outros fatores, o início do século XX ainda apresentava a concepção positivista, atrelada ao embranquecimento da população, e o darwinismo social, que pregava a hierarquia entre as raças. Desse modo, o surgimento de produções literárias preconceituosas foi inevitável.

Dentre as ponderações, como aponta Lima (2005), destaca-se a invisibilidade das mulheres negras nas obras. Segundo a autora, o protagonismo praticamente não existia e as personagens negras, quando apareciam, geralmente eram caracterizadas como escravas, empregadas domésticas, submissas e praticamente não tinham voz. A estudiosa toma, como exemplo, a personagem Tia Nastácia, de Monteiro Lobato, cujas ilustrações reforçam as ideias de mulher boba, desajeitada e suja.

Segundo Lima, a presença constante da temática da escravidão é outra limitação dessas obras. A representação do sofrimento que perpassou o processo de colonização brasileira criou uma imagem submissa e derrotada do negro e, em contrapartida, uma imagem positiva do branco. Para Lima (2005, p.104) "[...] O ponto nevrálgico está em esta ser a quase única imagem apresentada para se reconhecerem. A restrição impede as demais escalas de identificação".

As representações dos povos e do continente africano são, segundo Lima (2005), abordadas de modo grosseiro e descuidadas, principalmente no que se refere às ilustrações, reforçando estereótipos relacionados ao primitivismo do continente. Nesse sentido, o negro é apresentado como parte da história da formação do povo brasileiro e não como parte formadora da cultura do país: "É na perspectiva de resgate folclorizado das raízes nacionais que os contadores de histórias negros eram recuperados nas narrativas como depositários de uma tradição situada no passado, a ser registrada e resgatada através da literatura infantil" (GOUVÊA, 2005, p. 84).

Assim, a produção literária ao longo do século XX, em relação aos aspectos das culturas africana e afro-brasileira, esteve condicionada aos seus aspectos históricos. Não por acaso, a compreensão de mundo vigente na época foi traduzida de forma preconceituosa, estereotipada e racista, conforme considerações apresentadas. Hoje, a partir de aspectos sociológicos e de políticas públicas de ação afirmativa, a lógica desta representação tende-se a se reconfigurar. Entretanto, a intencionalidade de promover uma nova visão para a literatura, frente às novas demandas, ainda é assunto a ser analisado.

Nesse contexto, importa dar destaque ao fenômeno da produção literária marginal, produzida nas duas últimas décadas por autores da periferia das grandes cidades brasileiras, e que tem merecido a atenção da mídia e da crítica especializada. Contudo, o fenômeno não importa apenas como “notícia” ou “objeto de estudo”, na medida em que interfere nos processos de produção, recepção e circulação da obra literária, deslocando posições canônicas acerca do conceito, da função e da relação da literatura com a sociedade, seu alcance torna-se muito maior.

Numa acepção estritamente artística, marginais são as produções que afrontam o cânone, rompendo com as normas e os paradigmas estéticos vigentes. Na modernidade, uma certa posição marginal da arte sempre foi a condição aspirada como possibilidade para a criação do novo, marcando a evolução literária. Sob este ponto de vista, a história da literatura e da arte consiste nessa dialética de posições que se alternam entre o centro e a margem, o que envolve não apenas transformações de ordem estética, mas também social e política. O sentido de “marginal”, do ponto de vista estético-cultural, tem uma aplicação específica na história da literatura brasileira, referindo-se ao movimento da década de 70 do século XX, contrário às formas comerciais de produção e circulação da literatura, conforme o circuito estabelecido pelas grandes editoras. O resultado disso é o surgimento de obras, sobretudo poéticas, produzidas artesanalmente, a partir de um registro espontâneo da linguagem, dando lugar à proliferação de “livrinhos” distribuídos diretamente pelo autor em bares, portas de museus, teatros e cinemas (HOLLANDA, 2004, p. 108).

Protagonizada por um grupo de artistas e intelectuais pertencentes à classe média, com amplo acesso à cultura letrada, mas sem dispor de meios econômicos para patrocinar uma “revolução” estética nos moldes modernistas, a literatura

marginal dos anos 1970 no Brasil fez-se à margem do sistema social e cultural vigente. O movimento não insistiu tanto na renovação das formas estéticas, mas propôs uma mudança nas próprias práticas culturais, nos modos de conceber a cultura fora de parâmetros sérios e eruditos, como atitude crítica à ordem do sistema. Segundo Heloísa Buarque de Hollanda, a recusa das “formas sérias do conhecimento” passa a configurar um traço importante e crítico de uma experiência de descrença em relação à universalidade e ao rigor das linguagens técnicas, científicas e intelectuais. E essa atitude anti-intelectualista não é apenas uma forma preguiçosa ou ingênua, mas outra forma de representar o mundo (2004, p. 111-112).

Além das novas formas de representar o mundo, que remetem mais ao uso da linguagem e aos significados textualmente construídos, existe ainda, por parte dos “marginais” dos anos 1970, a adoção de uma atitude marcadamente crítica em relação à ordem econômica e social, que também constitui uma forma diversa de representação do artista e do intelectual. Desse modo “[...] a marginalidade desse grupo não é apenas literária, mas revela-se como uma marginalidade vivida e sentida de maneira imediata frente à ordem do cotidiano” (HOLLANDA, 2004, p. 113). Na contemporaneidade, o conceito Literatura Marginal opera em uma outra chave de leitura:

As especificidades do movimento de literatura marginal dos anos 1970 são relevantes contrapontos às características de um outro conjunto de escritores que se apropriou da expressão literatura marginal para caracterizar seus produtos ou para organizar sua atuação cultural. (NASCIMENTO, 2009, p. 42)

A expressão literatura marginal entrou em cena a partir da publicação do romance *Capão Pecado*, de Ferréz, em 2000, e dos volumes especiais da *Caros Amigos*, “Literatura Marginal – A Cultura da Periferia Ato I, Ato II e Ato III”, editados em 2001, 2002 e 2004, respectivamente, os quais não apenas favoreceram a promoção e a união do movimento, mas também a apropriação e a legitimação desta expressão que o denomina (NASCIMENTO, 2009; PATROCÍNIO, 2013; HOLLANDA, 2014).

Na última década no século passado, segundo afirma Heloísa Buarque de Hollanda (2014), vários foram os sinais que chamaram atenção para uma nova cultura do século XXI, que, emergindo das periferias das grandes cidades brasileiras, deu visibilidade aos grupos marginalizados, dando voz às suas

manifestações artísticas e intelectuais, as quais estão fortemente ligadas ao movimento transnacional *hip hop*. Este movimento que, na perspectiva de produções brasileiras, ganha cores e traços específicos, surpreendem e respondem ao acirramento da intolerância racial e as crescentes taxas de desemprego. Esta prática cultural denuncia uma alteração bastante significativa não apenas da ideia, mas também na experiência da cultura como recurso de inclusão socioeconômica, e como um eloquente exemplo de produção com sentido político, sobretudo em países em desenvolvimento inseridos no contexto da globalização.

Marcada fortemente pelo teor testemunhal, a escrita marginal elimina a mediação da voz narrativa e põe no seu lugar o discurso do próprio excluído que, então, rompe com a silenciosa posição de objeto de fala “[...] para entrar na cena literária utilizando a literatura enquanto veículo de um discurso político formado no desejo de autoafirmação” (PATROCÍNIO, 2013, p.12). Nesse contexto, “[...] não basta dar voz aos grupos excluídos da sociedade e/ou da história “oficial” por vozes que buscam falar em “nome deles”, pois é do próprio excluído que deve emergir a denúncia, o protesto, tornando-o assim agente da sua própria história” (BRANDILEONE, 2013, p.26).

Não por acaso, a literatura marginal, segundo Patrocínio (2013), está assentada nos princípios socioeconômico e geográfico, seja porque a periferia torna-se o cenário das narrativas, ou pelo fato de seus autores residirem em espaços não valorizados socialmente, como a periferia dos grandes centros urbanos ou os enclaves murados em seu interior, como as prisões. Trata-se, desse modo, de uma literatura que encerra no ponto de vista interno e na própria origem social dos autores o seu fator de reconhecimento. Para Ferréz, por exemplo,

A Literatura Marginal sempre é bom frisar, é uma literatura feita por minorias, sejam elas raciais ou socioeconômicas. Literatura feita à margem dos núcleos centrais do saber e da grande cultura nacional, ou seja, os de grande poder aquisitivo. (2005, p.12).

Dado o fato de estas narrativas trazerem para o centro da discussão os excluídos sociais, a partir de um *lôcus* que além de geográfico, também espaço social e afetivo, é que alguns temas são recorrentes, como a violência, a carência de bens e equipamentos culturais, a precariedade da infraestrutura urbana, as relações de trabalho, associados ao espaço social da periferia (NASCIMENTO, 2009, p. 48).

Procedimento que aponta de um lado para o caráter interventivo e participativo na vida da comunidade onde são produzidas e circulam socialmente e, de um outro, para garantirem a legitimidade aos espaços e aos sujeitos desta arte literária. Assim, não se trata apenas de denunciar a vulnerabilidade social sofrida pelos sujeitos periféricos ou afrontar o sistema, mas enfrentar os obstáculos que até então era restrito ao universo letrado das classes média e alta: “[...] Agora a gente fala, agora a gente canta, e na moral agora a gente escreve” (FERRÉZ, 2005, p. 9).

Na tentativa de descrever como esses grupos marginalizados são representados na literatura infanto-juvenil, Leda Cláudia da Silva (2008), em dissertação de mestrado intitulada *A personagem do conto infanto-juvenil brasileiro contemporâneo*, descreve os resultados de pesquisas de duas estudiosas sobre a representação do outro, a fim de identificar a pluralidade cultural, em obras literárias para crianças e jovens. Uma delas é Fúlvia Rosemberg, que centraliza sua análise em modelos culturais da literatura infanto-juvenil brasileira, que foram pioneiros para o trato das representações. Em *Literatura infantil e ideologia*, Rosemberg tem por objeto o estudo da relação adulto-criança em obras infanto-juvenis brasileiras, percebendo que, entre 1955 e 1975, o perfil do escritor para crianças e jovens é o do homem e branco. Perfil traçado a partir do estudo de 168 livros, 626 histórias, 4.694 personagens ilustrados e 8.048 personagens (ROSEMBERG, 1984 apud SILVA, 2008, p. 58).

Outro foco da pesquisa de Silva (2008) é o estudo de Regina Dalcastagnè (2005) que, ao mapear 258 romances brasileiros contemporâneos, demonstra que 62,1% das personagens são homens; 79,8% são brancos, enquanto 7,9% são negros e 6,1%, mestiços. Do universo de personagens negras, 73,5% são pobres. Conclui-se, assim, a partir das duas análises, que os personagens dos romances brasileiros contemporâneos são homens, brancos e de classe média. Negros, mulheres, velhos e pobres quase não têm voz na produção literária brasileira, quase sempre invisíveis em uma sociedade que se apoia em um discurso excludente, frente à diversidade cultural brasileira.

Contrariando esse contexto da produção literária brasileira, ganha sentido apresentar dados do Censo de 2010, que aponta o Brasil como o país com a segunda maior população negra do mundo, com aproximadamente 50,9% de sua população assim identificada (considerando os grupos formados por negros e pardos):

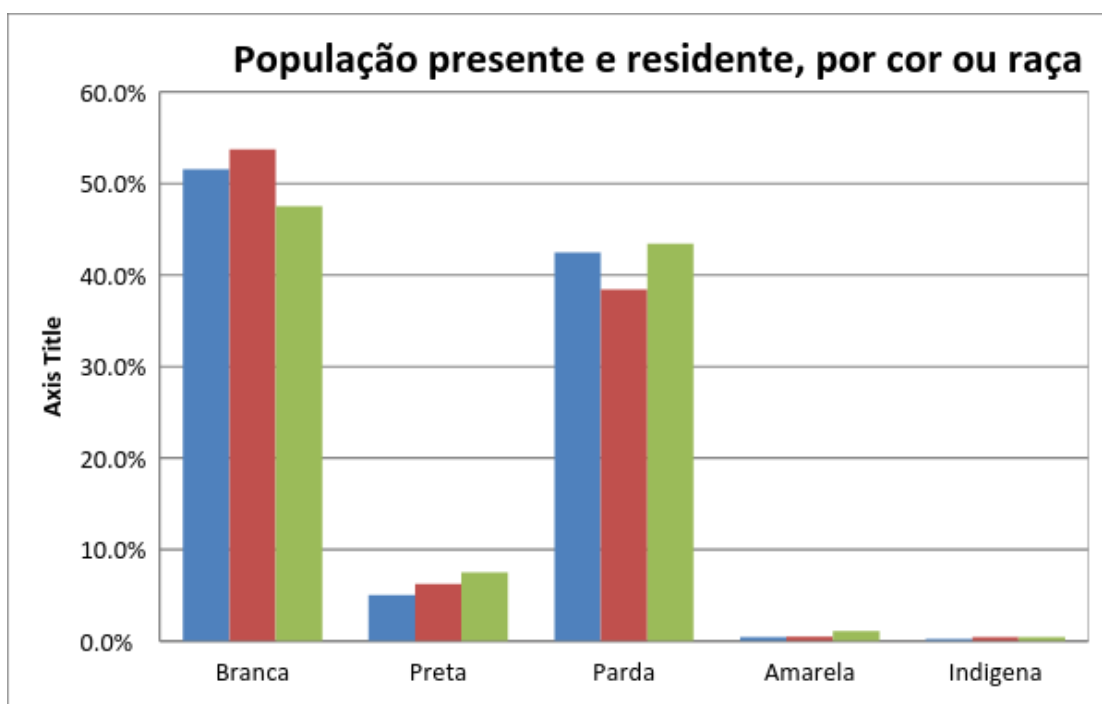


Gráfico 1 - Fonte: IBGE, Censo Demográfico. Dados extraídos de: Tendências demográficas: uma análise dos resultados da amostra do censo demográfico 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2004: pp 25/26, Gráfico 2 e Censo Demográfico 2010. (Com adaptações)

Se, conforme o gráfico acima apresentado, a população brasileira é composta majoritariamente por negros, por que a produção artística se recusa a não reconhecê-los ou quando os reconhece são estereotipados ou vinculados a um discurso que evidencia o preconceito?

Parte desse questionamento já foi respondida por tal pesquisa, visto que a estrutura social, vitalizada na ideologia patriarcal e escravocrata, enraíza-se nas relações humanas, que são definidas pela supremacia de determinados grupos, sobretudo aqueles representados pela figura do homem branco, a qual estabelece as condições de superioridade em relação aos demais indivíduos; hierarquização que tem resultado em desigualdades gigantescas. Isso traz consequências nefastas, já que os grupos minoritários têm minadas as suas possibilidades quanto aos seus direitos e garantias sociais. A luta é constante, pois a integração e afirmação da comunidade negra na sociedade não ocorre sem tensão; aspecto já aqui destacado.

No campo das artes, a literatura tornou-se instrumento de resistência e de luta, na medida em que escritores negros e/ou descendentes contrapõem-se às

formas estereotipadas em que são representados nas produções de escritores brancos. Predisposição que se funda em “sua própria história” e na sua “própria visão de mundo ou escritura” (LOBO, 2007, p. 340). Assim,

[...] a literatura negra, afro-brasileira ou afro-descendente remete a uma atitude ideológica cujo objetivo é destacá-la e valorizá-la num todo hegemônico eurocêntrico em que ela não tem lugar. [...] a expressão “literatura negra” é ideológica e só tem sentido enquanto marca posição política e racial, tomada conscientemente. Tal afirmação política, no entanto, não exclui a estética. (BERND, 2007, p. 325).

Verifica-se, pois, que sendo a literatura produto de uma sociedade, que alimenta e é alimentada pelo contexto histórico-político e social que a cerca, é necessário conhecer os seus meandros, para não ser facilmente corrompido pela ideologia daqueles que possuem voz na arte. A dificuldade em lidar com essas questões sociais, como a das relações e da diversidade étnico-racial brasileira, ainda persiste, mas como explicitam Bernd (2007) e Lobo (2007) a militância dos movimentos e da literatura negra tem como máxima a valorização da memória cultural, do sujeito negro, numa ação expressiva de combate ao racismo, ao preconceito.

Conhecer a causa, pesquisar a história e a cultura africana, investigar criticamente os processos históricos que envolveram a vinda e a permanência de diferentes grupos étnicos no Brasil, assim como suas efetivas contribuições para a formação da identidade nacional são motivos para uma reflexão acerca de uma educação efetivamente democrática, capaz de incluir de forma crítica e consciente, as demandas a respeito de uma educação étnico-racial, alvo desta pesquisa. Uma das alternativas para lograr este propósito reside na formação inicial e continuada dos professores, uma das discussões a ser exposta no capítulo a seguir.

2 EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: ENTRE VOZES E SILÊNCIO

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. (MUNANGA, 2005, p. 15).

A epígrafe que abre este capítulo oferece uma reflexão sobre o desafio da inclusão da diversidade na escola e dos obstáculos que os educadores enfrentam pela falta de formação para contemplar conteúdos diversificados no currículo. Para compreender objetiva e criticamente os princípios, possibilidades e melhorias nas políticas públicas governamentais é necessário conhecer a *Lei nº 10.639/03*, estudá-la a fim de efetivar sua implementação no contexto educacional.

No que diz respeito aos conteúdos diversificados a serem desenvolvidos no plano de trabalho docente, os dispositivos da *Lei nº 10.639/03* normatizam que os temas processados da história e cultura afro-brasileira e africana devem ser estudados e analisados, de forma que os alunos ampliem seu repertório de conhecimento e, assim, se reconheçam e valorizem as diversas culturas que formam a sociedade brasileira. Além do mais, os conteúdos devem visar à reparação de danos causados aos grupos sociais negros, ferindo-lhes brutalmente a identidade e privando-lhes direitos. Diante da orientação pedagógica proposta no texto desta *Lei* e a partir das reivindicações dos movimentos negros, um desafio é direcionado aos professores de Língua Portuguesa na implantação dos conteúdos africanos e afrodescendentes no currículo, principalmente aos professores de arte, história e literatura, alvos deste documento oficial.

Por isso, a *Lei* abrange todos os níveis e modalidades da educação básica, quer seja pública ou privada, a fim de que os alunos brasileiros possam conhecer a importância do povo africano na construção da nação brasileira, seja por meio da sua força de trabalho ou dos saberes advindos de suas organizações sociais e culturais, solidificando, assim, uma nação democrática.

Sendo assim, este capítulo busca inicialmente resgatar o percurso histórico para a implantação da história e da cultura africana e afro-brasileira na educação brasileira. A seguir, examinar a sanção da *Lei 10639/2003*, suas orientações e diretrizes, bem como refletir sobre a formação de professores de literatura, já que a obrigatoriedade não significa a implementação e a efetivação da lei, pois há, nesse processo, elementos complexos que incidem sobre a viabilidade das transformações necessárias com a criação da lei, como a existência de material didático que contemple tratamento adequado na exploração da diversidade étnica e cultural existente no Brasil, a estrutura das escolas da rede pública e privada de ensino, a assessoria pedagógica disponibilizada pelas redes e, especialmente, a formação, inicial e continuada, dos professores que, não raro, revelam-se mal ou sem qualquer preparo sobre a temática africana. Como argumenta Reis “[...] a existência de leis e políticas de ação afirmativa não basta para desenvolver atitudes e hábitos que garantam a construção do respeito às diferenças. Aqueles só serão alcançados se houver predisposição, por parte da sociedade, para provocar mudanças” (2009, p. 60).

2.1 Revisitação histórica para implementação da *Lei nº 10.639/2003*: a importância dos movimentos sociais

Após treze anos da regulamentação da *Lei nº.10.639/03*, verifica-se a necessidade de resgatar a sua trajetória, as implicações dela decorrentes, requerer novas compreensões de seu percurso e averiguar ações propostas para sua efetiva implantação e implementação. Dessa forma, é importante lembrar como a temática da história e cultura afro-brasileira compôs a educação brasileira. O percurso histórico é marcado por movimentos negros que, desde o período anterior ao fim da escravidão, lutaram para que o Estado admitisse o racismo existente no Brasil e colocasse fim ao pensamento de democracia racial o que, utopicamente, ainda povoa a sociedade brasileira.

Esses movimentos têm uma história descontinuada e de enfoque político diverso. De acordo com Domingues (2007), eles costumam ser divididos em quatro períodos principais: 1) Da Primeira República ao Estado Novo (1889-1937); 2) Segunda República à Ditadura Militar (1945-1964); 3) Do início do processo de

redemocratização à República Nova (1978/79-2000); 4) Uma hipótese interpretativa (2000-ao contexto atual).

Entre 1910 a 1930, as organizações dos sujeitos afrodescendentes - clubes cívicos, grêmios, sociedades beneficentes etc. - eram sobretudo assistenciais, recreativas e/ou culturais sem características partidárias, muitos deles vinculados à religião católica e serviam como espaços de sociabilidade e lazer em um contexto de uma sociedade dominante que demarcava e criava muitos lugares de interdição aos negros, como clubes de futebol, piscinas, restaurantes, etc. De uma maneira ainda pouco expressiva, apareciam já denúncias de racismo e luta contra o preconceito por parte de algumas dessas organizações, principalmente por meio dos jornais escritos pertencentes a esses clubes e grêmios ou independentes (DOMINGUES, 2007).

Entre 1930 a 1937, dá-se um período intermediário, no qual surge o primeiro espaço genuinamente político, a Frente Negra Brasileira (FNB), criada em 1931, no início do governo de Getúlio Vargas (1930-45). Trata-se de um movimento social centrado no conceito nacionalista em defesa da inserção do sujeito afrodescendente no mercado de trabalho, uma vez que a preferência de trabalhadores era pelo imigrantes estrangeiros, desprivilegiando a maioria dos negros e mestiços e reforçando a condição de desempregados e marginalizados.

Em 1936, a FNB transformou-se em partido político, mas no ano seguinte, com a instauração da ditadura do Estado Novo (1937-45), todos os partidos foram extintos, inclusive a referida Frente. (DOMINGUES, 2007). Nos anos seguintes outros movimentos com o mesmo objetivo foram formados, como o Movimento Brasileiro contra o Preconceito Racial, a Associação dos Brasileiros de Cor, a União Nacional dos Homens de Cor, a Associação José do Patrocínio e o Movimento Afro-Brasileiro de Educação e Cultura.

Nessas circunstâncias, foi fundado, já na década de 1940, o Teatro Experimental do Negro (TEN), que tinha como principal liderança Abdias do Nascimento. O TEN foi um movimento político de vanguarda artística focado na defesa da negritude, tendo o negro como protagonista no teatro e na vida política. Desse modo, o negro passa a ser visto como integrante do povo brasileiro. A partir dessa organização surgiu também o Comitê Democrático Afro-brasileiro, com vistas à luta pela libertação de presos políticos. O Teatro Experimental do Negro

promoveu, ainda, a Convenção Nacional do Negro Brasileiro e a Conferência Nacional do Negro (DOMINGUES, 2007).

Na década seguinte, o Teatro Experimental do Negro organizou o I Congresso do Negro Brasileiro que teve por finalidade reforçar a necessidade de defender políticas de igualdade racial, principalmente para esclarecer aos que tomavam a população negra exclusivamente como objeto de estudo, sem considerá-la como produtora de conhecimento.

Foi, então, no início da década de 1970, de acordo com Andrews (1997), que surgiram outras organizações negras com o objetivo de valorizar a história e a cultura negra, assim como conquistar e defender a sua cidadania, lutar contra a discriminação e o preconceito, denunciar o caráter violento do mito da democracia racial, formular e discutir alternativas para a diminuição do enorme descompasso existente no Brasil, entre a população não-negra e negra.

Por meio de inúmeras reivindicações, tais movimentos notaram que mobilizar o contexto educacional era fundamental, já que dentre todas as exclusões enfrentadas pelo negro, o afastamento do sistema educacional era uma das mais nocivas formas de desumanidade. Assim, Coelho (2006), destaca dois fatores que confirmam esta consideração:

Em primeiro lugar, o mais óbvio – a exclusão do sistema educacional - perpetua a condição desfavorável que os negros encontram no mercado de trabalho. Com menos anos de estudo, com aproveitamento insuficiente dos poucos anos passados nas escolas, as populações negras têm enorme dificuldade em reverter a sua condição socioeconômica. Assim, as épocas se sucedem sem que o círculo vicioso possa ser rompido e uma geração possa viabilizar condições melhores para as gerações futuras. Em segundo lugar, um fator pouco notado: é no interior do sistema educacional (nas escolas) que parte significativa da identidade da criança e do adolescente é construída. O sistema educacional brasileiro é rico em situações preconceituosas e discriminatórias. Desde o conteúdo, o qual restringe a memória e a identidade nacional à contribuição europeia, até as representações presentes no material didático, que atribuem às populações não brancas uma série de valores negativos, o sistema educacional é profícuo em situações que incentivam a reprodução do preconceito e da discriminação. (COELHO, 2006, p. 306-307).

Diante desse contexto, na década de 1980, houve inúmeras discussões a respeito da educação brasileira. Foi um momento de análise das propostas pedagógicas e leis educacionais até então vigentes, as quais foram alvos de críticas por educadores e pesquisadores. Nesse momento histórico a reivindicação por mudanças na lei educacional visava não apenas a democratização do ensino, mas, principalmente, a implementação legalizada por igualdade, a justiça social, a qualidade na educação e, particularmente, o ensino obrigatório e gratuito para todos.

Em 1983, foi apresentado o Projeto de *Lei 1.332/83* pelo deputado federal Abdias do Nascimento, que defendia a inclusão do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação primária, secundária e superior. Naquele momento, o projeto não foi aprovado, mas a partir dele outros projetos foram elaborados e encaminhados à Assembleia Constituinte, inclusive o documento aprovado na Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, realizada em Brasília, nos dias 26 e 27 de agosto de 1986. A discussão ganha notoriedade refletindo em mudanças significativas na Constituição brasileira de 1988

[...] Art. 3º, IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação[...].

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]. (BRASIL, 1988).

Mesmo diante da nova Constituição de 1988, as desigualdades sociais persistiram e o ideal de igualdade continuou sendo almejado para a construção de uma sociedade democrática. Na década de 1990 foi elaborado o documento Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial em um dos mais importantes eventos organizados por movimentos negros atuantes, a Marcha de Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida.

Este documento foi entregue ao Presidente da República e propunha a eliminação da discriminação racial na educação, o monitoramento de materiais pedagógicos controlados pela União, formação inicial e continuada de professores e educadores para o conteúdo sobre diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o seu impacto na evasão e repetência das crianças negras, entre outras reivindicações (SANTOS, 2005, p. 25).

Nesse período já estava em processo a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional, a qual foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, a *Lei nº 9.394*, extinguindo as leis anteriores que regulamentavam a educação: a *Lei nº 4.024/61*, a *Lei nº 5.540/68* e a *Lei nº 5.692/71*. Nesse processo de elaboração da LDB o Movimento Negro teve a sua participação limitada, no entanto, o Senado, naquela ocasião, tinha como representante do Movimento Negro a senadora Benedita da Silva que defendeu modificações na Lei, como a obrigatoriedade de incluir, em todos os níveis educacionais do ensino, a “História das populações negras do Brasil”. Em um primeiro momento a solicitação foi negada “[...] com justificativa de que uma base nacional comum para educação tornaria desnecessária a existência de uma garantia exclusiva para a temática” (GONÇALVES, 2000, p. 357).

Se de um lado os responsáveis pela formulação da *LDB* de 1996 entenderam ser dispensável inserir esta temática na educação brasileira, de outro o Movimento Negro empenhava-se por uma educação antirracista e pela alteração do Art. nº 242 da Constituição Federal, que ainda não fazia referência sobre a História e Cultura do Negro e da África no currículo escolar. Assim, o parágrafo 4º do artigo 26 foi editado para a seguinte escritura: “[...] §4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia” (BRASIL, *LDBEN*, 1996).

Ainda encontrando fragilidades nesse documento legal, intelectuais e ativistas negros solicitavam alteração no artigo. Assim, os deputados federais, Esther Grossi e Ben-Hur Ferreira, apresentaram o Projeto de *Lei nº 259 de 1999*, que dispunha sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Mas, foi somente em 2003 que se deu a promulgação da *Lei nº 10.639*, que ampliava os artigos 26 e 79 da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9304/96 determinando que:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

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

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2003).

Diante dessa nova obrigatoriedade nos currículos das diversas áreas do conhecimento, principalmente nas disciplinas de Arte, História e Literatura, a escola deve se organizar, incluindo atividades sobre as contribuições histórico-culturais das comunidades africanas para a formação de alunos capazes de identificar e valorizar a variedade de culturas formadora da sociedade nacional. Para que a Lei surta resultados satisfatórios, faz-se necessário que os profissionais da educação reflitam sobre as relações étnico-raciais e sobre a própria conduta, revendo suas práticas docentes, a fim de renovar os seus procedimentos e metodologias de ensino.

Em referência à implantação e implementação do que impõe o texto da *Lei*, o governo federal passou a ser responsável pela formação continuada de professores, objetivando torná-los proficientes em conteúdos específicos sobre a História e Cultura Afro-brasileira e africana e, assim, contemplá-los no currículo das diferentes áreas do conhecimento⁴.

2.2 A Lei nº 10.639/2003 no contexto educacional

Possibilitar o direito à educação significa não apenas dar acesso e permanência, mas principalmente primar pela qualidade do ensino, pelas estruturas escolares adequadas, por condições básicas de trabalho aos profissionais da

⁴ O artigo 26 A da *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB), incluído pela *Lei 10.639/03*, foi alterada em 2008, dada pela *Lei 11.645* com a inclusão da história e cultura da população indígena. No entanto, o artigo 79 B, também incluído pela *Lei 10.639/03*, manteve-se inalterado e, portanto, continuam válidas e em vigor. Essa dissertação refere-se somente à implementação da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas.

escola, efetivando as leis que permeiam o meio educacional, ou seja, sair do texto e se direcionar para o contexto. Assim, em 1998, foram elaborados os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa* (PCNs) que, logo em seu início, esclarece que a cidadania deve ser compreendida como produto de histórias sociais protagonizadas pelos grupos sociais, sendo, nesse processo, constituída por diferentes tipos de direitos e instituições. Um dos princípios deste documento orientador aos docentes da Educação Básica é o da tolerância e respeito à diversidade cultural.

Neste documento, ainda, são apontados os objetivos para os anos finais do ensino fundamental, os quais estão relacionados às práticas sobre os direitos humanos. Dentre os dez objetivos propostos para a educação étnico-racial, destacam-se:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais, como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertencimento ao país;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1998, p. 7).

A partir deste posicionamento a temática da pluralidade cultural é incorporada aos temas transversais que dizem respeito às orientações para serem trabalhadas em sala de aula, no que se refere ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, bem como dar atenção às desigualdades socioeconômicas e às relações sociais discriminatórias e excludentes, que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e, não raro, paradoxal. O documento foi mediado por indicações de conteúdos e orientações teóricas, como sugestão de trabalho

interdisciplinar em sala de aula, por professores do Ensino Fundamental. No entanto, não havia a obrigatoriedade da implementação desses conteúdos no currículo, tornando-os líquidos e dispensáveis no âmbito pedagógico. Esta orientação perdurou até o ano de 2003, quando foi promulgada a *Lei nº 10.639*.

A *Lei nº 10.639/03* foi regulamentada pelo *Parecer nº 03/2004*, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) e pela *Resolução nº 01/2004* CNE/CP. O parecer tem por objetivo regulamentar a alteração trazida à *Lei 9.394/96* de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, buscando cumprir

[...] o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na *Lei 9.394/96* de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. (BRASIL, 2004, p. 01).

Este documento estabeleceu, ainda, a responsabilidade sobretudo do Estado para a efetivação de políticas públicas para a educação das relações étnico-raciais.

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (BRASIL, 2004, p. 05).

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe mudanças no que tange à formação do professor, aprendizagens sobre a cultura africana e a sua influência na formação da sociedade brasileira, novos diálogos, novos planejamentos, projeto para a coletividade, entre brancos e negros, a fim de construir um contexto mais democrático e justo. Este parecer, além de levar as informações iniciais sobre a implementação da *Lei nº 10.639/03* aos educadores e

outros interessados, apresenta, também, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo ao sistema de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientar, promover a formação, assim como supervisionar o cumprimento dessas diretrizes (BRASIL, 2004, p. 17), conferindo um novo paradigma na política educacional brasileira:

[...] os sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação e de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e pais. (BRASIL, 2004, p. 13).

Nessa mesma direção, a *Resolução nº 01/04*, instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Esta resolução é constituída por artigos que orientam e detalham os direitos e obrigações das instituições de ensino para a educação das relações étnico-raciais. Tanto o parecer quanto a resolução enfatizam o cumprimento e a implementação da *Lei de Diretrizes e Bases* pelos sistemas de ensino e suas escolas.

Por sua vez, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* é um documento oficial que apresenta orientações de caráter nacional e legal para o aprofundamento do conteúdo indicado no texto da *Lei n.º 10.639/03* e faz parte das “[...] políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas” (BRASIL, 2004, p. 11).

Tanto a legislação quanto os seus dispositivos conduzem a instituição educacional para uma mudança estrutural, principalmente no que se refere à adoção de fundamentos assertivos para o reconhecimento da diversidade social e cultural entre os diferentes grupos e segmentos da população. Segundo Nilma Lino Gomes, organizadora da publicação *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-*

raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03, esses princípios “[...] no contexto nacional, só poderiam ser colocados em prática por meio do desenho e da implementação de uma política para (e na) diversidade contrária à apologia da tolerância e ao mito da democracia racial” (GOMES, 2012, p. 8). Nesta publicação, ainda, a autora traça um panorama sobre a implementação da *Lei nº 10.639/03* e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004) e no *Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2009).

Tal pesquisa aconteceu entre fevereiro e dezembro de 2009, com o apoio e financiamento do Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI) e da Representação da UNESCO no Brasil, tendo por objetivo identificar, mapear e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as iniciativas realizadas por escolas pertencentes a estas redes na perspectiva da *Lei nº 10.639/03*. Por meio das análises sobre as práticas docentes a partir da *Lei nº 10.639/03*, Gomes (2012) afirma que cabe ao Estado promover e incentivar políticas públicas a fim de efetivar o que dispõe na *Constituição Federal*, uma vez que

A efetivação e a implementação de leis no campo educacional dependem em grande medida de um conjunto de condições que lhes permitam a realização plena. Nesse cenário, a escola tem sido considerada historicamente um espaço de repercussão e reprodução do racismo. Como mostra sua história e revelam as dinâmicas sociais produzidas nesse locus, trata-se de uma instituição que dificilmente consegue lidar com identidades forjadas num contexto de diversidade, reconhecendo-as e tratando-as de forma igualitária e digna, e com saberes e patrimônios culturais produzidos pelos grupos étnico-raciais do País. (GOMES, 2012, p. 24).

Então, para que as ações afirmativas ocorram é necessário que todos os agentes estejam envolvidos. Conforme explicitado no decorrer desta pesquisa, os movimentos sociais, em larga medida, o Movimento Negro, vêm bravamente questionando e contestando práticas de segregação, de desigualdade de direitos de cidadania e todo procedimento formulado em percepções racistas. E, mais que isso,

têm se colocado politicamente para que a pluralidade do país seja reconhecida e sua cultura difundida.

A extensão desta luta deve ser transposta para o contexto escolar. Não raro, entretanto, a formação educacional inicial do docente é conduzida pelo enfoque da cultura eurocêntrica, acompanhada da ideologia de que no país não há problemas raciais. Assim, por mais bem intencionado que o professor possa ser, se as questões raciais forem tratadas superficialmente, sua prática pode não render os frutos esperados, ou seja, se não houver uma condução pedagógica fundamentada, pode reforçar, ainda mais, o racismo.

Aos profissionais da educação, a alternativa para minimizar o problema é a formação inicial e continuada, e esta pode se dar de forma individual e/ou em serviço. No parágrafo único, do artigo 62-A, da Lei de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9394/1996, institui-se que “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (BRASIL, 1996, p.). Dessa forma, os estabelecimentos de ensino têm a autorização para promover grupos de estudos para os professores, no âmbito da escola.

No que diz respeito ao Estado do Paraná, as conquistas educacionais foram alcançadas, devido à mobilização e empenho dos profissionais da educação na luta para melhoria do ensino. Uma dessas foi o percentual de vinte por cento de redução da carga horária em sala de aula, destinada à hora-atividade, normatizada pela *Instrução 01/2015* devendo ser cumprida no espaço escolar.

No item “Responsabilidades dos professores”, composto por sete alíneas, na letra “a”, consta que os docentes devem “participar dos Cursos de Formação Continuada” e na letra “f” eles devem “[...] discutir e planejar encaminhamentos teórico-metodológicos no intuito de obter uma prática pedagógica interdisciplinar” (2015, p. 3).

No item seis, da *Instrução 01/15*, denominado “Organização da hora-atividade concentrada”, há uma tabela, respeitando os dias semanais letivos, com a finalidade de agrupar os professores pela área de conhecimento. Assim, às segundas-feiras o horário é indicado para os das disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna; às terças-feiras Arte e Educação Física; às quartas-feiras

História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso; às quintas-feiras Biologia e Ciências e às sextas-feiras Matemática, Química e Física.

Ora, se a preocupação é interferir na realidade, com o propósito de ressignificar a autoestima do estudante no sentido da obtenção de conteúdos pertinentes à diversidade, não deveria prevalecer o diálogo entre todas as disciplinas? Conteúdos da cultura africana e afro-brasileira se integram ao plano docente e são transpostos aos educandos? São tratadas cotidianamente ou se restringem ao vinte de novembro?

Como se vê, apesar dos avanços acima destacados, pode-se afirmar que no contexto paranaense não há a interlocução e interação entre os pares educacionais para se problematizar as subjetividades produzidas no espaço escolar. No que se refere à escola em que a pesquisadora atua, constata-se que as práticas referentes aos conteúdos relativos à diversidade, principalmente, aos assuntos sobre a cultura africana e afrodescendente, encontram-se aquém do que determinam a *Lei*. As práticas educativas são isoladas, não há efetivação de um estudo dirigido envolvendo os profissionais da educação, com intuito de estudar e planejar conteúdos. E, na semana do vinte de novembro, geralmente, convidam-se outros profissionais para palestrar sobre a *Lei 10.639/03*, e/ou realização de feira pedagógica com exposição de cartazes de combate à discriminação, com eventual comida típica.

Considerando que a escola funda-se na socialização e sistematização do conhecimento, em síntese, na formação humana, torna-se imprescindível a (re)organização do espaço escolar, no que se refere ao estudo para uma abordagem crítica dos assuntos da cultura africana e afro-brasileira, vez que esta ação incide diretamente na formação da identidade e na dignidade dos estudantes negros e não negros, por isso há a

[...] urgência e a necessidade de construção de políticas e práticas e de investimento de recursos públicos não só nos processos de formação continuada como, também, na formação inicial e em serviço dos docentes e demais profissionais da educação e na produção, circulação, socialização e análise de material didático e paradidático na perspectiva da *Lei n.º 10.639/03*, do Parecer CNE/CP 03/04, da Resolução CNE/CP 01/04 e suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais. (GOMES, 2012, p. 32).

Ainda considerando o contexto paranaense, em 2008 foram publicadas as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa* e o *Caderno Temático História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, pela Secretaria de Estado da Educação. Esses documentos legais e orientadores para a prática docente foram distribuídos a todas as escolas/colégios do Estado do Paraná. O referido Caderno Temático pauta-se

[...] na perspectiva do reconhecimento das diferenças para, a partir daí, construir identidades e efetivar uma igualdade, tanto de condições, como de direitos e deveres. Dirige-se aos educadores da Rede Pública Estadual de Ensino e o principal objetivo é continuar subsidiando teórico-metodologicamente esses profissionais no tratamento pedagógico das questões relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. (PARANÁ, 2008, p. 7).

Nesta publicação estão reunidos artigos de pesquisadores de diversas universidades paranaenses sobre a temática africana e afrodescendente, assim como contribuições teóricas e metodológicas dos educadores paranaenses. O objetivo foi o de fortalecer um movimento coletivo de reflexão sobre a formação do professor para a construção de parâmetros e orientação em sua prática pedagógica. Verifica-se, portanto, o compromisso da Secretaria de Estado da Educação do Paraná para a consolidação da formação continuada dos professores de Língua Portuguesa, assim como nas demais áreas do conhecimento. No entanto, passados nove anos desta última publicação sobre o assunto, não houve a continuidade dessas discussões.

No que se refere à implementação da *Lei nº 10.639/03*, as *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica de Língua Portuguesa* propõem “[...] uma reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos” (PARANÁ, 2008, p. 14). Assim, depreende-se o compromisso para o cumprimento da *Lei nº 10.639/03* e reconhece-se que, além dos conteúdos já trabalhados em sala de aula, existe a necessidade de incorporar e atualizar os conteúdos

[...] decorrentes do movimento das relações de produção e dominação que determinam relações sociais, geram pesquisas científicas e trazem para o debate questões políticas e filosóficas

emergentes. Tais conteúdos, nas últimas décadas, vinculam-se tanto à diversidade étnicocultural quanto aos problemas sociais contemporâneos e têm sido incorporados ao currículo escolar como temas que transversam as disciplinas, impostos a todas elas de forma artificial e arbitrária. (PARANÁ, 2008, p. 24).

Nesta mesma perspectiva, em 2013, o governo federal publicou uma atualização das *Diretrizes Curriculares Nacionais* tendo em vista as várias modificações que ocorreram no “[...] Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade [...]” (BRASIL, 2013), deixando as anteriores defasadas. Estas mudanças ampliaram consideravelmente os direitos à educação das nossas crianças e adolescentes, sendo obrigatório o acesso à escola a partir dos 4 anos de idade, e também de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar quando estavam nessa fase da vida, assim como consubstanciaram o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo. A obrigatoriedade do cumprimento das demandas impostas pela *Lei nº 10.639/03* percorre todo o documento em notas de rodapé, nas mais diversas modalidades de ensino, da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido,

As Novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, reunidas nesta publicação [...] buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas. (BRASIL, 2013, p. 4).

De acordo com Gomes (2010), nota-se, por meio dos documentos orientadores acima elencados, que a *Lei* é uma ação afirmativa e, por isso, precisa ser enraizada enquanto lei nacional, a ponto de fazer parte do imaginário pedagógico e da política educacional brasileira, e não somente ser vista como uma lei específica. Entendida como *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, a *Lei nº 10.639/03* pode garantir aquilo que os defensores das ações afirmativas pleiteiam: que as políticas universais brasileiras incluam e garantam, de forma explícita, o direito à diferença.

Mesmo com os diversos documentos oficiais publicados pelos governos federal e estadual, ainda é notório o distanciamento a ser superado na relação entre a política de formação de professores, a gestão dos sistemas de ensino e das escolas e as práticas pedagógicas realizadas no cotidiano das instituições escolares. Diante de tantos obstáculos, os educadores brasileiros devem construir novas posturas e repensar suas práticas pedagógicas e sociais. Dentre elas destaca-se o desenvolvimento de uma inquietação epistemológica e política, o inconformismo diante das desigualdades e aposta nos processos de emancipação social (GOMES, 2010). Corroborando com esta afirmação Quintilhano (2008, p. 111) propõe que

Os professores, para conduzir suas ações, terão como referência os princípios de consciência política e histórica da diversidade, a construção de identidades e práticas educativas de combate ao racismo e a discriminação, tornando-se motivadores de mudanças sociais.

Portanto, para implementação da *Lei* é preciso analisar sobre o quê e como se ensina e se os conteúdos e comportamento profissional contemplam os direitos de todos. Por isso, é urgente desconstruir os conceitos hegemônicos para, no lugar deles, construir a compreensão de outras culturas. Isto significa que há um longo caminho a ser seguido, mas que poderá ser iniciado no espaço da sala de aula, consolidando a descolonização cultural.

2.3 A Formação do Professor de Literatura e a Implementação da *Lei nº 10.639/2003* em sala de aula

De acordo com Cosson (2013), a formação do professor de literatura é inadequada desde a sua licenciatura, pois na graduação ainda que as disciplinas de Literatura Brasileira e Portuguesa, bem como Prática de Ensino ou Estágio Supervisionado, constem no programa curricular, elas ou recaem (quase sempre) para a história da literatura ou para o ensino da língua portuguesa, respectivamente. É o que também observa Oliveira (2008), para quem a “[...] ausência de reflexão sobre o que é educação literária, que revela a ineficácia do ensino de Literatura Brasileira na graduação, considerando que o estudo enciclopédico e informativo

apenas afasta o graduando do letramento literário” (2008, p.45). Na educação básica, a atuação do professor de literatura é ainda mais preocupante, já que o professor das séries finais do ensino fundamental precisa “[...] dar continuidade à formação do leitor que vem das séries iniciais. O problema que enfrenta, entretanto, é que sua formação não o preparou para tamanha liberdade” (COSSON, 2013, p. 18); constatação inibidora à experiência literária em sala de aula.

O autor também afirma que o professor de literatura do Ensino Médio esbarra em dificuldade similar. Para preencher a lacuna existente entre sua formação e a prática de sala de aula, o professor de literatura adota duas alternativas. A primeira se refere em ignorar o que aprendeu ao longo da trajetória acadêmica e adotar o caminho da história literária, contando com o suporte constante do livro didático que, frequentemente, pauta-se na periodização literária e no estudo de fragmentos de obras canônicas, muitas vezes linguística e culturalmente distante do horizonte de expectativas do estudante. Possivelmente, esta alternativa será aceita entre os colegas mais experientes, que não precisarão rever seus pressupostos sobre o ensino de literatura; constata o autor. Na segunda alternativa, afirma Cosson (2013), o professor segue à risca a sua formação acadêmica, oferecendo aos alunos aulas de análise crítica de textos literários, transformando a leitura literária em um exercício de busca a sentidos misteriosos que apenas o professor consegue identificar; o que pode os afastar ainda mais da leitura e da literatura, atividades elementares ao letramento literário: “Quando o ato de ler se configura, preferencialmente, como atendimento aos interesses do leitor, desencadeia o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada, motivando o prazer da leitura” (AGUIAR; BORDINI, 1993 p. 26). Também o professor de literatura da Educação de Jovens e Adultos igualmente não obtém êxito na formação literária do grupo, composto por jovens, adultos e idosos, já que a leitura se distancia das experiências e saberes deste público alvo, geralmente oprimida e excluída.

A saída apontada pelo autor para solucionar tais obstáculos é a de que todo professor, independentemente da disciplina em que atua, deve ser mediador do processo educativo, para que sua prática favoreça o desenvolvimento do senso crítico do aluno. Em relação ao professor de literatura é desejável que em sua trajetória de formação educacional tenha composto sua biblioteca pessoal com livros literários, a fim de disponibilizar aos estudantes leituras significativas; além de

periodicamente atualizar o seu acervo literário com obras contemporâneas que, de fato, possam influenciar o crescimento intelectual, estético, cultural e psicológico dos alunos. Aliada a esta constante revisão, o professor de literatura deve conduzir sua prática lançando mão de teorias e de metodologias que possam embasar o estudo da obra literária, bem como oferecer textos literários capazes de estabelecer vínculos com os conflitos que cercam o aluno e a sociedade, de modo a refletir e agir sobre eles, conforme orientação de Cosson (2013). Em síntese, o professor deverá debruçar-se constantemente sobre a atividade literária e sua fundamentação teórica e, por meio delas, (re)formular sua prática docente, os quais possam influenciar positivamente o contexto escolar. No entanto,

[...] sem um espaço formalmente constituído, não só o professor e o aluno terão dificuldade de efetivar a reflexão sobre a educação literária, como também o saber sobre o ensinar literatura fica enfraquecido ou secundário em face de outros saberes já disciplinarizados. [...] [A formação continuada do professor de literatura] deve ser parte de um planejamento de longo prazo que envolve, por um lado, a atuação na escola e, por outro, a carreira do professor. (COSSON, 2013, p.22-23).

