



**Universidade Federal da Bahia  
Instituto de Letras  
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística**



**RUTH CECCON BARREIROS**

**LITERATURA INFANTOJUVENIL AFRO-BRASILEIRA: UMA LEITURA DE *OS REIZINHOS DE CONGO***

**SALVADOR – BA  
2014**

RUTH CECCON BARREIROS

**LITERATURA INFANTOJUVENIL AFRO-BRASILEIRA: UMA LEITURA DE *OS REIZINHOS DE CONGO***

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Letras, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras e Linguísticas, da Universidade Federal da Bahia - UFBA. Linha de Pesquisa: Teoria e Crítica da Literatura e da Cultura.

Orientadora: Dra. Nancy Rita Ferreira Vieira

SALVADOR – BA  
2014

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Ficha catalográfica elaborada por Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362**

B256L Barreiros, Ruth Ceccon  
Literatura infantojuvenil afro-brasileira: uma leitura de *Os Reizinhos de Congo* / Ruth Ceccon Barreiros.— Salvador, BA: UFBA, 2014.  
270 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nancy Rita Ferreira Vieira  
Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia.  
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Literatura e Cultura.  
Bibliografia.

1. Leitura. 2. Literatura infanto-juvenil. 3. Literatura afro-brasileira. I. Vieira, Nancy Rita Ferreira. II. Universidade Federal da Bahia. III. Título.

CDD 21.ed. 801

Um anjo tem a obrigação de cuidar de nós...  
Um amigo cuida de nós por amor...

Ao meu anjo amigo, pois, sem você, não teria sido possível cumprir esse desafio.

**Sangrando** (Gonzaguinha)

Quando eu soltar a minha voz  
Por favor entenda  
Que palavra por palavra  
Eis aqui uma pessoa se entregando  
Coração na boca  
Peito aberto  
Vou sangrando  
São as lutas dessa nossa vida  
Que eu estou cantando

Quando eu abrir minha garganta  
Essa força tanta  
Tudo que você ouvir  
Esteja certo  
Que estarei vivendo

Veja o brilho dos meus olhos  
E o tremor nas minhas mãos  
E o meu corpo tão suado  
Transbordando toda a raça e emoção

E se eu chorar  
E o sal molhar o meu sorriso  
Não se espante, cante  
Que o teu canto é a minha força  
Pra cantar

Quando eu soltar a minha voz  
Por favor, entenda  
É apenas o meu jeito de viver  
O que é amar.

**Wander, que o meu amor e a minha gratidão te alcancem e te envolvam.**  
***IN MEMORIAM***

## AGRADECIMENTOS

A Deus por ter sustentado os meus passos nessa jornada.

Aos meus amados pais, Manoel e Terezinha, pelo suporte emocional e pela dedicação.

À minha orientadora, a Professora Dra. Nancy Rita Ferreira Vieira, por assumir comigo esta tese.

Às professoras, Florentina S. Souza e Mônica Meneses, pelas contribuições na banca de qualificação.

Aos meus queridos irmãos, Ricardo, Roque, Rodolfo, Rômulo, Roberto e Ronaldo, às minhas cunhadas, Marise, Izabel, Cristina, Gleice, Josiane e Cátia, aos meus sobrinhos, Gabrielzinho, Arthur, Gabriel Felipe, Henrique, Bruno, Phaber, Pedrinho e Gustavo, às minhas sobrinhas, Gláucia, Greice, Ana Luiza, Nathalia, Ana Beatriz e Mariana, pelo incentivo e apoio.

Às tias, aos primos e às primas, em especial João Manoel, pelo carinho constante.

Às minhas cunhadas, Denise e Márcia, e sobrinhos, Rodrigo, Daniel e Aline, por dividirem comigo os momentos mais difíceis da minha vida.

Aos amigos de Maringá, Renilson, Sueli, Simone, por todo o suporte emocional.

Às amigas de Cascavel, Ana Maria, Sanimar, Adriana, Terezinha, que torceram por mim durante todo o processo.

Aos amigos de longe, Marli Furtado, Clayson Gomes e João Nilson, pelos e-mails carinhosos.

Às minhas maravilhosas amigas Marijane, Elenita, Ivete e Veralice, que caminharam comigo em todas as horas de dor e de alegria.

Aos meus colegas de Colegiado do Curso de Letras e de Pedagogia da Unioeste, que me auxiliaram com substituições, dando-me condições de realizar esta pesquisa.

A todos os meus colegas de DINTER, em especial, a Larissa, Lucielen, Jane, Eloá e Lúcia, que se fizeram presente sempre com palavras de incentivo.

Às minhas queridas da Biblioteca, Jantira e Neuza, que se empenharam em encontrar os livros que eu precisava.

Às meninas do CECA pela paciência em ajudar-me com as urgências.

Ao meu amigo Antonio da Purificação, que com suas orações ajudou-me a superar os momentos de profunda tristeza.

À Rosiane pela dedicação na organização final do trabalho.

À minha secretária, D. Nilce, e à minha vizinha, D. Ivone, pela companhia amorosa.

“Eu percebi que podem tirar tudo de mim,  
menos a minha mente e o meu coração”  
Tributo a Nelson Mandela.

## RESUMO

Nossa pesquisa tem como tema a afro-brasilidade e toma como objeto de investigação a obra literária infantojuvenil de temática afro-brasileira *Os Reizinhos de Congo* (2007a), autoria de Edimilson de Almeida Pereira e ilustração de Graça Lima. Amparamo-nos teoricamente na Estética da Recepção, proposta por Iser (1996, 1999), com especificidade para a Teoria do Efeito Estético, para a apreensão do processo de leitura nessa obra. A partir desse suporte, traçamos como objetivo compreender como ela, em seus aspectos estéticos e culturais, caracteriza-se como literatura infantojuvenil afro-brasileira. A escolha de um objeto de pesquisa, que respondesse ao nosso intuito, demandou leituras de outras obras literárias, para isso, tomamos como referência os títulos distribuídos pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) que versam sobre o tema. Contudo, não encontramos entre as obras do PNBE uma que atendessem às nossas expectativas, fazendo com que outras leituras fossem empreendidas até chegarmos à obra referenciada. Como critérios de análise do livro, buscamos perceber o arranjo textual e apreender a experiência estética, baseada no nosso gesto de leitura. Efetivada a leitura, elencamos alguns pontos da teoria de Iser para mostrar o processo de leitura realizado. Os resultados apontaram que a literatura estudada apresenta elementos suficientes para ser caracterizada como afro-brasileira, bem como o seu arranjo textual exibe literariedade. Em virtude desses resultados, propomos uma classificação inicial para as obras que se enquadrem na perspectiva de literatura infanto-juvenil de temática afro-brasileira, como é o caso de *Os Reizinhos de Congo*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Literatura infantojuvenil. Literatura afro-brasileira.

## ABSTRACT

Our research holds the African-brazilianness as the main theme and takes as its object of investigation the African-brazilian Children's book named as *Os Reizinhos de Congo* (2007a), whose author is Edimilson de Almeida Pereira and the illustration is made by Graça Lima. We were theoretically supported by the Aesthetics of Reception, proposed by Iser (1996-1999), with specificity for the Theory of Aesthetic Effect, in order to apprehend the reading process in this work. Based on this support, we aimed at understanding how this literary work, in its aesthetic and cultural aspects, is characterized as an African-brazilian juvenile literary work. The choice of a research object, which could meet our needs, required readings of other literary works. Thus, we used as reference the titles that have been distributed by the National Program of Library in School (Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE) concerning about our studied topic. However, we did not find among the works of PNBE one that could meet our expectations, so, other readings were taken until we get to this referenced work. As criteria for analyzing the book, we decided to understand the textual arrangement and infer the aesthetic experience based on our reading decision-making. Thus, the reading was effective some elements of Iser's theory were proposed to show such process of reading. The results indicated that the studied literature presents enough elements to be characterized as an African-brazilian work as well as its textual arrangement displays literariness. Due to these results, we propose an initial classification for the works that fit the perspective of children's literature with an African-brazilian theme, such as *Os Reizinhos de Congo*.