Conforme citação acima, a formação continuada do professor de literatura somente pode ser assegurada a partir de políticas educacionais que promovam mudanças nos conhecimentos e na prática educativa. Por isso, a necessidade de o docente dispor de tempo para se dedicar aos estudos e, portanto, dialogar com pensadores que se empenham na compreensão e análise do fenômeno literário, bem como aprimorar-se no conhecimento dos documentos oficiais e/ou Leis que regem o currículo, cujo objetivo final é ter uma resposta clara para a seguinte pergunta “[...] o que somos quando somos professores de literatura?” (COSSON, 2013, p.24)

Em consonância com Cosson (2013), Ceia (2002) afirma que há diferenças entre o profissional de literatura e o professor de literatura. Para o primeiro, o objeto de ensino da literatura centra-se no aprendizado “sobre” a literatura e não especificamente sobre o seu objeto de ensino, que é o texto literário. Isto é, aulas essencialmente informativas nas quais prosperam dados sobre movimentos estéticos e estilos de época seguindo uma determinada linha do tempo, bem como dados sobre grandes obras e suas características numa pretensa relação entre texto e contexto. Já o professor de literatura, liberto da prática mecânica de reduzir a

literatura a lista de autores, obras e movimentos literários, prioriza a experimentação da criação textual. Atitude que o leva a repensar e traçar novos caminhos para superar a visão conservadora do modelo historicista e positivista, adquirida na formação inicial, já que se constata que ainda “[...] não foram detectadas soluções para o problema diacrônico da literatura brasileira” (OLIVEIRA, 2007, p. 155), sendo que a incumbência no ensino de Letras poderia ser

[...] potencialmente, um campo de discussão aberta de muitos problemas históricos, sociais, culturais, políticos, econômicos do país. As aulas de literatura têm uma capacidade de absorção de complexidade e de fomento do discernimento de perspectivas – pelas especificidades de seu próprio objeto – que poderia torná-las, nas instituições de ensino, imprescindíveis como campos de formação intelectual. (GINZBURG, 2012, p. 219).

Rever metodologias de ensino e esquemas conceituais é substancial para a formação inicial e continuada, a fim de que o professor tenha condições de exercer a profissão do magistério na perspectiva de

[...] investigador de literatura e um profundo conhecedor dos mecanismos da(s) língua(s) em que é possível a revelação (ou materialização, ou concretização etc.) do texto literário. Não é possível ensinar com rigor científico o que não se leu de forma reflectida [...]. (CEIA, 2002, p. 20).

Este conceito de professor investigador ajusta-se ao do professor educador, defendido por Cosson (2013), vez que as formações inicial e continuada se amalgamam no ofício do professor como investigador, numa constante reflexão sobre a prática educativa, cujo objetivo final é instigar nos estudantes o senso crítico, promover o diálogo e favorecer o convívio pacífico, no sentido de entender e aceitar as diferenças. Dinâmica em que o professor atua como mediador do conhecimento, na medida em que desenvolve uma ação pedagógica para a compreensão do “[...] processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

A literatura é um veículo de comunicação que, pelas suas funções e modo de lidar com a linguagem – “[...] o conteúdo só atua por causa da forma” (CANDIDO, 1995, p.246) -, amplia a faculdade de compreensão do mundo, tendendo, portanto, a desenvolver reflexão política no educando, já que o material literário é um rico suporte para estabelecer o diálogo entre as culturas.

Para Faria (2008) a especificidade do discurso literário oportuniza a humanização do sujeito, devido ao teor estético do trabalho com a linguagem. Além disso, a aproximação com o universo artístico contribui para despertar a consciência crítica sobre a realidade, na medida em que o insere no processo educativo, favorecendo o aperfeiçoamento da subjetividade, pois a literatura é

[...] uma forma de educar pela experiência, já que a educação literária considera o sujeito na sua individualidade e particulariza modos de acesso ao conhecimento, propiciando e atualizando vivências e construindo saberes a partir delas. Em síntese, a presença da leitura literária na escola e por extensão na vida dos sujeitos seria uma forma de contribuir efetivamente para uma educação emancipatória. [...] O direito ao estético, à fruição, à reflexão, à apropriação de mundos subjetivos e objetivos, possibilitando, por meio da herança que é a literatura de um povo, a formação de um cidadão leitor que se insere politicamente, se compreende como um agente histórico, se transforma e transforma a realidade que o cerca. (FARIA, 2008, p.31-32).

No que se refere à diversidade afro-brasileira, é preciso destacar a existência da voz individual e/ou coletiva que, mesmo enclausurada, pelo sistema hegemônico e/ou da democracia racial, busca alternativas para registro de sua identidade e de sua memória, com narrativas que sublinham resistência ao discurso hegemônico, ao cunhar na superfície textual, a fala, a individualidade, os costumes de grupos étnicos periféricos. Manifestação que rompe com estereótipos de inferioridade ao criar uma imagem positiva do negro. Experiências que podem se materializar em ações pedagógicas capazes de colocar em destaque elementos da cultura da população afrodescendente, de forma a valorizar a subjetividade dos alunos afro-brasileiros e desenvolver postura de combate ao racismo e à discriminação, já que as

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão. (BRASIL, 2004, p. 11).

Para que esta formação seja implementada compreende-se a premência do envolvimento e do comprometimento dos órgãos federais, estaduais e municipais para atender às demandas da *Lei 10693/03* e documentos que versam sobre a valorização da cultura africana na formação da nação brasileira com propósito de dirimir “[...] a dificuldade em lidar com questões sociais, como a das relações e da diversidade étnico-racial brasileira” (ALMEIDA; SARAVALI, 2015, p. 5). Matéria educacional que deve se corporificar e se concretizar por meio das propostas pedagógicas, currículo, prática escolar e da formação continuada dos profissionais da educação, a fim de

[...] construir e divulgar concepções e pressupostos capazes de reorientar a nossa compreensão do nosso próprio passado – e, se preciso, mudá-lo na forma como ele se nos mostra –, à luz consciente de um projeto político e civilizacional contemporâneo, ao mesmo tempo emancipador e anti-racista. (MATTOS, 2003, p. 231).

Na mesma direção devem se encaminhar as Instituições de Ensino Superior na inserção e/ou ampliação da oferta de disciplinas, debates e reflexões sobre a temática africana e afrodescendente, “Para que ele [o profissional do ensino] possa transmitir e debater com seus alunos de modo inteligente, legítimo e intelectual a verdadeira ‘faceta’ do povo negro no Brasil” (SANTOS, 2013, p.87). Dessa maneira, os futuros professores de Língua Portuguesa terão fundamentação teórica para desenvolver os conteúdos de matriz africana de forma significativa. Caminho que pode tornar fértil para a efetiva implantação da *Lei 10.693/03*, a qual representa um passo a mais no processo de suplantar o racismo e seus efeitos nefastos, seja na política educacional mais ampla, seja na organização e no funcionamento da educação escolar, seja nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola, vez que

Uma das formas de interferir pedagogicamente na construção de uma pedagogia da diversidade e garantir o direito à educação é saber mais sobre a história e a cultura africanas e afro-brasileiras. Esse entendimento poderá nos ajudar a superar opiniões preconceituosas sobre os negros, a África, a diáspora; a denunciar o racismo e a discriminação racial e a implementar ações afirmativas, rompendo com o mito da democracia racial. (GOMES, 2011, <<http://antigo.acordacultura.org.br/>>).

Define-se, então, a importância da equipe gestora, assim como o empenho das secretarias municipais e estaduais para a efetivação de práticas pedagógicas organizadas, a partir de um planejamento que considere o conhecimento sobre a história e a cultura africana e afrodescendente. Conforme enfatiza a autora, as *Diretrizes Curriculares* (BRASIL, 2004) apontam caminhos para a realização de práticas pedagógicas que incluem o conteúdo da *Lei nº 10.639/03*, na perspectiva de um trabalho com a educação das relações étnico-raciais, ao determinar “[...] a realização de ações, atividades, projetos, programas, avaliação, posturas pedagógicas avançadas e emancipatórias, que deveriam acontecer nas escolas” (GOMES, 2012, p. 32). Porém, as *Diretrizes* esbarram na

[...] grande dificuldade dos sistemas de ensino e das escolas de realizar práticas com tamanha radicalidade e efetividade como suscita o texto legal. Essa situação confirma ainda mais a urgência e a necessidade de construção de políticas e práticas e de investimento de recursos públicos não só nos processos de formação continuada como, também, na formação inicial e em serviço dos docentes e demais profissionais da educação e na produção, circulação, socialização e análise de material didático e paradidático na perspectiva da *Lei nº 10.639/03*, do Parecer CNE/CP 03/04, da Resolução CNE/CP 01/04 e suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais. (GOMES, 2012, p. 32).

O grande obstáculo em não conseguir aliar teoria e prática é um dos fatores que prejudicam o efetivo trabalho sobre a diversidade em sala de aula. A citação transcrita acima comprova que somente será possível a implementação dos conteúdos propostos na *Lei* na medida em que os profissionais da educação considerarem relevante a História da África e incluí-la no plano de trabalho, a fim de reverter a estrutura eurocêntrica e, assim, combater a discriminação racial.

Gomes (2012), também destaca que mesmo diante de tal situação, verifica-se algum avanço na implementação da *Lei nº 10.639/03* nas instituições de ensino, onde o trabalho com as relações étnico-raciais são mais enraizadas. Esse avanço manifesta-se mais em relação à formação ética - não discriminar, não colocar apelidos pejorativos, tratar com igualdade -, do que na formação conceitual - conhecimentos históricos, geográficos, políticos, literários, artísticos sobre a realidade afro-brasileira e africana, diferença conceitual sobre racismo, preconceito, discriminação, dentre outros. Assim:

Reconhece-se que, do ponto de vista da educação das relações étnico-raciais, a construção de uma postura ética pelos estudantes já é um avanço. Inclusive, essa é uma forte tendência do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais e faz parte das demandas do Movimento Negro para a educação escolar, formação de professores(as) e formação dos(as) estudantes. Todavia, faz-se necessário o investimento na ampliação do debate conceitual sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. Esse debate, embora não hegemônico, já existe no campo da produção do conhecimento científico, porém ainda chega de forma desigual e irregular na educação básica, na produção de material didático e paradidático. (GOMES, 2012, p.353).

As causas para as práticas pedagógicas inadequadas são, porém, inúmeras e de diferentes naturezas. Gomes (2012, p. 353) destaca algumas delas, como “[...] históricos, culturais, políticos, econômicos, religiosos e ideológicos; [...] a presença do mito da democracia racial, o racismo ambíguo, o preconceito e a discriminação racial”. Tais aspectos interferem na implementação da *Lei n.º 10.639/03* nos sistemas de ensino, como demonstram os argumentos já apresentados nesta pesquisa. Para Gomes (2010, p. 104), cabe à escola uma revisão de postura:

A escola brasileira, pública e particular, está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial. Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas também por força da *Lei*. Essa situação revela mais um aspecto da ambiguidade do racismo brasileiro e sua expressão na educação: é somente por força da *Lei 10.639/03* que a questão racial começa a ser pedagógica e politicamente assumida pelo Estado, pelas escolas, pelos currículos e pelos processos de formação docente no Brasil. E, mesmo assim, com inúmeras resistências.

Por estes motivos a escola é local de referência para o aperfeiçoamento humano, razão de o docente ser motivado constantemente a rever sua ação educativa, sobretudo aquela ancorada na educação reprodutivista, cujo ensino prioriza ideias de grupos dominantes, dissimulando a violência simbólica. Em sentido oposto, surge a necessidade de construção de uma pedagogia da diversidade consubstanciada por meio da formação inicial e continuada, bem como no frequente

estudo sobre as culturas africana e afro-brasileira. Ao tratar de conhecimentos da diversidade étnico-racial, o texto literário é um registro essencial à aprendizagem do estudante, local privilegiado de culturas e diálogo com a diversidade. Essa composição artística é profícua ao professor de literatura para criar estratégias metodológicas na busca de romper com paradigmas de que não há racismo no país; além disso “[...] negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade” (CANDIDO, 1995, p. 235), já que

Ao confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, a literatura possibilita ao homem viver seus problemas de forma dialética, tornando-se um “bem incompressível”, pois confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (CANDIDO, 1995, p. 243).

Por meio da discussão aqui apresentada, constata-se que para que a literatura atinja este propósito é necessário que a formação inicial e continuada se respalde numa concepção que preze pelo conhecimento científico, pelo caráter investigativo cuja prática e condução educativas centram-se no educador como produtor de conhecimentos, operacionalizando a pesquisa e reflexão em sala de aula, na busca de sujeitos autônomos. Desta forma, o professor de literatura passa a ser “[...] um construtor de pequenas escolas de pensamento livre” (CEIA, 2012, p. 207). Este construtor se evidencia nos pressupostos defendidos por Cosson (2014) na figura do professor educador, que prima, no ensino de literatura, pela formação do sujeito tanto na esfera cultural, intelectual quanto na afetiva, por isso, o educador busca a interação entre o texto e o leitor, já que “A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno” (COSSON, 2014, p. 47).

Para que os pressupostos da *Lei 10.639/2003* resultem em ações afirmativas na promoção da equidade social e no fortalecimento da identidade negra, é preciso, assim, que os profissionais da educação tenham, na formação inicial e na continuada, estudos sobre a cultura africana, a fim de que, com propriedade e segurança, possam incrementar na prática docente ações sobre a diversidade étnico-racial, tornando-se proficientes no combate à discriminação, à segregação e à sonegação de direitos:

Um dos primeiros caminhos a serem trilhados nessa direção poderá ser o da inserção, nos cursos de formação de professores e nos processos de formação em serviço, de disciplinas, debates e discussões que privilegiem a relação entre cultura e educação, numa perspectiva antropológica. (GOMES, 2003, p. 169).

Nunca é demais repetir que, de acordo com a autora, para implementação da *Lei* faz-se notória uma ação conjunta para uma abordagem apropriada das questões raciais em sala de aula. A mobilização sinaliza repensar, avaliar e debater a cultura africana, no sentido de gerenciar conflitos e erradicar ações/attitudes preconceituosas e discriminatórias, escamoteadas pela ideologia da democracia racial, a qual difunde que na sociedade brasileira as raças convivem harmoniosamente. Conforme pesquisa desenvolvida por Arena e Lopes (2013), as comunidades negras encontram dificuldades na autoafirmação da sua identidade de um lado devido à não representatividade das suas histórias de resistência ao longo do tempo e, de outro, à escassez de espaços que retratem as lutas e os heróis africanos seja nas literaturas, nos documentos oficiais e/ou nas mídias. Para os estudiosos, os personagens negros ocupam lugares subalternos e em diversas situações são estereotipados, o que dificulta “[...] encontrar elementos positivos para construir sua identidade étnica, sua singularidade e sua posição única no mundo” (ARENA; LOPES, 2012). Por isso, para se obter êxito na desconstrução destas distorções é premente a apropriação de conhecimentos sobre os povos negros, bem como as variadas etnias transplantadas da África para o Brasil.

Nesse processo, assume significativa relevância as instituições de ensino superior, já que está na formação inicial o começo da busca de uma base para o exercício da atividade docente que deve assentar-se em concepções e práticas que levem à reflexão, no sentido de promover os saberes da experiência, conjugados com a teoria, permitindo ao professor uma análise integrada e sistemática da sua ação educativa de forma investigativa e interventiva (BARREIRO, 2006, p. 22). Ao se ter clareza sobre a importância da formação inicial pautada em discussões teóricas e práticas é que se pode pretender a construção ou reorganização do espaço pedagógico voltado para as questões mais dinâmicas da sociedade humana.

Nesse contexto, a educação das relações étnico-raciais pressupõe a valorização e o reconhecimento da identidade, da história e da cultura dos povos pertencentes a diferentes grupos sociais. Para que essa educação seja realmente efetivada ela depende, como viemos afirmando, de condições físicas, materiais e

também de ações que favoreçam o ensino aprendizagem de todos os alunos. Pois como argumenta Reis “[...] a existência de leis e políticas de ação afirmativa não basta para desenvolver atitudes e hábitos que garantam a construção do respeito às diferenças. Aqueles só serão alcançados se houver predisposição, por parte da sociedade, para provocar mudanças” (2009, p. 60).

Sob esta orientação, o capítulo a seguir destina-se ao levantamento e à análise dos acervos do Programa Nacional Biblioteca na Escola entre 2010 e 2015, especificamente romances para o 9º do Ensino Fundamental de temática africana e afro-brasileira, para investigar se a política pública de leitura, objetivo primário do Programa, vem contribuindo para a formação desses leitores, sobretudo no que diz respeito à temática centrada nas étnicos-raciais e como a literatura está cumprindo sua função psicológica, formadora e social, se emancipa, se edifica, se media os conhecimentos ou os massifica, se a literatura humaniza ou continua (re)forçando preconceitos.

3 A REPRESENTAÇÃO DO SUJEITO AFRICANO E AFRODESCENDENTE NO PNBE ENTRE 2010 e 2015: POLÍTICA PÚBLICA EMANCIPADORA?

A sociedade brasileira deve fazer uma opção. Ou voltamos a um passado recente de exclusão crescente ou apostamos na diminuição da desigualdade. O acesso ao livro e a preparação de uma sociedade de leitores é, c/om toda a certeza, mais um instrumento de inclusão econômica, social e política de dezenas de milhões de brasileiros. É um instrumento para o reconhecimento e a visibilidade de nossa megadiversidade. (PIVA; PEREIRA, 2006, p. 50).

Esse capítulo é composto por um breve histórico do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) para a democratização da leitura nas escolas de educação básica de todo o Brasil, antes e após a promulgação da *Lei 10.639/03*. A partir da compreensão do percurso trilhado pelo programa, essa pesquisa tem como um dos seus objetivos a análise dos romances dos acervos literários do PNBE, disponibilizados entre 2010 a 2015, a fim de selecionar uma obra literária para compor uma atividade para turma do 9º ano do Ensino Fundamental e promover o letramento literário. Para a seleção da obra foram considerados quatro critérios: a representação do sujeito africano e afro-brasileiro, a forma literária romance, aspectos relacionados à ilustração visando o público alvo. Para tanto, a cada uma das obras selecionadas previamente será aplicada uma ficha avaliativa, a fim de verificar as características e especificidades do texto literário, levando-se em consideração os aspectos referentes ao gênero, ao modo de organização, ao projeto editorial em função do público, se tema e linguagem são adequados ao leitor pretendido, se há ampliação ou não das referências estéticas e culturais do leitor pretendido, sobre os aspectos da narrativa, como narrador, personagem e espaço, bem como a análise referente à relação entre texto e imagem. O processo de seleção da obra, que por sua vez norteará a elaboração do material didático cujo objetivo específico é o letramento literário, está esmiuçado neste capítulo.

3.1 O PNBE nas escolas: a leitura literária a partir da *Lei nº 10.639/03*

O Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE - foi instituído em 1997, pela Portaria 584, com o apoio de recursos financeiros originários do Orçamento

Geral da União. Sua atuação teve início em 1998 e, desde então, auxilia na promoção da leitura e na ampliação do conhecimento de alunos e professores por meio da distribuição de obras de literatura, de pesquisa, de referência e materiais de apoio à formação continuada do professor.

O PNBE é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação⁵ - FNDE - – por meio de uma parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Um dos principais objetivos do programa é prover as escolas de ensino público das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, no âmbito da educação infantil (creches e pré-escolas), do ensino fundamental, do ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), com o fornecimento de acervos literários, obras técnicas e informativas e materiais didático-pedagógicos. A gestão do Programa é de competência do FNDE, que tem recursos financeiros oriundos do Orçamento Geral da União e da arrecadação do salário-educação.

As escolas públicas cadastradas no censo escolar realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP - são atendidas pelo programa sem necessidade de adesão. As estratégias de distribuição dos acervos do programa são executadas de forma centralizada, com o apoio logístico e operacional das escolas públicas, prefeituras e secretarias estaduais e municipais de Educação. A cada dois anos, os acervos são enviados às escolas. Nos anos pares as escolas de Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos recebem os acervos e nos anos ímpares, recebem as obras as escolas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio⁶.

Os editais são elaborados anualmente pelo FNDE por meio de regras estabelecidas para a inscrição e avaliação das coleções de literatura, assim como de outros materiais relacionados ao currículo nas áreas de conhecimento da educação

⁵ As informações sobre a apresentação, histórico, funcionamento e distribuição dos acervos literários do Programa Nacional Biblioteca da Escola constantes neste capítulo estão disponíveis na página de Internet do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE - <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>. Acesso em 12 de jan de 2017.

⁶ De acordo com o site do PNBE, o último acervo literário disponibilizado às escolas públicas foi no ano de 2014, para a modalidade da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e educação de jovens e adultos (ensino fundamental e médio). Foram disponibilizadas, ainda, revistas pedagógicas para auxiliar o trabalho do professor da rede pública e do gestor escolar. Acesso em 20 de jan de 2017.

básica: "Publicado no Diário Oficial da União e disponibilizado na Internet, o documento determina as regras de aquisição e o prazo para a apresentação das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais" (BRASIL, FNDE, 2016).

Os diagnósticos avaliativos e seletivos dos títulos que formam o acervo do PNBE são realizados por um colegiado, instituído anualmente, com representantes do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), de intelectuais e de técnicos e especialistas na área de leitura, literatura e educação do MEC e de universidades. Os profissionais são selecionados por meio da experiência profissional, entre as quais a docência na educação básica e a formação de professores são alvos para esta seleção.

Nos editais, os critérios para a avaliação e seleção das obras passaram por diversas modificações desde a implantação do programa, em 1997. Dentre as mudanças, de acordo com o estudo de Fernandes e Cordeiro (2012), em 2005, os editais apresentaram inserções relacionadas aos critérios para seleção, passando a constar mais três subitens avaliativos, a saber: qualidade do texto, adequação temática e projeto gráfico.

Para a qualidade do texto, devem-se observar as possibilidades de fruição estética e a ampliação do vocabulário dos leitores, de acordo com sua faixa etária e nível de letramento, ao lado da multiplicidade de gêneros e da consistência e coerência textual e discursiva das obras. No caso da adequação temática, o critério maior é a diversidade de contextos sociais, culturais e históricos, a fim de proporcionar a ampliação do repertório cultural do aluno, sem esquecer a necessária adequação entre essa diversidade e a faixa etária e seus interesses de leitura. Por fim, o projeto gráfico deverá atender tanto às características físicas de uma impressão de qualidade quanto à presença de ilustrações e paratextos que favoreçam o uso escolar das obras. (COSSON, 2012, p. 309-310).

Após o processo de avaliação e seleção das obras pelos profissionais selecionados, inicia-se o processo de negociação com as editoras para a aquisição dos títulos, que é realizada por inexigibilidade de licitação, item previsto na *Lei nº 8.666/93*, considerando os direitos autorais das obras, isto é,

Modalidade que a Lei de Licitações desobriga a Administração de realizar o procedimento licitatório, por inviabilidade de competição. Se não há competidores, não é necessária a licitação. As contratações mais comuns são aquelas em que a Administração só

encontra um fornecedor ou o representante comercial é exclusivo. A lista prevista na lei é apenas exemplificativa (art. 25 da Lei nº 8.666/1993). (BRASIL, 2006, p. 229).

Segundo Mesquita (2010, p. 76), as editoras de livros literários acompanharam o percurso histórico dos programas de incentivo à leitura no país e notaram benefícios com os critérios estabelecidos para um público e um mercado consumidor garantidos, advindos da parceria com as escolas, um de seus principais mercados, auxiliando, assim, na sua consolidação.

Dessa forma, o Programa converge na busca por uma educação de qualidade, principalmente no que se refere à educação literária, já que “[...] tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência”⁷. Diante de um Programa que objetiva democratizar o acesso a obras de Literatura Brasileiras e Estrangeiras Infantis e Juvenis, além de fornecer materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras, surge um questionamento: como se dá a mediação literária destas obras literárias?

No artigo intitulado, “O lugar do PNBE e do PIBID na e para a formação de leitores”, as autoras, Ana Paula Franco Nóbile Brandileone e Vanderléia da Silva Oliveira, discutem a potencialidade do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) “[...] para a formação do professor de literatura, uma vez que o licenciando se direciona para uma articulação efetiva entre teoria e prática com o texto literário em ambientes escolares, vivenciando-as” (2017, p. 317). A fim de estabelecer um vínculo entre universidade e a educação básica, o programa estimula a fundamentação para a prática docente e a reflexão sobre os pressupostos teóricos que permeiam a leitura literária, dos licenciandos e professores da rede estadual, envolvidos em projetos que envolvem o letramento literário utilizando livros dos acervos disponibilizados pelo PNBE. Em decorrência disso, o intuito é alcançar uma formação mais consistente para a mediação efetiva da leitura na escola, bem como a implementação dos programas de leitura

⁷ Conforme sítio oficial disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368:programa-nacional-biblioteca-da-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574> Acesso em 12 janeiro 2016. Para mais informações sobre a aplicabilidade do Programa, indica-se a leitura de **Literatura fora da caixa**: o PNBE – distribuição, circulação e leitura (2012), de Aparecida Paiva.

propostos por políticas públicas, vez que o projeto prevê, ainda, como aporte de material didático, adotar obras literárias remetidas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola/MEC.

Ações como esta são imprescindíveis, pois proporcionar a mediação e a efetivação da leitura literária exige prática que requer o compromisso com o conhecimento:

É justamente por ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas, sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2007, p. 30).

Como afirma Cosson, a leitura literária exige esforço e aprendizagem formal e se não houver a sistematização da prática docente por meio de estratégias metodológicas, é bem possível que se produzam interpretações impertinentes ou inapropriadas dos textos. É o que propõe Jouve quando afirma que “[...] Nem todas as leituras, portanto, são legítimas” (2002, p. 25-27).

No que tange à sanção, implantação e implementação da *Lei nº 10.639/03* surge a necessidade da seleção e produção de materiais específicos a partir dos conteúdos indicados por esse dispositivo legal. Deste modo, o PNBE passou a configurar como mais um aporte de material didático destinado ao tratamento das temáticas expressas na *Lei* e para uma educação voltada para questões como o meio ambiente, a ética, a inclusão social, a (re)educação das relações étnicas-raciais e demais reivindicações exigidas para a formação de um aluno crítico e reflexivo.

Assim, vale retomar que, no que tange à qualidade temática, os editais pouco alteraram os critérios ao longo do período de 2005 a 2013 e somente no edital de 2012, no subitem “adequação temática”, notam-se mudanças significativas, havendo a preocupação em serem selecionadas obras que privilegiem “[...] além da diversidade temática, os diferentes contextos socioeconômicos, culturais, ambientais e históricos que constituem a sociedade brasileira” (BRASIL, 2011, p. 24). A fim de ajustar a existência do programa às condições de um mercado em que o maior comprador é o governo e em que o consumidor pretendido não é simplesmente a criança ou o adolescente, mas ambos assumidos como aluno, o livro de literatura

passa a receber tratamento editorial mais condizente não com sua especificidade enquanto gênero artístico, mas enquanto produto educacional, de acordo com os parâmetros curriculares estabelecidos pelo governo (MESQUITA, 2010, p. 50).

Turchi (2006) contribui para este diálogo ao mencionar que a literatura vem tratando de temáticas cada vez mais amplas e traz à tona o discurso das minorias excluídas. Verifica-se, portanto, a necessidade da presença dessas temáticas na escola e a importância da formação do gosto pela leitura literária que possa construir uma visão crítica do seu lugar na sociedade a partir de suas leituras. A literatura brasileira “[...] tem sido capaz de caminhar pela diversidade étnica e cultural brasileira, dando espaço para a criança imaginar e construir sua subjetividade, lidar com a afetividade, enfrentar a dor e os conflitos e descobrir a esperança e a alegria” (TURCHI, 2006, p. 26). Nesse sentido, os acervos literários do PNBE precisam estar adequados às exigências das demandas sociais, que valorizam as produções que representem diferentes meios sócio-histórico-culturais.

Para fins de análise desta pesquisa, foi organizada uma listagem das principais obras literárias de temática africana ou afrodescendente das edições do PNBE a partir de 2006, direcionadas aos anos finais do Ensino Fundamental, foco deste estudo. Nesta listagem foi dada preferência para o gênero narrativo, especificamente à forma romance, motivação que mais adiante se explicitará. Para a identificação do gênero das obras foram levadas em consideração a ficha catalográfica e a resenha dos livros, estas disponibilizadas nos acervos do Programa.

O acervo do PNBE de 1998 foi direcionado às escolas de 5ª a 8ª séries, porém não constam obras literárias de temática africana ou afrodescendente. Entre os anos de 1999 a 2005, foram contempladas, com livros literários, as bibliotecas das escolas de 1ª a 4ª séries e anos iniciais do Ensino Fundamental, acervos que não são matéria de análise desta pesquisa, bem como material didático direcionados à formação do professor. Entre 2001 e 2004 a dinâmica do programa sofreu modificações. A distribuição dos acervos foi feita por meio de coleções individuais para os alunos das 4ª e 8ª séries e Educação de Jovens e Adultos. Nesse formato os alunos levavam para a casa as suas coleções. Entre 1998 e 2002 verificou-se apenas uma obra literária com essa abordagem, *Nó na garganta*, de Mirna Pinsky, a qual fez parte do acervo para os anos iniciais do Ensino Fundamental, do ano de 1999. Nos demais acervos não constam livros de temática africana e afrodescendente.

Obras de literatura infanto-juvenil de temática africana e afrodescendente no PNBE – Anos Finais do Ensino Fundamental			
Obra	Autor	Editora	Acervo
<i>A gênese africana - contos, mitos e lendas da África</i>	Dinah de Abreu Azevedo	Landy Livraria Editora e Distribuidora	2006
<i>Histórias africanas para contar e recontar</i>	Rogério Andrade Barbosa	Editora do Brasil	2006
<i>Leite do peito</i>	Gení Guimarães	Mazza Edições	2006
<i>Sikulume e outros contos africanos</i>	Júlio Emílio Braz	Pallas Editora e Distribuidora	2006
<i>Comandante Hussi</i>	Jorge Araújo	Editora 34	2006
<i>Lendas negras</i>	Julio Emílio Braz / Salmo Dansa	FT D	2006
<i>Lendas brasileiras para jovens</i>	Luís Câmara Cascudo	Global	2006
<i>O tesouro de Olinda</i>	Rogério Andrade Barbosa	Melhoramentos	2006
<i>O negro da chibata</i>	Fernando de Lima Granato	Objetiva	2006
<i>As narrativas preferidas de um contador de histórias</i>	Ilan Brenman	DCL	2009
<i>Bom dia camaradas</i>	Ondjaki	Agir	2009
<i>Na terra dos gorilas</i>	Rogério Andrade Barbosa	Melhoramentos	2009
<i>Tumbu</i>	Marconi Leal	Editora 34	2009
<i>Benjamim, o filho da Felicidade</i>	Marcelo Pinto Pacheco/ Heloísa Pires de Lima	FT D	2009
<i>Do outro lado tem segredos</i>	Ana Maria Machado	Nova Fronteira	2009
<i>Eleguá</i>	Carolina Fernandes da Cunha Cerqueira da Silva	SM	2009
<i>Mãe África: mitos, lendas, fábulas e outros contos</i>	Celso Sisto	PIA Sociedade de São Paulo	2009
<i>O segredo das tranças e outras histórias africanas</i>	Rogério Andrade Barbosa	Scipione	2009
<i>Quem me dera ser feliz</i>	Julio Emílio Braz	Editora do Brasil	2009
<i>Sundjata o príncipe leão</i>	Rogério Andrade Barbosa	Ediouro	2009
<i>Agbalá</i>	Marilda Castanha	COSAC & NAIFY	2009
<i>Contos e lendas afro-brasileiros: a criação do mundo</i>	José Reginaldo Prandi/ Joana Lira	Schwarcz	2009
<i>Jogo duro</i>	Robson Alves de Araújo/ Lia Zatz	In Pacto Comércio de Revistas	2009
<i>O papagaio que não gostava de mentiras e outras fábulas africanas</i>	Luciana Justiniani Hees/ Adilson Martins	Pallas	2009
<i>O tesouro do quilombo</i>	Marco Aurélio Silva Salles de Aragão/ Angelo Barbosa Monteiro Machado	Lacerda Editores	2009
<i>Mzungu</i>	Meja Mwangi	SM	2011
<i>Contos africanos dos países de Língua Portuguesa</i>	Mia Couto/ José Eduardo Agualusa/ Nelson Saúte/ Boaventura Cardoso/ Luandino Vieira/ entre outros	Ática	2011
<i>Erinlé, o caçador</i>	Adilson Antonio Martins/	Pallas	2011

Luciana Justiniani Hees			
<i>Palmares a luta pela liberdade</i>	Eduardo Vetillo	Cortez	2011
<i>O príncipe medroso e outros contos africanos</i>	Pilar Millan/ Anna Soler-Pont	Schwarcz	2011
<i>Nyangara Chena: a cobra curandeira</i>	Rogério Andrade Barbosa	Scipione	2011
<i>Omo-oba: histórias de princesas</i>	Kiusam Regina de Oliveira	Mazza	2011
<i>Aqaltune e as histórias da África</i>	Ana Cristina Massa	Gaivota	2013
<i>Comandante Hussi</i>	Jorge Araújo/ Pedro Sousa Pereira	Editora 34	2013
<i>A tatuagem: reconto do povo Luo</i>	Rogério Andrade Barbosa	Gaivota	2013
<i>Kamazu</i>	Carla Caruso	Colégio Claretiano Assoc. Beneficente Editora	2013

Fonte: www.fnde.gov.br - FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

A partir deste levantamento, é possível constatar que antes da promulgação da *Lei nº 10.639/03* não figuraram representações literárias africanas ou afro-brasileiras nos acervos literários do PNBE para os anos finais do Ensino Fundamental. Importante ponderar, no entanto, que a ausência de obras de temática africana ou afrodescendente não significa que questões ligadas a esta minoria tenham sido renegadas ou excluídas. Pode-se inferir ainda que algumas obras podem não ter tido catalogação adequada.

Apesar disso, é evidente o crescimento da quantidade de obras literárias com a temática africana ou afro-brasileira no PNBE posterior ao ano de promulgação da *Lei nº 10.639/03*, assim como com a publicação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004). No PNBE de 2006, de 225 obras literárias inscritas, 9 títulos são de temática africana ou afro-brasileira, totalizando 4% do acervo, o que representa um substancial aumento em relação aos anos anteriores. Em 2009, de 300 obras selecionadas para o acervo, 16 são de temática africana ou afro-brasileira, totalizando 5% do acervo. Verifica-se, todavia, que nos acervos dos anos de 2011 e 2013 houve uma sensível diminuição na quantidade de obras com essa temática. Em 2011, foram distribuídos 150 livros, 7 são de temática africana ou afrodescendente, totalizando 4,7% do acervo e, em 2013, foram 180 obras selecionadas, 4 são dessa temática, totalizando 2,5%. Uma possível justificativa para redução dos livros literários de temática africana ou afrodescendente foi a alteração da *Lei nº 10.639/03*, no ano de 2008, que criou a obrigatoriedade do

ensino da história e da cultura dos povos indígenas nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país. Infere-se, portanto, que a *Lei 11.645/08* passou a dividir espaço no campo editorial entre as demandas de temática africana ou afrodescendente e indígena. Sendo assim, pode-se considerar, conforme observações de Cosson e Martins (2008, p. 55), que o Programa configura-se como "[...] uma compra em larga escala não apenas de obras literárias, mas sim de obras literárias que, em consonância com as demandas dos movimentos sociais e as exigências da lei, atendam aos princípios de uma educação multicultural e democrática".

3.2 Os romances de temática africana e afro-brasileira nos acervos do PNBE entre 2010 a 2015: recorte e método

A discussão sobre a diversidade étnica-racial tem ampliado sua presença no âmbito sociopolítico. São reflexões a fim de atender aos movimentos sociais pautados pela democracia, pelo conhecimento, pelo respeito à pluralidade cultural, pelas diferenças etárias, de classes e de gêneros. Considerando-se que a escola é um ambiente propício para o debate e implementação de ações com compromisso social, este trabalho tem como uma das suas especificidades, avaliar os romances de temática africana ou afrodescendente disponibilizados nos acervos do PNBE entre 2010 a 2015, para os anos finais do Ensino Fundamental, a fim de verificar se as obras literárias selecionadas reforçam representações identitárias pautadas em concepções redutoras, preconceituosas e/ou estereotipadas da cultura negra ou se auxiliam em atitudes afirmativas e/ou construtivas para emancipação do indivíduo africano e afro-brasileiro. O objetivo desta análise é selecionar uma obra literária para elaboração de uma Sequência Didática Expandida, respaldada na proposta de letramento literário, de Rildo Cosson (2014), tendo como público alvo alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, que apresenta-se no próximo capítulo desta pesquisa.

Com a finalidade de selecionar um romance para a elaboração da proposta de leitura literária, tendo em vista a aplicabilidade da *Lei nº 10.639/03* e seus pressupostos para a (re)educação das relações étnico-raciais, foram necessários, inicialmente, que as obras, referentes ao acervo do PNBE entre 2010 e 2015 para os anos finais do Ensino Fundamental, contemplassem, como ponto de partida, a

temática africana ou afro-brasileira. Considerando esta primeira triagem, foram selecionadas, previamente, onze obras:

Obras literárias de temática africana e afrodescendente no PNBE – Anos Finais do Ensino Fundamental – Entre 2010 a 2015			
Obra	Autor	Editora	Acervo
<i>Mzungu</i>	Meja Mwangi	SM	2011
<i>Contos africanos dos países de Língua Portuguesa</i>	Mia Couto/ José Eduardo Agualusa/ Nelson Saúte/ Boaventura Cardoso/ Luandino Vieira/ entre outros	África	2011
<i>Erinié, o caçador</i>	Adilson Antonio Martins/ Luciana Justiniani Hees	Pallas	2011
<i>Palmares a luta pela liberdade</i>	Eduardo Vetillo	Cortez	2011
<i>O príncipe medroso e outros contos africanos</i>	Pilar Milian/ Anna Soler-Pont	Schwarcz	2011
<i>Nyangara Chena: a cobra curandeira</i>	Rogério Andrade Barbosa	Scipione	2011
<i>Omo-oba: histórias de princesas</i>	Kiusam Regina de Oliveira	Mazza	2011
<i>Aqaltune e as histórias da África</i>	Ana Cristina Massa	Gaivota	2013
<i>Comandante Hussi</i>	Jorge Araújo/ Pedro Sousa Pereira	Editora 34	2013
<i>A tatuagem: reconto do Luo</i>	Rogério Andrade Barbosa	Gaivota	2013
<i>Kamazu</i>	Carla Caruso	Colégio Claretiano Assoc. Beneficente Editora	2013

Fonte: www.fnde.gov.br - FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Considerando um dos critérios definidos para a seleção da obra, a forma romance, restaram apenas cinco; listadas abaixo⁸. Neste sentido, foram excluídas as demais formas narrativas, como conto, crônica, novela, diário, histórias em quadrinhos, bem como obras de cunho biográfico e/ou relato de experiências⁹.

Romances de temática africana e afrodescendente no PNBE – Anos Finais do Ensino Fundamental – Entre 2010 a 2015			
Obra	Autor	Editora	Acervo
<i>Mzungu</i>	Meja Mwangi	SM	2011
<i>Aqaltune e as histórias da África</i>	Ana Cristina Massa	Gaivota	2013
<i>Comandante Hussi</i>	Jorge Araújo/ Pedro Sousa Pereira	Editora 34	2013
<i>A tatuagem: reconto do povo Luo</i>	Rogério Andrade Barbosa	Gaivota	2013

⁸ Os romances em questão foram encontrados nas bibliotecas dos Colégio Estadual Monteiro Lobato e Colégio Estadual Zulmira Marchesi da Silva, do município de Cornélio Procopio/ PR, emprestados por esta pesquisadora.

⁹ São seis as categorias indicadas na ficha do PNBE, sendo que uma delas deve ser sublinhada pelo parecerista para caracterizar a obra que está sendo analisada: 1. Poema; 2. Conto, Crônica, Novela, Teatro, Texto da Tradição Popular; 3. Romance; 4. Memória, Diário, Biografia, Relatos de Experiências; 5. Obras Clássicas da Literatura Universal; 6. Livros de Imagens e Livros de Histórias em Quadrinhos.

<i>Kamazu</i>	Carla Caruso	Colégio Claretiano Assoc. Beneficente Editora	2013
---------------	--------------	--	------

Fonte: www.fnnde.gov.br - FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

A opção pelo romance, em detrimento de outra forma de narrativa literária, vincula-se ao predomínio do gênero no campo literário assim como no mercado editorial e, conseqüentemente, nos acervos literários do PNBE, o que se pode notar no quadro apresentado anteriormente. Há também o fato de que, no romance, podem-se compreender histórias e personagens com maior desenvolvimento, ampliando as possibilidades para a compreensão e interpretação do texto. Acredita-se, que o leitor, ao abrir um romance, de alguma maneira, se conecta a outras experiências de vida. Dessa forma,

Pode querer encontrar ali alguém como ele, em situações que viverá um dia ou que espera jamais viver. Mas pode ainda querer entender o que é ser o outro, morar em terras longínquas, falar uma língua estranha, ter outro sexo, um modo diferente de enxergar o mundo (DALCASTAGNÈ, p. 14, 2005).

Levando em conta que a seleção da obra para elaboração de material didático visando à (re)educação das relações étnico-raciais considera ainda outros três critérios – representação do sujeito africano e/ou afrodescendente, ilustração e público alvo, é que as cinco obras, restantes de um total de onze, foram lidas e analisadas a partir de aplicação de ficha avaliativa.

A ficha avaliativa é composta por quatro itens¹⁰: 1) Informações técnicas da obra (tipo de obra analisada, título, autor, ilustrador, editora, local, ano de publicação, número de páginas, classificação quanto à modalidade de ensino, ano do acervo PNBE; 2) Caracterização resumida da obra (aspectos referentes ao gênero, aspectos referentes ao modo de organização da obra, aspectos referentes ao projeto editorial em função do público, se tema e linguagens são adequados ao leitor pretendido, se há ampliação ou não das referências estéticas e culturais do leitor pretendido); 3) Aspectos da narrativa (caracterização das personagens e/ou narrador, tempo e espaço, foco narrativo, enredo); 4) Aspectos das imagens presentes na obra (se favorecem o processo de aproximação com a obra literária, se são atrativas, se adequadas à intenção expressiva da obra, se ampliam as possibilidades significativas dos textos, se assumem função complementar/

¹⁰ Os fichamentos das cinco obras estão disponibilizados como Anexo desta pesquisa.

constitutiva ao texto, se são adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas, podendo despertar a curiosidade, motivar, explicar, informar e contribuir para o equilíbrio estético da página, se observam os princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social).

Da leitura dos livros seguiu-se, portanto, com o preenchimento da ficha, a partir do modelo acima descrito. Esta ficha foi construída intencionando contemplar de modo mais abrangente possível a complexidade dos romances do *corpus*, com um parecer sobre a obra analisada – item 2 da ficha, que se soma a vinte e uma questões de múltipla escolha, as quais ajudam a mapear a construção das personagens – suas características, posição social, relações que estabelecem, espaços de circulação, nacionalidade, dentre outros aspectos – e, portanto, conferir uma visão de conjunto à representação do sujeito africano e/ou afrodescendente. Requisito que também norteará a seleção do romance, vez que esta pesquisa se pauta na demanda de superar preconceitos e atitudes discriminatórias, causas de rebaixamento e aniquilação da subjetividade do sujeito negro. Portanto, torna-se necessária a compreensão de como a figura do sujeito africano e /ou afrodescendente e sua cultura vem sendo representada no ambiente escolar. Dos itens que compõem a ficha, ganha destaque, ainda, questões relativas às ilustrações na obra.

No que se refere aos dados relativos ao perfil das personagens negras e/ou afrodescendentes, importa enfatizar que foram inseridos no programa de computador Excel, para tratamento, a princípio, estatístico. Importante ressaltar que os resultados apontados pelo *software* devem ser interpretados como ponto de partida para verificar se os romances reproduzem ou não a invisibilidade e/ou silenciamento a que estão sujeitos os negros na sociedade brasileira, a partir do protagonismo ou não das personagens nas narrativas, dos papéis sociais desempenhados, do estrato social, dentre outros aspectos delineados pelas questões ligadas aos elementos configuradores da narrativa. Quanto à ilustração, objetivou-se verificar se as imagens favorecem o processo de aproximação com a obra literária, se são atrativas, adequadas à intenção expressiva da obra, se ampliam as possibilidades significativas dos textos, se assumem função complementar/constitutiva ao texto, se são adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas, podendo despertar a curiosidade, motivar, explicar, informar e contribuir para o equilíbrio estético da página e se observa os princípios éticos e

democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social pautado na dignidade humana, valorização da diversidade, promoção da igualdade, participação social, entre outros.

A partir dos dados coletados e da análise de cada um dos romances considerando sobretudo os itens dois, três e quatro da ficha avaliativa, apresentados anteriormente, é que se selecionou uma obra literária para a elaboração de uma sequência de atividades, contemplando questões relacionadas às relações étnico-raciais para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Considerando, pois, o percurso investigativo para a seleção da obra, destaca-se que o endereçamento foi critério igualmente perseguido por esta pesquisa, o qual, entretanto, não se desvela pelos dados estatísticos acima explicitados, vez que necessita de leitura atenta e analítica das obras selecionadas.

3.3. A representação africana ou afrodescendente nos romances do PNBE entre 2010 e 2015

Conforme destacado anteriormente, o *corpus* da pesquisa atinge um total de 5 obras, que corresponde à soma dos romances que foram incorporados aos acervos do PNBE entre 2010 e 2015 e que possuem como temática questões ligadas ao universo africano e/ou afrodescendente: *Mzungu* (2006), do acervo de 2011, sendo *Aqualtune e as histórias da África*, de Ana Cristina Massa (2012), *A tatuagem: - Reconto do Povo Luo*, de Rogério Andrade Barbosa (2012), *Comandante Hussi*, de Jorge Araújo (2009), e *Kamazu*, de Carla Caruso (2011), do acervo de 2013.

Ao representar determinado grupo social na produção de um romance pode-se atingir outros grupos por meio da representação da arte literária. Assim, Young (2000) afirma que as pessoas posicionam-se de diferentes maneiras na sociedade. Dessa forma, a história e o conhecimento social que cada um possui é igualmente diferente, mesmo quando se pertence a um mesmo grupo social. Sob esta perspectiva, ao falar no lugar do outro, pratica-se, portanto, um ato político a partir das demandas sociais em que se está inserido, desconsiderando, não raro, a posição que o outro ocupa na sociedade.

A investigação da teoria literária a respeito do narrador é marcada pelo papel

fundamental desse elemento, tendo como perspectiva a relação entre narração e ficção, pois é aquele que fala em nome do outro. Dessa forma, a trajetória teórica sobre a preponderância do narrador no romance tem se voltado para questões que investigam o discurso, o grau de intervenções que o narrador realiza na obra, assim como a relação que se estabelece entre realidade e ficção.

Segundo Culler (1999), pode-se compreender o material necessário à investigação em torno do narrador e conhecer um pouco a posição adotada na história por ele, distinguindo “a narração em primeira pessoa” e “narração em terceira pessoa”. Os narradores em primeira pessoa podem ser protagonista, definido por Genette (1972) como narrador autodiegético, aquele “[...] em que o narrador da história relata as suas próprias experiências como personagem central dessa história” (REIS; LOPES, 1988, p.118), ou testemunha, narrador homodiegético, segundo Genette (1972): “[...] entidade que veicula informações advindas da sua própria experiência diegética; quer isto dizer que, tendo vivido a história como personagem, o narrador retirou daí as informações para construir o seu relato [...]” (REIS; LOPES, 1988, p.124).

Já os narradores em terceira pessoa, narradores heterodiegéticos, de acordo com Genette (1972), são aqueles em que “[...] o narrador relata uma história à qual é estranho, uma vez que não integra nem integrou, como personagem, o universo diegético em questão” (REIS; LOPES, 1988, p.121).

A partir dos dados estatísticos, pode-se constatar que, nos romances analisados, 80% são narradores heterodiegéticos, predominando, assim, o ponto de vista de um narrador que não participa da trama, como observa Khéde, para quem “[...] a literatura infanto-juvenil sempre se caracterizou pelo monopólio da fala do narrador que geralmente é um adulto” (1990, p. 9).



Gráfico 2: Foco narrativo

Fonte: a autora

Desse modo, foi possível identificar a idade, a cor e o estrato sócio-econômico apenas do narrador autodiegético, caso de *Mzungu* (2006). Em 80% dos romances não foi possível identificar esses elementos por se tratar de um narrador heterodiegético e, por isso, não conter indícios para esclarecimento dessas informações. É o caso de *Aqultune e as histórias da África* (2012), *A tatuagem - Reconto do Povo Luo* (2012), *Comandante Hussi* (2006) e *Kamazuzi* (2011), o que demonstram os Gráficos 3, 4 e 5.



Gráfico 3: Idade do Narrador

Fonte: a autora

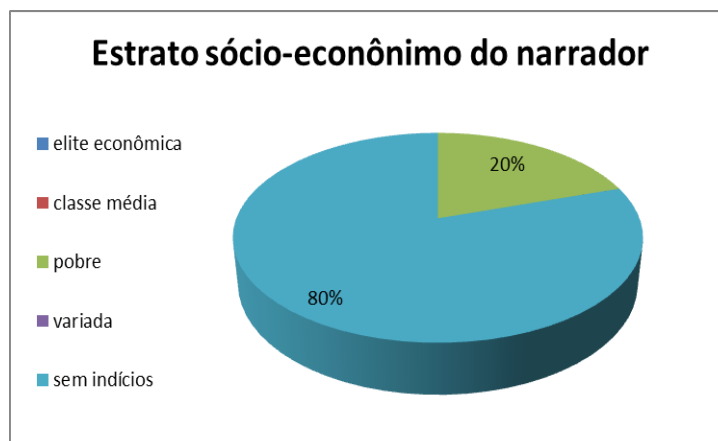


Gráfico 4: Estrato sócio-econômico do narrador
Fonte: a autora



Gráfico 5: Cor do narrador
Fonte: a autora

A maioria das obras não apresentam indícios para a identificação de um determinado narrador, de que são exemplos *Aqaltune* e *as histórias da África* (2012), *A tatuagem - Reconto do Povo Luo* (2012), *Comandante Hussi* (2009) e *Kamazu* (2011). Diferentemente de *Mzungu* (2006), que apresenta um narrador em fase de amadurecimento, ou seja, em fase de transição da infância para a adolescência. “- Eu tinha 12 anos de idade” (MWANGI, 2006, p. 14).

O gráfico subsequente demonstra que, entre as personagens protagonistas, há uma predominância de crianças em fase de amadurecimento e/ou adolescentes, tendo em vista que os romances são dos acervos para os anos finais do Ensino Fundamental. A fase de transição da infância para a adolescência é marcada nas obras *Comandante Hussi* (2006) e *Mzungu* (2006), ambas as personagens protagonistas têm doze anos de idade: “Eu tinha 12 anos de idade” (MWANGI, 2006, p. 14), ou “[...] este livro retrata: a história de uma guerra vista pelos olhos de um garoto de doze anos” (ARAÚJO, 2006, orelha). A faixa etária da adolescência pode

ser ainda inferida nas obras *Aqualtune e as histórias da África* (2012) - “Passou direto, sem ficar em recuperação em nenhuma matéria. Tudo bem que história e matemática foram por muito pouco, mas passou” (MASSA, 2011, p.7); e *A tatuagem - Reconto do Povo Luo* (2012): “Duany tinha 15 anos, e seus pensamentos agora eram outros” (BARBOSA, 2012, p. 7). Há, também, a participação de personagens que passam da infância à vida adulta, de que são exemplo os seguintes trechos: “Kamazu era o último filho. Os irmãos, bem mais velhos, haviam se casado e não moravam mais na aldeia” (CARUSO, 2011, p. 4); “O tempo foi passando, e Kamazu, que já não era mais criança, lamentava-se por não poder mudar a sua situação” (CARUSO, 2011, p. 7); “Kamazu adquiriu terras, multiplicou sua riqueza e casou-se com uma moça muito boa” (CARUSO, 2011, p. 30).

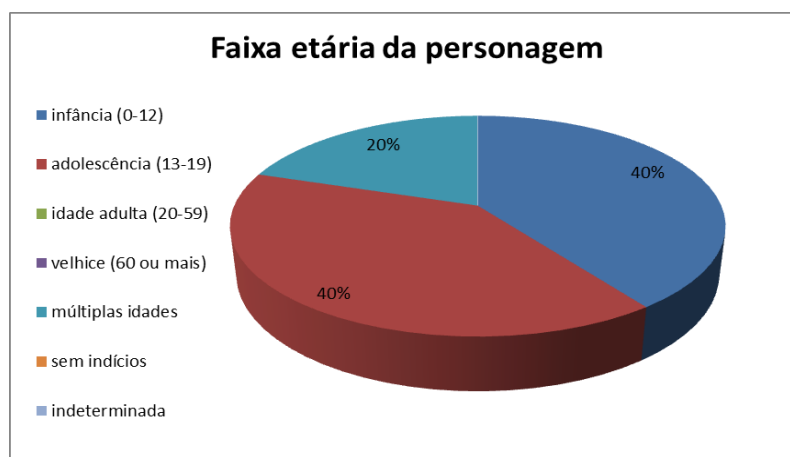


Gráfico 6: Faixa etária da personagem
Fonte: a autora

Ainda que elaboradas sob pontos de vista divergentes, narradores hetero e autodiegético, as obras proporcionam ao leitor apreciar com outras experiências de vida a partir do universo diegético apresentado, possibilitando-lhes entrar em contato, a partir da ficcionalização apresentada, com o universo íntimo dos personagens, promovendo não apenas a identificação do leitor com a obra, mas também proporcionando uma percepção mais aproximada do que é ser o outro: como as angústias de Hariuki em relação à ocupação da Inglaterra em suas terras e a dominação dos ingleses a seus povo, “Não entendia as coisas assustadoras que, numa escala mais ampla, ocorriam em nosso país, assim como não entendia as coisas que bwana Ruin dizia” (MWANGI, 2006, p. 14); e a leveza de Alice com os desafios próprios da adolescência, “Alice acordou bem cedo. Antes do dia nascer e

bem antes do despertador tocar. Abriu os olhos e um grande sorriso. Férias merecidas. Passou direto, sem ficar em recuperação em nenhuma matéria” (MASSA, 2012, p. 10); as angústias, dores, percalços e vitórias de Hussi ao enfrentar uma guerra civil, “[...] Quando finalmente pisou o alcatrão, sentiu-se no cume do mundo. Parou para respirar fundo, olhou para trás e compreendeu que aquela era a rota da vitória. [...]” (ARAÚJO, 2006, p. 96); a indignação e a perseverança de Kamazu em modificar sua atual situação, “O tempo foi passando, e Kamazu, que já não era mais criança, lamentava-se por não poder mudar a sua situação. [...] – Vó Luana, não aguento mais viver como escravo! Mas não tenho ninguém que me ajude a pagar pela minha liberdade!” (CARUSO, 2011, p.7), assim como os desejos da menina Duany em concretizar os seus sonhos, “Ela sonhava em ter um dia o corpo completamente coberto de cicatrizes, como as mulheres mais velhas da aldeia, decoradas dos pés à cabeça com os mais variados tipos de desenhos.” (BARBOSA, 2012, p. 8).

Tendo em vista que as obras selecionadas são identificadas como literatura africana ou afrodescendente e que o leitor terá contato com um tipo específico de personagem, a partir de cada foco narrativo, esta análise procurou identificar sob qual perspectiva a personagem protagonista foi construída.

As transformações políticas e as conquistas dos movimentos sociais ocorridas nas últimas décadas possibilitaram a ampliação de estudos relacionados à democratização social em diversas frentes. Entretanto, o estudo de Dalcastagnè (2005), que analisou 258 romances contemporâneos, com foco na representação de grupos marginalizados na arte, por meio, entre outros, do estudo das personagens, demonstrou que 62,1% das personagens são homens; 79,8% são brancos, enquanto 7,9% são negros e 6,1%, mestiços. Do universo de personagens negras, 73,5% são pobres. Assim, Dalcastagnè (2005) conclui que os personagens dos romances brasileiros contemporâneos, dos protagonistas aos coadjuvantes, são homens, brancos e de classe média. Negros, mulheres, velhos e pobres quase não têm voz no romance brasileiro hoje. Será que esta realidade ainda persiste se considerarmos a literatura infanto-juvenil?

Responder a essa pergunta não é tarefa fácil, isso porque o que está em jogo é a possibilidade de confirmar ou não a exclusão dessas vozes na arte literária e tudo o que isso pode significar, visto que o foco desta análise são os romances de temática africana ou afrodescendente. Na tentativa de respondê-la, volta-se para o

corpus específico de análise, retirado do PNBE de 2011 e 2013, para melhor conhecer o perfil das personagens desse universo literário. Para esta verificação levou-se em conta apenas as personagens protagonistas.

Inicia-se, então, pela análise da cor das personagens das cinco obras analisadas. Registrou-se que 80% delas são negras e 20% sem indícios para esta identificação, como demonstrado no Gráfico 6. *Mzungu* (2006), *A tatuagem - Reconto do Povo Luo* (2012), *Comandante Hussi* (2009) e *Kamazuzu* (2011). A identificação da cor da personagem se dá ou por passagens textuais, como em *Mzungu* - Quem teria levado o rifle do homem branco?" (MWANGI, 2006, p. 15), em *Comandante Hussi*, "[...] O único neurônio que a fome ainda mantinha operacional disparava. As discussões eram silenciosas, mas violentas. Tão violentas que a sua carapinha¹¹ ficava ouriçada." (ARAÚJO, 2006, p. 57) *A tatuagem*, "Andava seminua, como era costume entre os homens e mulheres do povo luo¹²" (BARBOSA, 2012, p. 7), ou pela ilustração trazida pela narrativa, como é o caso de *Kamazuzu*, de Carla Caruso. Em *Aqualtune e as histórias da África* (2012), não há indícios textuais ou imagéticos da cor da personagem.



(PEREIRA, 2006, p. 23)



(CARUSO, 2011, p. 5)

¹¹ Carapinha: cabelo muito crespo, pixaim. (ARAÚJO, 2006, p. 116)

¹² A etnia luo, que através de sucessivas migrações se estabeleceu nas regiões do Quênia, Tanzânia e Uganda, faz parte do grupo linguístico dos nilóticos ocidentais. São conhecidos também como o povo dos rios e dos lagos. Famosos por sua alta estatura e pela paixão que devotam ao gado, movimentam-se constantemente em busca de novas pastagens para seus extensos rebanhos. (BARBOSA, 2012, p. 5)

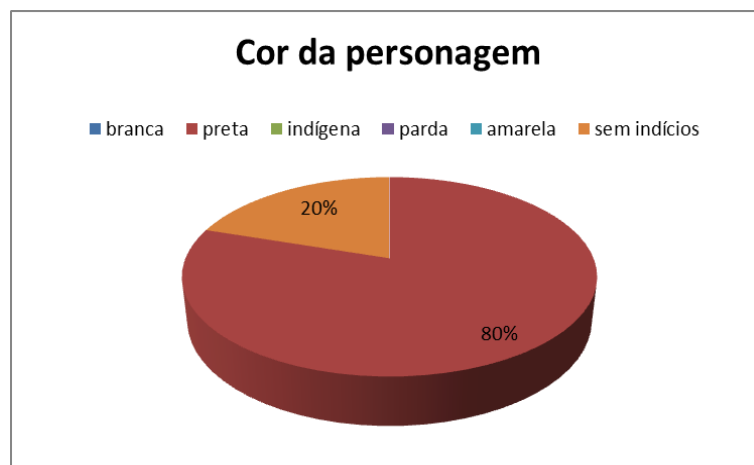


Gráfico 7: Cor da personagem

Fonte: a autora

No que se refere ao estrato socioeconômico das personagens protagonistas, demonstrado do Gráfico 8, foi identificado que 40% é pobre, 40% pertence à classe média e 20% varia¹³. Foram considerados pobres as personagens em *Comandante Hussi* (2009) e *Mzungu* (2006); classe média em *Aqualtune* e *as histórias da África* (2012) e *A tatuagem - Reconto do Povo Luo* (2012), e variada em *Kamazu* (2011). Pode-se inferir esta classificação a partir das seguintes passagens textuais. Sobre *Comandante Hussi*, pode-se constatar o estrato socioeconômico pela descrição da casa onde Hussi vivia com a sua família: “Vivia numa casa com paredes de cartão, telhados de colmo, alcatifa de terra batida. As camas eram esteiras que, enroladas durante o dia, serviam de cadeiras” (ARAÚJO, 2006, p. 21) ou ainda pela alimentação parca “[...] enganou a fome com um naco de mandioca.” (ARAÚJO, 2006, p. 19); sobre *Mzungu*, verifica-se a dominação dos mais fracos pelos mais fortes: “Ao acordarmos, naquela manhã fatídica, vimos nossa aldeia cercada por soldados. Centenas e mais centenas de soldados brancos [...]. Eles nos arrebanharam a todos [...]” (MWANGI, 2006, p. 9); o estrato socioeconômico da protagonista em *A tatuagem* pode ser considerado em classe média pois o povoado é independente e proprietário de sua própria terra e animais: “Quanto mais bois tivesse um luo, maior a sua riqueza. Inclusive, eram usados como pagamento por uma noiva” (BARBOSA, 2012, p. 13); assim como em *Aqualtune*, cuja personagem protagonista tem a oportunidade de participar de viagens e passeios com os amigos: “O destino de parte das férias era uma fazenda, longe da cidade e perto de um lugar com muito mato e nome engraçado, Serra da Barriga, em Alagoas” (MASSA, 2012,

¹³ Este item se refere à mudança de estrato socioeconômico no desenvolvimento da narrativa.

p. 11). A respeito de *Kamazu*, uma particularidade. Seu estrato sócio-econômico, no decorrer na narrativa, passou a ser de pobre e escravo a dono de propriedades, bois e vacas a o curandeiro mais famoso da região, “O tempo foi passando, e Kamazu, que já não era mais criança, lamentava-se por não poder mudar a sua situação” (CARUSO, 2011, p. 7), “Kamazu adquiriu terras, multiplicou sua riqueza e casou-se com uma moça muito boa” (CARUSO, 2011, p.30). Das personagens negras ou sem indícios é unânime o protagonismo na narrativa.

Os personagens coadjuvantes não são foco desta análise, porém verificou-se que a elite dominante continua sendo representada por brancos, ou seja, traduz-se, em verdade, na perpetuação “[...] das qualidades de categorias e grupos sociais dominantes, consideradas como universais (normais) e que são utilizadas como paradigma acima de qualquer especificação” (ROSEMBERG, 1984, p. 40). Em *Mzungu* (2006) ocorrem diversas passagens nas quais o colonizador inglês, na figura de bwana Ruin, promove verdadeiras devassas na aldeia de trabalhadores. A atitude de bwana Ruin demonstra que as relações entre colonizadores e colonizados é permeada por muita violência e dominação. A violência, às vezes física, outras vezes moral, marca a vida de muitas crianças africanas (e de adultos) em um período conhecido como neocolonialismo, como pode-se constatar nos excertos: “O fazendeiro subiu no tablado de leilão e falou aos trabalhadores” (MWANGI, 2006, p. 11), ou ainda “Bwana Ruin veio da Inglaterra, Seu cabelo era da cor do trigo pouco antes da colheita” (MWANGI, 2006, p. 13).

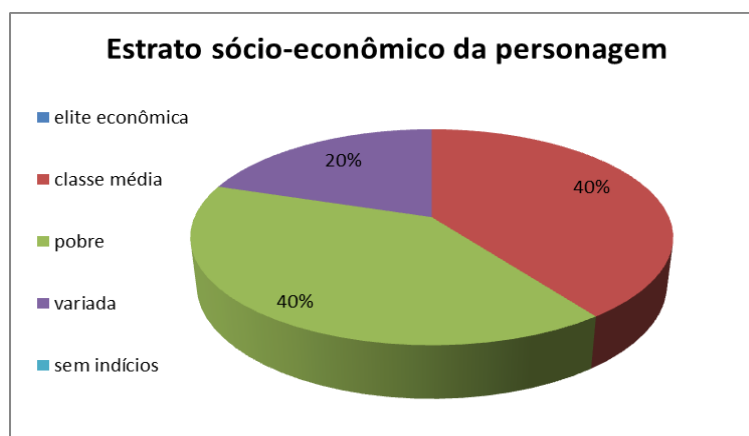


Gráfico 8: Estrato sócio-econômico da personagem
Fonte: a autora

No que se refere à análise dos nomes, verificou a unanimidade na utilização

de nomes próprios para as personagens protagonistas, aspecto que particulariza o indivíduo, dando-lhe identidade. Ian Watt (2010), em livro imprescindível que discute o surgimento e a forma romance, compreende que “Os nomes próprios têm exatamente a mesma função na vida social: são a expressão verbal da identidade particular de cada indivíduo” (2010, p.19). Desse modo, o uso do nome próprio, em vez de formatos genéricos ou apelidos, auxilia na construção “[...] de indivíduos particulares vivendo experiências particulares em épocas e lugares particulares” (2010, p.33), dando, portanto, a impressão de fidelidade à experiência humana. Em *Aqaltune e as histórias da África* (2012): Alice/ Aqaltune, em *A tatuagem - Reconto do Povo Luo* (2012): Duany, em *Comandante Hussi* (2009): Hussi, em *Kamazu* (2011): Kamazu e em *Mzungu* (2006): Kariuki.

Entre as personagens protagonistas, apontadas no Gráfico 9, o sexo masculino predomina (60%); seguidas pelas personagens femininas (40%); não constando gêneros sem indícios ou coletivas. Protagonistas do sexo masculino são apresentadas nas obras *Comandante Hussi* (2009), *Kamazu* (2011) e *Mzungu* (2006): “Hussi ainda quis acompanhar a bicicleta mas as suas asas minguaram [...] Estava sozinho, aprisionado numa redoma de gelatina” (ARAÚJO, 2006, p. 18); “- Eu não pertencia a nenhuma dessas gangues. Não sabia lutar sem ser machucado ou machucar alguém” (MWANGI, 2006, p. 23); “Kamazu era o último filho” (CARUSO, 2011, p. 4). Já as protagonistas do sexo feminino são apresentadas em *Aqaltune e as histórias da África* (2012) e *A tatuagem - Reconto do Povo Luo* (2012): “Aqaltune era o seu nome. ‘Diferente, original’, dizia a mãe, ‘forte, imponente’, falava o pai” (MASSA, 2012, p. 10), “Duany tinha quinze anos, e seus pensamentos agora eram outros. Como todas as moças de sua aldeia, estava na idade de casar” (BARBOSA, 2012, p. 7). A identificação do gênero se dá pela utilização de substantivos masculinos ou femininos. Semelhante ao ocorrido com a condição majoritária de autoria masculina nos romances, pois das cinco obras presentes no *corpus* selecionado, três são de autoria masculina e duas, de autoria feminina: *Aqaltune e as histórias da África* (2012): Ana Cristina Massa, *A tatuagem - Reconto do Povo Luo* (2012): Rogério Andrade Barbosa, *Comandante Hussi* (2006): Jorge Araújo, *Kamazu* (2011): Carla Caruso, *Mzungu* (2006): Meja Mwangi.

Uma possível explicação, apontada por Dalcastagnè (2005) a respeito da predominância masculina na literatura, seja na representatividade de personagens e autores ou proporcionar às mulheres um contato maior com as perspectivas sociais

masculinas. Outra hipótese é que, diante dos avanços promovidos pelo feminismo, os homens se sentem cada vez mais “deslegitimados” para construir a perspectiva feminina.

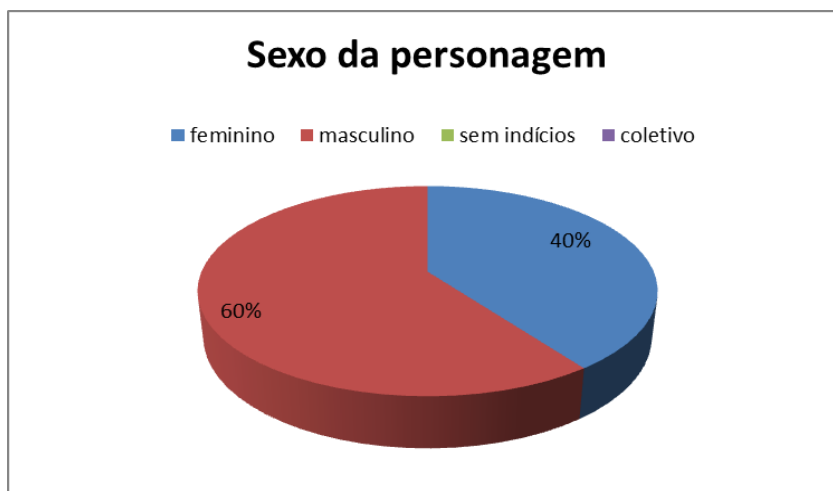


Gráfico 9: Sexo da personagem
Fonte: a autora

Dos cinco romances investigados é unânime a figuração de não migrantes. Para essa verificação levou-se em conta os migrantes internos, pessoas que se mudam de uma para outra região do país. Isso significa que as personagens protagonistas são retratadas em seu espaço social, sem a possibilidade de mudança de um lugar para outro. Uma hipótese pode ser considerada: por se tratarem de crianças ou jovens que estabeleceram relações de trabalho, sociais, familiares, de amizades ou amorosas e, por isso, enraizaram-se naquela localidade (Gráfico 10). É o que ocorre em *Comandante Hussi* (2006), *Mzungu* (2006), *Aqualtune e as histórias da África* (2012), *A tatuagem - Reconto do Povo Luo* (2012) e em *Kamazu* (2011).

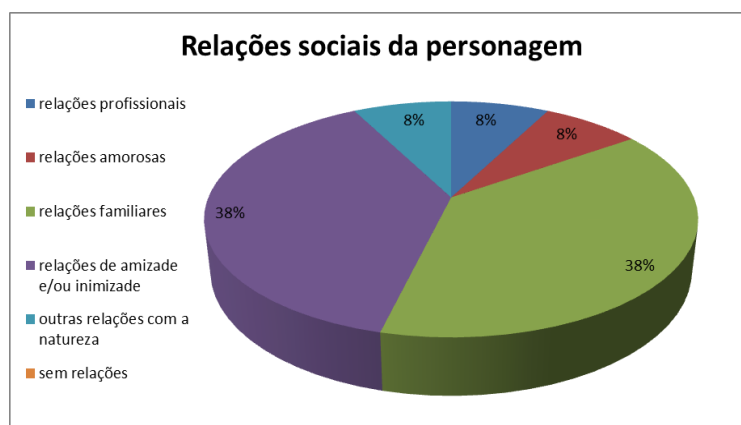


Gráfico 10: Relações sociais da personagem
Fonte: a autora

“Enquanto meu pai acendia o fogão a lenha, esquentava a água e preparava o desjejum para ele, nós, no curral, cozinávamos sob o sol do meio da manhã” (MWANGI, 2006, p. 11); “Junto com elas, viajariam Guilherme, o Orelha, amigo inseparável e os pais de Maria” (MASSA, 2012, p. 12); “Hussi, que ainda nem sequer era dono da sua própria cabeça, estremeceu de responsabilidade. Mas não podia dar o braço a torcer, mostrar a sua fraqueza agora que a sobrevivência da família lhe repousava nos ombros” (ARAÚJO, 2006, p. 35); “Era reconhecido como o curandeiro da aldeia e já havia ganhado muitos novinhos; [...] Depois de reunir muitos bois e vacas, foi conversar com seu patrão para acertar o preço da sua liberdade” (CARUSO, 2011, p. 29); “Livre da maldição Duany, a moça com tatuagens da cor da serpente, casou-se com Rumbe, logo após os festejos celebrados no final da colheita” (BARBOSA, 2012, p. 31).



Gráfico 11: Nacionalidade da personagem
Fonte: a autora

Sendo assim, detectaram-se narrativas ocorridas, em sua maioria, em países africanos, como o Quênia em *Mzungu* (2006) e *A tatuagem - Reconto do Povo Luo* (2012); Guiné-Bissau, em *Comandante Hussi* (2006), e Angola, em *Kamazu* (2011). Essa constatação se dá por passagens na narrativa, como: “Há muitos anos, numa aldeia em Luanda, na África, nasceu um menino, filho de Madia e Badu” (CARUSO, 2011, p. 4); “A família Sissé, vivia em Porto dos Batuquinhos, na margem de um rio que a seca engoliu” (ARAÚJO, 2006, p. 21); “A etnia luo, que através de sucessivas migrações se estabeleceu nas regiões do Quênia” (BARBOSA, 2012, p. 5); “Nasci

no Quênia, ao pé do monte Quênia, e cresci na cidade de Nanyuki, e em seus arredores. Naquela época meu país era uma colônia britânica” (MWANGI, 2006, p. 4). Apenas uma obra tem como pano de fundo o Brasil; é o caso de *Aqaltune e as histórias da África* (2012), o que como pode ser confirmado nos Gráficos 10 e 11. “O destino de parte das férias era uma fazenda, longe da cidade e perto de um lugar com muito mato e nome engraçado, Serra da Barriga, em Alagoas” (MASSA, 2012, p. 11).

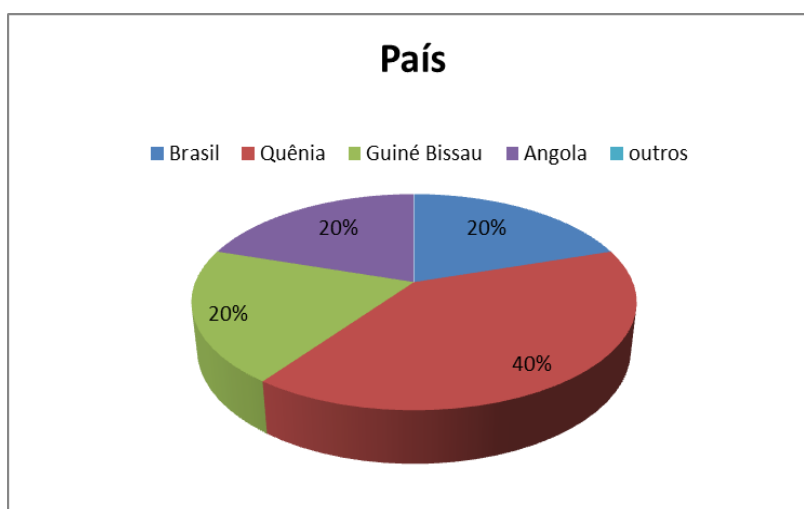


Gráfico 12: País
Fonte: a autora

Nos romances selecionados os espaços de circulação (Gráfico 14) das personagens protagonistas são escola (8%), cidade (8%), casa (15%), rua (8%), bairro (8%), rio (8%), floresta (15%), campo (23%) e aldeia (8%). Verifica-se a preponderância da vivência e convivência no meio rural e o contato com a natureza está presente em todas as obras, comum da cultura africana, segundo Postioma:

Esta docilidade fraternal aos ritmos da natureza é um dos aspectos mais originais da cultura Africana. Nesta atitude respeitosa para com a natureza se encontra um conjunto de valores positivos : a confiança na natureza infra humana; a certeza pacífica de quem vivendo em harmonia com sua sábia conselheira, poderá usufruir das riquezas e repousar em seu doce ritmo; a primazia dos valores da natureza sobre os da técnica; a superioridade da fecundidade espontânea da natureza sobre as produções e técnicas artificiais; a estima da humilde comunhão com a vida, respeitada em seu profundo mistério. (POSTIOMA, 1968, p. 29-30)

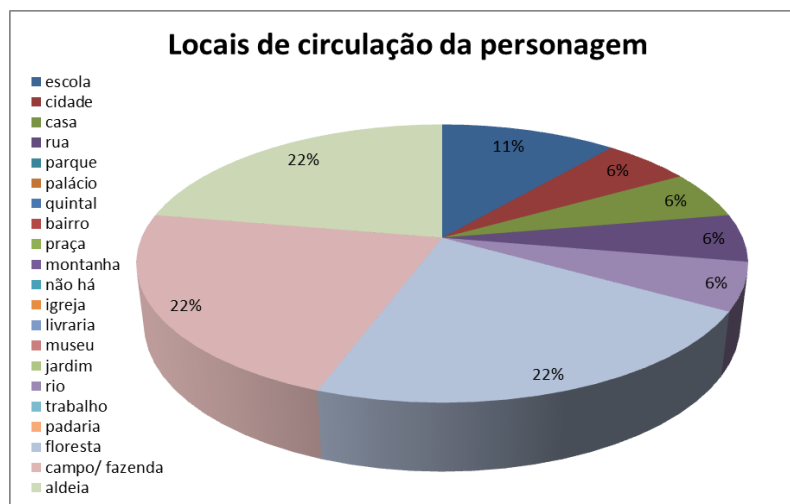


Gráfico 13: Locais de circulação da personagem
Fonte: a autora

Os espaços de circulação de Kariuki, em *Mzungu* (2006), por exemplo, são a fazenda, escola, localidades da região e floresta. Nesse último, a personagem passa a maior parte da narrativa, estabelecendo relações de amizade por meio das brincadeiras com o amigo inglês, Nigel, ou enfrentando muitos desafios, vitimado por soldados em um sequestro: “Eu conhecia bem a floresta em torno da fazenda de buwna Ruin. Também estava familiarizado com todas as cavernas e esconderijos da floresta” (MWANGI, p. 2006, p. 76); a escola e Majengo, localidade na região, são espaços de circulação de Kariuki, “- Primeira lição – ele berrou – Houve uma batida em Majengo ontem também. Mas os garotos de Majengo vieram à aula, como de hábito, de uniforme e sem atraso.” (MWANGI, 2006, p. 19), “De modo que íamos à igreja. [...] A igreja ficava a oito quilômetros da aldeia, mas nós íamos à missa todo domingo, de uniforme e sem atraso” (MWANGI, 2006, p. 90); ou ainda nas cavernas da floresta, “Ouvi um rastejar na caverna. Apurei os ouvidos e escutei. Os movimentos eram rápidos, furtivos, preocupantes. [...] O vulto empunhava uma machete e parecia pronto para atacar” (MWANGI, p. 2006, p. 174).

Em *Comandanti Hussi* (2006), a personagem protagonista circula entre a sua aldeia e os campos de batalha: “A família Sissé vivia em Porto dos Batuquinhos, na margem de um rio que a seca engoliu. Vivia numa casa com paredes de cartão telhados de colmo, alcatifa de terra batida. [...] Era esta casa, pobre mas, digna, que Hussi e a sua bicicleta partilhavam com Abdelei Sissé [...]” (ARAÚJO, 2006, p. 21); nos campos de batalha o protagonista “Transportou armas e munições para a linha de frente, fez de pombo-correio, foi ajudante de cozinheiro [...] assistiu o espetáculo

dos abutres a depenicarem restos de corpos de mercenários estrangeiros, tropeçou em esqueletos de soldados que não tiveram o direito à última morada” (ARAÚJO, 2006, p. 53).

Já em *Aqulture e as histórias da África* (2012), a personagem sai de sua casa para passar as férias em uma fazenda, antigo Quilombo dos Palmares, onde se passa a estória: “- Na época em que isso tudo aqui era um engenho de cana-de-açúcar, tinha sim uma senzala, com escravos. [...] E aqui era a casa-grande” (MASSA, 2012, p. 19).

Com relação à Kamazu, personagem protagonista de *Kamazu* (2011), esta circula entre a fazenda onde era escravo, a floresta e o rio. No espaço entre floresta e o rio, “Andou alguns quilômetros e já estava se aproximando da margem, quando surgiu uma estrela cadente, riscando o céu e iluminando a noite. [...] Kamazu sentiu sede e foi até a beira do rio beber um pouco de água.” (CARUSO, 2011, p. 13); ou ainda na fazenda, Kamazu tem acesso à casa do patrão onde sua avó é também escravizada: “Assim que entrou na cozinha para falar com vó Luana, Kamazu encontrou seu patrão, que lhe deu as mesmas ordens de sempre (CARUSO, 2011, p. 17). Já Duany, personagem protagonista de *A tatuagem - Reconto do Povo Luo* (2012), move-se em torno de lugares como a sua aldeia e a floresta que cerca os arredores, como é possível inferir no trecho a seguir: “Naquela manhã, tinha combinado com as amigas de visitarem um renomado tatuador que se instalara com seus apetrechos embaixo de uma árvore sagrada, um gigantesco baobá, numa encruzilhada distante da aldeia” (BARBOSA, 2012, p. 9). Considerando que os espaços de circulação das personagens protagonistas estão vinculados sobretudo ao campo, como aldeias, rio, fazendas, florestas, mas também escola, a própria residência e cidades da redondeza, é que o Gráfico 13 se justifica.

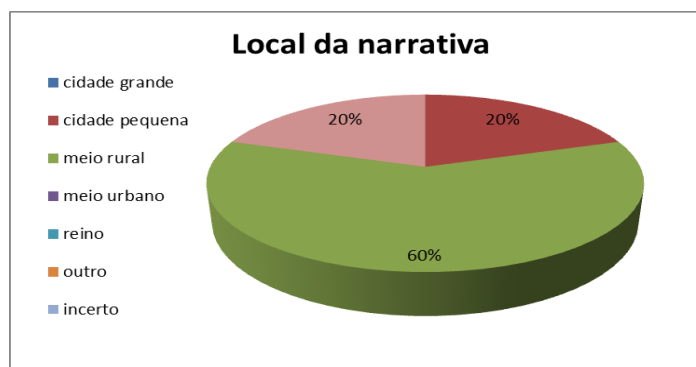


Gráfico 14: Local da narrativa

Fonte: a autora

Conforme destacado , os espaços percorridos pelas personagens protagonistas nas narrativas e exemplificados nos excertos acima transcritos, são em sua maioria privados (67%) como as fazendas que pertencem a um determinado proprietário, alternando entre locais privados e públicos (17%), fazenda e floresta, fazenda e rio, fazenda e cidade, casa e campo de batalha, seguido de locais públicos, como as escolas e as cidades (16%).

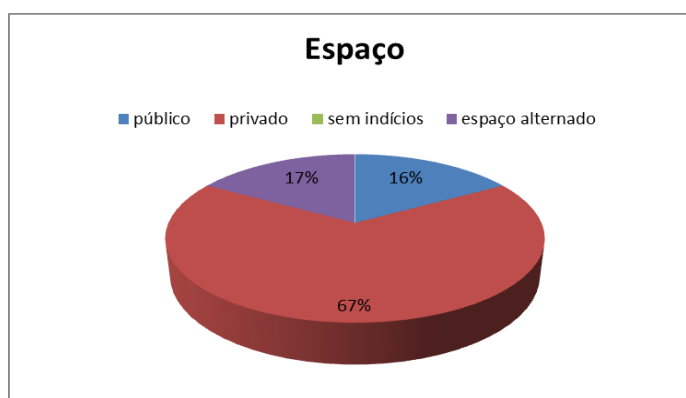


Gráfico 15: Espaço
Fonte: a autora

Dentre as ocupações das personagens negras protagonistas, registrou-se como principais: fazendeiro (8%), empregado(a), doméstico(a) (15%), curandeiro(a) (8%), escravo (15%), estudante (22%), governante (8%), oficial militar (8%), como se pode constatar no Gráfico 16 e nos trechos a seguir: Hussi, mesmo com a pouca idade, fez-se obrigado a ocupar uma posição nos enfrentamentos da guerra civil - “Durante a noite do assalto final, Hussi delicou-se com o fogo-de-artifício da artilharia. Quando a madrugada acordou, o menino soldado pedalou com as suas sandálias de plástico até ao jardim central da capital.” (ARAÚJO, 2006, p.97), (ARAÚJO, 2006, p. 71); já em *Mzungu*, Kariuki alternava sua ocupação como estudante e empregado da fazenda no Quênia, “Eu seriamente pensei em pular pela janela e nunca mais voltar para a escola” (MWANGI, 2006, p. 18), ou, ainda, “- Kariuki – vá fazer isso ou aquilo. E quando voltar, faça mais isso e aquilo. Depois vá pegar água no rio. Depois vá lá atrás da cabana de Muturi e apanhe uns espinafres.” (MWANGI, 2006, p. 26); em *A tatuagem*, Duany ocupava-se com os serviços domésticos, “[...] À medida que se afastava, os cânticos e o barulho as enxadas dos lavradores foram ficando cada vez mais distantes.” (BARBOSA, 2012, p. 15); na obra *Kamazu* a personagem protagonista passa de escrava ao curandeiro mais

famoso e prestigiado da região: “Kamazu passou a ser escravo, e seu trabalho era cavar a terra, cortar a lenha e tirar água para os seus patrões” (CARUSO, 2012, p. 4), “- Três vacas – disse o patrão que, mesmo sabendo do esforço e do valor de Kamazu, em nenhum momento lhe dera a liberdade. Kamazu entregou as três vacas e, finalmente mudou-se dali [...]” (CARUSO, 2012, p. 29), “Ao fim de três anos, o jovem curandeiro havia adquirido um grande conhecimento sobre ervas, raízes e folhas [...]” (CARUSO, 2012, p. 29).

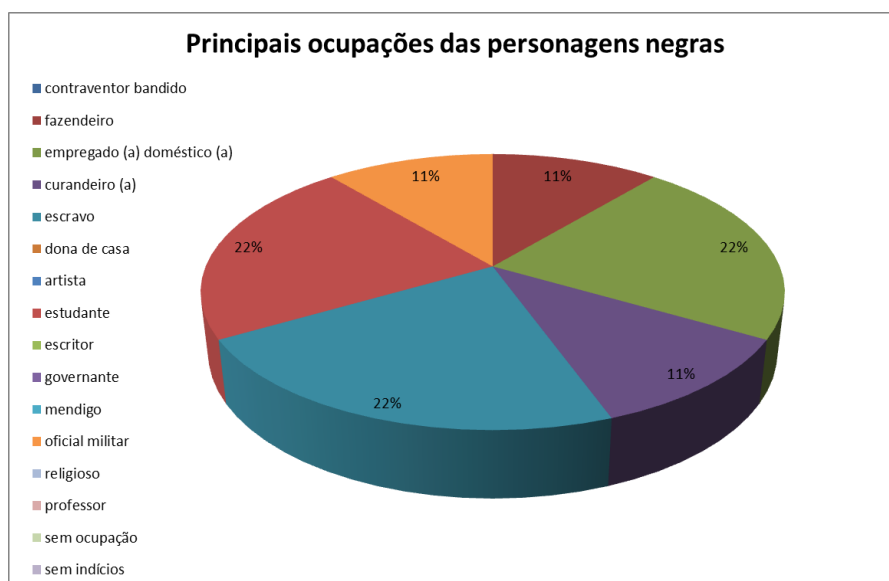


Gráfico 16: Principais ocupações das personagens negras

Fonte: a autora

Das cinco obras analisadas, foi possível a identificação da cor de quatro personagens protagonistas e em uma obra literária não há indícios da cor da personagem, como descrito no Gráfico 7. As personagens brancas ocupam o papel de coadjuvantes, especificamente em *Mzungu* (2006), no entanto não são alvos desta análise, mas vale salientar que as principais ocupações dessas personagens são fazendeiro (14%), estudante (14%), professor (14%), oficial militar (14%) e sem indícios (43%). É o que se pode constatar nos Gráficos 16: “Bwana Ruin chegou ao meio-dia. Era um sujeito grande, maior do que qualquer homem de nossa aldeia. Vestia seu traje verde-claro de brim e botas de montaria. [...] O fazendeiro subiu no tablado de leilão e falou aos trabalhadores.” (MWANGI, 2006, p. 11), “Os soldados armaram uma grande tenda para o interrogatório do outro lado da leiteria. [...] Quem teria levado o rifle do homem branco?” (MWANGI, 2006, p. 15), “Nós chamávamos o

diretor de Primeira Lição pelas costas. Nas outras ocasiões, o chamávamos de senhor” (MWANGI, 2006, p. 17).

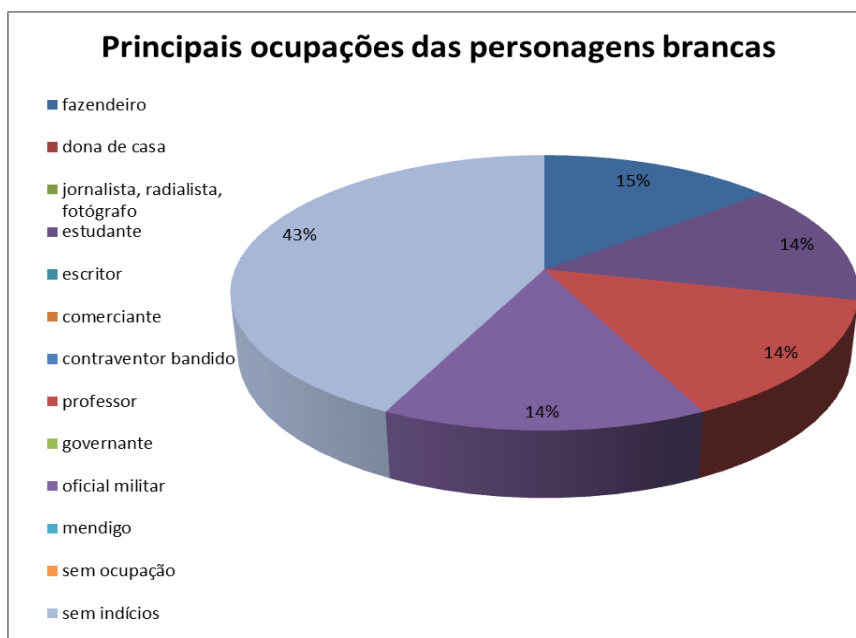


Gráfico 17: Principais ocupações das personagens brancas
Fonte: a autora

Por se tratar de romances endereçados ao público infanto-juvenil, os desfechos das personagens protagonistas estão ligados às transformações de personalidade, idade e/ou situação social, verificado em 100% das obras analisadas.

Em *Comandante Hussi* (2006), a guerra estilhaçou o mundo de Hussi, que parte para frente de combate, juntamente com o seu pai, que se tornou militar para o enfrentamento. Durante a guerra, presenciou tiros e bombas, conviveu com cadáveres abandonados, sem ter o que comer, com frio e medo. Acompanhou os desafios de um golpe de estado. O narrador evidencia que a guerra impõe ao menino abandonar a infância e, prematuramente, exercer o papel de adulto; isso ocorreu no “[...] dia em que foi obrigado a deixar para trás a sua bicicleta” (2006, p.42). A bicicleta apresenta-se como o divisor de águas entre a infância e a maturidade. Na narrativa a bicicleta é enterrada por Hussi para que ele possa, determinado por seu pai, acompanhar a mãe e seus irmãos menores na fuga da guerra, dirigindo-se à distante aldeia dos antepassados e após integrar-se à equipe de combatentes. Para Hussi, é o começo de um novo tempo, longe dos amigos e principalmente longe de sua bicicleta.

Na obra *Kamazu* (2011), a personagem protagonista tem sua condição de

escravo alterada. O patrão não acreditava que um escravo poderia salvar uma criança apenas com ervas. Mas, como o menino era a última esperança da criança adoentada, ele aceitou que Kamazu a ajudasse. Com a cura, Kamazu ganhou fama de curandeiro. Adquiriu terras, casou-se e se tornou um dos curandeiros mais renomados daquela região. O desfecho está relacionado à mudança etária, de atitude e de sua atual situação. Kamazu, por meio de sua perseverança, sua ligação com a natureza, dos ensinamentos de sua avó, modificou sua condição de escravo para um sujeito responsável e dono de sua própria independência.

Já *Aqaltune e as histórias da África* (2012) é perpassada pelas histórias que vó Cambinda conta para Alice, dentre elas a lenda de uma princesa do Congo, chamada Aqaltune que, capturada, tornou-se escrava no Brasil e, posteriormente, fundou o Quilombo dos Palmares: “O nome dela era Aqaltune. Foi uma princesa, no Congo, mas virou escrava no Brasil. Escrava Aqaltune” (2012, p. 48). Em outro trecho a avó conta: “- A princesa Aqaltune veio para o Brasil em um navio negreiro. De uma hora para outra ela deixou de ser princesa e virou escrava. Foi maltratada, embarcou em um dos milhares de navios cheios de negros escravos saídos da África” (p. 50). A partir das histórias contadas pela cozinheira, Alice percebe o quanto a lenda da princesa Aqaltune foi importante para o povoado quilombola daquela localidade e identifica-se com sua história de superação e luta, encorajando-a a aceitar o seu nome verdadeiro, que também era Aqaltune: “Alice só queria passar uns dias diferentes e legais com os amigos. Essa era a intenção daquela viagem. A aventura máxima era caçar os vaga-lumes à noite, coisa que não deu muito certo, mas foi divertido. Agora estava diante de um dilema” (p. 60). Assim, superou a empatia com o seu verdadeiro nome e superando seus traumas por meio do conhecimento adquirido há a mudança de atitude em relação a aceitação do seu nome.

Na obra *A tatuagem - Reconto do Povo Luo* (2012), Duany, ao enfrentar uma serpente misteriosa na floresta, precisa guardar um segredo. Com o passar do tempo, o comportamento da garota modifica-se, torna-se inquieta e perturbada por esconder o segredo da tatuagem. Entretanto, decide revelá-lo por meio de um cântico longo e angustiado. Com muito medo do que a serpente seria capaz após ter revelado o segredo, Duany, em um sono muito agitado, sonha com seu avô, que lhe instrui construir uma cabana reforçada para proteger-se da fúria da serpente. A garota, então, pede a ajuda dos rapazes e, quando se encontra protegida dentro da

cabana, mais uma vez grita o seu segredo para que todos a ouçam. De longe, a serpente ouve o lamento de Duany e resolve atacar a aldeia. Todos os jovens guerreiros acabam fugindo com medo da serpente, exceto Rumbé. O forte rapaz enfrenta a píton sozinho e a corta em pedaços. Dias depois, nos festejos do final da colheita, os dois belos jovens resolvem se casar. O desfecho da personagem se dá pelo enfrentamento de seus medos e pela busca dos seus sonhos, pois busca a mais linda tatuagem, imposta por sua cultura local. A mudança de atitude fez com que Duany atingisse os objetivos almejados.

Em *Mzungu* (2006), após o episódio em que Kariuki resgata Nigel das mãos dos mau-mau é que o narrador-protagonista sente-se reconhecido e capaz de enfrentar outros desafios: “Ergueu distraidamente a mão sobre minha cabeça. Preparei-me para levar outro cascudo. Sua mão se abriu e a palma pousou sobre meu cabelo. – Bom – ele disse, afagando-me gentilmente. – Bom” (2006, p.182). Este ato pode compreendido como um rito de passagem da infância para a adolescência, pois a atitude de Kariuki para tirar Nigel do poder dos rebeldes, demonstra uma relativa emancipação, conquistando respeito tanto nas relações pessoais quanto sociais quando volta à aldeia, o que simboliza um processo de individualização do sujeito, característico dos ritos de passagem das culturas africanas. No entanto Kariuki, finaliza a narrativa desiludido com a morte de seu irmão pelos soldados ingleses. O desfecho da personagem é apresentada por sua desilusão em relação à morte do irmão, mas também apresenta atitudes que o separa da vida adulta, a atravessa, cumprindo dolorosos ritos de passagem. Ser responsável pelo salvamento e resgate do amigo Nigel, faz com que Kariuki seja aceito e respeitado como indivíduo – e não apenas como criança, sem nenhuma voz na hierarquia da aldeia.