**KEYWORDS:** Reading. Children's literature. African-brazilian literature.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - As convergências teóricas sobre leitura.....	48
Quadro 2 - Comparação entre os temas, segundo Martins e Cosson e a proposta desta tese.....	85
Quadro 3 - Classificação das obras do PNBE por temas.....	87
Quadro 4 - Vocábulo que compõem o glossário da obra <i>Os Reizinhos de Congo</i> .....	226
Quadro 5 - Características afro-brasileiras encontradas nos contos em estudo. ....	228
Quadro 6 - Aspectos que classificam a obra em tela como literatura infantojuvenil.....	231

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Reverso da capa da obra <i>Os Reizinhos de Congo</i> .....	171
Figura 2 - Capa da obra <i>Os Reizinhos de Congo</i> .....	172
Figura 3 - Contracapa da obra <i>Os Reizinhos de Congo</i> .....	173
Figura 4 - Dados catalográficos da obra <i>Os Reizinhos de Congo</i> .....	174
Figura 5 - Segunda versão da capa da obra <i>Os Reizinhos de Congo</i> .....	176
Figura 6 - Página inicial da história Reizinho de Congo na obra <i>Os Reizinhos de Congo</i> .....	191
Figura 7 - Ilustração da página 7 da obra <i>Os Reizinhos de Congo</i> .....	197
Figura 8 - Ilustração da página 9 da obra <i>Os Reizinhos de Congo</i> .....	201
Figura 9 - Ilustração da página 11 da obra <i>Os Reizinhos de Congo</i> .....	205
Figura 10 - Ilustração da página 13 da obra <i>Os Reizinhos de Congo</i> .....	209
Figura 11 - Página inicial da história Rainha-Menina na obra <i>Os Reizinhos de Congo</i> .....	211
Figura 12 - Ilustração da página 17 da obra <i>Os Reizinhos de Congo</i> .....	215
Figura 13 - Ilustração da página 19 da obra <i>Os Reizinhos de Congo</i> .....	219
Figura 14 - Ilustração da página 21 da obra <i>Os Reizinhos de Congo</i> .....	222
Figura 15 - Glossário da obra <i>Os Reizinhos de Congo</i> .....	225
Figura 16 - Ilustração das páginas finais da obra <i>Os Reizinhos de Congo</i> .....	227

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	<b>13</b>
<b>2 LEITURA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS</b> .....	<b>16</b>
2.1 A LEITURA E O ATO DE LER .....	17
2.2 A LEITURA EM DIFERENTES PERSPECTIVAS .....	19
2.2.1 Nos Estudos Linguísticos .....	19
2.2.2 Nos Estudos Literários .....	31
2.3 A RECEPÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO .....	36
2.4 ENCONTROS TEÓRICOS SOBRE LEITURA ENTRE OS ESTUDOS LINGUÍSTICOS E OS ESTUDOS LITERÁRIOS .....	47
<b>3 CAMINHOS DA LITERATURA INFANTOJUVENIL</b> .....	<b>55</b>
3.1 HISTÓRIA E TENDÊNCIAS .....	56
3.1.1 Classificação da Literatura Infantojuvenil.....	61
3.2 CARACTERÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS: LINGUAGEM, ESTRUTURA, ESTILO E IMAGENS .....	70
3.3 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: CENÁRIO E CONCEPÇÃO.....	75
3.4 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA - PNBE .....	79
3.5 A LITERATURA INFANTOJUVENIL: AFRICANIDADES E AFRO- BRASILIDADES.....	89
<b>4 CULTURA E LEITURA DA LITERATURA</b> .....	<b>95</b>
4.1 CULTURA: PANORAMA DE CONCEITOS.....	95
4.1.1 Cultura e Identidade Cultural.....	106
4.2 OS ESTUDOS CULTURAIS E A LITERATURA.....	111
4.2.1 Representações: na Cultura, na Identidade e na Literatura .....	116
4.3 CULTURA E LEITURA.....	123
<b>5 OS EFEITOS DA LEITURA LITERÁRIA</b> .....	<b>126</b>
5.1 O ATO DE LER EM ISER .....	127
<b>6 OS REIZINHOS DE CONGO: NAS TRILHAS DA LEITURA</b> .....	<b>155</b>
6.1 O CONGO, O CONGADO OU AS CONGADAS .....	157
6.2 AUTORIA, ILUSTRAÇÃO E DIAGRAMAÇÃO .....	169
6.3 ASPECTOS ESTRUTURAIS .....	178
6.3.1 Da Primeira Narrativa: “Reizinho de Congo” .....	182
6.3.2 Da Segunda Narrativa: “Rainha-Menina” .....	184
6.3.3 Considerações Gerais acerca da Análise Estrutural dos Contos .....	187
6.4 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA .....	189
6.4.1 “Reizinho de Congo” .....	191

6.4.2 “Rainha-Menina” .....	211
6.5 AS AFRO-BRASILIDADES EM <i>OS REIZINHOS DE CONGO</i> .....	228
6.6 ALGUMAS QUALIDADES LITERÁRIAS DA OBRA .....	230
6.7 LEITURA À LUZ DA TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO DA LITERATURA .....	232
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>252</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>257</b>
<b>ANEXO A – Autorização da Editora Paulina para reprodução da obra</b> .....	<b>270</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura infantojuvenil, quando apresenta uma organização textual-discursiva, um aspecto simbólico e lúdico interessante, configura-se em um recurso pertinente à formação leitora, auxiliando na preparação de leitores críticos com capacidade de refletir sobre as inúmeras questões do dia a dia, dentre elas as questões culturais.

Ao partir desse pressuposto, empreendemos a presente tese que traz como tema às afro-brasilidades. A literatura temática é um recurso especial para o (re)conhecimento da cultura africana na construção da sociedade brasileira. Então, ao considerar que muito da discriminação envolta pauta-se no desconhecimento da cultura, torna-se relevante encontrar caminhos para transformar essa condição e, neste sentido, conhecer essa cultura parece-nos uma das alternativas possíveis. Nessa tarefa, somos da opinião de que a literatura infantojuvenil, quando explorada adequadamente, tem muito a contribuir.

A escolha do tema ocorreu a partir da nossa vivência como docente, especialmente, com a disciplina de Literatura Infantil no Curso de Pedagogia da Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e na formação continuada com professores das áreas de Letras e Pedagogia. Observamos que, na maioria das obras, o aspecto pedagógico era mais evidente, e os temas abordados priorizavam: as histórias das Áfricas; a cultura negra; o negro e as questões raciais. Além disso, as fichas catalográficas, em geral, não especificavam a classificação quanto ao tema, apenas uma categorização como literatura infantil ou infantojuvenil. Quando a classificação ocorria, algumas se apresentavam como literatura africana ou afro-brasileira. Contudo, essa segunda classificação, ou seja, afro-brasileira, a nosso ver, não correspondia ao tema tratado na obra, tendo em conta que, geralmente, tinham como foco os temas anteriormente referenciados.

Essa constatação gerou inquietação e com isso chegamos à seguinte hipótese de pesquisa: há obras de literatura infantojuvenil de temática afro-brasileira que são centradas em aspectos próprios da cultura brasileira. Passamos, então, a observar mais atentamente esses aspectos e, por ocasião da concepção da pesquisa, tomamos como referência as obras distribuídas às escolas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), para o Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, para, a partir delas, eleger aquelas em que pudéssemos apontar as características que julgávamos pertinentes às obras literárias infantojuvenis de temática afro-brasileira. Contudo, não encontramos dentre essas obras nenhuma que atendessem ao nosso propósito, em suas especificidades. O trabalho de leitura então reiniciou até delimitarmos a obra *Os Reizinhos de Congo* (2007a), de Edimilson de Almeida Pereira, com

ilustrações de Graça Lima, que respondeu ao nosso intuito e possibilitou-nos empreender a pesquisa. Partimos da hipótese de que ela se caracteriza como literatura infantojuvenil de temática afro-brasileira.

Definida a hipótese, traçamos como objetivo geral compreender como a obra literária *Os Reizinhos de Congo*, em seus aspectos estéticos e culturais, caracteriza-se como literatura infantojuvenil afro-brasileira.

Pareceu-nos pertinente uma investigação que pudesse delinear os aspectos da afro-brasilidade em obras literárias infantojuvenis, considerando-se que essa categorização poderia situar melhor os leitores ao se acercarem dessas obras, tanto numa perspectiva de leitura autônoma como dirigida, sendo esta última, geralmente, presente no espaço educativo.

Por sua vez, os objetivos específicos que nortearam a tese são: 1) apreender a experiência estética na obra literária infantojuvenil, *Os Reizinhos de Congo*, considerando-a como um recurso de formação leitora e cultural; 2) inferir sobre os possíveis efeitos que esta obra suscita no leitor; 3) compreender se essa literatura infantojuvenil afro-brasileira configura-se em um recurso profícuo para a construção da identidade cultural; 4) apresentar uma proposta de classificação para o que se denomina literatura afro-brasileira, a partir das análises aqui categorizadas; 5) contribuir com os estudos para a afirmação da literatura infantojuvenil, de temática afro-brasileira, na sua caracterização como literatura.