Considerando que a representação do sujeito africano e/ou afrodescendente é um dos critérios estabelecidos para a seleção da obra para o desenvolvimento de um material didático, que será descrito no próximo capítulo, verificou-se que os romances não reproduzem a invisibilidade e/ou silenciamento a que estão sujeitos os negros na sociedade brasileira.

O protagonismo nas narrativas, os papéis sociais desempenhados, o estrato social, dentre outros aspectos delineados pelas questões ligadas aos elementos configuradores da narrativa apontam para a valorização da cultura africana no intuito de abrir espaço e acolher outras vozes, outras culturas nas leituras a serem feitas

pelo jovem leitor. Os resultados das análises contribuem para que o discurso literário seja de fato dialógico, de modo que não se tenha uma história única circulando no imaginário dos estudantes. Trata-se de uma iniciativa que busca apagar o discurso monológico em prol de outras vozes que compõem o cenário nacional.

Nessa perspectiva e considerando o viés utilitário das obras *Kamazu* (2011), *A tatuagem - Reconto do Povo Luo* (2012) e *Aqaltune e as histórias da África* (2012) e, ainda, de acordo com os resultados apresentados e detalhados nas fichas avaliativas, entende-se, aqui, que as obras *Comandante Hussi* (2006) e *Mzungu* (2006) são obras potenciais para superar preconceitos e atitudes discriminatórias, causas de rebaixamento e aniquilação da subjetividade do sujeito negro.

3.4 Entre o discurso verbal e não-verbal nos romances do PNBE entre 2010 e 2015

Da interação entre as palavras e as artes visuais surge outra materialidade artística: o resultado da união do texto verbal com a imagem visual. Verifica-se, portanto, a necessidade da compreensão da relação entre texto e imagem e como se realiza o diálogo entre essas artes. Para Ramos a importância da ilustração está no fato de ela permitir “[...] o desenvolvimento de inúmeras competências e exige dos seus leitores capacidade de observação, associação de ideias, leitura de implícitos, antecipação de possibilidades, confirmação de interpretações” (RAMOS, 2010, p. 2). Nesse sentido, a intenção da junção entre as imagens e as palavras é o diálogo que elas podem proporcionar ao leitor, aumentando o potencial semântico do texto. Assim, Hunt (2010) afirma que imagem e texto podem cruzar o limite entre o mundo verbal e pré-verbal, sendo possível atingir camadas mais profundas da compreensão humana através da ilustração e de elementos pictóricos, de forma a levar o leitor para o campo mais sensorial e primitivo. Além das imagens sugeridas nos textos, via metáforas e outras figuras de linguagem, o livro conta com signos visuais expressivos a serem analisados. É necessário extrapolar, compreender e interpretar a obra em sua totalidade, incluindo o projeto gráfico, por esse motivo Azevedo (1998) destaca a importância de se estudar a relação estabelecida a partir de três momentos:

Fica difícil falar em ilustração sem lembrar que, necessariamente, um livro [...] é composto de, pelo menos três sistemas narrativos que se entrelaçam: a) o texto propriamente dito (sua forma, seu estilo, seu tom, suas imagens, seus motivos, seus temas etc.); b) as ilustrações (seu suporte: desenho? colagem? fotografia? pintura? e, também, em cada caso, sua forma, seu estilo, seu tom etc.); c) o projeto gráfico (a capa, a diagramação do texto, a disposição das ilustrações, a tipologia escolhida, o formato etc.). (AZEVEDO, 1998, p. 107).

Das cinco obras analisadas, quatro delas são compostas pelo diálogo entre texto e imagem: *Aqualtune e as histórias da África* (2012), *A tatuagem - Reconto do Povo Luo* (2012), *Comandante Hussi* (2006) e *Kamazu* (2011). *Comandante Hussi* (2006) e *Aqualtune e as histórias da África* possuem poucas imagens. Em *Comandante Hussi* a cada cinco/sete páginas há uma ilustração. Já em *Aqualtune*, as ilustrações são apenas para a abertura de cada capítulo. Em *A tatuagem - Reconto do Povo Luo* (2012) e *Kamazu* (2011) o número de imagens se sobrepõe ao texto, ou seja, o quantidade de imagens é significativamente maior que a quantidade de texto. A obra literária *Mzungu* não contém imagens em seu interior, apenas a capa compõe o substrato imagético. Vale salientar que a função da ilustração nesse processo é a de somar para a leitura e não apenas dizer o mesmo utilizando-se de outro formato ou linguagem. A ilustração de qualidade é uma arte e não um adorno usado para tornar as histórias mais coloridas e alegres. Para o autor e ilustrador Roger Mello

[...] a leitura visual não se restringe a decodificar os elementos narrativos, simbólicos, e o contexto em que se insere o objeto artístico. A imagem possui ritmo, contraste, dinâmica, direção e, ainda, uma série de outras características que não suportam ser traduzidas em palavras. A imagem tem lá os seus silêncios. (MELLO, 2002, p. 2).

Sob esta perspectiva, esta pesquisa também tem o intuito de investigar como o sujeito africano e afrodescendente vem sendo ilustrado nas obras analisadas. Verificou-se que em 60% das obras analisadas a identificação da cor da personagem é feita pela combinação entre texto e imagem, é o que ocorre em *A tatuagem - Reconto do Povo Luo* (2012), *Comandante Hussi* (2006) e *Kamazu* (2011). Em 20% não há indícios para a identificação da cor da personagem protagonista, é o caso em *Aqualtune e as histórias da África* (2012), e nos outros 20%, a cor da personagem só é possível de ser identificada por meio do texto, é o

que se verifica em *Mzungu* (2006).



Gráfico 18: Meio de identificação da cor da personagem
Fonte: a autora

Dada a relevância da ilustração no que diz respeito à ampliação dos significados do texto verbal, Corrêa (2008) afirma que a ilustração tem suas especificidades. Desse modo, as ilustrações nos livros

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

Dessa forma, existe a possibilidade de o livro de literatura infanto-juvenil apresentar-se como obra com características verbal e imagética articulada, ou compreendida como um objeto cuja forma física, sensível e perceptível é dotada de significados que muito contribui para que a arte literária tenha o seu objetivo e efeito desejado. Para a análise das obras do *corpus* dessa pesquisa, buscou-se averiguar as ilustrações a partir de seis pilares, levando em consideração o público-alvo, alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. Procurou-se verificar se as ilustrações: 1. favorecem o processo de aproximação com a obra literária; 2. são atrativas, adequadas à intenção expressiva da obra; 3. ampliam as possibilidades significativas dos textos; 4. assumem função complementar/constitutiva ao texto; 5. apresentam-se adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas, podendo despertar a curiosidade, motivar, explicar, informar e contribuir para o equilíbrio

estético da página; 6. observa os princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social (dignidade humana, valorização da diversidade, promoção da igualdade, participação social, acessibilidade, sustentabilidade).

A propósito de iniciar o estudo da imbricação dos elementos visuais e textuais, ressalta-se a importância da capa e contracapa na composição da obra literária. As capas possuem grande relevância para as histórias infanto-juvenis de forma geral, pois, segundo Van der Linden (2011), elas transmitem informações sobre o tipo de discurso, estilo e gênero do livro e podem, muitas vezes, provocar uma certa expectativa no leitor, atraindo-o. Já as contracapas atuam como uma continuação da história apresentada na primeira capa ou o fechamento da narrativa, revelando detalhes que contribuem para o entendimento global do texto.

A obra *Mzungu* (2006), conforme destacado, não contém ilustrações, apenas a capa retrata objetos de guerreiros africanos, como um rifle, uma máscara e um escudo, em tons marrom escuro, marrom claro e preto, permitindo ao leitor construir antecipações e hipóteses de leitura, orientando na construção de sentidos do texto, pois, para o enfrentamento em campos de batalhas um soldado necessita de objetos para o ataque e para a defesa, representados pelas ilustrações citadas.

Já em *Comandante Hussi* (2009), vez que a obra retrata um ambiente de guerra, várias figuras relacionadas com o tema são utilizadas como armas, balas, esqueleto humano, corpos esqueléticos. As imagens estão localizadas esparsamente a cada cinco páginas, aproximadamente. A capa e contracapa contam com ilustrações coloridas, diferentemente do interior da obra. As cores, vermelho e laranja vibrante remetem às consequências de uma guerra civil, como o sangue e os estilhaços, assim como a representação da personagem Hussi e sua bicicleta, elementos que podem impactar o jovem leitor e causar a curiosidade para a leitura da obra.

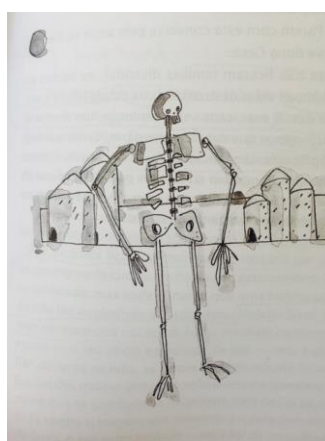
A técnica utilizada para a produção das imagens se dá a partir de traços simples e abstratos, desenhos a lápis e rolo de pintura em formas abstratas, os quais remetem ao conteúdo abordado, criando um percurso de leitura que complementa os elementos da narrativa, levando o leitor a refletir sobre a temática proposta, sem estereótipos em relação ao universo africano. Dessa forma, favorece o processo de aproximação do leitor com a obra literária, pois as imagens exigem do leitor maior atenção para a sua compreensão. Muitas delas estão distorcidas,

exigindo ainda uma maior atenção por parte do leitor, evidenciando a sua expressividade. Desse modo, *Comandante Hussi* (2006) contribui para ampliar o conhecimento de mundo e o imaginário do leitor, devido aos dispositivos estéticos-discursivos acionados pela linguagem verbal e não verbal, ampliando, assim, as referências estéticas oportunizadas pela qualidade da linguagem literária. Ressalta-se, ainda, que as ilustrações contemplam os princípios éticos e democráticos necessários à construção de relações étnico-raciais, aproximando os adolescentes para a reflexão de temáticas como a cidadania, convívio social, dignidade humana, valorização da diversidade, com o intuito de promover a igualdade e para a uma participação social efetiva.

As imagens retratadas em todo percurso narrativo demonstram a trajetória de Hussi ao sair de sua casa, junto com a família, deixando para trás sua bicicleta, para o enfrentamento no campo de batalha e os desafios marcados por mortes pelo caminho. Com o fim da guerra, verifica-se uma sensível diferença na representação da personagem, não mais como uma criança, como se percebe na primeira ilustração, mas evidencia-se o amadurecimento da personagem protagonista pelo formato mais expandido que se deu a terceira ilustração. Compreende-se, ainda, que os corpos dos seres humanos representados nas ilustrações são extremamente magros, com o abdômen proeminente, pernas e braços muito finos, metaforizando a dor, fome, perda, separação, violência e o sentimento de abandono, motivados pela guerra.



(PEREIRA, 2006, p. 21)



(PEREIRA, 2006, p. 25)



(PEREIRA, 2006, p. 51)

Verifica-se, em *Kamazu* (2012), que o livro dá ênfase ao estímulo visual, pois o projeto gráfico tingiu-se de imagens de cores vibrantes - azul, laranja, verde, roxo ,

da primeira à última página. Dentre as ilustrações, há aquelas que traduzem elementos da natureza¹⁴, além da capa, contracapa e folha de rosto. Observa-se também imagens que mimetizam a integração de Kamazu à natureza, estabelecendo coerência e coesão com o texto verbal¹⁵. Destaca-se, ainda, que algumas páginas apresentam a cor preta como o plano de fundo, que pode ser interpretado como metáfora da escuridão da noite e/ou remeter à questão racial tratada na obra¹⁶. Constata-se que há mais imagens que texto verbal, pois das vinte e sete páginas de narração, onze delas são compostas integralmente por imagens, sem nenhum discurso verbal. Salienta-se que embora a técnica de pintura empregada, guache e colagem, minimizem o caráter realista das imagens, as ilustrações mimetizam a substância textual, não desafiando, portanto, o leitor a estabelecer relações menos óbvias com os eventos narrativos, além de ser endereçada ao público infantil e não aos adolescentes, foco desta pesquisa. Exemplo disso é a imagem do baobá, árvore de tronco muito espesso, presente em vários momentos da narrativa, vez que sob ela, Kamazu dormiu, sonhou e tornou-se curandeiro respeitado.



(CARUSO, 2011, p. 4)

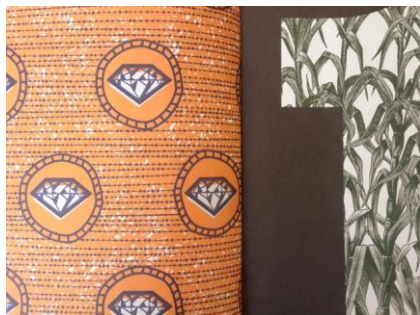
Na narrativa, *Aqaltune* (2012), a relação entre texto e imagem proposta pela obra favorece o processo de aproximação do leitor com a obra literária, pela alta qualidade do projeto gráfico, são atrativas e adequadas à intenção expressiva da obra, no entanto não desafia o leitor e não favorece o uso da imaginação, vez que as imagens no interior da obra apenas estampam a divisão dos capítulos. Já a capa retrata uma personagem em um traje africano, cujo tecido faz alusão às cores e

¹⁴ Páginas 5, 6, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 23, 26.

¹⁵ Páginas 7, 22, 23, 28 e 29.

¹⁶ Páginas 12, 13, 20 e 21.

estampas do universo africano. Não há qualquer menção ao nome do ilustrador das partes citadas, apenas dos responsáveis pelo projeto gráfico: Monique Sena e Tadeu Omae. Como exemplo as capas que dividem os capítulos um e dois:



(MASSA, 2012, p. 8-9)

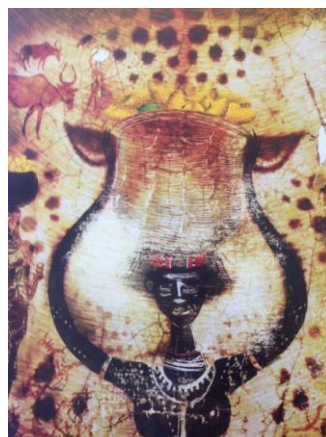


(MASSA, 2012, p. 36-37)

Já as ilustrações apresentadas na obra *A tatuagem* (2012) ocupam grande parte da obra e não favorecem o uso da imaginação do leitor, vez que as imagens traduzem apenas a substância textual, não ampliando os sentidos do texto. Por sua alta qualidade de projeto gráfico favorece o processo de aproximação do leitor com a obra literária, pois são atraentes, coloridas e ocupam a maior parte da obra literária, no entanto não ampliam as possibilidades significativas dos textos e não complementam a substância textual, mimetizando exatamente o que se lê. Abaixo a primeira imagem que retrata o momento em que serpente enlaça Duany para deixar suas marcas na jovem: “As duas ficaram assim, entrelaçadas, durante um longo tempo. Finalmente a serpente desenrolou-se, deixando tatuadas, na epiderme negra da jovem, as marcas brilhantes e coloridas de suas escamas.” (BARBOSA, 2012, p. 17). Outro momento, retratado na segunda imagem, que apenas traduza substância textual é o momento em que as mulheres caminham com cestos de vime na cabeça: “O sol brilhava forte. Fileiras de mulheres percorriam os milharais com pesados cestos de vime equilibrados nas cabeças, repletos de espigas recém-colhidas” (BARBOSA, 2012, p. 13).



(NEGRO, 2012, p. 18)



(NEGRO, 2012, p. 14)

A ilustradora Regina Yolanda, ao tratar de questões relacionadas às ilustrações nos livros infanto-juvenis, indica o valor criativo de imagens que podem ir além do que o texto escrito expressa:

As ilustrações simbólicas e não descritivas podem contribuir para desenvolver a imaginação própria do leitor. Em contrapartida a ilustração fiel ao texto, nunca além do texto, e a mais “realista” possível, resulta numa comunicação linear, pobre, sem maiores estímulos ao pensamento. (1986, p. 153).

Dessa forma, perceber a contribuição que o texto imagético oferece para o leitor no preenchimento de vazios textuais é um exercício necessário ao se estudar literatura para crianças e jovens. Das cinco obras analisadas, pode-se concluir que essa afirmação corrobora com a proposta da obra literária *Comandante Hussi* (2006), como já exemplificado anteriormente, em que as imagens colaboram efetivamente para compreensão do texto preenchendo os vazios deixados pela linguagem literária, contribuindo, assim, para a expansão dos sentidos do texto. Diferente das demais obras que não contribuem para a expansão dos limites textuais, é o caso de *Aqualtune e as histórias da África* (2012), *A tatuagem - Reconto do Povo Luo* (2012) e *Kamazú* (2011).

Um dos critérios para a seleção da obra para o desenvolvimento de uma sequência de atividades para uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, a fim de propiciar o letramento literário, foi a verificação da qualidade do projeto gráfico, no que se refere à criatividade, à ilustração, à adequação da capa, do tipo gráfico e

principalmente, se as ilustrações são adequadas ao público-alvo. Aponta-se que tais requisitos foram alcançados apenas na obra *Comandante Hussi* (2006). Aliás, a qualidade estético-literária é um dos diferenciais na obra *Comandante Hussi*, a qual ativa o imaginário juvenil, pois as ilustrações não são meramente referenciais, indicam trilhas de leitura, ampliam a visão do adolescente para novas experiências e para o aprimoramento da sua sensibilidade por meio dos diálogos intersemióticos.

3.5 *Comandante Hussi e Mzungu*: entre a realidade e a ficção, a religiosidade e a ancestralidade, a amizade e a transculturalidade

Conforme destacado, um dos critérios para a seleção de obra literária para o desenvolvimento de Sequência Didática Expandida a fim de promover o letramento literário para turma do 9º ano do Ensino Fundamental, foi a averiguação dos aspectos referentes ao projeto editorial em função do público, se tema e linguagem são adequados ao leitor pretendido e se há ampliação ou não das referências estéticas e culturais do leitor pretendido. Na análise em questão, aponta-se que tais requisitos foram alcançados nas obras literárias *Comandante Hussi* (2006) e *Mzungu* (2006), ambas adequadas para um trabalho em sala de aula, no entanto ressalta-se a qualidade das referências estéticas em *Comandante Hussi* (2006), as quais são parcas na obra *Mzungu* (2006).

O romance *Comandante Hussi* (2006) foi escrito por Jorge Araújo e ilustrado por Pedro Sousa Pereira. Publicado em 2003, em Lisboa, o livro foi agraciado com o Grande Prêmio Gulbenkian de Literatura para Crianças e Jovens. No ano de 2006, foi editado no Brasil, pela Editora 34, incorporando-se ao acervo do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE, reservado aos alunos das séries finais do Ensino Fundamental. Em 2006 e 2013, a obra integrou-se ao PNBE. Também voltados ao público infanto-juvenil, Jorge Araújo publicou os seguintes livros: *O dia em que a noite se perdeu* (2008), *Cinco balas contra a América* (2008) e *Beija-Mim* (2010).

Conforme informações expostas na segunda orelha do livro¹⁷, Jorge Araújo nasceu em 1959, em Mindelo, Ilha de São Vicente, Cabo Verde. Localidade em que

¹⁷ Informações abrigadas em www.aletheia.pt

iniciou a função de jornalista de televisão. Mas, foi em Portugal que assumiu a função de repórter, cobrindo o conflito bélico em Guiné-Bissau, no levantamento de dados e entrevistas com testemunhas. Prestou serviços para os jornais *Independente*, *Já*, *Correio da Manhã* e para *Televisão Independente* (TVI). Atualmente, trabalha como editor do “Actual”, caderno do semanário *Expresso*, em Portugal. Além disso, recebeu o Grande Prêmio Gazeta do Clube de Jornalistas e foi contemplado com o Prêmio AMI – Jornalismo contra a indiferença.

Quanto a Pedro Souza Pereira, nasceu em Luanda, Angola, em 1966, e pela Escola Superior do Porto obteve o título em Comunicação Social. Atua na Sociedade Independente de Comunicação - SIC, a primeira estação de televisão privada portuguesa. Somada à atividade de jornalista há a de ilustrador; exemplo dessa forma artística pode ser apreciada nas ilustrações do livro *Comandante Hussi*.

A reportagem os uniu e o texto jornalístico transformou-se em literário, por intermédio dos códigos verbal e não verbal. A sensibilidade está marcada tanto no registro escrito efetuado por Jorge Araújo, em colher os relatos do menino Hussi, 12 anos, nascido em Guiné-Bissau, que teve a infância suspensa, por ter que prestar serviços na guerra, quanto nos desenhos a lápis e rolo de pintura, elaborados por Pedro de Souza Pereira.

Para a criação desta composição artística, os acontecimentos reais converteram-se em ficção, já que Jorge Araújo se inspirou nos depoimentos de António Hussi, criança-soldado, quando elaborava reportagem em Guiné-Bissau. A aproximação entre eles levou o menino a confidenciar ao repórter o conflito político-militar ocorrido entre 1998-1999. A obra é composta por dezesseis capítulos, não nomeados, seguida de um glossário, além de abrigar expressões vocabulares guienenses, sinalizadas em itálico, no corpo do texto, e a presença de uma figura do mapa-múndi, indicando países em que se fala o idioma português, alocado nas páginas finais do livro. Há ainda uma breve biografia do autor e do ilustrador localizada nas orelhas do livro. Já as linguagens - textual e imagética - corroboram para a ressignificação das identidades das culturas de Cabo Verde e Guiné-Bissau no romance.

De acordo com informações presentes na orelha do livro, Hussi nasceu na ilha e tinha 12 anos quando Jorge Araújo o conheceu, em 1999, embora no enredo a idade de Hussi não seja mencionada. Dispensando-lhe especial atenção, o

profissional de comunicação o acompanhou, absorveu-lhe revelações acerca da guerra civil, batalha que assolava o país.

Nestes termos, o enredo dessa obra prioriza as aventuras de um garoto, Hussi, que reflete o coletivo, numa sociedade assolada pela privação de bens essenciais, vivendo à margem da sociedade, em uma localidade periférica denominada Porto dos Batuquinhos, em Guiné-Bissau. Essa situação não é capaz de inibir o personagem principal, que carrega em si as marcas da fome e da miséria, mas se sente feliz e orgulhoso em fazer parte da família Sissé, composta pelo pai herói, Abdelei, pela mãe coruja, dona Geca, e pelos três irmãos mais novos, Totonio, Tuasab e Doskas. Estado de ânimo que se estende, também, na esfera pública, porque tem amigos que, como ele, gostam de jogar futebol. Além disso, Hussi possui uma amiga especial, inseparável companheira, uma bicicleta, descrita da seguinte maneira:

Aquela bicicleta era seu tesouro mais valioso, porque fora o único presente que o pai algum dia pôde oferecer-lhe. Era uma bicicleta pintada de lama, pedais amputados, selim desengonçado, os raios das rodas a contorcerem-se de dor. Uma bicicleta a cair os pedaços, mas que ainda estava boa para as curvas. E, sobretudo, era a sua bicicleta. (ARAÚJO, 2006, p. 19).

Com o propósito de reverter o quadro de repressão vivido, a população de Porto de Batuquinhos clama por mudanças políticas. Elege o brigadeiro Raio de Sol para tomar a frente do comando, a fim de enfrentar o temível e tirânico comandante Trovão. Na descrição destes personagens, pode-se observar o olhar infantil sobre o adulto: “O brigadeiro Raio de Sol era mais alto do que uma girafa, mais magro do que um antílope” (ARAÚJO, 2006, p. 27), bem como experiência do narrador em emitir um parecer cômico do adversário: “[...] era uma personagem gorda, [...]. O seu rosto era uma cascata em alvoroço tanto o suor que lhe escorria pela testa, [...]. Tinha o olhar de pit bull anestesiado, dentes pontiagudos, desalinhados, a pele mais gordurosa do que o óleo de palma” (ARAÚJO, 2006, p.63).

Com o universo doméstico abalado pela guerra, a família teve que se separar. O pai assumiu compromisso de combater ao lado do Brigadeiro Raio de Sol contra o comandante Trovão. E, “com as palavras vestidas de pólvora” (ARAÚJO, 2006, p. 35), ordenou que o filho mais velho assumisse a responsabilidade em conduzir e proteger os demais membros familiares até a região de Nhacra, terras dos seus

antepassados, pois “Numa guerra não há crianças” (ARAÚJO, 2006, p. 35). O caminho é margeado pelo horror causado pela guerra, na cena de corpos em decomposição e, ao sair de sua rotina, Hussi avalia que “[...] que o luto carrega-se pelos dias, que os vivos também morrem” (ARAÚJO, 2006, p.43).

Na guerra o pai de Hussi sofre metamorfose, pois “As feições de Abelei mudaram completamente mal vestiu a farda militar. Os movimentos tornaram-se mecânicos e cadenciados, a voz triste e monocórdia” (ARAÚJO, 2006, p. 34); já nos períodos de paz exerce a função de “*arranjar cadernos de escola*” (ARAÚJO, 2006, p. 47).

Pode-se compreender que a guerra pouco a pouco mina a humanidade dos combatentes, enquanto que o livro oferece a oportunidade de experiências existenciais, éticas e políticas. As mãos que manuseiam armas têm por fim matar ou morrer, enquanto as que passeiam pelo livro podem questionar os conflitos, refletir sobre a alma humana, já que “O corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrita encontra na literatura seu mais perfeito exercício. A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante” (COSSON, 2014, p. 16).

O narrador evidencia que a guerra impõe ao menino abandonar a infância e, prematuramente, exercer o papel de adulto, isso ocorreu no “[...] dia em que foi obrigado a deixar para trás a sua bicicleta” (ARAÚJO, 2006, p.42). A bicicleta é o divisor entre a infância e a maturidade do menino. Nesse conflito, Hussi solicita à mãe um tempo para esconder a bicicleta, temendo-lhe a morte pelos soldados inimigos. A mãe refuta o pedido do menino, argumentando que “Uma bicicleta não é gente, uma bicicleta não morre” (ARAÚJO, 2006, p. 37). Na réplica, ele a convence de que sua bicicleta é diferente. Obtendo a permissão materna, retorna à residência e rapidamente cava um buraco para escondê-la: “Quando o buraco atingiu a maioria, encostou a bicicleta ao fundo e começou a deitar terra” (ARAÚJO, 2006, p. 39). É neste momento que a bicicleta manifesta seus poderes, expressando-se a Hussi: “[...] tenho medo... tenho medo. [...] Tenho medo do escuro. [...] Por favor, não me deites mais terra. Tenho medo do escuro” (ARAÚJO, 2006, p. 39-40).

Por esta estratégia narrativa é revelada a estreita ligação entre Hussi e a bicicleta, fertilizada no diálogo. O convívio entre eles reinventa um mundo melhor, ressalta a visão de mundo, os valores éticos e morais do grupo a que pertence o protagonista da narrativa. O narrador revela ao leitor os sentimentos reprimidos do

menino diante da guerra, a dor psicológica em ver rompido o tempo para o seu desenvolvimento humano, sendo-lhe ceifada a liberdade de brincar, fantasiar, criar mundos nas pedaladas com sua bicicleta. Então, “Apesar do contentamento, guardou segredo porque as pessoas crescidas não compreendem essas coisas, não acreditam que uma bicicleta também é gente, que uma bicicleta fala” (ARAÚJO, 2006, p 40).

A separação, entretanto, foi acordada com pacto de sangue, assentado na palavra de que se reencontrariam ao final da guerra: “A bicicleta podia finalmente hibernar descansada. Sabia que Hussi era um menino de palavra. Que não ficaria enterrada até o final dos tempos” (ARAÚJO, 2006, p 41). E ela ficaria protegida, pois ele “[...] retirou do pescoço o talismã que o feiticeiro lhe oferecera e colocou-o sobre o monte de cinzas” (ARAÚJO, 2006, p. 42).

O narrador demonstra ternura pelo protagonista, elevando a positividade de seus valores morais, patenteados pelos ensinamentos recebidos de seus pais e da comunidade, e reconhece os conceitos que norteiam a forma como ele avalia o mundo e interage com o corpo social: “Hussi era o senhor das alturas. Voava entre os centrais adversários com a mesma agilidade de uma andorinha a quem uma brisa primaveril limpou as asas. Na vida, como no futebol, jogava com a cabeça no ar, o coração ao alto” (ARAÚJO, 2005, p. 25). Dessa forma, o jornalista Jorge Araújo, cabo-verdiano diaspórico, ao focalizar o universo de António Hussi “[...] difunde a complexidade de sua moral. O acesso à voz, o direito de falar de si e de seus problemas circunstanciais, edifica e confere ao negro atuar como ‘sujeito’ histórico” (BARROS, 2009, p. 30).

No momento seguinte, Hussi recusa-se a permanecer em Nhacra e retorna a Guiné-Bissau, em busca do pai. Momento em que se depara com a destruição produzida pela guerra. Indaga, aos que encontra, sobre o paradeiro de seu progenitor. Quando o reencontra, desencadeia o furor do pai contra o filho, que deveria estar em segurança com os demais de sua prole: “Depois puxou do cinto e foi um festival de pancadaria. O velho bateu, bateu, bateu-lhe tanto! De nada serviu, porque Hussi não se vergou à força destes argumentos” (ARAÚJO, 2006, p.50).

Resistindo à violência paterna, Hussi não desiste em permanecer junto ao pai, passando, assim, a ser um guerrilheiro. Nesse instante, solicita-lhe permissão para ver sua bicicleta, em Porto dos Batuquinhos, obtendo a seguinte resposta: “Na guerra não se brinca, Hussi. Queres mesmo ficar, não é? Então pára de discutir e

porta-te como gente grande” (ARAÚJO, 2006, p. 52). Inserido nesse novo contexto, o personagem central é encarregado pelo transporte de armas, por entregar as correspondências e auxiliar na cozinha.

Nesses tempos de discórdia, permeado por agudas ações violentas, fome, mortes, o menino-soldado “Caminhou entre os horrores de uma guerra fratricida com a inocência com que antes pedalava na sua bicicleta pelas ruas da cidade de asfalto” (ARAÚJO, 2006, p. 53). Pouco entendendo a devastação que ela provocava nos grupos sociais de Guiné-Bissau, que se dividiam e se duelavam, um clamando por uma sociedade justa, o outro pela concentração do poder.

No entanto, o menino, convertido em homem, não perde sua inocência, devido às lembranças nutridas pela família, pelos outros meninos da comunidade, amigos do futebol e, sobretudo, pela bicicleta. E, para driblar esse mundo espinhoso, refugia-se no interior de si mesmo, mantendo um estreito diálogo com sua bicicleta, pois

Foi ela quem lhe indicou o norte entre os arrozais, quem lhe salvou a vida naquela emboscada do inimigo – dois dias de tiros sem parar, até os homens caírem para o lado, devorados pela fome e pelo cansaço, rendidos pelo fim das munições. Foi ela quem lhe disse para mudar de trincheira no dia em que uma bomba chacinou quase toda a frente leste. Era a sua imagem quem lhe mantinha o espírito leve e tranqüilo. (ARAÚJO, 2006, p. 58).

A fantasia apresenta-se a Hussi como um mecanismo de defesa, que lhe permite afastar-se do mundo cruel e destruidor e amenizar a saudade de sua bicicleta, que lhe causa uma ilusória satisfação: realizar o desejo de estar em sua companhia. Criada pelo inconsciente, a fantasia produzida pelo menino é a soma de suas ideias, sentimentos e memória da afetividade que o liga à sua bicicleta, pois conforme Antonio Candido “A fantasia quase nunca é *pura*. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos” (1972, p. 82).

Como enfatiza Candido, a fantasia é um recurso importante para o leitor, pois ao se deparar com os conflitos psicológicos encenados pelos personagens, oferece a possibilidade de enfrentar e resolver seus próprios dilemas, já que a obra literária transporta situações reais. Ao trazer a público um tema político-social, que é o da guerra, Jorge Araújo proporciona ao leitor aproximar-se e interagir com os

protagonistas, deslocamento eficaz à (re)educação sobre as relações étnicas. Nestes termos, faz-se necessária, no âmbito escolar, a intervenção crítica em relação ao letramento literário, porque o romance funde esteticamente realidade e ficção, transcendendo as fronteiras espaço-temporais ao comunicar ao leitor vivências díspares, mobilizando a reflexão sobre as mesmas.

Retomando a formulação de Candido (1972), ao desviar-se dos problemas concretos, o bem-estar resultante da fantasia auxilia Hussi a resolver os conflitos e amenizar a angústia, na recriação de suas aventuras: “Quando veio a si, abriu os olhos, arrotou de felicidade” (ARAÚJO, 2006, p.58). A fantasia é, portanto, um estado emotivo que visa prepará-lo a alcançar o desejo de reaver sua bicicleta.

O mergulho profundo de Hussi em um mundo irreal chamou a atenção de seus amigos soldados: “‘Hussi, andas a falar sozinho’ – afirmou Capacete de Ferro, sempre atento às movimentações do mascote do batalhão. ‘Estás a ficar *apanhado da cabeça*’ – sentenciou, meio a brincar, Rambo das Facas” (ARAÚJO, 2006, p. 56). O afastamento de Hussi de seus métodos habituais de agir, causou receio neles; preocupação de que o menino estivesse perdido em seus devaneios.

Entretanto, haverá uma cisão em relação ao mundo infantil, pois o menino terá que substituir o campo de futebol pelo campo de guerrilha. Nesta nova arena, descortina-se o misticismo pertinente ao universo espiritual dos povos africanos, em especial, aos de Cabo Verde e Guiné-Bissau, visto como “Um sinal divino” (ARAÚJO, 2006, p. 33), já que os guerrilheiros, tanto de um lado quanto de outro, criam nas forças emanadas de esferas além do humano. Sendo que a tropa adversária contava com a presença do professor Bambara, “feiticeiro do regime” (ARAÚJO, 2006, p. 71).

É, então, mergulhada numa atmosfera sobrenatural que se compõe a segunda parte do livro, referenciada na bicicleta, no talismã, no feiticeiro e na cobra. Por meio desses símbolos é possível observar o modo de viver característico desses povos no anseio de alcançar realizações pelo intercâmbio com o transcendental. Esses elementos, em destaque a bicicleta, funcionam como um portal para o ilimitado, para o misterioso, que pode fugir, talvez, à compreensão de uma visão ocidental, pautada no cristianismo.

Sob a ótica africana o “[...] espiritual anima as práticas sociais, o sagrado pode estar no tambor, nos elementos da natureza, na dança, na música, na sabedoria dos mais-velhos e no respeito à tradição” (BARROS, 2015, p. 155). A

memória dos ancestrais manteve acesa os valores comunitários, a oralidade foi instrumento para que os povos africanos fundassem seus mitos, edificassem suas crenças e, por intermédio da religiosidade, buscassem entender os conflitos, visando a harmonia individual e coletiva: “Abdelei Sissé recebeu voz de comando e correu para casa preparar a guerra. Vestiu o camuflado encardido, colocou no dedo o anel abençoado pelo velho feiticeiro” (ARAÚJO, 2006, p. 33).

Sob a visão de Barros (2015), na filosofia africana o ser humano se percebe como parte integrante do universo e estabelece uma conexão muito próxima com a natureza e o divino. E, nesta rede participativa, há interligação direta da existência às esferas sagradas. Dessa forma, a realidade é concebida pelo mundo material e imaterial, a linguagem corporal, a fala e a memória são veículos de comunicação com o sagrado. Em síntese, “[...] as entidades sagradas exercem influência recíproca no plano físico, por isso, há uma fusão entre esses espaços e, de alguma maneira, todos os seres animados e inanimados contêm partículas da esfera mística” (BARROS, 2015, p. 155). Por isso,

- Eles têm uma bicicleta rágica – desvendou o feiticeiro com o ar mais sério deste mundo, associando o trambolhão com a queda que dera quando tentava aprender a andar de bicicleta com o filho de Abdelei.
- Uma bicicleta mágica? Mas o que é que uma bicicleta tem a ver com a guerra? Bicicleta não dá tiros...
- Esta também não dá tiros...
- Então é mágica *por alma de quem?*
- É rágica porque dá somte... protege os combatentes. (ARAÚJO, 2006, p. 73).

A união entre os espaços real e espiritual demonstra a organização social desses povos e determina a função dos indivíduos no seio social. Esta forma de conceber o universo foi nomeada de realismo animista, que é um realismo que anima a natureza: “[...] na realidade tradicional, são qualidades animistas. Não são mágicas. Aquilo está baseado em antepassados e em poderes que existem na natureza” (ABRANCHES, s/d apud BARROS, 2015, p. 159). Segundo Augel (2007) “No total da população do país, 54% são incluídas na categoria de adeptos das religiões animistas, cuja crença está baseada no culto aos antepassados, das forças da natureza e no poder da espiritualidade”.¹⁸

¹⁸ Informação disponível em <https://books.google.com.br>

Indícios que se materializam na narração, já que a bicicleta e outros artefatos místicos mobilizam o pensamento individual e coletivo dos personagens, o que leva o protagonista a sentenciar que “minha bicicleta é diferente (ARAÚJO, 2006, p. 37). Esta constatação aumentava-lhe o temor, já que ela é um objeto dotado de poderes e, por isso, o comandante Trovão tentaria exterminá-lo: “Vão matar a minha bicicleta” (ARAÚJO, 2006, p. 37).

O imaginário formula-se nas substâncias de constituição sobrenatural, vinculando-se à memória histórica dos grupos humanos da África, em relevo aos de Cabo Verde e Guiné-Bissau, que ainda partilham de costumes e tradições, gerados pela fonte oral e transmitidos de geração a geração. Brotam das “[...] cosmogonias africanas, são os traços essenciais no confronto entre a tradição e o mundo atual e atuam aqui como sustentáculo para que se dê a resistência da população assolada pela guerra” (OLIVEIRA, s/d)¹⁹.

Logo, a narrativa de Jorge Araújo é um referencial da cultura africana, já que a fantasia desprendida pelos protagonistas, manifesta-se como uma válvula de escape para fugir das agruras da guerra, bem como indica traços desses países africanos particularizando esses grupos sociais, valorizando-lhes o patrimônio histórico, contribuindo para a afirmação dos laços de pertencimento, intencionalmente elaborada, por afastar-se da realidade, porém a ela conectada. Desse modo, a fantasia faculta analisar as questões sociais, em sua complexidade. Portanto, *Comandante Hussi* (2006) origina-se de uma estética que, por intermédio do testemunho do personagem central, divulga o contexto existencial que torna personagens animados (criança/feiticeiro/coletividade/cobra) e inanimados (bicicleta/talismã) em elementos interdependentes, ilustrando não apenas a subjetividade mas também a tradição cultural guineense e cabo-verdiana:

Bateram a pala, fizeram inversão de marcha e partiram à caça da bicicleta mágica, a bicicleta de Hussi. Mas desta vez a expedição não foi comandada pelo chefe do Estado-Maior, que jazia no soalho do salão presidencial. Contra um inimigo com poderes mágicos, o comandante só podia ser feiticeiro [...]. Atrás, impassível, seguia o coronel Bufo, um homem de quem se dizia que era mais mau do que as cobras – e não era por causa de uma jibóia que trazia sempre enrolada no pescoço. Era ele quem mostrava o caminho – sempre por gestos, porque era mudo de nascença. (ARAÚJO, 2006, p. 77).

¹⁹ <http://www.ueangola.com>

Nesta perspectiva, vida e morte apresentam-se como face da mesma moeda, porque resultam de um mundo de miséria e guerra, desencadeado por um governo ditatorial. Por outro lado, a crença nos símbolos sagrados - bicicleta/talismã -, pode reverter esta situação, apontando para uma maneira singular de conceber o universo e processar o conhecimento.

Em seis de maio de 1999, a guerra teve fim. Guiné-Bissau, em chamas, assiste à fuga dos derrotados. A partir daí o menino-soldado passa a ser chamado de Comandante Hussi, pelos atributos apresentados no percurso da batalha. E se as situações violentas resultaram mudanças no comportamento de Hussi, pode-se afirmar que o episódio da guerra não lhe retirou o encantamento em continuar as aventuras com sua bicicleta, vez que o cuidado paternal inspira-se em animar o filho a retomar a infância, interrompida pela guerra:

Hussi e a sua bicicleta ainda tinham muito a falar. Era toda a conversa de uma guerra para pôr em dia” (ARAÚJO, 2006, p. 112-3).

E,

- O que é isto? _perguntou com caras de poucos amigos.
- É uma pistola, respondeu Hussi embaraçado.
- E posso saber o que andas a fazer com uma pistola?
- Encontrei-a no Palácio.
- Dá-me já isso. Não sabes que a guerra não é brinquedo de criança? (ARAÚJO, 2006, p. 104).

E, diante da ruína provocada pela guerra, o narrador sentencia que “Hussi é um menino de sorte porque sobrou. Quase ganhou a sorte grande porque não foi só ele que sobrou, foi toda família (ARAÚJO, 2006, p.101-102).

Após esse combate, o menino terá que enfrentar outra hostilidade: a da pobreza extrema que priva o personagem e os grupos sociais de bens essenciais à sobrevivência, a uma vida digna. Por essa razão, ele terá que “[...] vestir a bata que não tem, pegar nos livros, que não tem, e preparar a merenda, que não tem. E vai partir para a batalha da sua vida” (ARAÚJO, 2006, p.106).

A visão de mundo de Hussi resguarda-se por seu olhar inocente, simples e imaginativo diante das circunstâncias que o cercam. A maturidade absorvida com o terror da guerra não lhe maculou, entretanto, a fantasia e a capacidade de estar atento a tudo. E a esperança de encontrar um mundo melhor e poder desfrutar a alegria e o direito de viver a infância encontra-se na bicicleta.

Por isso, Hussi “[...] desatou a cavar, o buraco era cada vez mais profundo, desatou a cavar, e nada, nada da bicicleta, nem mesmo um parafuso de consolação. – Está frio... – uma voz ecoou das profundezas da terra” (ARAÚJO, 2006, p. 110). O ato de cavar simboliza que Hussi, na medida em que cava, despe-se da desumanidade gerada pelo combate, pelas dificuldades sofridas cotidianamente, no sentido de reaver a infância. Propósito, entretanto, morto com as agruras sofridas na guerra; Hussi já não era mais o mesmo. O menino tinha ficado para trás e dado lugar a um jovem marcado pelos conflitos vividos na guerra.

Com o intuito de analisar o discurso literário contido em *Comandante Hussi* (2006), retoma-se Jouve (2012), que afirma que o texto literário não transmite o conteúdo de modo preciso, de um lado porque seu valor não é utilitário e, de outro, porque o seu criador não tem consciência total sobre a própria criação, o que indica que a obra literária significa sempre mais do que aquilo que o autor tinha pensado; aspectos que sugerem traços da essência artística. Por isso, segundo o estudioso, o texto literário importa especialmente como “sintoma”, cujos conteúdos são suscitados de forma acidental, apenas sugeridos, permitindo pistas para novas significações e atualizações do texto literário e, portanto, não se reduzindo ao contexto de sua produção inicial; diferente do “sinal”, em que os conteúdos são transmitidos intencionalmente e explicitamente pelo autor. Assim, “[...] como a forma é menos dependente do controle consciente do que o conteúdo, a obra significa sempre mais, até mesmo outra coisa, do que aquilo que o autor tinha em mente” (JOUVE, 2012, p. 85). Entretanto, segundo o próprio autor em outra obra, *A leitura*, é preciso que o leitor esteja alerta para não produzir interpretações impertinentes ou inapropriadas para os textos: “Se como mostramos, não se pode reduzir a obra a uma única interpretação, existem, entretanto, critérios de validação [...] a recepção é, em grande parte, programada pelo texto. Dessa forma, o leitor não pode fazer qualquer coisa [...]. Nem todas as leituras, portanto, são legítimas” (2002, p.25-27).

Por apresentar-se sobretudo como “sintoma”, *Comandante Hussi* impressiona por oferecer uma linguagem poética e sensível para tratar de assuntos como a dor, a fome, a guerra, a ausência da infância, a morte, o distanciamento da família. Nesse sentido, o autor utiliza-se de recursos expressivos - metáfora, personificação, hipérbole, símile e humor -, as quais remetem às características do texto literário defendidas por Candido (1995) e Jouve (2012) que, apesar de considerarem o

contexto, o leitor e a obra como produto histórico-sócio-cultural, não abrem mão da forma, do caráter estético do texto literário.

A qualidade estética da obra *Comandante Hussi* pode ser constatada pelos recursos de expressão, dentre eles a símile, que é empregada para aproximar o texto literário do leitor, especificamente da realidade de um campo de batalhas, enfrentada precocemente por uma criança. Neste contexto, entende-se que este recurso também objetiva provocar reflexão sobre o outro e sobre a cultura de outro país. Segundo Candido (1996), uma comparação ou um símile, é a transferência de sentido explícita. Pode-se dizer que é uma "imagem propriamente dita", na qual é dado de maneira clara o elemento lógico de contaminação entre os significados. O recurso estilístico decorre das seguintes símiles²⁰ que, dentre outras, podem ser encontradas no romance

Procurou falar, mas as palavras saíam-lhe surdas e aos solavancos, como uma cascata silenciosa! (ARAÚJO, 2006, p. 18).

Na vida como no futebol, era uma sombra impenetrável, implacável na marcação homem a homem... (ARAÚJO, 2006, p. 24).

Na vida como no futebol, jogava com a cabeça no ar, coração alto. (ARAÚJO, 2006, p. 25).

A guerra é como andar numa bicicleta, quando se aprende nunca mais se esquece. (ARAÚJO, 2006, p. 34).

[...] passou a gaguejar como uma metralhadora. (ARAÚJO, 2006, p. 34).

Batcha começou a tremer que nem gelatina. (ARAÚJO, 2006, p. 35).

[...] chorou como quem chove no molhado. (ARAÚJO, 2006, p. 37).

Os dentes de Hussi brilharam que nem cal. (ARAÚJO, 2006, p. 50).

Caminhou entre os horrores de uma guerra fratricida com a mesma inocência com que antes pedalava na sua bicicleta pelas ruas da cidade de asfalto. (ARAÚJO, 2006, p. 53).

Já a personificação²¹, como afirma Candido (1996, p. 85), é “quando o autor faz falarem, atribuindo vida racional a coisas ou a seres mudos, insensíveis”, assim evoca a imaginação do leitor. Todorov (2004) explica que a fantasia proporcionada pela arte literária é definida pelo efeito de hesitação que ela causa no leitor. Assim, diante de um evento que pode ser explicado, no interior da narrativa, de maneira científica ou de maneira sobrenatural, impera a ambiguidade, ao ponto de não se saber qual a explicação verdadeira. Trata-se de uma espécie de suspense ao qual

²⁰ Outras ocorrências de símiles nas páginas: 16, 35, 36, 37, 58, 60, 61, 63.

²¹ Outras ocorrências de personificação nas páginas: 17, 25, 31, 41, 42, 55, 57, 59, 60, 75, 94.

são submetidos, leitor e personagem. Dessa forma, dar vida a seres inanimados favorece a fantasia e a imaginação dos leitores.

Hussi ainda quis acompanhar a bicicleta mas as suas asas minguaram, perderam a cor, desfaleceram em pó. (ARAÚJO, 2006, p. 18).

Era uma voz cavernosa, o pesadelo tornara-se confuso e imperceptível, aquele som tanto poderia ter saído da boca do pai, da campainha da bicicleta ou dos braços em alvoroço. (ARAÚJO, 2006, p. 18).

A família de Sissé vivia em Porto dos Batuquinhos, na margem de um rio que a seca engoliu. (ARAÚJO, 2006, p. 21).

As feições de Abdelei mudaram completamente mal vestiu a farda militar [...] – a pele virou carapaça de tartaruga ao sol, os olhos injetaram-se de sangue. (ARAÚJO, 2006, p. 34).

Quando a bicicleta estava quase coberta de terra avermelhada, ouviu uma voz.

- Tenho medo... tenho medo.

[...]

Tenho medo do escuro. Era ainda a mesma voz a lamentar.

[...]

Por favor, não me deites mais terra. Tenho medo do escuro. (ARAÚJO, 2006, p. 39-40).