Julgamos, ainda, importante esclarecer a grafia utilizada para o termo afro-brasileiro ou afro-brasileira, o qual é apresentado no decorrer do texto com hífen, tendo como base o exposto no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP, 2009, p. 27).

Na segunda seção, intitulada *Leitura: perspectivas teóricas*, elencamos um estudo amplo sobre as concepções de leitura, tanto pelo viés dos Estudos Linguísticos, como dos Estudos Literários. Essa seção tem como objetivo apresentar os pontos de convergência entre essas teorias sobre a percepção de leitura, assim como outros aspectos a ela relacionados, por exemplo: como estas teorias entendem o papel do sujeito leitor no ato de ler; a perspectiva de texto e leitor no processo de leitura; e a relação texto, leitor e o contexto social.

A partir desse olhar macro, a terceira seção alinha-se à primeira das especificações, visto que trata dos *Caminhos da literatura infantojuvenil*. Nela, os entendimentos sobre literatura infantojuvenil são vistos, acrescidos das tendências contemporâneas de tema, linguagem, estrutura, estilo e imagens. Em uma subseção especial, mostramos a literatura afro-brasileira: cenário e concepção. Em outra, essa mesma literatura é explorada, tomando como base o PNBE.

A quarta seção, com o título *Cultura e leitura da literatura*, traz noções de cultura e

identidade cultural, bem como uma apresentação sobre o histórico dos Estudos Culturais, visando situar a literatura de temática afro-brasileira, em um contexto literário.

Na quinta seção, denominada *Os efeitos da leitura literária*, discorreremos acerca da Teoria do Efeito Estético, tendo como referência específica os estudos de Iser (1999), na obra *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*, volume dois. A partir do estudo dessa obra, elegemos seis aspectos a serem, pontualmente, discutidos na análise de *Os Reizinhos de Congo*, a ser apresentada na seção seis. Observamos que os quatro primeiros referem-se diretamente à teoria de Iser, no que tange à formação do ponto de vista no processo da leitura, e nos dois últimos buscamos saber as possíveis dificuldades que a obra eleita pode oferecer ao leitor em relação à linguagem e ao material simbólico.

Na seção seis, apresentamos o tema da obra de Pereira (2007a), por nós eleita, como objeto de análise, ou seja, com informações sobre o Congo, o Congado ou as Congadas, três expressões que fazem referência a mesma manifestação folclórica. Na sequência, analisamos os aspectos técnicos, sucedido pela análise estrutural e pela experiência estética de leitura, tendo como referência a obra em tela. Por fim, retomados os pontos da teoria de Iser, para demonstrar a leitura de forma aplicada em *Os Reizinhos de Congo*.

Delineada a trilha do trabalho, convidamos o(a) leitor(a) para nos dar a honra de sua companhia, possibilitando-nos mostrar o resultado do trabalho realizado. Desejamos que este tempo que passaremos juntos possa ser proveitoso. Boa leitura!

## 2 LEITURA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Nesta seção, propomos ao leitor algumas reflexões sobre a leitura e o ato de ler. A leitura, como resultado do ato de ler, quando profícua, acrescenta ao indivíduo conhecimentos, tanto intelectual quanto de si mesmo. Sobre a leitura e o ato de ler, a princípio, fazemos uma exposição de forma ampla para depois dar destaque à leitura da literatura. Isso por considerar que a leitura do texto literário não se dá da mesma forma que a dos textos midiáticos, pois, apresenta especificidades que merecem atenção.

Partimos do princípio de que, na sociedade atual, a habilidade de ler é imprescindível à inserção cultural e social. À construção do conhecimento, entendida como um valor individual e pessoal, possibilita, além do autoconhecimento, o prazer estético e a fruição literária.

Como ponto de partida para as explanações, consideramos que a linguagem é uma forma de interação, tendo em vista que esta permeia todos os nossos atos, articulando nossas relações com os outros, com os objetos e com o meio, constituindo-nos enquanto sujeitos. Ao reconhecer a natureza social da linguagem, admitimos o caráter dialógico e interacional da língua. Conforme Bakhtin e Volochínov (1997), a língua reflete as relações sociais dos falantes não como estáveis, mas relativamente estáveis.