[...] casas abandonadas feridas de balas, almas penadas vestidas de medo. (ARAÚJO, 2006, p. 44).

Sombras que dançam sem parar. (ARAÚJO, 2006, p. 46).

A guerra do Balão entrou no quotidiano, colou-se à pele de todos, de cada um. (ARAÚJO, 2006, p.60).

O pânico estrangulou-lhe as ideias. (ARAÚJO, 2006, p. 80).

As portas pararam de ranger, o candelabro estacionou o balançar, os quadros colocaram-se em sentido, as paredes caíram-se de admiração. (ARAÚJO, 2006, p. 86).

Por volta das seis da manhã as armas vomitaram fogo. (ARAÚJO, 2006, p. 95).

A fim de aumentar a expressividade das mensagens, algumas representações da narrativa são enfatizadas pela ocorrência de hipérboles. Candido (1996) conceitua a hipérbole como um recurso linguístico que exagera além dos limites da verdade, para mais ou para menos, com o intuito de chamar a atenção do leitor para determinados acontecimentos na narrativa:

Tentou-se mexer-se, mas os braços pesavam toneladas de desalento. (ARAÚJO, 2006, p. 18).

Pelo caminho cruzou com um engarrafamento de gente. (ARAÚJO, 2006, p. 30).

Hussi ficou espetado a um canto. (ARAÚJO, 2006, p. 36).

Uma tristeza enorme estrangulou o seu pequeno coração. (ARAÚJO, 2006, p. 36).

Uma cidade inteira a sangrar de dor. (ARAÚJO, 2006, p. 46).
 Mas continuou a cavar, com as mãos, a boca, os olhos, sobretudo o coração. O buraco crescia, dava para sepultar não uma bicicleta, mas vários blindados. (ARAÚJO, 2006, p. 93).
 Abdelei acenou um sorriso e saltou sobre o mar de gente que o separava do filho. (ARAÚJO, 2006, p. 104).

As metáforas estão presentes nos seguintes trechos:

Estava sozinho, aprisionado numa redoma de gelatina. (ARAÚJO, 2006, p. 18).
 Dia em que nada acontece e o sono tem mel. (ARAÚJO, 2006, p. 19).
 O Esmeraldo é só garganta. Tem acelerador na boca e travão nos pés. (ARAÚJO, 2006, p. 26).
 [...] as mãos têm coração de algodão. (ARAÚJO, 2006, p. 39).
 Quando finalmente veio a si, abriu os olhos, arrotou de felicidade. E foi apanhar um banho de lua. (ARAÚJO, 2006, p.58).
 É aí que o mascote dos revoltosos vive a ressaca da guerra e embala os seus sonhos de criança. (ARAÚJO, 2006, p.105).

Apesar de causarem estranhamento inicial, as metáforas desafiam o leitor à reflexão e ao preenchimento das lacunas causadas por este recurso expressivo. Essa visão, que implica necessariamente “transporte de sentidos”, é assim explicitada por Mendes (2010)²²:

Etimologicamente, o termo metáfora deriva da palavra grega *metaphorá* através da junção de dois elementos que a compõem - *meta* que significa “sobre” e *pherein* com a significação de “transporte”. Neste sentido, metáfora surge enquanto sinônimo de “transporte”, “mudança”, “transferência” e em sentido mais específico, “transporte de sentido próprio em sentido figurado”. De fato, e tendo como base o significado etimológico do termo, o processo levado a cabo para a formação da metáfora implica necessariamente um desvio do sentido literal da palavra para o seu sentido livre; uma transposição do sentido de uma determinada palavra para outra, cujo sentido originariamente não lhe pertencia.

Ao tratar de uma narrativa e temática sobre a dor, perda, separação, violência, abandono, motivada pela guerra, Jorge Araújo vale-se do humor²³, o qual é enformado a partir da visão de mundo e dos sentimentos de uma criança em fase de amadurecimento. Entende-se que este recurso expressivo objetiva estimular o

²² MENDES, P. “Metáfora”. In CEIA, C. E-dicionário de termos literários. <http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/M/metafora.htm>. Acesso em 14 abr 2017.

²³ Outras ocorrências de humor nas páginas: 63, 71, 87.

raciocínio do jovem leitor, podendo considerar os diversos sentidos possíveis que uma determinada palavra ou expressão pode ter, até encontrar aquela que se encaixa na mensagem produzindo uma reação cômica, diante da seriedade em que se encontram as personagens. O humor intenciona sensibilizar o leitor para o assunto e, assim, levá-lo a uma reflexão política e social sobre a cultura africana. De acordo com Moysés (2004, p. 228) “[...] o humor trabalha com as sutilezas do comportamento social, que escapam a quem não dispõe de formação intelectual ou não aprendeu a observar o teatro do mundo com honomia e ceticismo”, ou seja, o leitor precisa entender a intenção transmitida pelo autor, compreender adequadamente a mensagem a partir do contexto apresentado, interpretar os jogos de palavras realizados, assim como identificar as conotações usadas e os efeitos de sentido construídos pelo autor do texto. Os recursos expressivos utilizados por Araújo fundem-se no decorrer da narrativa. Exemplo disso é o primeiro excerto no qual ocorrem a *símile* e o humor. Dentre as outras ocorrências relativas ao humor, destacam-se os excertos:

O brigadeiro Raio de Sol era mais alto do que uma girafa, mais magro que um antílope. Tinha porte altivo, olhar contemplativo, sorriso discreto, carnes secas e barba cor de marfim. (ARAÚJO, 2006, p. 27).

Desta vez a ousadia coube ao anão albino, meio palmo de gente cor de *farinha inglesa*, andar de pato desengonçado e arrastar-se pelo imenso salão, olhos de cera a polir cada uma das tiras do soalho. (ARAÚJO, 2006, p. 66).

O comandante Trovão não percebeu patativa, mas apreciou o palavreado rebuscado, a deferência subserviente. Apreciou tanto os salamaleques do corcunda zarolho que estendeu o tapete do diálogo. (ARAÚJO, 2006, p.85).

Pelos exemplos acima, compreende-se que a arte literária representa eventos da realidade pelo ato inventivo do autor na manipulação estética da linguagem: “Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade” (CANDIDO, 1972, p. 53). Razão de o leitor avaliar as especificidades do texto, interpretar os subtendidos e perceber na organização da linguagem literária as diferenças existentes entre a arte e a vida real, a fim de que a leitura possa contribuir para o crescimento intelectual e, mais que isso, humanizar. Dessa forma, como apontam aponta Candido (1995, 1972), Cosson (2006) e Jouve

(2012), a importância do texto literário se dá na significação na vida do ser humano, uma vez que ele humaniza, satisfazendo a necessidade de fantasia, constitui a personalidade e coloca o indivíduo frente a realidades reais ou fictícias, as quais são representadas pela arte. Assim, a literatura – universo simbólico, constructo de forma e conteúdo – expressa as *dimensões do humano* e, por isso, “[...] permite aprender um pouco mais sobre nós mesmos” (JOUVE, 2012, p. 89).

Considerando que “[...] uma das características fundamentais do texto literário (como de toda obra de arte) passa essencialmente pela forma [...]” (JOUVE, 2012, p.91), já que “[...] a forma não pode ser isolada do conteúdo: ela faz parte do sentido” (2012, p.90), é que se torna essencial a análise do texto literário. Para Candido (1996), o conceito de análise corresponde a um método geral e programático, que inclui a interpretação como etapa. Como duas faces de uma mesma moeda, a análise compreende os efeitos provocados pela estrutura e pelos recursos expressivos do texto literário e os sentidos que eles ajudam a construir, cujo objetivo é se chegar a um fim semântico. Desse modo, o conceito de interpretação equivale a algo pessoal e decisivo, uma operação que vem após a verificação inicial de significações, uma visão experimental do indivíduo sobre os aspectos expressivos do texto. Note-se, então, que não se desqualifica a análise estruturalista, mas a necessidade de interpretar os efeitos provocados pela estrutura e os sentidos que ela pode ajudar a construir. Assim,

[...] O trabalho com o texto destina-se ao desvelamento desse, e não à sua descrição pura e simples. Assim, o desvelamento do texto, por evidenciar suas relações internas visando à comunicação e persuasão, bem como o seu lugar na cultura e na sociedade, dessacraliza-o, transformando-o, concomitantemente, no ponto de partida para o conhecimento amplo dos mecanismos institucionais. Dessa maneira, as operações de leitura paulatinamente vão desencadeando e expandindo, em proporção crescente, o processo de conscientização conforme a logicidade, a integração e a coerência do currículo escolar. (SILVA; ZILBERMAN, 1991, p. 115).

A obra é, portanto, uma representação da sociedade e, por isso, é permeada por diversas situações que devem ser objetos de leitura, de estudo, de debate entre alunos, entre alunos e professores, ampliando suas significações. Candido enfatiza o papel social da literatura: “[...] a arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e

produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais (2006, p. 19). Portanto as marcas étnicas e linguísticas presentes na obra *Comandante Hussi* – estas registradas por expressões e vocábulos de origem africana assinaladas em itálico na obra (peculiaridades do português falado na Guiné Bissau) –, inscrevem a interação entre autor, narrador e personagem central, que se encontram conectados no mesmo espaço sócio-histórico e cultural e é na figura de um adolescente e de sua localidade que se alicerça a esperança no futuro da nação. Por esses coeficientes *Comandante Hussi* corrobora com o ideal de texto literário proposto por Antonio Candido, ultrapassando o tempo, o espaço e a cultura nos quais foram gestados, por tratar de questões existenciais, tais como o desejo de valorização da própria identidade e de um lugar digno no mundo, bem como o anseio de liberdade, individual e coletiva.

O estilo literário propicia a enunciação individual e coletiva, define o drama existencial e se sustenta nos valores da cultura africana, que não permite que o personagem principal se esvazie de si mesmo. Fator ligado à afetividade nutrida pela bicicleta que, divinizada, ocupa juntamente com Hussi, a centralidade da narrativa: “Na rede discursiva, além de compartilhar seus sentimentos com a população de sua comunidade, o narrador imprime a tradição por meio da performance dos personagens, presente na abundância sonora, fator de ressignificação do espaço cultural” (BARROS, 2013, p. 1).

Ao final da história Hussi retoma a jornada com sua bicicleta: “Quando se sentou no selim sentiu-se de novo dono do mundo. E os dois pedalaram para a eternidade” (ARAÚJO, 2006, p. 113). O desfecho produz no leitor a incerteza sobre a real intenção da mensagem que o autor deseja transmitir, já que os efeitos sugeridos pelo substantivo “eternidade” na narrativa não são refém de qualquer determinação cronológica. Um deles é a possibilidade de que Hussi, por contiguidade à população de Cabo Verde e Guiné Bissau, retome a vida e a (re)edifique conforme os valores de suas tradições culturais. Outra vertente que também se congrega à assertiva anterior, refere-se à visão africana em conceber o mundo de forma cíclica e circular: “Para eles a vida corria devagar” (ARAÚJO, 2006, p. 22). Nessa linha de pensamento, não há separação entre os vivos e os mortos, ambos interrelacionam-se numa convivência dinâmica e coletiva e, por isso, o passado serve de alicerce para melhor organização social, no presente. “Na sua

cabeça, os espíritos guardam o ódio dos vivos, era preciso neutralizar o último suspiro de vingança da bicicleta” (ARAÚJO, 2006, p. 83).

No mais, do enredo afloram realidades, traduzidas pela crítica ao sistema que desampara a população dos bens primordiais à vida, trazendo à superfície textual o drama daqueles que vivem na miséria, mas bravamente resistem, subvertendo as condições degradantes. Assim, a partir da representação das vivências humanas e das subjetividades, que discute a passagem da infância para a adolescência em termos reais, permeada pelo sentimento de esperança, *Comandante Hussi* torna-se um componente importante para que os alunos possam desenvolver uma atitude crítica, de expressão humanística, pautada nas relações étnico-raciais, ideais éticos e políticos. Dessa forma, a história de *Comandante Hussi* pode impactar os leitores estudantes e impulsionar mudanças em si mesmo, ao outro e à sociedade.

Após a análise da obra *Comandante Hussi* (2006) verifica-se, ainda, a importância do texto em *Mzungu* (2006), de Meja Mwangi, queniano nascido em 1948, e significa "menino branco", em swahili. A narrativa é anunciada pelo próprio autor, na apresentação, contando sua trajetória no Quênia quando criança e anunciando que a narrativa é baseada em fatos reais. Destaca-se, então, o processo intercultural entre a Europa e a África.

A narrativa desenvolve-se no ano de 1950, quando o Quênia era uma colônia britânica, e o país enfrentava uma batalha pela independência. Os mau-mau, soldados quenianos, lutavam pela liberdade do Quênia. “Não sei ao certo quando ouvi pela primeira vez a palavra mau-mau. Pode ter sido durante a primeira investigação, depois que a arma de bwana Ruin desapareceu e disseram que ela havia sido roubada pelos mau-mau” (MWANGI, 2006, p. 9). Os britânicos por sua vez utilizam a violência e o uso de armas de fogo para dominar as terras dos quenianos, submetendo-os à escravidão em seu próprio país. Logo no início do romance há uma nítida explanação sobre a dominação britânica em vários aspectos:

Ao acordarmos, naquela manhã fatídica, vimos nossa aldeia cercada por soldados. Centenas e mais centenas de soldados brancos, fortemente armados. Eles nos arrebanharam a todos – homens, mulheres e crianças – e nos recolheram a um curral de leilão, nas imediações do lugarejo. Lá nos fizeram sentar em esterco fresco e esperar por bwana Ruin. (MWANGI, 2006, p. 9).

As crianças africanas frequentavam a escola da aldeia, onde eram obrigadas a esquecer os antigos deuses pagãos, assumindo um Deus único e salvador, bem como adotar a língua inglesa, já que as línguas nativas eram consideradas inferiores. A participação dos africanos na igreja era de fundamental importância para os ingleses. Às segundas-feiras, no período matutino, o aluno tinha que apresentar um bilhete do representante da Igreja, informando se o aluno havia assistido à missa no dia anterior. Caso não mostrasse o bilhete assinado, o aluno era severamente castigado pelo professor.

O título da obra refere-se a Nigel, filho de um inglês e neto do dono da fazenda, uma colônia no Quênia e das terras onde Kariuki, o queniano amigo de Nigel, reside com sua família. Os dois meninos, ambos de doze anos, desenvolvem uma amizade, que na troca de conhecimentos entre tradições e costumes entre seus países de origem os permitem participar de muitas aventuras. A mais marcante foi a caça de um porco-selvagem, que vivia na floresta, a quem chamavam o Velho Moisés.

Esse processo intercultural entre europeu e africano é representado, por um lado, pelos britânicos, que estabelecessem uma visão de missionários civilizatórios, com o intuito de ocidentalizar os povos considerados selvagens e atrasados, e, por outro, pela visão dos habitantes da região, que veem no colonizador o exercício do poder e os costumes incomuns sendo pouco a pouco impostos na sua comunidade. Nesse ato dialético, que encadeia as relações entre as autoridades britânicas com o povo queniano e revelam aspectos imprescindíveis para o autor africano construir sua obra, narrando sobre a visão deturpada de África, sem ocultar países do continente africano no período colonial, submetidos em um imerso violento processo de dominação.

Na imbricação entre a cultura europeia e africana verifica-se a necessidade da compreensão do conceito apresentado pelo autor Fernando Ortiz, em *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*, e que define o vocábulo transculturação:

[...] expressa melhor as diferentes fases do processo de transição de uma cultura a outra, porque este não consiste somente em adquirir uma cultura, que é o que a rigor indica o termo anglo-saxão "acculturation", senão que o processo implica também necessariamente a perda ou o desenraizamento de uma cultura precedente, o que se poderia chamar de uma parcial

“desaculturação”, e, ademais significa a conseqüente criação de novos fenômenos culturais que poderiam denominar-se “neoculturação”. (ORTIZ, 1983, p. 86)

Corroborando com esta concepção, Mary-Louise Pratt, em *Os olhos do império*, afirma que a transculturação é resultante no encontro entre duas culturas, em espaços sociais determinados: “[...] culturas díspares se encontram, se chocam, se entrelaçam uma com a outra, frequentemente em relações extremamente assimétricas de dominação e subordinação – como o colonialismo, o escravagismo, ou seus sucedâneos ora praticados em todo o mundo” (PRATT, 1999, p. 27). É o que ocorre em *Mzungu* (2006) já que os quenianos pertencentes à região de Nanyuki estão sob dominação britânica, pois habitavam uma favela conhecida como Majengo. O local era vigiado por soldados britânicos e cercado por arame farpado. Os moradores não deixavam o local sem antes portar a carteira de identidade e/ou o documento de trabalho, provando que viviam ou trabalhavam em Nanyuki, sob pena de prisão ou interrogatório.

O romance tematiza assuntos que levam o jovem leitor à reflexão, como os da violência, o preconceito, a segregação racial, as distinções entre o ambiente urbano e o rural, bem como a figuração de tradições culturais distintas (africana e europeia) e seus desdobramentos no modo de ser e ver o mundo. No que se refere a este último aspecto, pode-se afirmar que os diálogos estabelecidos entre os amigos, Nigel e Kariuki, desvelam intercâmbio cultural e, portanto, aprendizado para ambos. Não raro, Kariuki menciona a ignorância de Nigel acerca de assuntos que para ele são corriqueiros e vice-versa. Nigel pesca com dificuldade, por exemplo. Detesta alguns frutos que Kariuki come. Também desconhece a importância da percepção de que uma tromba d’água está por vir, ou ainda não caminha com destreza pela floresta: “- O que você está comendo? – perguntou o garoto branco. – Frutos – respondi – Prove. Atirei-lhe alguns. Ele provou um, cuspiu fora e lançou o resto ao rio” (2006, p. 40). Estas são características que o habitante do campo conhece bem, já que convive com elas a todo momento. Por outro lado, Kariuki também revela desconhecer o mundo urbano e europeu do seu amigo branco: “Mas não tinha ideia onde ficava esse país e sugeri que fossemos pescar lá um dia. Nigel riu. – Não podemos. Fica muito longe” (2006, p. 42).

O diálogo apresentado entre as diferentes culturas, o sujeito, enquanto ser social, pode ser educado, transformado, por meio de uma visão intercultural, capaz

de estabelecer pontes de diálogo com o outro, com uma cultura diferente da sua. Nessa perspectiva, segundo Maddalena del Carlo (1998, p. 41) o termo intercultural diz respeito à interação e troca de valores, modos de vida e representações simbólicas que pressupõe a eliminação das barreiras existentes, numa atitude solidária, recíproca e verdadeira. Corroborando com esse conceito, a narrativa discute a identidade cultural africana e a diversidade de culturas, dentre tantas outras possibilidades sugeridas pelo cruzamento entre ficção e história, o romance oportuniza ao leitor em formação experimentar, pela ficcionalização apresentada, certas vivências, sobretudo aquelas ligadas aos temas como a amizade e a lealdade entre amigos, sentimentos que são consolidados com as muitas brincadeiras, mas também com graves problemas, como o sequestro de Nigel: “Ele contou como fora sequestrado por homens armados de lanças. Como o levaram de um esconderijo para outro até que ele perdera todo o senso de direção. E como eu o encontrara e salvara” (2006, p. 177).

Após o episódio em que Kariuki resgata Nigel das mãos dos mau-mau é que o narrador-protagonista sente-se reconhecido e capaz de enfrentar outros desafios: “Ergueu distraidamente a mão sobre minha cabeça. Preparei-me para levar outro cascudo. Sua mão se abriu e a palma pousou sobre meu cabelo. – Bom – ele disse, afagando-me gentilmente. – Bom” (p.182). Este ato pode ser compreendido como um rito de passagem da infância para a adolescência, pois a atitude de Kariuki para tirar Nigel do poder dos rebeldes, demonstra uma relativa emancipação, conquistando respeito tanto nas relações pessoais quanto sociais quando volta à aldeia, o que simboliza um processo de individualização do sujeito, característico dos ritos de passagem das culturas africanas.

A narrativa é memorialística e contada em primeira pessoa pelo narrador-protagonista, Kariuki, que desvela, em relação a si e aos demais, percepções, pensamentos e sentimentos, o que oportuniza ao leitor identificar-se com alguns de seus conflitos e ter acesso à humanidade dos personagens:

“A escuridão desceu quando abríamos caminho pela última faixa de selva antes do rio Nanyuki. Nigel estava aterrorizado. Ele trombou comigo em sua tentativa de manter-se o mais próximo de mim possível, ao passo que eu não parava de colidir contra árvores e outras coisas, pois não conseguir ver muito bem no escuro. – É assustador – Nigel enfim admitiu. – Segura minha mão” (2006, p. 87).

A ampliação das referências estéticas é reduzida, pois são poucos e diminutos os recursos expressivos utilizados, basicamente a metáfora e a símile: “Bwana Ruim veio da Inglaterra. Seu cabelo era da cor do trigo pouco antes da colheita. Pintas castanho-escuras cobriam seu rosto feroz e seus grandes braços peludos até a ponta dos dedos. Ele tinha um bigode grosso e comprido, e olhos duros tão verdes como os de um gato” (2006, p. 13). Por outro lado, as aventuras vividas na floresta também podem ser compreendidas como uma grande metáfora, pois os dois meninos entram na floresta como se mergulhassem em um mundo novo, inexplorado e rico, assim como eram um para o outro, desconhecidos.

Vale destacar que em alguns trechos da narrativa são utilizados termos nativos que são destacados em *itálico* (*bwana*, *watu*, *aye*, *kweli*, *rongo*, *shamba*, *mau, mau*, *carooke*, *totó*, *mzungu*), os quais exigem do leitor a sua compreensão a partir do contexto narrado, aspecto que, de um lado, amplia o seu repertório cultural quanto aos valores africanos mas, de outro, dificulta o entendimento.

Pelo exposto, a narrativa também pode ser uma opção para o trabalho com a leitura literária com o 9º ano do Ensino Fundamental, sobretudo porque oportuniza outras formas de compreender a diversidade e o diálogo entre as culturas, ampliando, assim, as referências culturais do aluno, bem como tematiza temas do universo juvenil como a amizade. No entanto, a arquitetura textual da obra pouco favorece a expansão dos limites textuais e o repertório estético do jovem leitor, seja pela estrutura linear e/ou pelos poucos recursos estilísticos empregados.

4 INTERVENÇÃO MIDIÁTICA PARA O ENSINO DA LITERATURA: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA

A partir das reflexões apresentadas nos capítulos anteriores sobre a implementação da *Lei nº 10.639/2003* na prática pedagógica, sobre a formação do professor de literatura para os conteúdos referentes à cultura africana e afrodescendente e sobre o percurso investigativo para a seleção de obra literária considerando a temática africana ou afrodescendente do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), entre 2010 e 2015, o presente capítulo refere-se à proposição de material didático, cuja elaboração está alicerçada nos pressupostos metodológicos para a leitura literária de Rildo Cosson (2014), a Sequência Didática Expandida.

A partir de leitura dos livros selecionados dos acervos do PNBE, entre 2010 a 2015, em conformidade com os critérios elencados no terceiro capítulo, o romance escolhido para o desenvolvimento de uma sequência de atividades foi *Comandante Hussi*, de Jorge Araújo, tendo com público alvo o 9º ano do Ensino Fundamental; a obra compõe o acervo do PNBE de 2013. O objetivo desta proposta metodológica é o de promover o letramento literário, bem como incluir a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizagem, a fim de efetivar os debates a respeito das relações étnico-raciais para a formação humanizadora do leitor. Para tanto, foi elaborada uma sequência de atividades multimídias e multimodais, utilizando o *software* de autoria JClic; suporte que hospedará as atividades elaboradas a serem disponibilizadas aos professores, no formato *off-line* e *on-line*, a partir de uma página em hipertexto, para sua divulgação em rede. Esse material didático não será implementado em sala de aula, no entanto poderá ser utilizado por professores da Educação Básica como sugestão para o trabalho com a Literatura em sala de aula, assim como para a exigência do cumprimento da *Lei nº 10.639/03*.

4.1 Comandante Hussi: a tecnologia da informação e comunicação como estratégia para a formação do leitor

De acordo com o censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -- IBGE -, os negros representam 54% da população do país. Em sua maioria, esse contingente encontra-se à margem das oportunidades e ainda há a incidência do racismo que, muitas vezes, ocorre de maneira sutil, por meio de piadas, como por exemplo, "Negro bom é negro de alma branca", "Negro, quando não faz besteira na entrada, faz na saída", "Negro só anda de carro quando é preso", dentre outras. Para inibir ações de desvalorização em relação à população negra na contínua discriminação racial, a *Lei 10.639/03* propõe novos encaminhamentos para o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana no âmbito curricular da educação básica, cujo objetivo é levar à reflexão sobre a relevância dos saberes dos povos de África para a formação étnica, social e cultural brasileiras.

Sob a prescrição dessa *Lei*, a conduta docente deve se guiar em orientações que tragam à cena a luta e resistência dos povos negros, a fim de que os alunos obtenham conhecimento de que essas comunidades nunca se curvaram à escravidão, ao racismo, à opressão e à exploração. E, na atualidade, encontram-se organizados em vários movimentos, em todo o Brasil, visando promover a conscientização do negro em relação à sua cor, sua cultura.

Sendo a escola a promotora da educação, que se firma e afirma na apropriação da cultura, desenvolvida nas várias disciplinas curriculares, deve, entretanto, priorizar a aprendizagem no favorecimento da constituição humana do grupo discente. Esse procedimento possibilita a reflexão sobre o mundo, sobre o "outro" e sobre a pessoa do próprio estudante, aflorando-lhe a condição de sujeito. A descoberta do aluno como sujeito histórico propicia-lhe maior envolvimento com a coletividade, na reivindicação de melhorias e mudanças sociais. No entanto, não basta estar na escola, é necessário fazer parte dela. A aprendizagem não ocorre de forma unilateral, é uma via de mão dupla – aluno e professor. Portanto, não basta o professor estar preparado, se o aluno não se apropriar do seu papel com responsabilidade, não haverá sucesso nesse processo.

O trabalho com a Língua Portuguesa deve propiciar ao aluno a conscientização de que, por meio da linguagem, atribuímos sentido ao mundo e que,

por meio dela, influenciamos e somos influenciados. Nesse contexto, é necessário possibilitar ao educando compreender a dimensão do processo comunicativo como um mecanismo através do qual se estabelecem as relações de poder. Desse modo, as *Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná de Língua Portuguesa* enfatizam que “Refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa e Literatura implica pensar também as contradições, as diferenças e os paradoxos do quadro complexo da contemporaneidade” (PARANÁ, 2008, p. 48). É nessa perspectiva que uma ação educativa sistematizada na leitura, sobretudo literária, é elementar para gerar e efetivar tais objetivos. Levando em conta estas considerações, a presente pesquisa propõe práticas relacionadas ao letramento literário, a fim de instigar a leitura e a produção de textos para a formação do leitor crítico, já que

A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários. (COSSON, 2014, p. 47).

Ainda que esta pesquisa se direcione sob a perspectiva do letramento literário (COSSON, 2014), entende-se que não há o *letramento*, mas *letramentos*, os quais podem ser tomados sob vários pontos de vista: letramentos múltiplos e multissemióticos (ROJO, 2009), letramento crítico (OLIVEIRA, 2009), letramento digital (MARCUSCHI; XAVIER, 2005). A opção pelo letramento literário para nortear a instrumentalização pedagógica desta pesquisa, considera que a “[...] prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escrita, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo com outra atividade humana” (COSSON, 2014, p.16).

Nesse sentido, a literatura tem um papel formativo e não pode se traduzir em leituras doutrinárias debruçadas em práticas estruturalistas e nem ser reduzida à “matéria escolar”, como pretexto para exercícios gramaticais. A leitura literária é produtora de significados e sentidos e para que esse processo se concretize faz-se necessário despertar nos alunos que a leitura do texto literário se caracteriza pela necessidade de conhecimento dos códigos que regem a escrita literária (HANSEN, 2005), ou seja, que a leitura literária tem como condição básica o conhecimento das normativas que regem o “decoro” particular das composições literárias (AGUIAR, 2000). Não por outro motivo é que a literatura atua em favor da emancipação do

indivíduo, agindo para a formação de sujeitos autônomos e capazes de compreender o mundo à sua volta. Entendido como “[...] algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (CANDIDO, 1972, p.804), o texto literário exprime, como nenhum outro gênero, as dimensões do humano: “A leitura das ‘grandes’ obras literárias geralmente nos permitem apreender um pouco mais sobre nós mesmos (JOUVE, 2012, p.88-89).

Desse modo, o estudante é conduzido a adentrar no mundo da escrita, a fim de “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2014, p. 17) e, portanto, convidado a vinculá-lo ao repertório de mundo, que lhe ampliará a visão sobre os aspectos sociais, históricos e culturais. E mais, intervir no contexto social e construir novas direções para si e a coletividade, vez que “[...] ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e nós mesmos” (COSSON, 2014, p. 17).

Ciente, entretanto, que o desenvolvimento dos recursos técnicos, científicos e informacionais e o aperfeiçoamento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), na última década do século XX, tem proporcionado mudanças em diversos setores da sociedade, dentre os quais está o ensino de Língua Portuguesa, é que esta pesquisa propõe como um dos seus objetivos específicos a organização de novas estratégias para a abordagem didática a partir das mudanças no currículo. Dentre elas a utilização da tecnologia, instrumento eficaz para a efetivação dessas estratégias e, por esse motivo, um dos aspectos mirados por este estudo, que entende a inclusão da tecnologia como um mecanismo na e para a formação de leitores, inclusive os literários.

As diversas tecnologias utilizadas pela escola permitem modos de ensinar e aprender mais atraentes e, conseqüentemente, interativos. Assim, Mercado (2002, p. 1) afirma que as novas tecnologias são, na prática pedagógica, “[...] ferramentas instigadoras, capazes de colaborar para uma reflexão crítica, para o desenvolvimento da pesquisa, sendo facilitadoras da aprendizagem de forma permanente e autônoma”. A sua utilização passa ser significativa quando reconhecem, estimulam e valorizam a capacidade do aluno de pensar, desenvolvendo sujeitos críticos e autônomos. Nesse sentido a utilização de

computadores, supridos de *softwares* educacionais, assim como o acesso à Internet, tem possibilitado, a alunos e professores, novas oportunidades de ensino e aprendizagem, um novo olhar para a prática pedagógica utilizando-se de recursos tecnológicos como mecanismos no processo de mediação e apreensão de conhecimento. Para Valente (1998), há duas formas de abordagens pedagógicas quanto ao uso do computador na educação. Em ambas, o *software* utilizado e o aluno são integrados ao processo de ensino e aprendizagem. A primeira refere-se à abordagem instrucionista, em que o computador é configurado como “máquina de ensinar e aprender” que, por meio de *softwares* educacionais, permite ao aluno apenas a recepção de informações, tornando-os, deste modo, simplesmente observadores. Kenski também observa que

Embora a tecnologia seja avançada, a forma como é usada em muitos casos é bem convencional. Nos cursos de autoaprendizagem, por exemplo, o estudante acessa a unidade de conteúdo já disponível no computador [...] e começa a responder ao que lhe é solicitado. [...] Esse tipo de uso do computador e da internet em atividades de ensino define uma visão tradicionalista, em que não se considera o aluno que aprende ou o contexto em que ocorre a educação. Os objetivos fundamentais, dessa perspectiva, estão na transmissão de informações e na aquisição de destrezas, mas nem essas competências são alcançadas. Os alunos, isolados, em interação exclusiva com o computador e o conteúdo logo desanimam. Esse tipo de uso das tecnologias com o ensino evidencia o seu papel como suporte para a apresentação indiferenciada de conteúdos [...]. (KENSKI, 2012, p. 87-88).

Ainda que essa abordagem instrucionista seja muito utilizada na prática pedagógica, vez que o professor utiliza o computador apenas como máquina transmissora e reprodutora de saberes, compreende-se que, para a obtenção de êxito do processo de ensino e aprendizagem a partir de uma formação crítica, como está proposto das *Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa do Estado do Paraná* (2008), é imprescindível que o docente reveja seus métodos tradicionais e inicie a utilização de recursos tecnológicos a partir de uma abordagem construcionista. Nesta abordagem, Valente (2005) defende a ideia de que o aluno deve ser mediado pelo professor e deixe de ser um mero observador e passe a utilizar o computador, os *softwares* educacionais e a Internet como importantes mecanismos para a apreensão de conhecimento que, por meio da interação com a

máquina, apresenta-se de forma cíclica, continua e inacabada. A partir deste posicionamento verifica-se a importância de

[...] aproveitar o interesse natural dos jovens estudantes pelas tecnologias e utilizá-las para transformar a sala de aula em espaço de aprendizagem ativa e reflexão coletiva; capacitar os alunos não apenas para lidar com as novas exigências do mundo do trabalho, mas, principalmente para a produção e manipulação das informações e para o posicionamento crítico diante dessa nova realidade. (KENSKI, 2012, p. 103).

Partindo da ideia de que o computador é uma máquina que deve ser utilizada para a apreensão do conhecimento, Soares (2002) afirma que o momento atual oferece uma oportunidade extremamente favorável para refinar as práticas de leitura e escrita, tendo em vista as novas modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, proporcionadas pela tecnologia, como o computador, a rede (a *web*), a Internet. É um momento para identificar se as práticas de leitura e de escrita digitais, isto é, o letramento na cibercultura, conduzem a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas.

Nessa perspectiva, esta pesquisa utilizará o *software* educacional JCLic como suporte de atividades multimídias e multimodais na prática pedagógica, com o objetivo específico de favorecer o letramento literário em uma proposta de leitura literária para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. As atividades serão organizadas a partir das etapas da Sequência Didática Expandida, proposta de letramento literário, de Rildo Cosson (2014): Motivação, Introdução, Leitura, Primeira interpretação, Contextualização, Segunda Intepretação e Expansão. A sequência de atividades será oportunizada aos alunos como tarefas complementares a cada etapa de leitura, cuja indicação, mediação e averiguação serão feitas pelo professor, no laboratório de informática da escola ou como tarefa a ser feita em casa, tendo em vista que as atividades estarão hospedadas em uma página de *Internet*, e poderão ser acessadas de forma assíncrona.

Atualmente, há uma grande diversidade de *softwares* educativos no mercado, produzidos com cunho pedagógico para diversas áreas do conhecimento. Dentre os mais variados *softwares*, muitos deles estão disponíveis para a utilização de alunos e professores nos laboratórios de informática das escolas públicas do estado do

Paraná. Entre eles, destaca-se o JClic, um *software* de autoria e objeto de aplicação desta pesquisa. Os programas de autoria têm como característica uma

[...] extensão avançada das linguagens de programação, permitem que professores e alunos – ou qualquer pessoa interessada – criem seus próprios programas, sem que tenham que possuir conhecimentos avançados de programação. A maioria desses sistemas facilita o desenvolvimento de apresentações multimídias, envolvendo textos, gráficos, sons e animação. (MORAN, 2013, p. 98).

Corroborando com o autor citado, Bettega (2010, p. 27-28) afirma que o programa de autoria pode ser:

Considerado o mais gratificante tipo de programa aplicativo para alunos e professores. Funciona como aglutinador de produções elaboradas em outros programas. Para utilizá-lo é necessário escolher um tema para a aula, montar uma sequência de apresentações com fotos, animações, textos, desenhos, sons, etc. elaborar perguntas e possíveis respostas sobre o assunto da aula, selecionar gravações sonoras; utilizar o programa de autoria para aglutinar todas as produções de acordo com a sequência predefinida, inserir atividades de exercitação e exibir a produção da aula.

Assim, ao utilizar um *software* de autoria, especialmente o JClic, o professor de Língua Portuguesa poderá organizar atividades interativas de leitura literária, trabalhando a temática e os conteúdos abordados por meio de recursos multimídias como imagens, textos, vídeos e sons, tornando o processo para a formação do leitor mais dinâmico e interativo, propiciando o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão crítica e da criatividade, bem como verificar e analisar os conceitos assimilados pelo aluno no desenvolvimento das atividades.

Ao agregar novos recursos tecnológicos como recurso otimizador da sua prática pedagógica, o professor de Língua Portuguesa deve adquirir o conhecimento instrumental e pedagógico da ferramenta a ser utilizada, pois, somente a partir dos domínios adquiridos ao longo da sua formação pessoal, acadêmica e continuada, será possível planejar novas abordagens metodológicas a fim de tornar a leitura literária significativa.

O objetivo de utilizar as tecnologias de informação e comunicação nesta pesquisa é reconhecer as mudanças e as influências na vida social do aluno, no seu entendimento do mundo no qual se insere, nas suas relações sociais e formação

como leitor crítico de seus contextos. Já a disciplina de literatura, com seu caráter humanizador e sociocultural, conforme afirma Antonio Candido (1995), é vital para desenvolver no aluno a compreensão do mundo e prepará-lo para a leitura das diferentes realidades que existem e dos encontros a que se está sujeito no atual contexto da globalização. Dessa forma, o diálogo entre tecnologia e literatura, torna-se uma opção eficiente e inovadora para o professor de hoje e sua ação docente possa ser transformadora e significativa.

4.2 Letramento Literário: uma proposta

O letramento literário requer do professor, da escola, uma conduta didática e pedagógica que assegure ao aluno a aproximação e experimentação da leitura de textos literários, articulado às práticas de oralidade, escrita e análise linguística, numa constante atividade de (re)construir significados.

Consta nas *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Paraná* que o ambiente escolar deve instrumentalizar o aluno com as práticas de linguagem, a fim de interagí-lo nos diversos espaços da sociedade, quer sejam públicos e privados, para “ter voz e fazer uso da palavra” (PARANÁ, 2008, p. 55). Em outros termos, para ser um leitor e um escritor proficiente, é necessário ir além da decodificação dos discursos oral e escrito. Por isso,

No processo de ensino-aprendizagem, é importante ter claro que quanto maior o contato com a linguagem, nas diferentes esferas sociais, mais possibilidades se tem de entender o texto, seus sentidos, suas intenções e visões de mundo. A ação pedagógica referente à linguagem, portanto, precisa pautar-se na interlocução, em atividades planejadas que possibilitem ao aluno a leitura e a produção oral e escrita, bem como a reflexão e o uso da linguagem em diferentes situações. Desse modo, sugere-se um trabalho pedagógico que priorize as práticas sociais. (PARANÁ, 2008, p.55).

As práticas sociais de leitura, oralidade, escrita e análise linguística, asseveram o documento, fazem-se presentes, também, no estudo de textos literários, permitindo ao estudante compreender, nos aspectos composicionais, que arte e vida se conectam: “Assim, o professor deve dar condições para que o aluno

atribua sentidos à sua leitura, visando a um sujeito crítico e atuante nas práticas de letramento da sociedade” (PARANÁ, 2008, p.71).

Esclarece-se que as orientações prescritas neste documento para o ensino de literatura se voltam para a aplicação do Método Recepcional. No entanto, compreende-se que os pressupostos metodológicos defendidos por Cosson (2014), Sequência Didática Básica e Sequência Didática Expandida, oferecem maiores alternativas ao professor, pois consideram o livro em sua totalidade, incluindo elementos textuais e paratextuais. Além disso, estas sequências procuram sistematizar a abordagem do material literário em sala de aula, integrando três perspectivas metodológicas: a Técnica da Oficina, do Andaime e do *Portfólio*. A primeira trata-se da técnica do aprender a fazer fazendo, levando o aluno construir o seu conhecimento por meio da prática e “[...] se faz presente na alternância entre as atividades de leitura e escrita, isto é, para cada atividade de leitura é preciso fazer corresponder uma atividade de escrita ou registro” (COSSON, 2014, p. 48). A segunda possibilita que o professor, mediador do conhecimento, disponibilize as atividades ao aluno leitor que, de forma autônoma, caberá a edificação do conhecimento, visto que “[...] o andaime está ligado às atividades de reconstrução do saber literário, que envolvem pesquisa e desenvolvimento de projetos por parte dos alunos” (COSSON, 2014, p. 48). A terceira oferece ao aluno a possibilidade de registrar as atividades, realizadas e servir de parâmetro aos resultados, já “[...] que permite a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos, quer seja do aluno, quer seja da turma (COSSON, 2014, p. 48-49).

Considerando que a obra selecionada é um romance, entende-se que a Sequência Didática Expandida é mais adequada para as discussões que se deseja promover. A Sequência Expandida contempla as seguintes etapas: Motivação, Introdução, Leitura, Primeira Interpretação, Contextualização, Segunda Interpretação e Expansão.

Em linhas gerais, a primeira etapa, Motivação, deve ser breve, segundo Cosson (2014), concentrando-se em uma aula, e tem por objetivo preparar o aluno a adentrar no universo ficcional. A Introdução, segunda etapa do processo, é momento em que o aluno possui o contato físico com a obra e seus aspectos periféricos, antes de se emergir propriamente no texto, tais como discussão do título, leitura da orelha, da capa, dentre outros elementos paratextuais. O objetivo é incentivar o aluno a

levantar hipóteses sobre a elaboração textual, embrenhando-se nas pistas que possam transportar o leitor para as fontes arquitetadas pelo livro. Esta etapa não deve eliminar o prazer da descoberta através da leitura.

A terceira etapa, Leitura, compreende o ato de ler, acompanhada de vários procedimentos, nomeados por intervalos, formada por atividades variadas, de forma que o aluno possa, gradualmente, fazer aproximações entre os textos estudados, em relação à obra em estudo.

Assim, o exercício da leitura da obra deve ser preenchido com momentos de enriquecimento da leitura do texto principal, buscando estabelecer relações entre a obra lida e outras leituras de temática afim e, dessa forma, construir uma rede de significados entre os variados textos, bem como verificar se a leitura está sendo, de fato, realizada pelos alunos. Esta estratégia de vincular os diversos textos, de variados gêneros textuais, permite ao estudante por em ação seus conhecimentos prévios, a fim de ampliar o seu saber com as novas informações contidas nos textos. Por isso, é relevante que gradualmente se promova a construção de sentidos, a ser expressa por posicionamentos, individual e coletivo, seguida de produção textual.

A seguir, a Primeira Interpretação, etapa de construção do sentido do texto, no constante diálogo entre autor, leitor e a esfera social: “A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse movimento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social” (COSSON, 2014, p. 65). Nesta etapa o aluno apresenta sua visão global sobre a obra lida, impressões e impactos recebidos como leitor. Capaz de atribuir sentido à obra lida, o aluno pode fazer um ensaio escrito ou um depoimento sobre essa primeira interpretação, sendo que qualquer que seja a atividade escolhida esta deve ser feita em sala de aula. Aqui se priorizam as inferências e é importante que os alunos levantem hipóteses sobre o processo de leitura, estratégia auxiliadora para apreensão do enredo e também do contexto histórico que o permeia, por meio das pistas espalhadas pela trama narrativa. Assim:

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço. [...] É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo é o gesto

essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. (COSSON, 2014, p. 27).

Em seguida, o aprofundamento da leitura por meio da Contextualização. Nesta etapa espera-se o “[...] o movimento de ler a obra dentro do seu contexto, ou melhor, que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para o leitor” (COSSON, 2014, p. 86). Nesse percurso, o aluno será capaz de compreender que realidade e ficção refletem os dramas sociais, podendo-lhe suscitar a conscientização sobre os transtornos civis. Tal fato abre perspectivas emancipatórias para o leitor porque

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desenhar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento elaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2014, p. 17).

Como o contexto a ser explorado em uma obra é ilimitado, Cosson propõe sete contextualizações: Teórica, Histórica, Estilística, Poética, Crítica, Presentificadora e Temática. A Teórica procura tornar explícitas as ideias que sustentam ou estão encenadas na obra; busca-se verificar como em certas obras determinados conceitos são fundamentais. A Histórica abre a obra para a época que ela encena ou o período de sua publicação. A Estilística está centrada nos estilos de época ou períodos literários. Já a Poética diz respeito à estruturação ou composição da obra. Pode-se, no caso da poesia, analisar figuras e questões relativas à rima, estrofes, versificação ou categorias como personagem, narrador, tempo, espaço, dentre outras, no caso de narrativas literárias. A Crítica trata da recepção do texto literário. Nesse caso, ela pode tanto se ocupar da crítica em suas diversas vertentes quanto da história da edição da obra. A Presentificadora é a contextualização que busca correspondência da obra com o presente da leitura; trata-se, por assim dizer, de uma atualização. E, finalmente, na Temática, busca-se o tema ou os temas tratados na obra.

A sexta etapa, denominada Segunda Interpretação, tem por objetivo a leitura aprofundada de um de seus aspectos e pode estar centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas, etc. A última etapa é a da Expansão, movimento de ultrapassagem do limite do texto, que busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores. O trabalho da expansão é essencialmente comparativo. Trata-se de colocar as duas obras em contraste e confronto a partir de seus pontos de ligação.

Nestes termos, o letramento literário trata-se de uma ação em permanente transformação, pois a cada leitura efetuada aumenta-se o repertório de conhecimentos do aluno. Então, pelo arranjo estético, desenvolvido na ação didática, o aluno é instigado a assumir um comportamento responsável perante si e o outro. Ciclicamente, a apropriação de novos saberes resulta em um olhar profundo, deitado sobre o entorno social.

Com o respaldo nesses pressupostos, selecionou-se *Comandante Hussi* (2006) que, devido à arquitetura textual, em virtude dos diversos recursos expressivos - humor, metáfora, hipérbole, personificação, imagens poéticas -, estimulam a atenção do aluno-leitor para a reflexão e aprofundamento crítico a respeito da temática apresentada pela obra. Além disso, a obra é um instrumento de transmissão de conhecimentos da cultura de comunidades africanas. É, então, pelo evento artístico, manifesto na escrita, que o romance oferece-se como possibilidade para o aluno a melhor compreensão de si mesmo e dos comportamentos humanos. Nesse sentido,

A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para constituição de um sujeito da escrita. (COSSON, 2014, p. 16).

Por isso, é de fundamental importância a mediação docente para que os alunos observem as referências culturais partilhadas pelo autor; a particularidade vocabular, que revela a identidade coletiva; a forma lacunar da narrativa que deve ser preenchida com pesquisas e textos capazes de instrumentalizar e

problematizar sobre a violência e as formas de resistência emanadas do eu-ficcional que, por sua vez, entrelaça-se com outras lutas mundiais, principalmente a luta pela sobrevivência.

O eixo nuclear de *Comandante Hussi* sustenta-se nos sentimentos de perda, dor, fome e solidão os quais podem ampliar os horizontes de expectativas dos educandos, por meio da articulação estética, instigando-os, ainda, a refletir a dicotomia entre real e não real, de forma a “[...] [abalar] as certezas e costumes dos alunos, seja em termos de literatura ou de vivência cultural” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 89).

Ao explorar os efeitos de sentido ocasionados pela obra e dos demais textos que compõem a Sequência Expandida, proposta aos alunos do 9º.ano do Ensino Fundamental, espera-se que a leitura cause-lhes impacto, aproximando-os da realidade, bem como instigando-lhe, constantemente, à reflexão e à imaginação. A interação com o enredo e personagens possibilita ampliar-lhes as referências estéticas e culturais, já que Jorge Araújo apresenta a realidade de maneira criativa, abrindo espaço para que o leitor perceba o que está além do texto, apontando-lhe novos horizontes de compreensão do texto e seu contexto.

Diante do exposto, esta dissertação, a partir da leitura literária de *Comandante Hussi*, propõe-se a discutir as questões raciais, presentes na escola e fora dela, procurando romper estereótipos, no processamento de uma postura crítica para (re)construção da identidade e valorização étnica. A partir da representatividade do personagem Hussi, de ascendência negra, o qual produz novas maneiras de lidar com situações limites, os jovens estudantes poderão refletir sobre as relações étnico-raciais, sobretudo os descendentes de africanos, conforme orientações prescritas na *Lei nº 10.639/2003*. Outro referencial nuclear também deve conduzir a prática docente, já que

[...] é tarefa da escola possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação. Se a escola desconsiderar esse papel, o sujeito ficará à margem dos novos letramentos, não conseguindo se constituir no âmbito de uma sociedade letrada. (PARANÁ, 2008, p.48).

Ainda outro instrumento a ser utilizado para a sistematização da leitura literária, será o Diário de leitura, que se constitui como uma estratégia que de um

lado cria oportunidade para que os alunos se expressem subjetivamente sobre a leitura literária a ser compartilhada com a turma - registros de recepção, compreensão e fruição da obra – e, de outro, instrumento que auxilia o professor a ajustar a abordagem do texto literário em sala de aula, a fim de aumentar a adesão do discente ao exercício literário. Como ressalta Rouxel (2012 apud SOUZA E SOUZA, 2016), tal instrumento permite observar a relação pessoal com a obra lida, os traços do processo de elaboração identitária, assim como apresenta meios para a observação do processamento da leitura, da lógica associativa que lhe é própria, dando ênfase às vivências individuais no que se refere aos textos lidos, bem como a singularização do texto e sua apropriação pessoal, auxiliando o docente a compreender como se determinam os gostos e a identidade de leitor. Dessa forma, o diário de leitura “[...] não se define como apenas a transposição do diário íntimo para o ambiente escolar [...] é um registro das impressões do leitor durante a leitura do livro [...]”. É uma forma de aprendizagem em que o aluno dialoga com o livro literário, o filme, a poesia, o teatro, etc. (COSSON, 2014, p. 121-122).

Nesse contexto e em atendimento à *Lei nº 10.639/2003*, considera-se oportuno o estudo de *Comandante Hussi* no âmbito escolar, como estratégia para o ensino de literatura, visando ao letramento literário, defendido por Rildo Cosson. Nessa abordagem, intenciona-se aproximar as aventuras vividas pelo protagonista, na sua repentina supressão da infância para se tornar soldado e o gerenciamento de suas próprias emoções, à realidade que cerca os jovens estudantes da escola pública, a fim de que dessas relações desdobrem-se em novas experiências, em novos conhecimentos, no decorrer do processo de formação do leitor literário, conforme proposta didática. Para tanto, a proposta elaborada e experimentada por Cosson (2014) para o letramento literário, designada “Sequência Expandida”, é a conduta para este trabalho, que envolve a formação continuada do professor e almeja a formação do aluno como leitor crítico.

4.2.1 Sequência expandida de leitura: sugestão para o estudo literário de *Comandante Hussi*

Esta sugestão de atividades concentra-se em vinte e duas aulas, tempo necessário para explorar as etapas da Sequência Didática Expandida. Planejem-

se atividades que estabeleçam uma relação com as práticas da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística, conforme dispõem as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa* (2008), permeadas pela utilização das tecnologias, a fim de incentivar o aluno à leitura literária e à efetivação dos conteúdos dispostos na *Lei nº 10.639/03*. No entanto, dependendo do perfil da turma, o professor pode flexibilizá-la. Para efeitos avaliativos, dispor do *portfólio* e do diário de leitura, caderno solicitado no início do processo de letramento literário.

Para Cosson (2014), a leitura literária deve ser o centro do processo de ensino e aprendizagem e a avaliação deve registrar os avanços para ampliá-los e as suas dificuldades a fim de superá-las. O professor não deve procurar por respostas certas, mas a interpretação a que o leitor chegou, tendo como objetivo maior o engajamento do aluno para a leitura literária, compartilhando suas experiências com o professor e com os demais alunos. Para isso as atividades avaliativas devem propor discussão, questionamentos e análises, apresentando coerência com o texto e a experiência da turma. Na Sequência Expandida em questão, a partir dos pressupostos apresentados por Cosson (2014), a avaliação se dará em determinados momentos da leitura literária proposta pelo professor. O primeiro deles está nos intervalos de leitura da obra, no qual o professor checará o andamento da leitura a fim de compartilhar as primeiras impressões: “Se o professor conduz o aluno nesses primeiros passos, sem censurá-lo e reconhecendo sua leitura como própria, buscando aprofundar essas primeiras impressões, então terá melhores resultados” (COSSON, 2014, p. 113). O segundo e terceiro momentos estão na discussão e nos registros da Interpretação, Primeira e Segunda Interpretações. Na discussão deverão ser estabelecidas as verificações da leitura, com a finalidade de apontar caminhos a serem seguidos após um diagnóstico da leitura já percorrido. Nos registros da Interpretação é o momento de apontar se a leitura foi alcançada. Neste momento, o professor poderá utilizar um instrumento avaliativo para diagnosticar o desenvolvimento da leitura literária, a fim de mensurar todo o processo e não apenas o seu resultado final. Outro importante momento é o registro da Expansão. Com isso “[...] demanda-se maior atenção para a concatenação entre as fases da leitura, devendo haver coerência entre elas, ou pelo menos uma justificativa da mudança de nota feita pelo aluno” (COSSON, 2014, p. 114). Todos os momentos do processo avaliativo da leitura literária serão obtidos por meio dos registros escritos e das discussões, os quais refletem o envolvimento do discente.

A sequência de atividades multimídias e multimodais será oportunizada aos alunos como tarefas complementares a cada etapa de leitura, cuja indicação, mediação e averiguação serão feitas pelo professor no laboratório de informática da escola ou como tarefa a ser feita em casa, tendo em vista que as atividades estarão hospedadas em uma página de *Internet* e poderão ser acessadas de forma assíncrona. As atividades também poderão ser acessadas de modo *off-line*, ou seja, por meio de arquivo disponibilizado em *pendrive*, *cd-rom* ou outro dispositivo móvel de armazenamento.

1ª Etapa: MOTIVAÇÃO

Duração: 1 aula

Objetivo: Levar os alunos a refletirem sobre a violência contra as crianças, nas suas mais diferentes formas.

Para atendimento da etapa motivação, o docente exporá ao aluno o compromisso com as práticas de leitura, oralidade e escrita, advinda com a leitura da obra. Em seguida, fará à classe os seguintes questionamentos: Como você define violência? Conhece algum caso de violência contra criança? Você já presenciou e/ou sofreu preconceito racial? O que sentiu? Como reagiu?

Atividade 1: Distribuir às equipes cópia das seguintes reportagens: “A cada hora, 5 casos de violência contra crianças são registrados no país”²⁴; “Violência contra crianças e adolescentes é naturalizada no Brasil: 63% afirma ser vítima de violência física”²⁵; “Pouco denunciada, violência contra crianças e adolescentes é enraizada na sociedade brasileira”²⁶; “Criança negra sofre racismo todo dia na escola”, diz MC Soffia, 11”²⁷

²⁴ Disponível em: <http://www.ebc.com.br/infantil/para-pais/2016/06/cada-hora-5-casos-de-violencia-contra-criancas-sao-registrados-no-pais>. Acesso em 05 jan. 2017.

²⁵ Disponível em: <http://www.uai.com.br/app/noticia/saude/2016/09/27/noticias-saude,194886/violencia-contra-criancas-e-adolescentes-e-naturalizada-no-brasil-63.shtml>. Acesso em 05 jan.2017.

²⁶ Disponível em:

Atividade 2: Após a leitura das reportagens, cada grupo deverá elaborar um resumo, com posterior apresentação oral aos demais da classe, a fim de compartilhar as informações apreendidas.

Resumo:

França define o Resumo como uma “[...] apresentação concisa e seletiva de um texto, ressaltando de forma clara e sintética a natureza do trabalho, seus resultados e conclusões mais importantes, seu valor e originalidade” (2000, p.69).

FRANÇA, J.L. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 4.ed. rev. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

Atividade 3: A seguir, o professor poderá questionar aos alunos, a partir das leituras: Há algum caso ocorrido no bairro, em sua família e/com algum conhecido seu que se assemelha às temáticas apresentadas pelas reportagens?

Estes questionamentos iniciais consistem em alavancas para o aluno ativar os conhecimentos em relação ao processo de leitura da obra.

Atividade Extra:

- O professor indicará a atividade disponibilizada no *software* JClic para a etapa da Motivação.

Observação:

- Todas as atividades multimídias e multimodais poderão ser executadas no laboratório de informática ou em casa;
- A averiguação de todas as atividades poderá ser feita por meio do recurso “Relatório”, disponibilizado em todas as atividades multimídias.  O recurso disponibiliza a quantidade de acertos, erros, tentativas, tempo estimado para a execução

Disponível em: http://clic.xtec.cat/db/act_en.jsp?id=4030

2ª Etapa: INTRODUÇÃO

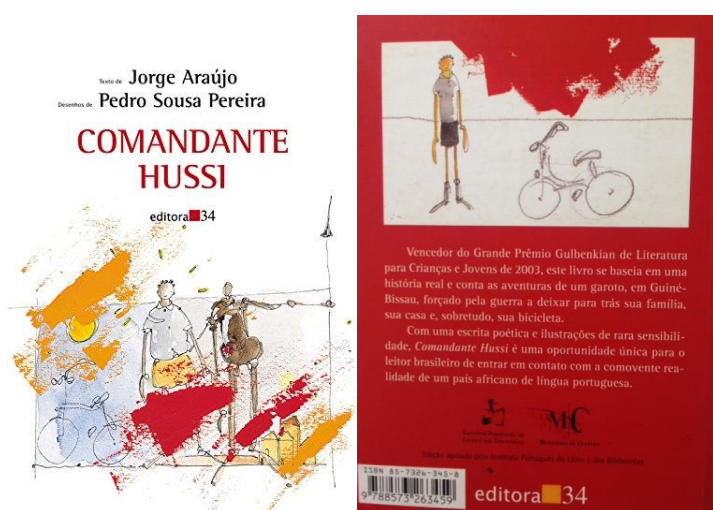
Duração: 1 aula

<http://fundacaotelefonica.org.br/promenino/trabalho infantil/noticia/pouco-denunciada-violencia-contracrianças-e-adolescentes-e-enraizada-na-sociedade-brasileira/>. Acesso em 05 jan. 2017.

²⁷ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2016/02/12/crianca-negra-sofre-racismo-todo-dia-na-escola-diz-mc-soffia.htm>. Acesso em 05 jan. 2017.

Objetivo: A esta fase reserva-se o momento para a introdução das inferências sobre a obra, a partir do título, ilustração e paratextos, como orelhas do livro, prefácio, posfácio, capa, contracapa, dentre outros que auxiliem e incentivem o aluno a levantar hipóteses sobre a obra.

Atividade 4: É importante que, nesta etapa, os alunos tenham em mãos o exemplar da obra. Oralmente, em interação com a turma, o professor chama atenção para as partes periféricas que compõem *Comandante Hussi*.



Fonte: Capa e contracapa - Livraria Cultura²⁸

- Capa: observar o projeto gráfico, o nome do autor e do ilustrador, o título da obra, a ilustração.
- Contracapa: ressaltar as imagens e a cor de fundo, bem como realizar a leitura do breve texto.
- Orelhas: contêm comentários sobre a obra e informações sobre os autores a serem lidas e discutidas com os alunos.
- Lombada ou dorso: a folha de rosto falsa abre-se com o símbolo da Editora 34; trata-se de uma imagem do "quadrado mágico". Solicita-se efetuar a soma, no sentido vertical, horizontal, diagonal e relacionar o resultado disto às variadas circunstâncias do cotidiano.
- Folha de rosto: fazer o aluno notar que a folha de rosto é a capa de dentro do livro, a qual indica os autores, título e editora, sendo que no verso da folha de

²⁸ <http://www.livrariacultura.com.br/p/comandante-hussi-1374537>

rosto há dados complementares, tais como: dados da editora, dos autores e revisor, *copyright*, edição e ficha catalográfica.

- f) Outros paratextos: ler coletivamente: “Nota dos editores”, “Dedicatória”, “Mapa-múndi da língua portuguesa”, estampado nas páginas finais, bem como a biografia dos autores e o “Glossário”, que contém expressões e palavras de origem africana, os quais auxiliam o leitor na leitura da obra. A compreensão física da obra é um dos componentes do processo de leitura, que objetiva, ainda, impulsionar o leitor a adentrar e navegar pelo texto.

Para a ampliação das informações sobre o autor e o romance consultar os seguinte links:



Fonte: Jorge Araújo. Em: Revista eletrônica Expresso²⁹

- <http://expresso.sapo.pt/autores/2015-05-02-Jorge-Ar>
- http://www.almedina.net/catalog/product_info.php?products_id=17705
- <http://www.livrariacultura.com.br/p/comandante-hussi-1374537>
- <http://www.editora34.com.br/detalhe.asp?id=334>
- <https://lerparacrer.wordpress.com/2011/05/03/livro-da-semana-comandante-hussi/>
- <http://blogdeleituras.blogspot.com.br/2011/03/comandante-hussi.html>
- <http://historiasdeaconchego.blogspot.com.br/2011/05/comandante-hussi-vai-encontrar-e-nos.html>

²⁹ <http://expresso.sapo.pt/autores/2015-05-02-Jorge-Ar>

Atividade 5: As questões, a seguir, destinam-se a instigar um pouco mais a discussão sobre o livro:

1. A partir das imagens da capa e da contracapa, considerando ainda as cores predominantes, imagine a personagem desta estória (características físicas, gostos, etc).
2. O quadrado mágico, exposto na folha de rosto falsa, está subdividido em 16 quadrados menores, com os números de 1 a 16 em cada um deles, cuja soma em qualquer sentido — horizontal, vertical, diagonal — é sempre igual a 34. A que conclusão se pode chegar?
3. Ao final do livro há um Glossário conceituando expressões de origem africana – Guiné-Bissau - que são apresentadas no decorrer na história contada por Jorge Araújo. Você acredita que este recurso pode ampliar a sua compreensão sobre a narrativa? Justifique sua resposta.
4. Você tinha o conhecimento sobre todos os países falantes de Língua Portuguesa no mundo? Se a resposta for positiva, de que forma adquiriu essa informação? (Internet, televisão, jornal, revista, etc)

Professor, estas questões podem ser realizadas oralmente ou por escrito. Caso o aluno não consiga responder em sala de aula estes questionamentos a atividade ficará como extraclasse, a ser entregue na semana seguinte.

Atividade Extra:

- O professor indicará a atividade disponibilizada no *software* JClic para a etapa da Introdução.

Disponível em: http://clic.xtec.cat/db/act_en.jsp?id=4030

3ª Etapa: LEITURA

Para efetivação desta etapa, o professor estabelece os prazos de leitura do romance, que deve acontecer como atividade extraclasse. Por se tratar de uma narrativa curta, porém que exige “fôlego” do leitor, a leitura divide-se em três intervalos, com uma semana entre eles; tempo reservado à leitura individual. Devido às ações da trama, o primeiro intervalo de leitura se dará do início até a página 54, já que nesta altura da narração o universo do protagonista é abalado pela guerra, circunstância que o impede de viver sua infância. É oportuno solicitar que nomeiem os capítulos do primeiro ao sétimo, para posterior debate. E, para o segundo intervalo, leitura da página 55 a 88, episódios em que Hussi presencia a guerra e vive os conflitos na função de menino-soldado e, finalmente, o terceiro intervalo, leitura da página 89 a 113, quando Hussi finaliza o seu percurso nos campos de batalha. As atividades a serem desenvolvidas serão registradas no diário de leitura e arquivadas no *portfólio*.

Avaliação: Orientar sobre a realização do *Portfólio*. Todas as atividades e materiais recebidos deverão ser anexados na pasta. Além do *portfólio*, cada aluno terá um diário de leitura, no qual farão o registro sobre a compreensão e a fruição da obra. Estes registros de recepção serão realizados extraclasse. A cada averiguação de leitura, os diários serão examinados, com o intuito de acompanhar o desempenho do aluno, verificar e esclarecer dúvidas acerca do processo de leitura, bem como rever estratégias de abordagem da obra para aumentar a adesão ao texto e à experiência de leitura.

1º Intervalo

Duração: 4 aulas

Objetivos:

- Verificar a compreensão da leitura do início até a página 54;
- Estimular a criatividade do aluno por meio da criação de títulos para os capítulos do livro;
- Diálogo textual com *Comandante Hussi*.

Atividade 6 (Checagem de leitura): Momento de diagnosticar a compreensão dos alunos em relação à leitura solicitada (sete primeiros capítulos), bem como sobre a tarefa de nomeação dos capítulos lidos. Ouvir dos alunos os títulos dos capítulos e discutir sobre as diversas respostas. Eles deverão entregar por escrito os títulos apresentados oralmente, para serem vistados e inseridos no *portfólio*.

Atividade 7: As questões, a seguir, destinam-se ao diagnóstico sobre a compreensão do livro e serão feitas no caderno e posterior verificação do professor; também deverão ser inseridos no *portfólio*:

1. Quais os personagens da história contada por Jorge Araújo? Cite-os e apresente as características físicas e psicológicas que conseguiu depreender a partir da leitura.
2. Qual a sua opinião a respeito do apego de Hussi à sua bicicleta? Indique o(s) trecho(s) do texto que comprove sua resposta.
3. Obviamente não é aceitável uma criança de 12 anos participar de uma guerra. Na sua opinião, quais as consequências podem ocorrer a partir deste enfrentamento precoce?
4. Qual o motivo que levou Hussi a enfrentar um campo de batalha?
5. O que se passa “na sua cabeça e coração” quando se depara com a violência?

Atividade 8: Os alunos serão divididos em pares. Esta atividade será feita extraclasse. O professor distribui cópias do conto “O Enterro da Bicicleta” (Anexo I), de Nelson Saúte, para leitura silenciosa. A seguir, os alunos responderão a algumas questões para apreensão dos sentidos. Assim que as duplas responderem as questões, abaixo, devem compor uma resenha crítica, comparando o conto e o romance, expondo diferenças e semelhanças. Ao término da atividade, o aluno deverá inserir no *portfólio* o conto impresso, as respostas das perguntas e a produção escrita. É importante lembrar os alunos sobre a leitura da segunda parte do romance, objeto de estudo da próxima aula.

Resenha ou Resenha crítica:

O gênero Resenha pode ser chamado por outros nomes como resenha crítica, e exige que os textos que a ele pertençam tragam informações centrais sobre os conteúdos e sobre outros aspectos de outro(s) texto(s) lido(s) – como por exemplo, sobre seu contexto de produção e recepção, sua organização global, suas relações com outros textos etc. –, e que, além disso, tragam comentários do resenhista não apenas sobre os conteúdos, mas também sobre todos esses aspectos.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S. *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

Observação: As atividades de produção escrita serão analisadas linguisticamente pelo professor e, posteriormente, inseridas no *portfolio*. Essa orientação valerá para todas as produções textuais.

Atividade 9: Sugestão de atividade para a compreensão do conto “O Enterro da Bicicleta”, de Nelson Saúte. O aluno responderá as questões no caderno para, depois, compartilhar com o restante da turma. Esta atividade também objetiva auxiliar o aluno na produção escrita da resenha.

1. Caracterize o espaço onde se passa a história.
2. Dentre os personagens da história, identifica-se com algum deles? Por que?
3. Para você, qual a importância do deputado para aquela comunidade? E da bicicleta?
4. Tanto em *Comandante Hussi* quanto no conto “O Enterro da bicicleta”, pode-se constatar que a infância de muitos africanos é tragada pela violência da guerra. Depreenda dos textos as semelhanças na trajetória de Hussi e na trajetória do deputado. Para comprovar sua resposta indique trechos de ambos os textos.
5. Na sua opinião, qual o significado que a bicicleta assume na vida de Hussi e do deputado?

6. Em ambas as histórias a bicicleta se revela companheiro inseparável dos personagens. Você já teve algum objeto com a mesma importância? Caso a resposta seja positiva, relate.

2º Intervalo

Duração: 2 aulas

Objetivos:

- Verificação da leitura do texto até a página 88;
- Contextualizar termos e palavras desconhecidas para a compreensão global do texto;
- Diálogo textual com *Comandante Hussi*.

Atividade 10: (Averiguação de leitura): Dinâmica midiática: O professor deverá extrair do romance vocábulos desconhecidos da obra, a fim de que os alunos possam compreender o seu significado a partir do contexto de leitura, por meio do dicionários ou do glossário apresentado ao final da obra³⁰. Utilizando o Computador Interativo com Lousa Digital³¹, o professor preparará a sala para um jogo midiático. Com o aparato ligado e posicionado para que os alunos possam escrever na tela utilizando a caneta digital, o professor escreve a palavra, termo ou expressão desconhecidos. Após, o professor dará a ordem: “Já!”, quem souber primeiro, sai da carteira para escrever o conceito na tela. Quem efetuar o maior número de pontos será o ganhador do jogo. O professor pode definir a quantidade de vocábulos para o jogo. Para finalizar a atividade, socializar os demais vocábulos com a sala.

Atividade 11: Ler outros textos que mantenham diálogo com *Comandante Hussi*, a fim de que os alunos “[...] tenham aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto” (COSSON, 2014, p. 63). Aqui, apresenta-se o *trailer* “Beasts of no nation”³², com duração de 1:37; filme baseado no romance homônimo do autor nigeriano Uzodinma Iweala, lançado em outubro de 2015. Protagonista e narrador, a criança-soldado Agu (Abraham Attah) narra a história de um menino africano que, após ter sua vida sugada pela Guerra Civil e sua família inteira assassinada, é recrutado para ser membro militar de um grupo de resistência. Com o objetivo de

³⁰ É comum aparecer ao longo da narrativa vocábulos e/ou termos nativos, destacados em itálico.

³¹ Caso a escola não tenha recebido o aparato tecnológico, a atividade pode ser executada no quadro negro.

³² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k3SetKgJsn8>. Acesso em 10 jan. 2017.

que os alunos possam traçar semelhanças e diferenças entre o *trailer* e o romance, a professora escreve no quadro negro as seguintes questões: Qual a relação entre Agu e Hussi? Lutam pelo mesmo objetivo? Quais são esses objetivos? As questões serão respondidas oralmente em sala de aula.

3º Intervalo

Duração: 6 aulas

Objetivos: - Verificar a compreensão da leitura do início da página 89 a 113;

- Compreender os efeitos de sentido dos recursos expressivos presentes no texto literário (metáfora, símile, personificação, hipérbole e humor).

Atividade 12 (Averiguação de leitura): Dinâmica das bexigas: cada grupo de cinco alunos receberá 10 bexigas, de cores distintas, contendo início e continuação de 5 excertos. O professor dará a ordem: “Já!” e cada grupo terá o tempo de um minuto para enumerar a primeira e segunda parte dos excertos com os números 1 e 2. Após o tempo estipulado, o professor dará nova ordem: “Parou!”; a equipe ganhadora será aquela que acertar o maior número de sequências corretas.

Atividade 13: Esta atividade deve levar o aluno à reflexão sobre os recursos expressivos do livro, os quais indicam a especificidade do texto literário e, portanto, discussão fundamental para a compreensão dos efeitos de sentido gerados por estes recursos formais adotados pelo autor. Dentre os recursos expressivos destacam-se a metáfora, a símile, a personificação, a hipérbole e o humor.

Seguem, abaixo, para esclarecimentos, os conceitos e alguns exemplos de recursos expressivos utilizados por Jorge Araújo na obra *Comandante Hussi*:

Humor

O humor consiste em provocar o riso e deriva de uma estreita relação entre o significante e o significado. O efeito humorístico ocorre com a interrupção, a fim de gerar outro sentido, isto é, o leitor se depara com o imprevisto, em seguida percebe que este imprevisto aponta para outro sentido, de intenção crítica ou irônica, conforme os exemplos a seguir. O humor é complexo porque depende do indivíduo e de inúmeras influências sobre a sua psicologia. “A comicidade dirige-se à inteligência pura”, escreveu Bergson, e daí decorre que seu efeito pode variar de um leitor para outro tanto quanto pode variar a inteligência de cada indivíduo.

Assim como, para sua correta apreensão, a emoção é o motor da tragédia, a racionalidade estrita parece ser o da comédia. (BERGSON, 2001, p. 104).

a) O brigadeiro Raio de Sol era mais alto do que uma girafa, mais magro que um antílope (ARAÚJO, 2006, p. 27).

b) Desta vez a ousadia coube ao anão albino, meio palmo de gente cor de *farinha inglesa*, andar de pato desengonçado e arrastar-se pelo imenso salão, olhos de cera a polir cada uma das tiras do soalho (ARAÚJO, 2006, p. 66).

c) O comandante Trovão não percebeu patativa, mas apreciou o palavreado rebuscado, a deferência subserviente. Apreciou tanto os salamaleques do corcunda zarolho que estendeu o tapete do diálogo (ARAÚJO, 2006, p.85).

Nestes exemplos, o efeito humorístico é produzido por meio da comparação com animais e deficiências físicas, a fim de emitir uma valoração negativa quanto ao porte físico, provocando o riso.

Metáfora

A metáfora é uma figura de linguagem que transporta a palavra (ou expressão) do seu sentido literal para o sentido figurado. Na metáfora, utiliza-se uma palavra com uma intenção implícita para que nela se destaque e conduza a interpretação do que está sendo dito. “Metáfora: alteração de sentido pela comparação implícita, de dois termos” (CANDIDO, 1996, p. 87).

a) Dia em que nada acontece e o sono tem mel (ARAÚJO, 2006, p. 19).

b) O Esmeraldo é só garganta. Tem acelerador na boca e travão nos pés (ARAÚJO, 2006, p. 26).

c) [...] as mães têm coração de algodão (ARAÚJO, 2006, p. 39).

Na primeira frase, o efeito de sentido da metáfora está na expressão “o sono tem mel”, ou seja, a personagem pode gostar muito de mel ao ponto de não conseguir parar de comer, assim como o descanso está tão confortável e agradável ao ponto de não querer sair da cama. O mesmo ocorre no exemplo “b”, em que os termos “acelerador na boca” e “travão nos pés” remetem a um personagem falante e preguiçoso.

Símile

A símile é também chamada de comparação. Com ela, “Cria-se um novo sentido pela alteração semântica” (CANDIDO, 1996, p. 98). Ela ocorre quando é estabelecida entre palavras ou expressões uma relação comparativa explícita, marcada pela presença de termos como “como, assim como, tal como, igual a, que nem”, entre muitos outros. A símile também pode ser feita a partir de verbos, como “parecer” e “asemelhar-se”. Observe os exemplos:

a) Procurou falar, mas as palavras saíam-lhe surdas e aos solavancos, como uma cascata silenciosa! (ARAÚJO, 2006, p. 18).

b) Na vida como no futebol, era uma sombra impenetrável, implacável na marcação homem a homem... (ARAÚJO, 2006, p. 24).

c) A guerra é como andar numa bicicleta, quando se aprende nunca mais se esquece (ARAÚJO, 2006, p. 34).

Os termos “como”, “parece” e “que nem” estabelecem uma relação de comparação e de semelhança entre o termo anterior e posterior.

Personificação

A personificação/prosopopeia é a figura de linguagem que atribui a seres inanimados características de seres animados, ou características humanas a animais irracionais, ou seja, “Quando o autor faz falarem, atribuindo vida racional a coisas ou a seres mudos, insensíveis” (CANDIDO, 1996, p. 85), como se mostra em:

- a) Por favor, não me deites mais terra. Tenho medo do escuro (ARAÚJO, 2006, p. 39-40).
- b) [...] casas abandonadas feridas de balas, almas penadas vestidas de medo (ARAÚJO, 2006, p. 44).
- c) Sombras que dançam sem parar (ARAÚJO, 2006, p. 46).
- d) A guerra do Balão entrou no cotidiano, colou-se à pele de todos, de cada um (ARAÚJO, 2006, p.60).

Nesses exemplos, o medo, uma sensação e o ferimento à bala, uma ação, somente são atribuídos a um ser humano ou animal, assim como o ato de “colar” somente pode ser atribuídos a um objeto.

Hipérbole

A hipérbole é a figura de linguagem utilizada para intensificar uma expressão, altera uma ideia intencionalmente, isto é, “Palavra que exagera além dos limites da verdade, para mais ou para menos” (CANDIDO, 1996, p. 84), tal qual em:

- a) Uma tristeza enorme estrangulou o seu pequeno coração (ARAÚJO, 2006, p. 36).
- b) Uma cidade inteira a sangrar de dor (ARAÚJO, 2006, p. 46).
- c) Mas continuou a cavar, com as mãos, a boca, os olhos, sobretudo o coração. O buraco crescia, dava para sepultar não uma bicicleta, mas vários blindados (ARAÚJO, 2006, p. 93).

O primeiro exemplo enfatiza a tristeza da personagem, que de tão grande “estrangulou o seu pequeno coração”. Sangrar de dor enfatiza a angústia dos sujeitos que enfrentam uma guerra civil, assim como o ato de cavar, com as mãos, boca, olhos e coração.

Atividade 14: Depois de apresentados estes exemplos extraídos do romance, discutindo com a turma os seus efeitos de sentidos para a compreensão global da obra, o professor divide a turma em duplas, distribui quatro tiras de papel para cada grupo com vocábulos e/ou pequenos trechos retirados do romance, tais como:

“horizonte do seu sonho” (p.16); “pupilas dos olhos desmaiaram” (p.16); “iludir a madrugada” (p.16); “o sonho escapar por entre o ressonar lento e profundo” (p.16); “os seus braços pesavam toneladas de desalento” (p.18); “cascata silenciosa” (p.18); “o sono tem mel” (p. 19); “um rio que a seca engoliu” (p. 21); “cozinhar táticas” (p. 22); “senhor das alturas” (p. 25); “só garganta” (p. 26); “mais alto do que girafa” (p. 27); “cor de marfim” (p. 27); “máscara de apatia” (p. 28); “engarrafamento de gente” (p. 30); “peso da responsabilidade” (p. 37); “coração de algodão” (p. 39); “tristeza estrangulou” (p. 39); “aveludar o desânimo” (p. 43); “casas abandonadas feridas de bala” (p. 44); “a sangrar de dor” (p. 46); “explodissem as entranhas (bicicleta)” (p. 47); “pés ganharam asas” (p. 50); “os ponteiros aceleram” (p. 55); “os ponteiros transpiram adrenalina” (p. 55), enganar a fome” (p. 57); “arrotou de felicidade” (p. 58); “rugido do canhão” (p. 59); “colou-se à pele” (p. 60); “coragem crescia na ponta da língua” (p. 60); “o chão tremia” (p. 63); “andar de pato desengonçado” (p. 66); “olhos de cera”

a polir” (p. 66); “cegar pela luz do amor” (p. 67); “espirrou ódio” (p. 69); “o soalho gemeu” (p. 69); “paredes caiadas de medo” (p. 69); “engolir uma sílaba em seco” (p. 72); “amputem-lhe os pedais” (p. 75); “escalpem o pára-lamas” (p. 75); “o pânico estrangulou-lhe as ideias” (p. 80);, “a dor anestesiou o desgosto” (p. 90); “armas vomitaram fogo” (p. 95); “mar de gente” (p.104)

Cada grupo formará quatro frases aplicando os termos entregues nas tiras de papel. As frases deverão ser escritas em uma cartolina. Em seguida, determinar que as duplas socializem esses trechos, palavras e/ou expressões em uma frase, de modo a obter o sentido referencial.

Atividade 15: Após a apresentação dos conceitos dos recursos expressivos apresentados na obra *Comandante Hussi*, o professor sugere que as duplas elaborem dez frases, duas para cada recurso expressivo, utilizando os exemplos no quadro acima: humor, metáfora, personificação, símile e hipérbole, anotando-as no diário de leitura, as quais devem ser apresentadas aos demais grupos. É importante que cada grupo exponha o efeito de sentido pretendido em cada uma das frases elaboradas. Depois de efetuada a análise linguística das frases pelo professor, os alunos reescreverão, se for o caso, para arquivamento no *portfólio*. Esse tipo de atividade não só faz o aluno atentar para a expressividade contida nos textos literários, mas principalmente auxiliar na elaboração do pensamento, dos efeitos de sentido que as expressões podem conter, bem como perceber a diferença entre texto literário e não literário.

Atividade Extra:

- O professor indicará a atividade disponibilizada no *software* JClic para a etapa da Leitura.

Disponível em: http://clic.xtec.cat/db/act_en.jsp?id=4030

4ª Etapa: PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO

Duração: 2 aulas

Objetivo: “Levar os alunos a traduzirem a impressão geral que tiveram da obra e verificar o impacto sobre a sua sensibilidade de leitor” (COSSON, 2014, p. 83).

Atividade 16: A partir de um breve debate a respeito da obra, considerando aspectos como os motivos que levaram Guiné-Bissau a uma guerra e à participação de Hussi na frente de combate, os alunos produzirão um diário, se colocando no lugar da personagem protagonista, relatando os enfrentamentos no campo de batalha de um dia, entre quinze a vinte linhas. Segundo Cosson, “Qualquer que seja a maneira de encaminhar a primeira interpretação, convém que ela seja feita em sala de aula ou, pelo menos, iniciada na sala de aula. Ela deve ser vista, por aluno e professor, como o momento de resposta à obra [...]” (2014, p.84).

Depois de concluída a produção textual, o professor solicita a troca das produções escritas entre os alunos para apreciação linguística, sob orientação do professor, que circulará para atendê-los. A seguir, cada aluno fará a reescrita da produção textual e arquivamento no portfólio.

Professor, caso os alunos não consigam finalizar a atividade em sala de aula, ficará como atividade extraclasse, a ser entregue na semana seguinte.

Diário:

É um gênero discursivo no qual são registrados acontecimentos cotidianos a partir de uma perspectiva pessoal. Os autores dos diários costumam ser seus únicos leitores e manter registros que se estendem por anos.

Contexto de circulação: Os diários não são escritos para circular. Por se tratar de um texto de natureza privada, confessional, pressupõe-se que somente o próprio autor tenha acesso a ele.

Estrutura: A estrutura dos diários é marcada, geralmente, pela preocupação dos seus autores em identificar os momentos em que fazem seus registros pessoais. Por esse motivo, é muito comum que as entradas sejam precedidas pela data em que estão sendo escrita.

Leitores: Os leitores dos diários são seus próprios autores. Essa é a situação de interlocução definidora desse gênero discursivo. Um recurso frequente, comum a esse gênero discursivo, é constituir como interlocutor o próprio diário (nomeado ou não).

ABAURRE, Maria Luiza M; ABAURRE, Maria Bernadete M; Produção de Texto, Interlocução e Gêneros. São Paulo: Editora Moderna, 2007.

Atividade Extra:

- O professor indicará a atividade disponibilizada no *software* JClic para a etapa da Primeira Interpretação.

Disponível em: http://clic.xtec.cat/db/act_en.jsp?id=4030

5ª Etapa: CONTEXTUALIZAÇÃO

Duração: 6 aulas

Objetivo: Compreensão e “[...] aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo” (COSSON, 2014, p. 86).

Dentre as contextualizações propostas por Cosson (2014), cuja finalidade é a de ampliar o conhecimento iniciado com a leitura literária de *Comandante Hussi*, selecionou-se a Contextualização Histórica, Crítica e Presentificadora.

1) Contextualização Histórica: “[...] abre a obra para a época que ela encena ou período de sua publicação” (COSSON, 2014, p. 86).

Atividade 17: Considerando que a obra tem como pano de fundo o golpe de Estado ocorrido em Guiné-Bissau em 1998, estabelecendo, portanto, um paralelo entre fatos reais e ficção, um professor de história será convidado a ministrar uma palestra a respeito das várias experiências de golpe sofridas por este país, incluindo a de 1998. O objetivo é esclarecer e contextualizar a história narrada por Jorge Araújo envolvendo Hussi e sua família. A seguir, registro no diário de leitura das ideias principais oferecidas pelo professor, informações que serão desenvolvidas em forma de relatório. A produção do relatório deve ser realizada no diário de leitura e extraclasse. A análise linguística será feita pelo professor para posterior refacção do texto, a partir das observações indicadas. Arquivar a produção escrita no *portfólio*.

Relatório:

De acordo com Bakhtin (2033), o Relatório é um gênero discursivo e sua esfera de circulação é a escolar. Relatar significa narrar algo ocorrido ou assistido, ou ainda expor de forma breve, verbalmente ou por escrito, um determinado conteúdo ou parte deste, uma aula, uma experiência científica, um projeto, um processo, uma atividade escolar. O relatório, ainda, apresenta considerações pessoais de quem está relatando o assunto e ou trabalho apresentado. Um relatório deve ser claro, objetivo e de fácil compreensão.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo. Martins Fontes, 2003.

2) Contextualização Crítica: “[...] trata-se da recepção do texto literário. Nesse caso, ela pode tanto se ocupar da crítica em suas diversas vertentes ou da história da edição da obra” (COSSON, 2014, p. 88).

Atividade 18: No laboratório de informática, pesquisar em páginas de internet ensaios, resenhas críticas, como foi a recepção crítica do texto³³. Dividir a turma em grupos. A partir das pesquisas feitas, ao final da aula, cada grupo terá cinco minutos para compartilhar as informações, notícias, críticas que consideraram significativas sobre a obra Comandante Hussi.

3) Contextualização Presentificadora: “[...] busca correspondência da obra com o presente da leitura. Trata-se, por assim dizer, de uma atualização (COSSON, 2014, p. 89).

Atividade 19: Apresentação de um documentário sobre o grupo terrorista Boko Haram³⁴. Após assistir ao documentário, o professor dividirá a turma em grupos e temáticas, como: origem, ideologia, objetivos, trajetória e atuação do grupo Boko Haran na Nigéria, para uma apresentação oral. O professor pode solicitar a elaboração de *slides* ou cartazes para a exposição dos assuntos pesquisados pelos grupos. O objetivo desta atividade é relacionar com o romance, sobretudo no que se refere aos acontecimentos das personagens.

Atividade Extra:

- O professor indicará a atividade disponibilizada no *software* JClic para a etapa da Contextualização.

Disponível em: http://clic.xtec.cat/db/act_en.jsp?id=4030

³³ Sugestões de sites para pesquisa:

<http://loja.ataba.com.br/comandante-hussi.html>

http://www.almedina.net/catalog/product_info.php?products_id=17705

<http://www.livrariacultura.com.br/p/comandante-hussi-1374537>

<http://www.editora34.com.br/detalhe.asp?id=334>

<https://lerparacer.wordpress.com/2011/05/03/livro-da-semana-comandante-hussi/>

<http://blogdeleituras.blogspot.com.br/2011/03/comandante-hussi.html>

<http://historiasdeaconchego.blogspot.com.br/2011/05/comandante-hussi-vai-encontrar-e-nos.html>

³⁴ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RKsrOsdI_1c

6ª Etapa: SEGUNDA INTERPRETAÇÃO

Duração: 2 aulas

Objetivo: “[...] aprofundar um dos aspectos da obra. Ela pode estar centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas” (COSSON, 2014, p. 92).

Professor, a segunda interpretação busca uma apreensão aprofundada de um dos aspectos do texto. A personagem Hussi é o foco para esta etapa, assim o aluno deverá refletir sobre a realidade da personagem e produzir um texto a partir das seguintes propostas:

Atividade 20:

1ª proposta: Produzir uma resenha, comparando a exclusão social vivida pela personagem protagonista de *Comandante Hussi* com uma situação semelhante noticiada pelas mídias na atualidade.

2ª proposta: Produzir um texto argumentativo, defendendo ou contrariando a seguinte afirmativa: *Comandante Hussi* poderia ser a personagem de uma história ocorrida no Brasil?

Após a orientação das propostas de produção de texto, o aluno escolherá uma delas e iniciará a produção escrita. A seguir, o professor fará a análise linguística para que o aluno reestruture o texto, com posterior arquivamento no portfólio.

Texto argumentativo:

Segundo Adam (2008), a texto argumentativo concretiza-se por meio de dois movimentos: a demonstração e/ou justificativa de uma tese e a refutação de outras teses ou argumentos; e, a partir de premissas estabelecidas, chega-se a uma conclusão ou afirmação, ou seja, o autor apresenta uma posição favorável ou desfavorável com relação a uma tese inicial e sustenta a sua posição com base em argumentos ou provas.

ADAM, J.M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

Atividade Extra:

- O professor indicará a atividade disponibilizada no *software* JClic para a etapa da Segunda Interpretação.

Disponível em: http://clic.xtec.cat/db/act_en.jsp?id=4030

7ª Etapa: EXPANSÃO

Duração: 4 aulas

Objetivos: - Introduzir uma nova obra que mantenha diálogo com a obra lida;

- Levar o aluno a perceber que através da leitura estamos sempre começando uma nova sequência de leituras.

Atividade 21: Nesta etapa será o momento de ultrapassar os limites da obra lida. É na Expansão que o professor introduz a segunda obra, para continuar o processo do letramento literário.

Pertencente ao gênero romance, *Mzungu*, de Meja Mwangi, está organizado em onze capítulos nomeados por números (Um, Dois, Três, até completar Onze capítulos). Como paratextos, há uma Apresentação, produzida pelo próprio autor, contando sua trajetória no Quênia quando criança e anunciando que a narrativa é baseada em fatos reais; na contracapa um breve resumo da narrativa e uma pequena biografia do autor.

Mzungu significa "menino branco" em swahili, uma das línguas oficiais do Quênia com o maior número de falantes. O narrador-protagonista, Kariuki, é uma criança africana que vive no Quênia em meados da década de 1950, em uma aldeia dentro de uma fazenda; esta última pertencente a um inglês chamado bwana Ruin.

Após analisar as obras dos acervos do PNBE entre 2010 a 2015, optou-se por selecionar para a esta etapa de letramento literário a obra *Mzungu*. A escolha desta obra para expansão se deve ao fato do romance também poder ser endereçado ao público-alvo desta pesquisa, aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e por dialogar com *Comandante Hussi*, já que *Mzungu* é uma narrativa africana, na qual a personagem protagonista também é um menino, de 12 anos, e igualmente habitante do continente africano.

O intercâmbio de vozes se dá, ainda, por meio da identificação das personagens, do sexo masculino, em fase de transição para a adolescência, que

enfrentam desafios em favor da independência do seu país, conforme já detalhado no Capítulo 3. Narrado em primeira pessoa pelo personagem protagonista, Kariuki, as obras podem se complementar e ampliar as referências culturais do leitor, pois em *Mzungu* a temática intercultural é apresentada por meio da amizade que Kariuki desenvolve com Nigel, um menino branco, inglês, com costumes e conhecimentos bem diferentes de Kariuki. Se em *Comandante Hussi* o menino luta para enfrentar os desafios a partir de um contexto de guerra, em *Mzungu*, Kariuki luta para superar sua insegurança, seus medos, o preconceito, o racismo que permeia o percurso de sua existência, também permeado por um contexto de conflitos civis, a fim de conquistar o respeito e o reconhecimento. Assim como Hussi, Kariuki luta para colocar em pauta a sua identidade para a sua auto-afirmação como sujeito e como africano. Ambos os textos afirmam a posição do sujeito africano no contexto literário, levando a refletir sobre a desigualdade social, o racismo e, principalmente, em desejar uma sociedade mais igualitária, com relações étnico-raciais pautadas no respeito e na valorização do outro.

Atividade 22: Como atividade de encerramento dessa proposta de letramento literário, será realizada uma palestra um palestrante especialista para uma fala sobre a história, cultura e literatura africanas, sobre o tema “Africanidades e Afrodescendência”, envolvendo os alunos do novo ano.

Atividade Extra:

- O professor indicará a atividade disponibilizada no *software* JClic para a etapa da Expansão.

Disponível em: http://clic.xtec.cat/db/act_en.jsp?id=4030

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa analisou, a partir do escopo da *Lei nº 10.639/03*, romances de temática africana e afrodescendente selecionados e distribuídos pelo Ministério da Educação por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), entre os anos de 2010 a 2015, para os anos finais do Ensino Fundamental. O objetivo geral do trabalho foi verificar como a figura do sujeito africano e/ou afrodescendente e sua cultura vem sendo representada no ambiente escolar e avaliar se essas obras literárias reforçam representações identitárias pautadas em concepções redutoras, preconceituosas e/ou estereotipadas da cultura negra, assim como se auxiliam em atitudes afirmativas e/ou construtivas para emancipação do indivíduo. Como resultado, foi selecionada uma obra literária a fim de desenvolver uma proposta metodológica de leitura para uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental tendo como foco o letramento literário do público-alvo em questão.

Ao analisar políticas públicas propostas para a formação do leitor, assim como para a educação das relações étnico-raciais na escola, verificou-se um sensível crescimento para uma consciência social mais atenta às matizes multiculturais a partir das obras literárias selecionadas para compor os acervos do PNBE. Antes da promulgação da *Lei nº 10.639*, em 2003, as obras literárias de temática africana e afro-brasileira, assim como a representação do negro, eram parcas. Conforme destacado, entre 1998 e 2002 verificou-se apenas uma obra literária com essa abordagem, *Nó na garganta*, de Mirna Pinsky, a qual fez parte do acervo para os anos iniciais do Ensino Fundamental, do ano de 1999. Levando-se em consideração os acervos para os anos finais do Ensino Fundamental e foco desta pesquisa, de 2003 a 2013, foram selecionados trinta e seis títulos de temática africana e afrodescendente para compor os acervos do PNBE. Desse modo, pode-se constatar o aumento da presença do negro no universo ficcional, figura quase sempre invisível em uma sociedade que se apoia em um discurso excludente, frente à diversidade cultural, e mantenedor do preconceito. Não se pode deixar de questionar a forma como essa representação se realiza e como a leitura literária dessa temática é apresentada aos alunos da educação básica, a fim de cumprir os dispositivos exigidos no texto desta lei federal.

Considerando o *corpus* e o público-alvo desta pesquisa, viu-se que as obras analisadas retratam a personagem negra e seu contexto social de formas diferentes.

Em sua maioria, a personagem negra é protagonista, delineada em espaços de pobreza, conflitos e vulnerabilidade, em países africanos. Em *Mzungu* (2006), a personagem é valorizada em sua imaginação infanto-juvenil, permeada pela exploração das características da cultura africana e os enfrentamentos pela independência do seu país, promovendo um diálogo intercultural. Já em *Comandante Hussi* (2006), a poeticidade da personagem, é retratada a partir de fatos reais, que busca sua identidade, superando os desafios de uma guerra civil, tendo que enfrentar um campo de batalha aos doze anos de idade. Além do diálogo com outra cultura, com a religiosidade e com a fantasia, é oportunizado ao leitor um texto rico em recursos expressivos, estilísticos e ilustrações que desafiam o leitor. Nas obras *Aqualtune e as histórias da África* (2012), *A tatuagem: reconto do povo luo* (2012) e *Kamazu* (2011), verificou-se a função utilitária do texto literário, ou seja, o texto tem a função de ensinar, didatizar, aconselhar. As imagens contidas nas obras *Kamazu* (2011) e *A tatuagem: reconto do povo luo* (2012) se sobrepõem ao texto e apenas traduzem a substância textual não desafiando o leitor para a busca de significações.

Embora os editais de convocação para seleção das obras para composição dos acervos do PNBE, nos anos de 2011 e 2013, estabelecessem como critérios de avaliação questões relacionadas à representação de grupos marginalizados, pode-se constatar que as obras que compõem esses acervos privilegiam outros grupos sociais. Em um montante de trezentos e trinta livros (centro e cinquenta livros em 2011 e cento e oitenta livros em 2013) distribuídos para as escolas públicas brasileiras, notou-se que o quadro da representação dos romances de temática africana ou afrodescendente para crianças e jovens nas últimas décadas, mesmo apresentando um certo crescimento, ainda é diminuto, entre 2010 a 2015, apenas duas obras literárias foram consideradas adequadas para uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, *Comandante Hussi* (2006) e *Mzungu* (2006), no entanto são obras com potencial para o letramento literário do público-alvo em questão, conforme argumentos explicitados.

Dessa forma, apesar de a *Constituição da República*, de 1988, trazer como princípio a busca da efetiva igualdade entre as raças, os gêneros e a diminuição das diferenças sociais; apesar de os documentos orientadores do currículo, como os PCNs (BRASIL, 1998), *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e*

Africana (BRASIL, 2004), *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica de Língua Portuguesa* (PARANÁ, 2008) do Estado do Paraná e as *Diretrizes Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2013) preverem como compromisso da escola a busca pelo conhecimento a partir das relações étnico-raciais e a promoção do respeito a elas; e, embora as edições do PNBE apontem para a democratização da leitura a fim de atender a esses ideais, o que se nota é que, para a sua implementação persiste ainda um longo caminho a ser percorrido.

Sabe-se que o anseio social, incluído tanto em políticas públicas para a formação do leitor como expresso em normas legais, enfrenta desafios para a sua concretização. Assim, para a implementação das metas frente a valorização das relações étnico-raciais no ambiente escolar, expressas em documentos norteadores do currículo, constata-se a necessidade da atuação do professor no papel de mediador dessa realidade. Um dos objetivos do PNBE é o de formação de leitores, dessa forma, para que essa ação tenha bons resultados, várias frentes precisam ser organizadas, tais como o acesso às obras literárias, assim como a formação de professores, tanto para a mediação da leitura literária como para o cumprimento dos dispositivos impostos pela *Lei 10.639/03*, tornando-os preparados para incentivar, mediar o hábito da leitura e implementar normas legais. Por meio do levantamento bibliográfico desta pesquisadora, constatou-se que formar leitores e professores tem sido um desafio recorrente na educação já há algum tempo, e que muitas são as tentativas de se reverter o atual quadro representado pelo baixo grau de desenvolvimento de habilidades de leitura. Verifica-se, portanto, que mesmo havendo programas governamentais que disponibilizem o acesso a obras literárias – condição mínima para se formar leitores – mesmo que movimentos sociais negros normatizem a valorização da história e cultura africana e afrodescendente para a educação das relações étnico-raciais na escola, é imprescindível a necessidade de ações que desenvolvam a formação do professor, da inicial à continuada, a fim de possibilitar o aluno a dar significado ao que é lido, tornando-o preparado para atuar em sociedade de forma ativa, contestadora e transformadora.

Após avaliação diagnóstica do desempenho do PNBE³⁵, disponibilizada pelo MEC, constatou-se a necessidade de investimento na formação continuada do

³⁵ Brasil. Ministério da Educação. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras / Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de

professor a fim de conduzir de forma mais eficiente os programas de incentivo à leitura, assim como promover reflexões pautadas na emancipação de um leitor crítico, sem que se reproduza discursos ideológicos por meio da literatura. Dessa forma, a pesquisa em questão baseou-se na verificação na composição de acervos literários, levando em consideração não apenas a qualidade estética das obras, mas também a relevância que se apresenta na representação dos grupos sociais presentes em seu interior. Afinal, os valores humanos são transmitidos aos indivíduos no convívio social proporcionado pela família e pela escola. Nesse sentido, programas, como o PNBE, precisam caminhar em paralelo com políticas de aperfeiçoamento de professores, para permitir que esses conduzam de forma adequada o processo de formação de leitores ativos e atentos ao discurso dominante presente nas obras literárias, tornando-os sujeitos do seu próprio saber.

Na tentativa de minimizar essa problemática este estudo desenvolveu uma Sequência Didática Expandida, respaldada na proposta de letramento literário, de Rildo Cosson (2014), para uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, utilizando a obra literária *Comandante Hussi*, de Jorge Araújo. A sequência de atividades é uma sugestão metodológica que pode ser utilizada pelo professor de Língua Portuguesa, a fim de promover a formação do leitor literário a partir dos pressupostos contidos na *Lei nº 10.639/03*. Optou-se por este romance, primeiramente, por revelar um personagem africano que estabelece diálogos com o seu espaço sócio-histórico e cultural, pois a ficção é inspirada em acontecimentos da história recente do país, a história original é acrescida de elementos ficcionais, a partir da história contada para o autor por um menino guineense, estabelecendo também, um diálogo entre realidade e ficção, reportagem e romance. O tema e as relações internas e externas da obra revelam a permeabilidade de fronteiras dos sistemas literários, seja pela série literária a que pertence (Cabo Verde), pelo espaço ficcional (Guiné-Bissau), pela ilustração (Angola), seja pelo local de produção (Portugal), seja pelo local de distribuição (Brasil). O aspecto central para a escolha da obra foi o da linguagem utilizada pelo autor, baseada em símiles, personificações, hipérboles e metáforas do cotidiano, dando ênfase à função poética da linguagem, entremeando ainda o humor com que o narrador tece suas críticas aos governantes de Guiné-Bissau, permitindo ao leitor reflexões sobre os direitos humanos, as relações étnico-raciais e aos

sistemas políticos e econômicos que regem uma nação. Sendo assim, a obra amplia o conhecimento do aluno, cumprindo com a função da literatura na vida de todo e qualquer sujeito, vez que ela humaniza por proporcionar a fantasia, formar a personalidade e colocar o indivíduo em meio a realidades do seu contexto ou não (CANDIDO, 1995, 1972), verificando-se que o universo simbólico, representado pela forma e pelo conteúdo, citados por Jouve (2015), expressam as dimensões do humano, permitindo o conhecimento sobre nós mesmos e o outro.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M; ABAURRE, Maria Bernadete M; *Produção de Texto, Interlocução e Gêneros*. São Paulo: Editora Moderna, 2007.

ADAM, J.M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

AGUIAR, F. As questões da crítica literária. In: MARTINS, M.H. et al. *Outras leituras: literatura, televisão, jornalismo de arte e cultura, linguagens interagentes*. São Paulo: Itaú Cultural, 2000.

ALMEIDA, E, A, F, de; SARAVALI, M. E. G. Construção de Concepções Étnico-Raciais Africanas em Sala de Aula. In: *Reunião Nacional da ANPED, 37º., 2014*, Florianópolis. Anais da 37ª. *Reunião Nacional da ANPED...* Florianópolis: Ed. UFSC, 2015. p. 2-19.

ANDREWS, G. R. Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano. *Estudos Avançados*, São Paulo, vol 11, nº 30, maio-ago.1997, p. 95-115.

ARAÚJO, J. *Comandante Hussi*. Ilustrações de Pedro Sousa Pereira. São Paulo: Editora 34, 2006.

ARENA, D. B.; LOPES, N. R.. PNBE 2010: Personagens Negros como Protagonistas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol.38, nº 4, out-dez. 2012, p. 1147-1173.

ARISTÓTELES. Poética. In ARISTÓTELES, HORÁCIO, Longino. *A poética clássica*. Trad. Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 2005.

AUERBACH, E. Epílogo. In: *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental*. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

AUGEL, M. P. Religiões. In: *O desafio do escombros: nação, identidade e pós-colonialismo na literatura*. 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br> Acesso em 11/12/2016.

AZEVEDO, R. Texto e imagem: diálogos e linguagens dentro do livro. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (Org.). *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas histórias*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 105-112

BARREIRO, I. M. de F.. *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARROS, M. A de. Vozes femininas e étnicas: a narrativa enquanto expressão da vida. *Terra Roxa e Outras Terras*, Londrina, vol. 17-B, dez. 2009, p. 29-39.

_____. Simbologia religiosa de cultura banto-angolana em a árvore que tinha batucada, de Boaventura Cardoso. In: *IV CONALI - Congresso Nacional*

de *Linguagens em Interação: Múltiplos Olhares*. 2013. Maringá. Anais. Maringá/ PR. 11 p. Disponível em: <http://www.dle.uem.br/conali2013/trabalhos/15t.pdf>. Acesso em 16/12/2016.

_____. *A voz angolana nos contos de Boaventura Cardoso: configuração da memória ancestral*. 2015. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo. Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, R. A. *A tatuagem Reconto do povo Luo..* São Paulo: Editora Gaivota, 2012

BERGSON, H. *O Riso*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BERND, Z. *Negritude e Literatura*. In: LOBO, Luiza. *Crítica sem juízo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BETTEGA, M. H. S. *Educação continuada na era digital*. São Paulo: Cortez, 2010.

BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. *Literatura, a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2ª ed. São Paulo: Mercado Aberto, 1993.

BRANDILEONE, A. P. F. N. *Literatura Brasileira Contemporânea: Caminhos Diversos*. In: BRANDILEONE, Ana Paula F. Nobile; OLIVEIRA, Vanderleia da Silva (Org.). *Desafios Contemporâneos: A Escrita do Agora*. Editora, 2013.

_____. *A literatura marginal e seus mecanismos de legitimação e consagração*. *Revista Boitatá*, Londrina, no. 21, jan-jul, 2016, p.128-142.

_____; OLIVEIRA, V.da S.. *O lugar do PNBE e do PIBID na e para a formação de leitores*. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, nº 50, jan./abr. 2017, p. 311-329.

BRASIL. *Decreto 63.223, de 6 de setembro de 1968: promulga a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino*. Brasília, DF, 1968.

_____. *Convenção nacional do negro pela constituinte*, de 26 e 27 de agosto de 1986. Brasília, DF, 1986.

_____. *Presidência da República/ Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso: 27 out 2016.

_____. *Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Constituição (2003). *Lei nº 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 Nacional, Para Incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino A Obrigatoriedade da Temática "história e Cultura Afro-brasileira", e Dá Outras Providências, 2003.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 3/2004*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico - Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 10 de Março de 2004.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, D. F.: Senado Federal, 2005.

_____. Tribunal de Contas da União. Avaliação do TCU sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola. Brasília: TCU, Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas do Governo, 2006.

_____. Ministério da Educação. *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras* / Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos; elaboração Andréa Berenblum e Jane Paiva. –Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e africana*. Brasília, 2009.

_____. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e africana*. Brasília, 2009.

_____. /CP. *Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004*. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 23 ago.2016.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de Avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2011. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/109-editais?download=3954:edital-pnbe-2011>. Brasília, 2010. Acesso em: 05 jan. 2017.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação.. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional Biblioteca da Escola. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-funcionamento>> Acesso em: 12 jan.2016.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, vol. 4, n. 9, 1972, p. 803-9.

_____. Literatura de dois gumes. In: *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1987.

_____. Direitos humanos e literatura. In: FESTER, A. C. Ribeiro et alii. *Direitos humanos e literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. O Direito à Literatura. In: *Vários escritos*. 5ª ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

_____. Estudos de Teoria e História Literária. In: *Literatura e sociedade*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CARLO, Maddalena del. L'interculturel. Paris: CLE International, 1998.

CARUSO, C. *Kamazú*. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2011.

CECCANTINI, J. L. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, Fabiano; NETO, José Castilho Marques; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009, p. 207-231. vol.1.

CEIA, C. *O que é ser professor de literatura?* Lisboa: Colibri, 2002.

_____. Profissão: professor de literatura. *Entreletras*, Araguaína, vol, 3, nº 1, jan.-jul. 2012, p. 195-214.

CHARTIER, R. *A história cultural*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2011.

COELHO, N. N. *Literatura & Linguagem: a obra literária e a expressão linguística*. 4ª ed. São Paulo: Quiron, 1986.

COELHO, W. N de. Igualdade e diferença na escola: um desafio à formação de professores. *Baía. Cronos*, Natal, v. 7, n. 2, jul.-dez. 2006, p. 303-309.

COMPAGNON, A. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

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

COSSON, R. Avaliação pedagógica de obras literárias. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, set./dez. 2007, p. 308-318.

_____. A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávio Broccheto (orgs). *Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa*. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

_____. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2011.

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

COSTA, J. V. de A. *A cor da ternura: rompendo o silêncio e desvelando o racismo no contexto escolar*. Santo Antônio de Jesus: Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia. 2015.

CULLER, J. Teoria literária: uma introdução. Trad. Sandra G. T. Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999.

DALCASTAGNÈ, R. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n.º 26, julho-dezembro de 2005, p. 13-71.

_____. A auto-representação de grupos marginalizado: tensões e estratégias na narrativa contemporânea. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, nº 4, v. 42, dez. 2007, p. 18-31.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, Rio de Janeiro, n. 23, março 2007, p. 100-122.

DUARTE, E. A.; FONSECA, M. N. S.. *Literatura e afrodescendência no Brasil: Antologia Crítica*. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

EAGLETON, T. Introdução – o que é literatura? In: *Teoria da Literatura: Uma Introdução*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

FARIA, V. Ensino de literatura e orientações oficiais: a prática entre a teoria e o saber docente. *Horizontes*, São Paulo, vol. 26, n.º 1, jan-jun, 2008, p. 63-77.

FERNANDES, C. R. D.; CORDEIRO, M. B. da S. Os critérios de avaliação e seleção do PNBE: um estudo diacrônico. *Educação*. Porto Alegre, v. 35, n. 3, set./dez. 2012, p. 319-328.

FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário de Língua Portuguesa*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

FERRÉZ. *Literatura marginal: talentos da escrita periférica*. São Paulo: Agir, 2005.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *Em defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRANÇA, J. L. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 4.ed. rev. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

GARCIA, A. M. Os jovens diante das telas: novos conteúdos e novas linguagens para a educação literária. In: RETHENMAIER, Miguel, RÖSING, Tânia (Org). *Questões de literatura na tela*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010.

GENETTE, G. *Figuras*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

GIL A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GINZBURG, J. O ensino de literatura como fantasmagoria. *Revista Anpoll*, Florianópolis, vol. 1, nº. 33, maio 2012, p. 209-222.

GODOY, M. C de. *Literatura Afro-Brasileira e sua Divulgação em Rede*. Londrina: UEL, 2012.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo vol.29, nº.1, jan.-jun. 2003, p. 167-182.

_____. (org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

_____. *Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03*. 2013. Disponível em: <<http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>>. Acesso em: 8 nov. 2016.

GONÇALVES, L. A. O. Negros e Educação no Brasil. In: LOPES, Eliane M. Teixeira; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GOUVÊA, M. C. S. de. Imagens do negro na literatura infantil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, jan.-abr. 2005, p. 77-89.

HALL, S. *A identidade na pós-modernidade*. 5ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. Jorge Araújo. Disponível em: < www.aletheia.pt >. Acesso em 16/12/2016.

HOLLANDA, H. B. de. *Impressões de viagem: CPC, vanguarda e desbunde: 1960/70*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2004.

_____. Crônica Marginal. In: RESENDE, Beatriz; FINAZZI-AGRÓ, Ettore. *Possibilidades da nova na escrita literária no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 2014.

HANSEN, J.A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

HUNT, P. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

IBGE, Censo Demográfico. Dados extraídos de: *Tendências demográficas: uma análise dos resultados da amostra do censo demográfico 2000*. Rio de Janeiro: IBGE, 2004: pp 25/26, Gráfico 2 e Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=POP106>. Acesso em: 23 jan 2016.

JOUBE, V. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. *Por que estudar literatura?* Trad. Marcos Bagno; Marcio Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

JCLIC. *Software Educacional*. Disponível em: <http://clic.xtec.cat/en/jclic/index.htm>. Acesso em: 06 fev 2015.

KAERCHER, G. E. P. da S.. *O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional de Biblioteca na Escola*. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2006.

KENSKI, V. M. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

KHEDÉ, S. S.. *Personagens da literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Ática, 1990.

KOSK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LIMA, H. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil In: MUNANGA, Kabengele (org). *Superando o racismo na escola*. 3. ed. Brasília: MEC, 2011

LOBO, L. *Crítica sem juízo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S. *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTHA, A. Á. P. Temas e Formas da Narrativa Juvenil Brasileira Contemporânea. In: SILEL, 2011, Uberlândia. *Anais do no. SILEL* Uberlândia: Ed. EDUFU, 2011. v. 2. nº 2, set, p. 01- 09.

MASSA, A. C. *Aqulture e as histórias da África*. São Paulo: Editora Gaivota, 2012.

MATTOS, W. R. Valores civilizatórios afro-brasileiros na elaboração de currículos escolares – ensaiando pressupostos. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento.. *Diversidade na Educação: Reflexões e Experiências*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

MELLO, R.. A arte olhando o mundo: O olhar do artista. In: *Leitura e imagem*. 2002.

MENDES, P. Metáfora. In CEIA, C. *E-dicionário de termos literários*. Disponível em: [http:// www.fcsb.unl.pt/edtl/verbetes/M/metafora.htm](http://www.fcsb.unl.pt/edtl/verbetes/M/metafora.htm). Acesso em 14 abr 2017.

MERCADO, L. P. L. A internet como ambiente auxiliar do professor no processo ensinoaprendizagem. In: *Conferência Internacional sobre Educación, Formación y Nuevas Tecnologías y e-Learning*, 2002, Sevilla. *Anais da no. Conferência Internacional sobre Educación, Formación y Nuevas Tecnologías y e-Learning...*Sevilla: Virtual Educa 2002. p. 1-12.

MESQUITA, A. C.. *Prato Feito: as políticas do governo e a literatura infantil brasileira*. São Paulo: Com-Arte, 2010.

MOISÉS, M. *Dicionário de Termos Literários*. 12ª ed. Rev e Amp. São Paulo: Cultrix, 2004.

MORAN, J. .M; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 21ª ed. Campinas: Ed. Papirus, 2013.

MUNANGA, K. (org.). *Superando o Racismo na escola*. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MWANGI, M. *Mzungu*. São Paulo: Edições SM, 2006.

NASCIMENTO, É. P. do. *Vozes marginais na literatura*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

OLIVEIRA, A. M. A. dos S. *Ensinar a sonhar nas páginas fantásticas da Terra Sonâmbula, de Mia Couto*. s/d. Disponível em < <http://www.ueangola.com/>>.

OLIVEIRA, M. A. de J. *Personagens nas narrativas infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2003.

OLIVEIRA, V. da S. *História literária nos cursos de Letras: cânones e tradições*. 2007. 354p. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

_____. Historiografia, cânone e a formação do professor de literatura: ponderações sobre educação literária. In: OLIVEIRA, Vanderléia da Silva (org.). 2008. *Educação literária em foco: entre teorias e práticas*. Cornélio Procópio. E-book. Disponível em: <http://www.ccp.uenp.edu.br/e-books/uenp/2008-vsoliveira-org-educacao_literaria.pdf>. Acesso em 10 abr 2015.

OLIVEIRA, E. F. Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior. *Anais do II Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais: Nossas Letras na História da Educação*. Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto: Ed. da UFOP, 2009.

ORTIZ, F. *Contrapunto cubano del tabaco y el azúcar*. Dirección General de Publicaciones: Universidad Central de las Villas, La Habana, 1983.

PAIVA, A. (Org.) *Literatura Fora da Caixa: O PNBE na Escola – Distribuição, Circulação e Leitura*. São Paulo: UNESP, 2012.

PARANÁ. *Cadernos temáticos: inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares*. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba: SEED, 2005.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. *Cadernos temáticos: inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares*. Curitiba: SEED-PE, 2008a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica. Curitiba, 2008b.

_____. Secretaria do Estado da Educação - SEED/ Superintendência da Educação – SUED. Instrução 01/2015, de 4 de fevereiro de 2015. Organização da hora-atividade nas instituições de ensino do Paraná, nos níveis Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Escolas Conveniadas. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2015_sued_seed/instrucao00115sued_seed.pdf. Acesso em: 27 out 2016.

PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do. *Escritos à margem: a presença de autores de periferia na cena literária brasileira*. Rio de Janeiro: 7 Letras; FAPERJ, 2013.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PIVA, Monteiro; PEREIRA, Hamilton. Um estado de palavra. In: AMORIN, Galeno (Org.) *Políticas públicas do livro e da leitura*. Brasília: OEI; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 45-51

POSTIOMA, A. *Filosofia Africana*. Luanada: Seminario de Luanda, 1968.

PRATT, M. L. *Os Olhos do império: relatos de viagem e transculturação*. Bauru: Edusc, 1999.

QUINTILHANO, S. R.; ARREBOLA, M. das G de S. A Representação da Violência em *Cidade de Deus*, de Paulo Lins: uma sequência expandida. In: QUINTILHANO, S. R. O ensino da cultura afro-brasileira: desatando as amarras. In: OLIVEIRA, Vanderleia da Silva (Org.). *Educação Literária em Foco: Entre Teorias e Práticas*. Cornélio Procópio: 2008.

Silvana Rodrigues (Org.). *A Inserção da Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica: Leituras Literárias*. São Paulo: Editora Todas as Musas, 2015.

RAMOS, A. M. *Literatura para a Infância e Ilustração: Leituras em diálogo*. Porto: Coleção Percursos, 2010.

REIS, Rosani Clair da Cruz. Leitura Imagética, Relações Étnico-raciais e Formação de Professores de Línguas. In: CASTILHO, Maria Roseli; FERREIRA, Aparecida de Jesus (org). *Formação de Professores de Línguas: investigações e intervenções*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2009.

REIS, C.; LOPES, A.C. M. *Dicionário de teoria da narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.

RICHE, R. M. C.. Literatura infanto-juvenil contemporânea: texto-contexto/ caminhos-descaminhos. *Perspectiva*, Florianópolis, v.17, n. 31, jan.jun. 1999, p. 127-139.

ROJO, R.. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global, 1984.

SILVA, L. C. da. *A personagem do conto infanto-juvenil brasileiro contemporâneo: uma análise a partir de obras do PNBE/2005*. 2008. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária). Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SANTOS, S. A. dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, M. M. A cultura e a literatura afro-brasileira em sala de aula. *Revista Magistro*, Rio de Janeiro, vol. 8, nº 8, 2015, p. 80-87.

SILVA, R. B. da S. *Representações da temática afro-brasileira na literatura infantil e juvenil: entre a escolarização da produção literária e a estetização das demandas escolares*. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, A. S. A Literatura Infantil e Juvenil Cabo-Verdiana e a Lei 10.639/2003. In: ABRALIC 2015, Belém. *Anais Eletrônicos da no. ABRALIC...* Belém Editora, 2015. p. 01 a 12.

SILVA, E. T. da; ZILBERMAN, R. Pedagogia da leitura: movimento e história. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1991. p. 111-115

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, no. 81, dez. 2002, p. 143-160. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>>, Acesso em: 05 fev. 2015.

SOUZA E SOUZA, R. C. de. O diário de leitura no ensino fundamental: considerações iniciais. *Revista Cerrados*, Brasília, v. 25, nº 42, dez. 2016, p. 183-209.

TODOROV, T. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

TURCHI, M. Z.. Espaços da crítica da literatura infantil e juvenil. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. Cultura Acadêmica, Assis, SP: ANEP, 2006.

VAN DER LINDEN. S. *Para ler o livro ilustrado*. Editora: Cosac Naif, 2011.

VALENTE, J. A. *Computadores e Conhecimento: repensando a educação*. 2ª ed. UNICAMP/ NIED: Campinas, 1998.

_____. *A Espiral da Espiral da Aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação*. Campinas, 2005. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000857072&fd=y>. Acesso em: 29/12/2016.

WATT. I. O realismo e a forma romance. In: *A ascensão do romance*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

YOLANDA, R.. O problema da ilustração no livro infantil, em *Literatura Infanto-juvenil: um gênero polêmico*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

YOUNG, I. M.. Representação e perspectiva social, capítulo 4 de *Inclusion and democracy*. Trad. de Larissa de Araújo Dantas e Paula Diniz Lins. Oxford: Oxford University Press, 2000.

ZAPPONE, M. H. Y. Narrativa Juvenil Brasileira no Acervo PNBE 2013: Faces Urbanas da Representação Social. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, 2015, p. 89-107.

ANEXO

O Enterro da Bicicleta - Nélson Saúte

Esse conto é de origem Moçambicana, contado por Nélson Saúte, professor e jornalista nascido em 1967, em Lourenço Marques (hoje Maputo).

A aldeia foi sacudida com a notícia de morte do deputado. Todas as mortes são notícia em nossa terra, mas aquela foi invulgar. A consternação colheu também as aldeias mais próximas. Sem dúvida que aquele acontecimento para se escrever nos armoriais da povoação em que ele era a única personalidade carismática. Não era a primeira vez que empreendia aquela viagem de bicicleta até a vila, onde apanhava o Machimbombo (ônibus) que o levava ao distrito e, de lá, para a capital da província, de onde saía um boeing para a capital do país, onde se situava o parlamento. Nenhum dos habitantes daquelas terras alguma vez ouvira falar de leões. Falava-se, sim, de crocodilos que, não raro, devoravam crianças desprevenidas que tentavam atravessar para a margem adversa do rio. Contava-se inclusive uma história de uma mãe que velou a cabeça do filho, dado que o corpo fora engolido por um crocodilo no rio. Aquele leão foi o primeiro de que se ouviu falar e, provavelmente, ouvir-se a falar por muitos anos. Parece que o deputado ainda revelou alguma bravura quando se confrontou com a situação. Não fugiu, olhou frontalmente o animal, sem medo da sua juba e dos seus rugidos. Mas não estavam em igualdade de circunstâncias: as forças e armas eram tremendamente desiguais. O leão levou a melhor, tanto mais que do homem apenas restou uma bicicleta retorcida e alguns farrapos da sua roupa. Aldeia parou durante dias para os seus funerais.

Quando o deputado seguia para a capital, a aldeia parava para saudá-lo. Formavam-se duas filas longas por onde ele passava saudando seus eleitores. Ninguém poderia duvidar: estava ali uma figura da aldeia, talvez a maior. O homem era conhecido por possuir uma extensa biografia, mas sobretudo sublinhava-se a sua passagem heroica pela luta armada. Era um homem predestinado indubitavelmente: não teve infância como as outras, cedo os seus ombros carregaram a pátria. Não se falava, como os outros meninos, de uma pueril

passagem pela profissão de pastor de gado. Fora professor, isso sim, dizia-se com ênfase, uma profissão nobre. Cedo havia que se envolver em atividades políticas. Teve que abandonar sua aldeia e rumar a Norte, para juntar-se a luta. Regressou com a independência e não quis experimentar a vida da grande cidade, não que temesse seus perigos, as tentações que devoraram os revolucionários, a miragem que via soçobrar muitos dos seus companheiros. Retornou a sua aldeia por que acreditava que era um homem do campo e lá tinha uma missão. Na verdade, aquela já não era a aldeia que deixara, mas muitos dos habitantes eram ainda do seu tempo. Vivia agora numa aldeia comunal e destacava-se nas atividades políticas.

Caverna e os sonhos. Agora estavam distantes. Olhava e sorria. Tinha uma corrosiva ironia no olhar, mas não perdia a modéstia nem a fleuma nas longas reuniões do partido, no parlamento ou na aldeia.

Muito se dizia também do deputado. Não foi ele que escolheu a mulher, foi-lhe distribuída pelo chefe. Isto lá no mato.

- Queres chegar à independência sem mulher? Não vês que estão ali muitas camaradas?

Apontaram para uma que era solteira. Assim desposara a mulher com quem vivia alheia a esses boatos e prosseguia animado com a sua atividade. Frequentemente descia para a capital, hospedava-se no hotel do partido. Ali não faltava nada, mesmo quando lá fora tudo escasseava. Era o tempo das bichas (filas) e do cartão de racionamento. O prato de que mais gostava no hotel era caldeirada de cabrito. Um Lada (carro antigo) vinha apanhá-lo e dirigia-se ao parlamento.

Na aldeia onde vivia o deputado não havia um único automóvel. Por aquela rua, a única, de poeira e sem árvores, por vezes passavam bicicletas. Era uma rua sem o sobressalto dos motores apenas com crianças que brincavam debaixo do sol quando não tinham aulas. Nos dias que o deputado regressava da capital, a rua engalanava-se. Duas crianças eram preparadas para oferecer uma coroa de flores, que lhe era colocada sobre o pescoço. Muito gostava de vê-las a marchar, com passos sincronizados, como se fazia nos dias festivos na capital. O deputado cumprimentava toda a gente com delicadeza. O seu regresso era não só motivo de festa na aldeia, mas também de frenesim.

O homem, depois dos cumprimentos da aldeia, dirigia-se à casa, onde lhe esperavam um balde de água quente para se banhar e comida preparada pela mulher. Enquanto isso, os seus inúmeros filhos não o largavam tentando saber que

prenda o pai trouxera da grande cidade. Mais tarde reunia-se com as personalidades da aldeia e fazia uma longa banja (fala, encontro) contando episódios da viagem, as pessoas com quem falara, contatos com altos dirigentes do partido e repetia fielmente os discursos feitos na tribuna.

[...]

SAÚTE, Nelson. O enterro da bicicleta. In: *Contos africanos dos países de língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 2010.

APÊNDICE

Ficha Avaliativa – *Comandante Hussi*

FICHA AVALIATIVA – PNBE – TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA
Tipo de Obra avaliada: Textos em prosa – Romances
Título: <i>Comandante Hussi</i> Autor: Jorge Araújo Ilustrador: Pedro Sousa Pereira Editora: 34 Local: São Paulo Ano de publicação: 2009 Número de páginas: 128 páginas Classificação PNBE: 6º ao 9º ano – Ensino Fundamental Ano do acervo PNBE: 2013
CARACTERIZAÇÃO RESUMIDA DA OBRA (aspectos referentes ao gênero, ao modo de organização da obra, ao projeto editorial em função do público, se tema e linguagem são adequados ao leitor pretendido, se há ampliação ou não das referências estéticas e culturais do leitor pretendido): Pertencente ao gênero romance, <i>Comandante Hussi</i> é de autoria de Jorge Araújo, repórter nascido em Cabo Verde e que fez a cobertura de vários conflitos armados, sobretudo na África. A narrativa mistura ficção e realidade, visto que Jorge Araújo se inspirou nos depoimentos de António Hussi, criança-soldado, no período em que atuava como repórter em Guiné-Bissau. A aproximação entre eles favoreceu que o menino confidenciasse ao repórter os acontecimentos a respeito do conflito político-militar ocorrido entre 1998-1999. De acordo com as informações da orelha do livro, Hussi nasceu em Guiné-Bissau e tinha 12 anos quando Jorge Araújo o conheceu, em 1999; no enredo a idade de Hussi não é mencionada. A narrativa conta a história de uma criança que, por causa da guerra, precisou se afastar da família e de sua bicicleta, único presente que recebera do pai, com “[...] pedais amputados, selim desengonçado, os raios das rodas a contorcerem-se de dor [...], mas que ainda estava boa para as curvas” (p.19). Hussi nasceu na Guiné-Bissau, na margem de um rio que a seca engoliu. No romance o narrador situa as peripécias de Hussi no mesmo contexto de privação de bens fundamentais, em Porto dos Batuquinhos, na Guiné-Bissau, onde o jovem protagonista é um feliz membro da família Sissé, composta pelo pai herói, Abdelei, pela mãe coruja, dona Geca, e pelos irmãos mais novos, Totonito, Tuasab e Doskas. É, então, obrigado a deixar sua vida, casa, escola, família, professor, amigos e sua bicicleta; objeto que o acompanha ao longo de toda a narrativa. Tendo a guerra estilhaçado o seu mundo, Hussi parte para frente de combate, juntamente com o seu pai, que era militar. Durante a guerra, presenciou tiros e bombas, conviveu com cadáveres abandonados, sem ter o que comer, com frio e medo. Acompanhou os desafios de um golpe de estado. O narrador evidencia que a guerra impõe ao menino abandonar a infância e, prematuramente, exercer o papel de adulto; isso ocorreu no “[...] dia em que foi obrigado a deixar para trás a sua bicicleta” (p.42). A bicicleta apresenta-se como o divisor de águas entre a infância e a maturidade. Nesse

conflito, Hussi solicita à mãe um tempo para esconder a bicicleta, temendo-lhe a morte pelos soldados inimigos.

O volume é organizado em dezesseis capítulos e traz como paratextos as orelhas dos livros, contendo informações sobre a narrativa e uma breve biografia do autor e do ilustrador; nota dos editores, que contextualiza a presença da língua portuguesa em diversos países, como Brasil, Portugal, Angola, Cabo Verde, Moçambique, Guiné-Bissau, Timor-Leste e São Tomé e Príncipe; um glossário com termos, expressões e palavras de origem africana, que auxilia o leitor na leitura da obra. A fim de instigar o leitor à leitura, a contracapa não apenas informa que a obra venceu importante prêmio – Grande Prêmio Gulbenkian de Literatura para Crianças e Jovens de 2001 –, mas também que *Comandante Hussi* é baseado em fatos reais.

A técnica utilizada para a produção das imagens se dá a partir de traços simples e abstratos, desenhos a lápis e rolo de pintura em formas abstratas, os quais remetem ao conteúdo abordado, criando um percurso de leitura que complementa os elementos da narrativa, levando o leitor a refletir sobre a temática proposta, sem estereótipos em relação ao universo africano.

O romance ainda propicia a reflexão sobre a rica diversidade da língua portuguesa, transitando entre o português falado na Guiné-Bissau e no Brasil, por isso os dialetos locais, termos e expressões, estão assinalados no texto em itálico: “Era esta casa, pobre mas digna, que Hussi e a sua bicicleta partilhavam com Abdelei Sissé, o pai herói, dona Ceca, a *mãe galinha*, Totomito, Tuasab e Doskas” (p. 21). Para auxiliar nessa leitura o leitor encontra, ao final do livro, um glossário que esclarece algumas peculiaridades do português falado na Guiné Bissau (p. 115). Para o leitor fica o desafio de perceber estas diferenças e tentar compreendê-las, enriquecendo e ampliando seu conhecimento cultural.

Além de discutir a identidade cultural africana e a diversidade de culturas, dentre tantas outras possibilidades sugeridas pelo cruzamento entre ficção e história, o romance oportuniza ao leitor em formação experimental, pela ficcionalização apresentada, um olhar crítico sobre a situação do povo africano que, com a guerra, sofre com toda sorte de constrangimentos físicos e morais, privando-lhes de possuir uma vida digna, pois carentes de bens essenciais, como segurança, alimento e educação. Por essa razão, o menino terá que “[...] vestir a bata que não tem, pegar nos livros, que não tem, e preparar a merenda, que não tem. E vai partir para a batalha da sua vida” (p.106).

A narrativa é contada por um narrador em terceira pessoa que, onisciente, desvela as percepções, pensamentos e sentimentos de uma criança, personagem-protagonista, que vive a experiência da guerra: “Compreendera finalmente o que é uma guerra. Não, não é o fim do mundo nem o princípio de outro. É o dia em que foi obrigado a deixar para trás a sua bicicleta” (p. 42). O acesso ao universo íntimo dos personagens promove a identificação do leitor com a obra. A leitura deste livro abre os olhos dos jovens leitores para a difícil realidade de muitos países da África, a partir da figuração do personagem Hussi, representação de milhões de crianças no mundo que vivem expostas à guerra e à pobreza, cujos desdobramentos são a falta de emprego, a miséria, enfim, a decadência humana.

Valendo-se de uma linguagem coloquial, o que aproxima a obra do jovem leitor, *Comandante Hussi* ainda contribui para ampliar-lhe repertório estético, pois o autor se vale de variados dispositivos expressivos, que se explicitam pelo uso de metáfora, personificação, hipérbole, símile e humor, além de termos e expressões locais, pertinentes ao contexto social da narrativa: “O brigadeiro Raio de Sol era mais alto do que uma girafa, mais magro do que um antílope” (p. 27); “Era uma personagem gorda, [...]”. O seu rosto era uma cascata em alvoroço tanto o suor que lhe escorria pela testa,

[...]. Tinha o olhar de pitbull anestesiado, dentes pontiagudos, desalinhados, a pele mais gordurosa do que o óleo de palma” (p.63).

A personificação é um dos mecanismos utilizados pelo autor para expandir a experiência literária do leitor, que se faz a partir dos testemunhos do personagem central ao apresentar-lhe um mundo guiado pelos fundamentos da cultura africana; recurso de expressão que se espraia ao longo da narrativa. Dessa forma, o talismã, a bicicleta e a cobra, por exemplo, apresentam-se como componentes essenciais ao enredo por expressarem uma perspectiva de mundo a partir dos elementos comportamentais de um menino guineense: “Quando finalmente a expedição roçou a soleira do bairro, o coronel Bufo deu ordens para parar. Fez uma série de gestos com os braços, a tropa ficou à espera de tradução. Foi então que a jiboia deslizou lentamente pelo pescoço abaixo e, ao chegar ao chão, começou a desenhar palavras na terra avermelhada. As ordens não podiam ser mais claras. O primogênito de Abdelei e proprietário do inimigo pedalante vive no espaço contíguo àquela lixeira’, foi assim que a jiboia desenhou no chão as ordens superiores” (p. 77-78). A personificação também auxilia na evocação da imaginação do leitor: “Hussi ainda quis acompanhar a bicicleta mas as suas asas minguaram, perderam a cor, desfaleceram em pó” (p. 18); “Por favor, não me deites mais terra. Tenho medo do escuro” (39-40) ou ainda “Por volta das seis da manhã as armas vomitaram fogo” (p. 95).

A símile é empregada para aproximar o texto literário e os desafios impostos por esse recurso estilístico do leitor e, ainda, provocar o sentido poético do texto: “Procurou falar, mas as palavras saíam-lhe surdas e aos solavancos, como uma cascata silenciosa!” (p. 18), ou em “Na vida como no futebol, era uma sombra impenetrável, implacável na marcação homem a homem...” (p. 24). Ainda com o objetivo de aumentar a expressividade das mensagens, algumas representações da narrativa são enfatizadas pela ocorrência de hipérboles, tais como: “Tentou-se mexer-se, mas os braços pesavam toneladas de desalento” (p. 18); “Pelo caminho cruzou com um engarrafamento de gente” (p. 30); “Hussi ficou espetado a um canto.” (p. 36) e “Uma tristeza enorme estrangulou o seu pequeno coração” (p. 36). As metáforas, além de causar o estranhamento inicial por meio das trocas de uma palavra ou categoria de palavras por outras, desafia o leitor à reflexão e ao preenchimento das lacunas causadas por este recurso expressivo: “Estava sozinho, aprisionado numa redoma de gelatina” (p. 18); “Dia em que nada acontece e o sono tem mel” (p. 19); “O Esmeraldo é só garganta. Tem acelerador na boca e travão nos pés.” (p. 26) ou ainda “É aí que o mascote dos revoltosos vive a ressaca da guerra e embala os seus sonhos de criança” (p.105).

Por se tratar de uma narrativa que tematiza a dor, perda, separação, violência e o sentimento de abandono, motivados pela guerra, Jorge Araújo vale-se do humor, a fim de dar maior leveza à narrativa, bem como objetiva estimular o raciocínio na medida em que sugere os diversos sentidos possíveis que uma determinada palavra ou expressão pode ter: “Desta vez a ousadia coube ao anão albino, meio palmo de gente cor de *farinha inglesa*, andar de pato desengonçado e arrastar-se pelo imenso salão, olhos de cera a polir cada uma das tiras do soalho” (p. 66); “O comandante Trovão não percebeu patativa, mas apreciou o palavreado rebuscado, a deferência subserviente. Apreciou tanto os salamaleques do corcunda zarolho que estendeu o tapete do diálogo” (p.85). Entende-se também que este recurso expressivo é enformado partir da visão de mundo e dos sentimentos de uma criança em fase de amadurecimento.

Ao mesmo tempo em que a obra tematiza a realidade trágica da guerra e as suas consequências devastadoras e cruéis, também narra a história de amizade entre um menino e a sua bicicleta, fundada na lealdade, na honra e, sobretudo, na inocência juvenil diante das batalhas enfrentadas. Dessa forma, as brincadeiras e passeios com a

bicicleta, assim como os jogos de futebol, dão lugar às atividades de um menino-soldado. Apesar de a guerra ser apresentada segundo uma perspectiva de libertação – contra a tirania, a ditadura e a opressão –, não deixa, entretanto, de fazer inúmeras vítimas e de exigir um preço muito elevado por parte do país e da população: “[...] só ainda não esteve no Hospital, talvez porque não quer ver o que a guerra fez aos velhos que podiam ser o seu pai, sobretudo, aos outros meninos que tiveram menos sorte. São meninos a que a guerra ceifou pernas, vidas e família. Meninos a quem a guerra ceifou o futuro” (p. 101). O contato com a diversidade, materializada nessa obra artística, permite ao aluno ler o mundo e dele participar, mobilizando-o a repensar tanto sua condição sócio-histórica quanto a dos demais seres humanos.

Diante do exposto, *Comandante Hussi* contribui para ampliar o conhecimento de mundo e o imaginário do leitor, devido aos dispositivos estéticos-discursivos acionados pela linguagem verbal e não verbal, ampliando, assim, as referências estéticas oportunizada pela qualidade da linguagem literária. Oportuniza, também, a formulação de práticas político-pedagógicas voltadas para a (re)educação das relações étnico-raciais, pois de fundo histórico, tende a provocar identificação com alguns conflitos do personagem, e leva-lo à reflexão sobre os direitos humanos, evidenciando uma mensagem política e social. Além disso, a leitura do romance pode propiciar ao jovem leitor desejos de mudança social, crença por dias melhores, luta por uma sociedade mais justa e igualitária, por meio da potencialidade imaginativa de uma criança diante de sérios conflitos sociais e pessoais.

No que diz respeito a aspectos da narrativa (caracterização das personagens e/ou narrador, tempo e espaço, foco narrativo, fala das personagens, enredo)

1. Idade do narrador

- ☐ certa
☐ aproximada
☐ não disponível
☒ sem indícios
☐ variada

2. Estrato socioeconômico do narrador

- ☐ elite econômica
☐ classe média
☐ pobre
☐ miserável
☐ outro
☐ variada
☒ sem indícios

3. Cor do narrador

- ☐ branca
☐ preta
☐ indígena
☐ parda
☐ amarela
☒ sem indícios

4. Foco narrativo

- ☐ 1ª pessoa

☒ 3ª pessoa
☐ sem foco fixo

5. Nome da personagem

☒ nome próprio
☐ designação genérica
☐ apelido

6. Estrato socioeconômico da personagem

☐ elite econômica
☐ classe média
☒ pobre
☐ outro
☐ variada
☐ sem indícios

7. Posição da personagem na narrativa

☒ protagonista
☐ coadjuvante
☐ narradora

8. Faixa etária da personagem

☒ infância (0-12)
☐ adolescência (13-19)
☐ idade adulta (20-59)
☐ velhice (60 ou mais)
☐ múltiplas idades
☐ sem indícios
☐ indeterminada

9. Sexo da personagem

☐ feminino
☒ masculino
☐ sem indícios
☐ coletivo

10. Relações sociais da personagem

☐ relações profissionais
☐ relações amorosas
☒ relações familiares
☒ relações de amizade e/ou inimizade
☐ outras relações
☐ sem relações

11. Cor da personagem

☐ branca
☒ preta
☐ parda
☐ amarela

- ☐ indígena
- ☐ sem indícios

12. Meio de identificação da cor da personagem:

- ☐ texto
- ☐ ilustração
- ☒ texto e ilustração
- ☐ sem indícios

13. Nacionalidade da personagem

- ☐ brasileira
- ☒ estrangeira
- ☐ sem indícios

14. Migrante?

- ☐ sim
- ☒ não
- ☐ sem indícios

15. Local da narrativa

- ☐ cidade grande
- ☒ cidade pequena
- ☐ meio rural
- ☐ meio urbano
- ☐ reino
- ☐ outro
- ☐ incerto
- ☐ múltiplos

16. Locais de circulação da personagem

- ☒ escola
- ☒ casa
- ☒ rua
- ☐ parque
- ☐ palácio
- ☐ quintal
- ☒ bairro
- ☐ praça
- ☐ montanha
- ☐ não há
- ☐ igreja
- ☐ livraria
- ☐ museu
- ☐ jardim
- ☐ rio
- ☐ trabalho
- ☐ padaria
- ☐ floresta
- ☐ campo

17. Espaço:

- ☒ público
- ☒ privado
- ☐ sem indícios
- ☐ espaço alternado

18. País

- ☐ Brasil
- ☒ África
- ☐ outros

19. Desfecho da personagem

- ☐ morte
- ☒ mudança etária/atitude/situação
- ☐ vai embora (desaparece)
- ☐ permanência/esperança
- ☐ permanência/desilusão
- ☐ sem indícios

20. Principais ocupações das personagens brancas:

- ☐ fazendeiro
- ☐ dona de casa
- ☐ jornalista, radialista, fotógrafo
- ☐ estudante
- ☐ escritor
- ☐ comerciante
- ☐ contraventor bandido
- ☐ professor
- ☐ governante
- ☐ oficial militar
- ☐ mendigo
- ☐ sem ocupação
- ☒ sem indícios

21. Principais ocupações das personagens negras:

- ☐ contraventor bandido
- ☐ fazendeiro
- ☐ empregado (a) doméstico (a)
- ☐ curandeiro (a)
- ☐ escravo
- ☐ dona de casa
- ☐ artista
- ☒ estudante
- ☐ escritor
- ☐ governante
- ☐ mendigo
- ☒ oficial militar
- ☐ religioso
- ☒ professor

☐	sem ocupação
☐	sem indícios

No que diz respeito às imagens presentes na obra:	SIM	NÃO
1. Favorecem o processo de aproximação com a obra literária.	X	
2. São atrativas, adequadas à intenção expressiva da obra.	X	
3. Ampliam as possibilidades significativas dos textos.	X	
4. Assumem função complementar/constitutiva ao texto.	X	
5. Apresentam-se adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas, podendo despertar a curiosidade, motivar, explicar, informar e contribuir para o equilíbrio estético da página.	X	
6. Observa os princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social (dignidade humana, valorização da diversidade, promoção da igualdade, participação social, acessibilidade, sustentabilidade).	X	

Ficha Avaliativa – *Kamazu*

FICHA AVALIATIVA – PNBE – TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA
Tipo de Obra avaliada: Textos em prosa – Romances
Título: <i>Kamazu</i> Autor: Carla Caruso Ilustrador: Carla Caruso Editora: Mundo Mirim Local: São Paulo Ano de publicação: 2011 Número de páginas: 32 páginas Classificação PNBE: 6º ao 9º ano – Ensino Fundamental Ano do acervo PNBE: 2013
CARACTERIZAÇÃO RESUMIDA DA OBRA (aspectos referentes ao gênero, ao modo de organização da obra, ao projeto editorial em função do público, se tema e linguagem são adequados ao leitor pretendido, se há ampliação ou não das referências estéticas e culturais do leitor pretendido) Pertencente ao gênero romance, <i>Kamazu</i>, de Carla Caruso, está organizado em um único capítulo. Um conjunto de paratextos pode ser encontrado nessa obra, no final, por exemplo, encontra-se o conceito de lenda, esclarecendo ao leitor a origem e a estrutura da estória contada, o que aproxima o leitor do imaginário e do modo de ser do povo angolano. A última página do livro apresenta uma foto da escritora, que narra em primeira pessoa sua relação com histórias, livros e escrita, estabelecendo, assim, uma certa intimidade com o leitor. Há ainda um compacto e poético agradecimento da escritora a um professor por lhe contar “bonitas histórias”, texto que amplia as informações narradas pela escritora. Além destes, há outros paratextos como, por exemplo, a sinopse, de pequena extensão – sete linhas -, centralizado na contracapa e ilustrado, funcionando como um convite ao leitor. Ressalta-se que há muitas ilustrações, as quais, nas palavras da autora, “narram, junto com o texto [...]” (CARUSO, 2011, p. 32). A folha de rosto não somente traz o nome da autora e ilustradora, como também antecipa informações da história por meio da ilustração de uma página. Diferente da capa, a folha de rosto mostra o menino segurando um vidro, que lembra alguns usados em laboratórios, com um conteúdo de tom esverdeado. A estória conta uma lenda angolana, e tem como cenário uma aldeia em Luanda, na África, na qual um menino negro, chamado Kamazu, ficou órfão e foi morar com seu tio. Seu tio, por sua vez, deu-lhe a um fazendeiro para pagar uma dívida, tornando-se, assim, escravo. Na fazenda, local onde moravam os escravos, Kamazu encontrou sua avó Luana. Era um menino sonhador, mas sua realidade não o permitia realizar seus sonhos. Ele cresce e deseja mudar sua condição, pois quer ser livre. Em sonho, Kamazu recebe a ordem de uma voz para ir à margem do rio mais próximo, pois lá encontraria três coisas que poderiam mudar sua vida. A voz também sugere que a melhor delas é um cesto com tampa. No dia seguinte, de madrugada, vai até o local indicado. Chegando lá, a correnteza do rio trouxe espingardas, dois pacotes de algodão e o cesto, tal como apresentado no sonho. Kamazu, então, não teve dúvidas e aceitou a sugestão daquela voz em seu sonho. Por um peixe dourado também lhe foi entregue uma pedra verde, chamada Calunbungo. Levou o cesto e a pedra mágica para a fazenda. Abriu o cesto e encontrou frascos vazios e uma grande quantidade de folhas e raízes, percebendo

que eram medicinais. Ao longo do tempo, percebeu que aquelas ervas podiam curar animais de muitas doenças. Certo dia, um casal bateu na porta da casa onde Kamazu era escravo. O casal, já muito cansado, procurava um curandeiro para tratar sua filha Pitila, que estava muito doente. Kamazu se oferece a ajudar; é repreendido pelo patrão e dono, porém insiste em ajudar. O patrão não acreditava que um escravo poderia salvar uma criança apenas com ervas. Mas como o menino era a última esperança da criança adoentada, ele aceitou que Kamazu a ajudasse. Com a cura, Kamazu ganhou fama de curandeiro. Adquiriu terras, casou-se e se tornou um dos curandeiros mais renomados daquela região.

Diante do exposto, a narrativa oferece ao leitor a possibilidade de vivenciar certos conflitos, alguns no âmbito de suas próprias experiências, por meio do confronto com temas como o abandono, a escravidão, o desrespeito e a intolerância às diferenças sociais. Além disso, a escritora ressalta os valores sagrados da cultura angolana iniciando as crianças para a reflexão sobre o respeito aos mais velhos e à tradição, pilares em que Kamazu (re)afirma a identidade. E, numa espécie de rito iniciático, a criança é preparada para se tornar um curandeiro, pois “O sonho é a ligação com nossos ancestrais, muitos símbolos e respostas estão neles, é só estarmos atentos” (p.18). Esses símbolos e respostas encontram-se no baobá, grande árvore, embaixo da qual se deita diariamente para descansar: “Um dia, depois do trabalho, Kamazu deitou-se debaixo do baobá. Adormeceu e sonhou com uma voz que vinha acompanhada do barulho de um rio” (p. 8). E, também, nos rios e peixes: “Surgiram, então, alguns peixes dourados de olhos verdes e brilhantes [...] Estava absorto olhando o espetáculo, quando um deles saltou em sua direção. Kamazu pegou e, ao tentar jogá-lo de volta no rio, um dos olhos caiu e a sua boca se abriu, parecendo dizer ‘Calubungo’. Em seguida, o peixe mergulhou no rio” (p. 14). As plantas completam a aprendizagem, a da iniciação da criança no universo da espiritualidade, habilitando-o a exercer as funções de curandeiro: “À noite, ao adormecer, Kamazu sonhou que lhe mostravam plantas medicinais e lhe explicavam que doenças cada uma podia curar” (p. 21).

O narrador em 3ª pessoa, onisciente, revela sentimentos e pensamentos dos personagens, aspecto que possibilita a identificação com o leitor: “Um dia, depois do trabalho, Kamazu deitou-se debaixo do baobá. Adormeceu e sonhou com uma voz que vinha acompanhada do barulho da água de um rio. [...] Ao acordar Kamazu pensou do sonho, mas o que ele significaria? Não deu muita importância. Passados três dias, voltou a sonhar com o rio, que lhe disse: ‘Por que ainda não veio?’” (p. 8). A linguagem coloquial aproxima o leitor da narrativa, bem como suas referências culturais são ampliadas em relação aos valores africanos. Verifica-se, ainda, que o livro dá ênfase ao estímulo visual, pois o projeto gráfico tinge-se de imagens de cores vibrantes - azul, laranja, verde, roxo -, da primeira à última página. Dentre as ilustrações, há aquelas que traduzem elementos da natureza, a exemplo das páginas 5, 6, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 23, 26, além da capa, contracapa e folha de rosto. Observa-se também imagens que mimetizam a integração de Kamazu à natureza, estabelecendo coerência e coesão com o texto verbal; páginas 7, 22, 23, 28 e 29. Destaca-se ainda que algumas páginas apresentam a cor preta como o plano de fundo, que pode ser interpretado como metáfora da escuridão da noite e/ou remeter à questão racial tratada na obra, como se pode verificar nas páginas 12, 13, 20 e 21. Já na página 12, a cor preta é resultado de um “zoom” que amplia a silhueta negra exibida, primeiramente, na página 10. Constata-se que há mais imagens que texto verbal, pois das vinte e sete páginas de narração, onze delas são compostas integralmente por imagens, sem nenhum discurso verbal; exemplo das páginas 5, 6,

9, 10, 12, 16, 19, 20, 23, 27 e 28. Por outro lado, há alternância entre texto e imagem – uma ou duas páginas seguidas apenas de imagem e a próxima ou as duas próximas apenas de texto – como ocorre nas páginas 5, 6 (somente ilustrações) e 7, 8 (somente textos). Acontece também de uma mesma página apresentar texto e imagem; exemplo das páginas 13, 14, 15, 21, 22, 24, 25, 26, 29, 30. Salienta-se que embora a técnica de pintura empregada, guache e colagem, minimizem o caráter realista das imagens, as ilustrações mimetizam a substância textual, não desafiando, portanto, o leitor a estabelecer relações menos óbvios com os eventos narrativos. Exemplo disso é a imagem do baobá, árvore de tronco muito espesso, presente em vários momentos da narrativa, vez que sob ela, Kamazu dormiu, sonhou e tornou-se curandeiro respeitado.

Apesar de a variedade de paratextos favorecer o contato inicial e a aproximação do leitor com a obra, de ampliar o conhecimento de mundo e o imaginário do leitor, pela presença de referenciais culturais africanos, *Kamazu* não é adequado ao público alvo, seja pelo projeto editorial, cujas ilustrações remetem ao universo infantil e não contribuem para a expansão dos sentidos do texto - apenas traduzindo a substância textual – e, assim, para a ampliação e a construção de sentidos pelo leitor, ou por não ampliar as suas referências estéticas, vez que os recursos narrativos empregados - focalização, tempo e espaço – não desafiam o jovem leitor na expansão dos limites textuais.

No que diz respeito a aspectos da narrativa (caracterização das personagens e/ou narrador, tempo e espaço, foco narrativo, fala das personagens, enredo)

1. Idade do narrador

- ☐ certa
☐ aproximada
☐ não disponível
☒ sem indícios
☐ variada

2. Estrato sócio-econômico do narrador

- ☐ elite econômica
☐ classe média
☐ pobre
☐ miserável
☐ outro
☐ variada
☒ sem indícios

3. Cor do narrador

- ☐ branca
☐ preta
☐ indígena
☐ parda
☐ amarela
☒ sem indícios

4. Foco narrativo

- ☐ 1ª pessoa
☒ 3ª pessoa

☐ sem foco fixo

5. Nome da personagem

☒ nome próprio

☐ designação genérica

☐ apelido

6. Estrato sócio-econômico da personagem:

☐ elite econômica

☐ classe média

☐ pobre

☐ miserável

☐ outro

☒ variada

☐ sem indícios

7. Posição da personagem na narrativa

☒ protagonista

☐ coadjuvante

☐ narradora

8. Faixa etária da personagem

☐ infância (0-12)

☐ adolescência (13-19)

☐ idade adulta (20-59)

☐ velhice (60 ou mais)

☒ múltiplas idades

☐ sem indícios

☐ indeterminada

9. Sexo da personagem

☐ feminino

☒ masculino

☐ sem indícios

☐ coletivo

10. Relações sociais da personagem

☒ relações profissionais

☐ relações amorosas

☒ relações familiares

☒ relações de amizade e/ou inimizade

☐ outras relações

☐ sem relações

11. Cor da personagem

☐ branca

☒ preta

☐ parda

☐ amarela

☐ indígena

☐ sem indícios

12. Meio de identificação da cor da personagem:

☐ texto

☐ ilustração

☒ texto e ilustração

☐ sem indícios

13. Nacionalidade da personagem

☐ brasileira

☒ estrangeira

☐ sem indícios

14. Migrante?

☐ sim

☒ não

☐ sem indícios

15. Local da narrativa.

☐ cidade grande

☐ cidade pequena

☒ meio rural

☐ meio urbano

☐ reino

☐ outro

☐ incerto

☐ múltiplos

16. Locais de circulação da personagem

☐ escola

☐ cidade

☐ casa

☐ rua

☐ parque

☐ palácio

☐ quintal

☐ bairro

☐ praça

☐ montanha

☐ não há

☐ igreja

☐ livraria

☐ museu

☐ jardim

☒ rio

☐ trabalho

☐ padaria

☐ floresta

☒ campo

17. Espaço:

- ☐ público
- ☒ privado
- ☐ sem indícios
- ☐ espaço alternado

18. País

- ☐ Brasil
- ☒ Angola
- ☐ outros

19. Desfecho da personagem

- ☐ morte
- ☒ mudança etária/atitude/situação
- ☐ vai embora (desaparece)
- ☐ permanência/esperança
- ☐ permanência/desilusão
- ☐ sem indícios

20. Principais ocupações das personagens brancas:

- ☐ fazendeiro
- ☐ dona de casa
- ☐ jornalista, radialista, fotógrafo
- ☐ estudante
- ☐ escritor
- ☐ comerciante
- ☐ contraventor bandido
- ☐ professor
- ☐ governante
- ☐ oficial militar
- ☐ mendigo
- ☐ sem ocupação
- ☒ sem indícios

21. Principais ocupações das personagens negras:

- ☐ contraventor bandido
- ☒ fazendeiro
- ☐ empregado (a) doméstico (a)
- ☒ curandeiro (a)
- ☒ escravo
- ☐ dona de casa
- ☐ artista
- ☐ estudante
- ☐ escritor
- ☐ governante
- ☐ mendigo
- ☐ oficial militar
- ☐ religioso
- ☐ professor
- ☐ sem ocupação

___ sem indícios		
No que diz respeito às imagens presentes na obra:	SIM	NÃO
1. Favorecem o processo de aproximação com a obra literária.	X	
2. São atrativas, adequadas à intenção expressiva da obra.	X	
3. Ampliam as possibilidades significativas dos textos.		X
4. Assumem função complementar/constitutiva ao texto.		X
5. Apresentam-se adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas, podendo despertar a curiosidade, motivar, explicar, informar e contribuir para o equilíbrio estético da página.		X
6. Observa os princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social (dignidade humana, valorização da diversidade, promoção da igualdade, participação social, acessibilidade, sustentabilidade).		X

Ficha Avaliativa – Aqualtune e as histórias da África

FICHA AVALIATIVA – PNBE – TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA
Tipo de Obra avaliada: Textos em prosa – Romances
Título: <i>Aqualtune e as histórias da África</i> Autor: Ana Cristina Massa Editora: Gaivota Local: São Paulo Ano de publicação: 2012 Número de páginas: 161 páginas Classificação PNBE: 6º ao 9º ano – Ensino Fundamental Ano do acervo PNBE: 2013
CARACTERIZAÇÃO RESUMIDA DA OBRA (aspectos referentes ao gênero, ao modo de organização da obra, ao projeto editorial em função do público, se tema e linguagem são adequados ao leitor pretendido, se há ampliação ou não das referências estéticas e culturais do leitor pretendido): Pertencente ao gênero romance, <i>Aqualtune e as histórias da África</i> possui como pano de fundo alguns fatos e personagens reais. O livro conta a história dos quilombos e dos negros que lutaram por sua liberdade, bem como sobre a disputa entre portugueses e holandeses pelas riquezas do nordeste brasileiro. Para tanto, a autora criou a história de Aqualtune, uma menina que não gosta do seu nome e prefere ser chamada de Alice. “Aqualtune, esse era seu nome: “[...] diferente, original”, dizia a mãe, “[...] forte, importante”, falava o pai” (p. 10). Aqualtune é uma menina muito curiosa e procura resposta para as suas perguntas: “Ô vó, o que era o barulho de batidas lá fora? E toda aquela festa na fogueira? E essa pasta que a gente preparou, serve para que? E essas máscaras são só enfeite ou vocês usam?” (p. 41). A narrativa tem como cenário uma fazenda, localizada na Serra da Barringa, em Alagoas, para onde Alice viaja, de férias, juntamente com os pais da amiga, e os amigos Maria e Guilherme, acreditando que participarão de muitas aventuras e muitas brincadeiras, como caçar vaga-lumes à noite: “O destino de parte das férias era uma fazenda, longe da cidade e perto de um lugar com muito mato e nome engraçado, Serra da Barriga, em Alagoas” (p. 11). Ao chegar à fazenda, descobrem que ela é centenária, antiga sede de um engenho de cana-de-açúcar e conhecem a vó Cambinda, cozinheira da fazenda, e Kafil, seu neto. Eles são quilombolas e vivem em uma vila de descendentes de escravos, perto daquela fazenda: “Para muitas pessoas, as ruínas poderiam parecer apenas escombros, restos de uma construção; para Alice, pareciam um labirinto, um mistério, um lugar estranho, mas ao mesmo tempo curioso” (p. 14). Nesse espaço, Aqualtune, Maria e Guilherme conhecem a cultura do povo bantu, a partir das histórias que avó Cambinda conta sobre a cultura e a tradição africana: “Bamburucema é o nome daquele tipo de vento que a gente sentiu e viu no céu. Para nós que viemos da África, é a manifestação de uma deusa, que tem a força da natureza. Para umas tribos da África, essa deusa é chamada de Iansã, para nosso povo, os bantus, é a Bamburucema. Nunca acontece por acaso. Deusa das tempestades, raios e trovões. É força” (p. 31). Ou ainda: “Vó Cambinda tinha antepassados escravos; aliás, há uma lenda que diz que eles eram escravos dessa fazenda e que muitos fugiram daqui para o famoso Quilombo dos Palmares” (p. 23). A narrativa é, então, perpassada pelas histórias que vó Cambinda conta para Alice, dentre elas a lenda de uma princesa do Congo, chamada Aqualtune que, capturada, tornou-se escrava no Brasil e, posteriormente, fundou o Quilombo dos Palmares: “O nome dela era

Aqualtune. Foi uma princesa, no Congo, mas virou escrava no Brasil. Escrava Aqualtune” (p. 48). Em outro trecho a avó conta: “- A princesa Aqualtune veio para o Brasil em um navio negreiro De uma hora para outra ela deixou de ser princesa e virou escrava. Foi maltratada, embarcou em um dos milhares de navios cheios de negros escravos saídos da África” (p. 50). A partir das histórias contadas pela cozinheira, Alice percebe o quanto a lenda da princesa Aqualtune foi importante para o povoado quilombola daquela localidade e identifica-se com sua história de superação e luta, encorajando-a a aceitar o seu nome verdadeiro, que também era Aqualtune: “Alice só queria passar uns dias diferentes e legais com os amigos. Essa era a intenção daquela viagem. A aventura máxima era caçar os vaga-lumes à noite, coisa que não deu muito certo, mas foi divertido. Agora estava diante de um dilema” (p. 60). Alice (Aqualtune) e os amigos jamais imaginaram que aquela fazenda guardava tantos segredos, que aos poucos foram se revelando. A aventura ali vivida por eles jamais seria esquecida: “A lenda da escrava Aqualtune, o diário do senhor, a história de Calabar...Vamos transformar esse engenho num lugar especial, sei lá, para que as pessoas visitem, conheçam outra cultura, como a da Cambinda, conheçam as histórias daqui, o que você acha?” (p. 144).

A relação entre texto e imagem proposta pela obra não desafia o leitor e não favorece o uso da imaginação, vez que as imagens apenas estampam a divisão dos capítulos. Já a capa retrata um personagem em um traje africano, cujo tecido faz alusão às cores e estampas do universo africano.

A obra é dividida em três partes: uma carta da autora ao leitor, oito capítulos e um paratexto informativo das biografias da princesa africana Aqualtune e Zumbi dos Palmares, o que auxilia o leitor na compreensão da obra.

A narrativa é contada por um narrador em 3ª. pessoa que, onisciente, desvela as percepções, pensamentos e sentimentos dos personagens, o que oportuniza a identificação com alguns de seus conflitos: “Eles ouviram e escutaram cada palavra. Cada significado. ‘Mas e se a Bamburucema vencer’? Estavam intrigados, procuravam respostas. Orelha olhava para Maria, que olhava para Orelha também. Alice olhava para Sonia, que buscava respostas em Arlindo, que por sua vez esperava alguma ideia de Eduardo, que espiava pela janela” (p. 128).

A despeito de os paratextos favorecerem o contato inicial do leitor com a obra, as ilustrações propiciarem a expansão dos sentidos do texto, o foco narrativo oferecer ao jovem leitor o acesso à realidade humana da personagem e a relação entre ficção e a história, resgatar uma história silenciada pelo poder, a narrativa não é adequada ao público alvo por apresentar um claro viés pedagógico. Este caráter pedagógico da obra se insinua por ser pretexto para discutir a escravidão, evidenciando, portanto, a preocupação em informar a respeito da história do Brasil, especialmente a opressão vivida pelos escravos africanos. Dada esta função didática e utilitária, o romance não desafia o leitor em formação na expansão dos limites textuais, bem como não oportuniza, pela ficcionalização apresentada, outras formas de compreender a diversidade de culturas, não propiciando, deste modo, a ampliação das suas referências culturais. Também a arquitetura textual da obra não desafia o jovem leitor por apresentar uma estrutura linear, não favorecendo nem a expansão dos limites textuais e nem o seu repertório estético.

No que diz respeito a aspectos da narrativa (caracterização das personagens e/ou narrador, tempo e espaço, foco narrativo, fala das personagens, enredo)

1. Idade do narrador

☐ certa

- ☐ aproximada
- ☐ não disponível
- ☒ sem indícios
- ☐ variada

2. Estrato sócio-econômico do narrador

- ☐ elite econômica
- ☐ classe média
- ☐ pobre
- ☐ miserável
- ☐ outro
- ☐ variada
- ☒ sem indícios

3. Cor do narrador

- ☐ branca
- ☐ preta
- ☐ indígena
- ☐ parda
- ☐ amarela
- ☒ sem indícios

4. Foco narrativo

- ☐ 1ª pessoa
- ☒ 3ª pessoa
- ☐ sem foco fixo

5. Nome da personagem

- ☒ nome próprio
- ☐ designação genérica
- ☐ apelido

6. Estrato sócio-econômico da personagem

- ☐ elite econômica
- ☒ classe média
- ☐ pobre
- ☐ miserável
- ☐ outro
- ☐ variada
- ☐ sem indícios

7. Posição da personagem na narrativa

- ☒ protagonista
- ☐ coadjuvante
- ☐ narradora

8. Faixa etária da personagem

- ☐ infância (0-12)
- ☒ adolescência (13-19)
- ☐ idade adulta (20-59)

- ☐ velhice (60 ou mais)
- ☐ múltiplas idades
- ☐ sem indícios
- ☐ indeterminada

9. Sexo da personagem

- ☒ feminino
- ☐ masculino
- ☐ sem indícios
- ☐ coletivo

10. Relações sociais da personagem

- ☐ relações profissionais
- ☐ relações amorosas
- ☒ relações familiares
- ☒ relações de amizade e/ou inimizade
- ☐ outras relações
- ☐ sem relações

11. Cor da personagem

- ☐ branca
- ☐ preta
- ☐ parda
- ☐ amarela
- ☐ indígena
- ☒ sem indícios

12. Meio de identificação da cor da personagem:

- ☐ texto
- ☐ ilustração
- ☐ texto e ilustração
- ☒ sem indícios

13. Nacionalidade da personagem

- ☒ brasileira
- ☐ estrangeira
- ☐ sem indícios

14. Migrante?

- ☐ sim
- ☒ não
- ☐ sem indícios

15. Local da narrativa

- ☐ cidade grande
- ☐ cidade pequena
- ☐ meio rural
- ☐ meio urbano
- ☐ reino
- ☐ outro

- ☐ incerto
☒ múltiplos (cidade, fazenda, vila)

16. Locais de circulação da personagem –

- ☐ escola
☒ casa
☐ rua
☐ parque
☐ palácio
☐ quintal
☐ bairro
☐ praça
☐ montanha
☐ não há
☐ igreja
☐ livraria
☐ museu
☐ jardim
☐ rio
☐ trabalho
☐ padaria
☐ floresta
☒ campo

17. Espaço:

- ☐ público
☒ privado
☐ sem indícios
☐ espaço alternado
☐ dado já recolhido

18. País

- ☒ Brasil
☐ África
☐ outros

19. Desfecho da personagem

- ☐ morte
☒ mudança etária/atitude/situação
☐ vai embora (desaparece)
☐ permanência/esperança
☐ permanência/desilusão
☐ sem indícios

20. Principais ocupações das personagens brancas:

- ☐ fazendeiro
☐ dona de casa
☐ jornalista, radialista, fotógrafo
☒ estudante
☐ escritor

☐	comerciante
☐	contraventor bandido
☐	professor
☐	governante
☐	oficial militar
☐	mendigo
☐	sem ocupação
☐	sem indícios

21. Principais ocupações das personagens negras:

☐	contraventor bandido
☐	fazendeiro
☒	empregado (a) doméstico (a)
☐	curandeiro (a)
☐	escravo
☐	dona de casa
☐	artista
☒	estudante
☐	escritor
☐	governante
☐	mendigo
☐	oficial militar
☐	religioso
☐	professor
☐	sem ocupação
☐	sem indícios

No que diz respeito às imagens presentes na obra:	SIM	NÃO
1. Favorecem o processo de aproximação com a obra literária.	X	
2. São atrativas, adequadas à intenção expressiva da obra.	X	
3. Ampliam as possibilidades significativas dos textos.		X
4. Assumem função complementar/constitutiva ao texto.		X
5. Apresentam-se adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas, podendo despertar a curiosidade, motivar, explicar, informar e contribuir para o equilíbrio estético da página.		X
6. Observa os princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social (dignidade humana, valorização da diversidade, promoção da igualdade, participação social, acessibilidade, sustentabilidade).	X	X

Ficha Avaliativa – A tatuagem – Reconto do Povo Luo

FICHA AVALIATIVA – PNBE – TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA
Tipo de Obra avaliada: Textos em prosa – Romances
Título: <i>A tatuagem - Reconto do Povo Luo</i> Autor: Rogério Andrade Barbosa Editora: Gaivota Local: São Paulo Ano de publicação: 2012 Número de páginas: 31páginas Classificação PNBE: 6º ao 9º ano – Ensino Fundamental Ano do acervo PNBE: 2013
CARACTERIZAÇÃO RESUMIDA DA OBRA (aspectos referentes ao gênero, ao modo de organização da obra, ao projeto editorial em função do público, se tema e linguagem são adequados ao leitor pretendido, se há ampliação ou não das referências estéticas e culturais do leitor pretendido): Pertencente ao gênero romance, <i>A tatuagem - Reconto do Povo Luo</i>, de Rogério Andrade Barbosa, traz a história de uma garota de quinze anos da etnia Luo, chamada Duany. Antes de apresentar a história de Duany e do seu povo, há que considerar aspectos importantes que o leitor encontra nas primeiras páginas do livro. A obra inicia-se com três paratextos: um mapa maior que ilustra a região da África, onde habita o povo Luo, a saber, na região do Quênia; outro mapa menor que traz todo o continente africano e os respectivos oceanos Atlântico e Índico; e um texto explicativo sobre a região, o clima, os modos de sobrevivência e outras características da etnia Luo. Essas informações são importantes para aproximar o leitor do conteúdo que será abordado na narrativa. Duany era desobediente e preguiçosa e mal ajudava a mãe e a irmã na moenda do milho e em outros afazeres domésticos, “[...] tarefas naturais para uma menina” (p. 07). Como todas as meninas da aldeia, estava na idade de casar e, por isso, passava o resto do seu tempo “[...] ajeitando o cabelo, o cinto de contas em volta da cintura e os colares pelo pescoço. Andava seminua, como era de costume entre homens e mulheres da etnia luo” (p.07). Desde pequenas, por volta dos sete anos, as meninas luo tinham o costume de fazer tatuagens em seus corpos: “Quanto mais tatuagens tivesse uma garota, maior admiração ela despertava entre os seus pretendentes” (p. 08). Como todas as meninas da sua idade, Duany sonhava em se casar com um bravo guerreiro de sua aldeia, mas, para isso, ela precisava possuir a mais bela tatuagem de todas. Na busca pela tatuagem que a faria diferente de todas as outras jovens de sua tribo, Duany encontra pelo caminho uma criatura misteriosa, que muda o rumo de sua vida. O destino de Duany começa a se modificar quando ela e outras meninas resolvem procurar um tatuador renomado fora da aldeia. No dia combinado, Duany se atrasa para o encontro e acaba tomando outro caminho. No meio da mata, encontra uma serpente gigantesca, que se comunica com a garota e mente estar possuída por um espírito ancestral: “- Não se assuste. Sou um espírito de seus ancestrais - mentiu a píton” (p. 15). Duany acredita na serpente, pois os mais velhos contavam que os Juogi, espíritos dos mortos, habitavam os corpos de determinados animais. Então, a serpente promete realizar o maior desejo da garota, que é a tatuagem mais bela de todas. As duas ficam entrelaçadas durante um longo tempo. A serpente acaba imprimindo na “[...] epiderme negra da jovem as marcas brilhantes e coloridas de suas escamas” (p. 17). No entanto, Duany deveria atender aos chamados da serpente e não poderia revelar o segredo da tatuagem. Ao retornar à aldeia, a garota desperta a admiração de todos, principalmente

do jovem guerreiro Rumbe, considerado o melhor lutador da região. Porém, com o passar do tempo, o comportamento da garota modifica-se, torna-se inquieta e perturbada por esconder o segredo daquela tatuagem. Entretanto decide revelá-lo por meio de um cântico longo e angustiado. Com muito medo do que a serpente seria capaz após ter revelado o segredo, Duany, em um sono muito agitado, sonha com seu avô, que lhe instrui construir uma cabana reforçada para proteger-se da fúria da serpente. A garota então pede a ajuda dos rapazes e, quando se encontra protegida dentro da cabana, mais uma vez grita o seu segredo para que todos a ouçam. De longe, a serpente ouve o lamento de Duany e resolve atacar a aldeia. Todos os jovens guerreiros acabam fugindo com medo da serpente, exceto Rumbe. O forte rapaz enfrenta a píton sozinho e a corta em pedaços. Dias depois, nos festejos do final da colheita, os dois belos jovens resolvem se casar.

A obra está organizada em três partes. A primeira diz respeito aos paratextos que, informativos, apresentam a posição geográfica do Quênia e características do povo Luo, seguida pela narrativa e suas ilustrações e, por fim, breve biografia do autor e do ilustrador.

As ilustrações, que ocupam grande parte da obra, elaboradas por Maurício Negro, não favorecem o uso da imaginação do leitor, vez que as imagens traduzem apenas a substância textual, não ampliando os sentidos do texto.

A narrativa é linear e, portanto, não amplia o repertório estético do jovem leitor. A linguagem coloquial, porém, aproxima o leitor a obra. Também o foco narrativo, narrador onisciente, favorece a identificação do jovem leitor com a obra, vez que revela sentimentos e pensamentos dos personagens: “Uma tarefa lenta, delicada e dolorosa - às vezes sangrava muito -, suportada com extrema resignação pelas moças. Assim que terminava o trabalho, a idosa tatuadora limpava o sangue passando a própria saliva nos cortes e, depois, untava as feridas com um óleo especial. Duany estava acostumada com esse ritual desde bem pequena. Suas primeiras marcas tinham sido feitas por volta dos sete anos. Quanto mais tatuagens tivesse uma garota, maior a admiração que despertava e maior o número de pretendentes” (p. 8).

Em seu conjunto, a opção temática por apresentar o lado positivo e negativo da África, permite ao autor elaborar uma narrativa que não desliza para a representação do exótico. Vale lembrar, entretanto, que a temática, apesar de adequada ao público alvo, já que traz à tona um dos assuntos mais presentes na sociedade hoje, que é a busca pela beleza ideal, é tratada sob um viés pedagógico, tendo por objetivo ensinar o leitor a não seguir a normas de beleza da sociedade, sob pena de sofrer sanções – a ira da serpente, por exemplo –, o que não leva à ampliação cultural e reflexiva do leitor.

Considerando que a arquitetura textual da narrativa não desafia o jovem leitor por apresentar uma estrutura linear e linguagem referencial, não favorecendo a expansão dos limites textuais; as ilustrações presentes na obra não estimularem o leitor, vez que apenas reproduzem a substância textual e, sobretudo, o caráter doutrinador, a obra é inadequada ao jovem leitor, pois o conduz a certos sentidos muito previsíveis, não favorecendo a potencialidade interpretativa e a expansão de leitura, comprometendo a fruição estética.

No que diz respeito a aspectos da narrativa (caracterização das personagens e/ou narrador, tempo e espaço, foco narrativo, fala das personagens, enredo)

1. Idade do narrador

☐ certa

☐ aproximada

☐ não disponível

☒ sem indícios

☐ variada

2. Estrato sócio-econômico do narrador

☐ elite econômica

☐ classe média

☐ pobre

☐ miserável

☐ outro

☐ variada

☒ sem indícios

3. Cor do narrador

☐ branca

☐ preta

☐ indígena

☐ parda

☐ amarela

☒ sem indícios

4. Foco narrativo

☐ 1ª pessoa

☒ 3ª pessoa

☐ sem foco fixo

5. Nome da personagem

☒ nome próprio

☐ designação genérica

☐ apelido

6. Estrato sócio-econômico da personagem

☐ elite econômica

☒ classe média

☐ pobre

☐ miserável

☐ outro

☐ variada

☐ sem indícios

7. Posição da personagem na narrativa

☒ protagonista

☐ coadjuvante

☐ narradora

8. Faixa etária da personagem

☐ infância (0-12)

☒ adolescência (13-19)

☐ idade adulta (20-59)

☐ velhice (60 ou mais)

☐ múltiplas idades

- ☐ sem indícios
- ☐ indeterminada

9. Sexo da personagem

- ☒ feminino
- ☐ masculino
- ☐ sem indícios
- ☐ coletivo

10. Relações sociais da personagem

- ☐ relações profissionais
- ☒ relações amorosas
- ☒ relações familiares
- ☒ relações de amizade e/ou inimizade
- ☒ outras relações (relações com a natureza)
- ☐ sem relações

11. Cor da personagem

- ☐ branca
- ☒ preta
- ☐ parda
- ☐ amarela
- ☐ indígena
- ☐ sem indícios

12. Meio de identificação da cor da personagem:

- ☐ texto
- ☐ ilustração
- ☒ texto e ilustração
- ☐ sem indícios

13. Nacionalidade da personagem

- ☐ brasileira
- ☒ estrangeira
- ☐ sem indícios

14. Migrante?

- ☐ sim
- ☒ não
- ☐ sem indícios

15. Local da narrativa

- ☐ cidade grande
- ☐ cidade pequena
- ☒ meio rural
- ☐ meio urbano
- ☐ reino
- ☐ outro
- ☐ incerto
- ☐ múltiplos

16. Locais de circulação da personagem

- ☐ escola
- ☐ casa
- ☐ rua
- ☐ parque
- ☐ palácio
- ☐ quintal
- ☐ bairro
- ☐ praça
- ☐ montanha
- ☐ não há
- ☐ igreja
- ☐ livraria
- ☐ museu
- ☐ jardim
- ☐ rio
- ☐ trabalho
- ☐ padaria
- ☒ floresta
- ☐ campo
- ☒ aldeia

17. Espaço:

- ☒ público
- ☐ privado
- ☐ sem indícios
- ☐ espaço alternado

18. País

- ☐ Brasil
- ☒ África
- ☐ outros

19. Desfecho da personagem

- ☐ morte
- ☒ mudança etária/atitude/situação
- ☐ vai embora (desaparece)
- ☐ permanência/esperança
- ☐ permanência/desilusão
- ☐ sem indícios

20. Principais ocupações das personagens brancas:

- ☐ fazendeiro
- ☐ dona de casa
- ☐ jornalista, radialista, fotógrafo
- ☐ estudante
- ☐ escritor
- ☐ comerciante
- ☐ contraventor bandido

☐ professor ☐ governante ☐ oficial militar ☐ mendigo ☐ sem ocupação ☒ sem indícios		
21. Principais ocupações das personagens negras:		
☐ contraventor bandido ☐ fazendeiro ☐ empregado (a) doméstico (a) ☐ curandeiro (a) ☐ escravo ☒ dona de casa ☐ artista ☐ estudante ☐ escritor ☐ governante ☐ mendigo ☐ oficial militar ☐ religioso ☐ professor ☐ sem ocupação ☐ sem indícios		
No que diz respeito às imagens presentes na obra:	SIM	NÃO
1. Favorecem o processo de aproximação com a obra literária.	X	
2. São atrativas, adequadas à intenção expressiva da obra.	X	
3. Ampliam as possibilidades significativas dos textos.		X
4. Assumem função complementar/constitutiva ao texto.		X
5. Apresentam-se adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas, podendo despertar a curiosidade, motivar, explicar, informar e contribuir para o equilíbrio estético da página.		X
6. Observa os princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social (dignidade humana, valorização da diversidade, promoção da igualdade, participação social, acessibilidade, sustentabilidade).		X

Ficha Avaliativa – *Mzungu*

FICHA AVALIATIVA – PNBE – TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA

Tipo de Obra avaliada: Textos em prosa – Romances

Título: *Mzungu*

Autor: Meja Mwangi

Ilustrador (capa): Mayumi Okayama

Editora: SM

Local: São Paulo

Ano de publicação: 2006

Número de páginas: 193 páginas

Classificação PNBE: 6º ao 9º ano – Ensino Fundamental

Ano do acervo PNBE: 2011

CARACTERIZAÇÃO RESUMIDA DA OBRA (aspectos referentes ao gênero, ao modo de organização da obra, ao projeto editorial em função do público, se tema e linguagem são adequados ao leitor pretendido, se há ampliação ou não das referências estéticas e culturais do leitor pretendido)

Pertencente ao gênero romance, *Mzungu*, de Meja Mwangi, está organizado em onze capítulos nomeados por números (Um, Dois, Três, até completar Onze capítulos). Como paratextos, há uma Apresentação, produzida pelo próprio autor, contando sua trajetória no Quênia quando criança e anunciando que a narrativa é baseada em fatos reais; na contracapa um breve resumo da narrativa e uma pequena biografia do autor.

Mzungu significa "menino branco" em swahili, uma das línguas oficiais do Quênia com o maior número de falantes. O narrador-protagonista, Kariuki, é uma criança africana que vive no Quênia em meados da década de 1950, em uma aldeia dentro de uma fazenda; esta última pertencente a um inglês chamado bwana Ruin. O Quênia era colônia britânica e, por isso, enfrentava batalha pela independência. Os mau-mau lutavam pela liberdade do Quênia, a fim de combater o governo colonial, cujos principais dominadores eram os britânicos que, por meio da violência e o uso de armas de fogo, roubaram as terras dos quenianos, submetendo-os à escravidão em seu próprio país: "Não sei ao certo quando ouvi pela primeira vez a palavra mau-mau. Pode ter sido durante a primeira investigação, depois que a arma de bwana Ruin desapareceu e disseram que ela havia sido roubada pelos mau-mau" (p. 9). Logo no início do romance, o narrador protagonista trata sobre a dominação britânica, a fim de contextualizar o combate: "Ao acordarmos, naquela manhã fatídica, vimos nossa aldeia cercada por soldados. Centenas e mais centenas de soldados brancos, fortemente armados. Eles nos arrebanharam a todos – homens, mulheres e crianças – e nos recolheram a um curral de leilão, nas imediações do lugarejo. Lá nos fizeram sentar em esterco fresco e esperar por bwana Ruin" (p. 9). A atitude de bwana Ruin mostra que as relações entre colonizadores e colonizados é permeada por muita violência e dominação. As crianças africanas frequentavam a escola da aldeia, onde eram obrigadas a esquecer os antigos deuses pagãos, assumindo um Deus único e salvador, bem como adotar a língua inglesa, já que as línguas nativas eram consideradas inferiores. A participação dos africanos na igreja era de fundamental importância para os ingleses. Às segundas-feiras, no período matutino, o aluno tinha que apresentar um bilhete do representante da Igreja, informando se o aluno havia assistido à missa no dia anterior. Caso não mostrasse o bilhete assinado, o aluno

era severamente castigado pelo professor.

Em *Mwangi*, os quenianos da região de Nanyuki, também sob a dominação britânica, viviam em uma favela chamada Majengo. Neste local não moravam apenas os trabalhadores das fazendas que lá residiam, mas também a família de Kariuki. A favela era cercada por arame farpado e havia apenas uma entrada, cujo portão era constantemente vigiado pelos soldados armados. Os moradores não podiam deixar o local sem as carteiras de identidade e de trabalho, documentos que provavam que viviam e/ou trabalhavam em Nanyuki, sob pena de prisão ou interrogatório. Em meio a um contexto repleto de atos violentos, Kariuki conhece na fazenda, Nigel, filho de um sargento do exército inglês e neto de bwana Ruin, tornando-se amigos. Os dois meninos, ambos de doze anos, vivem diversas aventuras na floresta que envolvia a fazenda. A aventura mais instigante para os amigos foi a caça de um porco-selvagem, a quem chamavam de Velho Moisés. Em uma dessas caçadas ao porco selvagem, Nigel se perde de Kariuki e é capturado pelos mau-mau. O grupo de soldados quenianos parece depositar na captura do menino alguma esperança de que bwana Ruin deixe suas terras e as devolva aos nativos, seus legítimos ocupantes. Kariuki sai à sua procura, pois sabe de todos os riscos que Nigel estava correndo. O avô de Nigel, bwana Ruin, também dispõe seus homens em busca do neto. Kariuki encontra Nigel em uma caverna e tenta resgatar o amigo e levá-lo para casa, mas durante o percurso os meninos são novamente capturados pelos mau-mau. O irmão mais velho de Kariuki, Hari, está no grupo dos rebeldes e não permite que o aprisionamento dos meninos continue e os liberta à revelia do grupo. Partem, então, em direção à fazenda quando encontram soldados ingleses que estavam à procura de Nigel e dos terroristas. Quando Nigel conta ao comandante que havia sido capturado, o comandante pergunta para qual direção foram os rebeldes. Kariuki diz que foram para a montanha. Graças a Kariuki, portanto, Nigel retorna em segurança para casa. Porém seu irmão Hari é assassinado pelos soldados de bwana Ruin, causando profunda tristeza para Kariuki.

A obra não contém ilustrações, apenas a capa retrata objetos de guerreiros africanos, como um rifle, uma máscara e um escudo, em tons marrom escuro, marrom claro e preto, permitindo ao leitor construir antecipações e hipóteses de leitura, orientando na construção de sentidos do texto. Pois para o enfrentamento em campos de batalhas um soldado necessita de objetos para o ataque e para a defesa, representados pelas ilustrações citadas.

O romance tematiza assuntos que levam o jovem leitor à reflexão, como a violência, o preconceito, a segregação racial, as distinções entre o ambiente urbano e o rural, bem como a figuração de tradições culturais distintas (africana e europeia) e seus desdobramentos no modo de ser e ver o mundo. No que se refere a este último aspecto, pode-se afirmar que os diálogos estabelecidos entre os amigos, Nigel e Kariuki, desvelam intercâmbio cultural e, portanto, aprendizado para ambos. Não raro, Kariuki menciona a ignorância de Nigel acerca de assuntos que para ele são corriqueiros e vice-versa. Nigel pesca com dificuldade, por exemplo. Detesta alguns frutos que Kariuki come. Também desconhece a importância da percepção de que uma tromba d'água está por vir, ou ainda não caminha com destreza pela floresta: “- O que você está comendo? – perguntou o garoto branco. – Frutos – respondi – Prove. Atirei-lhe alguns. Ele provou um, cuspiu fora e lançou o resto ao rio” (p. 40). Estas são características que o habitante do campo conhece bem, já que convive com elas a todo momento. Por outro lado, Kariuki também revela desconhecer o mundo urbano e europeu do seu amigo branco: “Mas não tinha ideia onde ficava

esse país e sugeri que fossemos pescar lá um dia. Nigel riu. – Não podemos. Fica muito longe” (p. 42).

Além da narrativa discutir a identidade cultural africana e a diversidade de culturas, dentre tantas outras possibilidades sugeridas pelo cruzamento entre ficção e história, o romance oportuniza ao leitor em formação experimentar, pela ficcionalização apresentada certas vivências, sobretudo aquelas ligados aos temas como a amizade e a lealdade entre amigos, sentimentos que são consolidados com as muitas brincadeiras, mas também com graves problemas, como o sequestro de Nigel: “Ele contou como fora sequestrado por homens armados de lanças. Como o levaram de um esconderijo para outro até que ele perdera todo o senso de direção. E como eu o encontrara e salvara” (p. 177). Após o episódio em que Kariuki resgata Nigel das mãos dos mau-mau é que o narrador-protagonista sente-se reconhecido e capaz de enfrentar outros desafios: “Ergueu distraidamente a mão sobre minha cabeça. Preparei-me para levar outro cascudo. Sua mão se abriu e a palma pousou sobre meu cabelo. – Bom – ele disse, afagando-me gentilmente. – Bom” (p.182). Este ato pode compreendido como um rito de passagem da infância para a adolescência, pois a atitude de Kariuki para tirar Nigel do poder dos rebeldes, demonstra uma relativa emancipação, conquistando respeito tanto nas relações pessoais quanto sociais quando volta à aldeia, o que simboliza um processo de individualização do sujeito, característico dos ritos de passagem das culturas africanas.

A narrativa é memorialística e contada em em 1ª pessoa pelo narrador-protagonista, Kariuki, que desvela, em relação a si e aos demais, percepções, pensamentos e sentimentos, o que oportuniza ao leitor identificar-se com alguns de seus conflitos e ter acesso à humanidade dos personagens: “A escuridão desceu quando abríamos caminho pela última faixa de selva antes do rio Nanyuki. Nigel estava aterrorizado. Ele trombou comigo em sua tentativa de manter-se o mais próximo de mim possível, ao passo que eu não parava de colidir contra árvores e outras coisas, pois não conseguir ver muito bem no escuro. – É assustador – Nigel enfim admitiu. – Segura minha mão” (p. 87).

A ampliação das referências estéticas é reduzida, pois são poucos e diminutos os recursos expressivos utilizados, basicamente a metáfora e a símile: “Bwana Ruim veio da Inglaterra. Seu cabelo era da cor do trigo pouco antes da colheita. Pintas castanho-escuras cobriam seu rosto feroz e seus grandes braços peludos até a ponta dos dedos. Ele tinha um bigode grosso e comprido, e olhos duros tão verdes como os de um gato” (p. 13). Por outro lado, as aventuras vividas na floresta também podem ser compreendidas como uma grande metáfora, pois os dois meninos entram na floresta como se mergulhassem em um mundo novo, inexplorado e rico, assim como eram um para o outro, desconhecidos.

Vale destacar que em alguns trechos da narrativa são utilizados termos nativos que são destacados em itálico (bwana, watu, aye, kweli, rongo, shamba, mau, mau, carooke, totó, mzungu), os quais exigem do leitor a sua compreensão a partir do contexto narrado, aspecto que de um lado amplia o seu repertório cultural quanto aos valores africanos mas, de outro, dificulta o entendimento.

Pelo exposto, a narrativa pode ser uma opção para o trabalho com a leitura literária com o 9º ano do Ensino Fundamental, sobretudo porque oportuniza outras formas de compreender a diversidade e o diálogo entre as culturas, ampliando, assim, as referências culturais do aluno, bem como tematiza temas do universo juvenil como a amizade. No entanto a arquitetura textual da obra pouco favorece a expansão dos limites textuais e o repertório estético do jovem leitor, seja pela estrutura linear e/ou

pelos poucos recursos estilísticos empregados.

No que diz respeito a aspectos da narrativa (caracterização das personagens e/ou narrador, tempo e espaço, foco narrativo, fala das personagens, enredo)

1. Idade do narrador

- ☒ certa
☐ aproximada
☐ não disponível
☐ sem indícios
☐ variada

2. Estrato sócio-econômico do narrador

- ☐ elite econômica
☐ classe média
☒ pobre
☐ miserável
☐ outro
☐ variada
☐ sem indícios

3. Cor do narrador

- ☐ branca
☒ preta
☐ indígena
☐ parda
☐ amarela
☐ sem indícios

4. Foco narrativo

- ☒ 1ª pessoa
☐ 3ª pessoa
☐ sem foco fixo

5. Nome da personagem

- ☒ nome próprio
☐ designação genérica
☐ apelido

6. Estrato sócio-econômico da personagem:

- ☐ elite econômica
☐ classe média
☒ pobre
☐ miserável
☐ outro
☐ variada
☐ sem indícios

7. Posição da personagem na narrativa

- ☒ protagonista
☐ coadjuvante

☐ narradora

8. Faixa etária da personagem

☒ infância (0-12)

☐ adolescência (13-19)

☐ idade adulta (20-59)

☐ velhice (60 ou mais)

☐ múltiplas idades

☐ sem indícios

☐ indeterminada

9. Sexo da personagem

☐ feminino

☒ masculino

☐ sem indícios

☐ coletivo

10. Relações sociais da personagem

☐ relações profissionais

☐ relações amorosas

☒ relações familiares

☒ relações de amizade e/ou inimizade

☐ outras relações

☐ sem relações

11. Cor da personagem

☐ branca

☒ preta

☐ parda

☐ amarela

☐ indígena

☐ sem indícios

12. Meio de identificação da cor da personagem:

☒ texto

☐ ilustração

☐ texto e ilustração

☐ sem indícios

13. Nacionalidade da personagem

☐ brasileira

☒ estrangeira

☐ sem indícios

14. Migrante?

☐ sim

☒ não

☐ sem indícios

15. Local da narrativa.

☐ cidade grande

- ☐ cidade pequena
- ☒ meio rural
- ☐ meio urbano
- ☐ reino
- ☐ outro
- ☐ incerto
- ☐ múltiplos

16. Locais de circulação da personagem

- ☐ escola
- ☐ cidade
- ☐ casa
- ☐ rua
- ☐ parque
- ☐ palácio
- ☐ quintal
- ☐ bairro
- ☐ praça
- ☐ montanha
- ☐ não há
- ☐ igreja
- ☐ livraria
- ☐ museu
- ☐ jardim
- ☐ rio
- ☐ trabalho
- ☐ padaria
- ☒ floresta
- ☒ campo

17. Espaço:

- ☐ público
- ☒ privado
- ☐ sem indícios
- ☐ espaço alternado
- ☐ dado já recolhido

18. País

- ☐ Brasil
- ☒ Quênia
- ☐ outros

19. Desfecho da personagem

- ☐ morte
- ☐ mudança etária/atitude/situação
- ☐ vai embora (desaparece)
- ☐ permanência/esperança
- ☒ permanência/desilusão
- ☐ sem indícios

20. Principais ocupações das personagens brancas:

- ☒ fazendeiro
☐ dona de casa
☐ jornalista, radialista, fotógrafo
☐ estudante
☐ escritor
☐ comerciante
☐ contraventor bandido
☒ professor
☐ governante
☐ oficial militar
☐ mendigo
☐ sem ocupação
☐ sem indícios

21. Principais ocupações das personagens negras:

- ☐ contraventor bandido
☐ fazendeiro
☒ empregado (a) doméstico (a)
☐ curandeiro (a)
☒ escravo
☐ dona de casa
☐ artista
☒ estudante
☐ escritor
☐ governante
☐ mendigo
☐ oficial militar
☐ religioso
☐ professor
☐ sem ocupação
☐ sem indícios

No que diz respeito às imagens presentes na obra: Não há imagens na obra Mzungu	SIM	NÃO
1. Favorecem o processo de aproximação com a obra literária.	-	-
2. São atrativas, adequadas à intenção expressiva da obra.	-	-
3. Ampliam as possibilidades significativas dos textos.	-	-
4. Assumem função complementar/constitutiva ao texto.	-	-
5. Apresentam-se adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas, podendo despertar a curiosidade, motivar, explicar, informar e contribuir para o equilíbrio estético da página.	-	-
6. Observa os princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social (dignidade humana, valorização da diversidade, promoção da igualdade, participação social, acessibilidade, sustentabilidade).	-	-