Por conceber a linguagem como crucial ao processo de interação, a leitura, neste contexto, apresenta caráter multidisciplinar. É com base nesta premissa que traçamos, na sequência, um cenário sobre algumas teorias das Ciências Linguísticas e dos Estudos Literários com o fito de compreender e destacar os aspectos em que essas bases teóricas convergem sobre o tema leitura. Contudo, deixamos claro que não se trata de um estudo exaustivo de todas as teorias existentes, mas um recorte daquelas que nos pareceram mais pertinentes aos objetivos da pesquisa em pauta.

Em suma, deixamos claro que entendemos a linguagem como a base de interação entre os indivíduos, a leitura sob uma perspectiva interdisciplinar, o texto literário como sendo de organização diversa do midiático, exigindo com isso uma leitura diferenciada. E, ainda, temos como principal objetivo explorar os estudos sobre leitura do texto literário, tendo por base a teoria da Estética da Recepção, especialmente no que Iser (1996, 1999) concebe como a Teoria do Efeito Estético. Contudo, outros aportes teóricos sobre leitura são abordados, isto por entendermos que eles apresentam pontos de convergências e podem ampliar a visão sobre o tema, colaborando na realização de leituras mais eficazes.

## 2.1 A LEITURA E O ATO DE LER

A leitura, pelo ato de ler, quando se trata de material escrito, tem, em geral, como recurso primeiro para sua efetivação os olhos. A visão, para Cícero e São Tomás de Aquino, é o sentido mais apurado, por meio do qual se alcança o conhecimento. Compreender o que se passa dentro de nós, quando nos encontramos diante de um texto, o que realmente acontece por ocasião da leitura, durante o ato de ler, é uma preocupação antiga. Nos primeiros estudos, Empédocles, Epicuro e Galeno buscavam compreender o funcionamento da visão e da captação das informações pelo cérebro. Os eruditos medievais, influenciados por Galeno, médico e filósofo romano, acreditavam que os cinco sentidos procediam de um repositório sensorial geral, situado no cérebro, “uma área denominada por vezes senso comum, da qual derivavam não apenas a memória, mas também o conhecimento, a fantasia e os sonhos” (MANGUEL, 1998, p. 41). Santo Agostinho defendia que tanto o cérebro como o coração atuavam como sentinelas das informações que os sentidos guardavam na memória.

Al Haytham, pesquisador do califa Hakim, em 1004, no Cairo, estabeleceu a distinção entre sensação pura e percepção. No seu entender, a percepção tratava de uma gradação das ações conscientes, que começa com o ver e passa para o decifrar ou ler. Os estudos modernos da Neurolinguística, com Michel Dax e Paul Broca, em 1865, anunciavam que, em um grande número de pessoas, o hemisfério cerebral esquerdo é o responsável pela codificação e decodificação da linguagem, e em um número inferior alguns desenvolvem esta função no hemisfério direito. Mas, para que isso ocorra, o indivíduo precisa estar exposto à linguagem.

Para além da compreensão do aspecto físico da leitura, muitas teorias surgiram e fizeram avançar o entendimento sobre a complexidade que envolve o ato de ler. Em um primeiro momento, acreditava-se que a escrita detinha todo o significado a ser apreendido pelo leitor, porém, pesquisas recentes, a partir da década de 1980, sugerem novos entendimentos. Nesse sentido, “não lemos somente, no sentido literal da palavra, construímos-lhe um sentido” (WITTROCK *apud* MANGUEL, 1998, p. 50). Assim, a leitura, que no início era percebida como um ato mecânico de decifração de signos e armazenamento de informações, passa a ser concebida sob outros aspectos, muito mais amplos, que envolvem conhecimentos linguísticos, sociais e culturais num conjunto harmônico de construção de sentidos.

Vale lembrar, retrocedendo ainda mais no tempo, que antes do aparecimento da escrita, acreditava-se que a oralidade e a gestualidade, compreendidas como transparentes e

dêiticas, eram suficientes na evocação e presentificação do vivido. Com o advento da escrita, essa lógica se transforma e a escrita passa também a apresentar e a representar o mundo a ser lido. Nesse viés, “a oralidade [...] foi cedendo espaço ao imaginário da escrita, onde a ausência do ‘autor’ criava a autoridade do intérprete e congelava a representação” (YUNES, 2002, p. 14). Essa condição sugere, nas teorias atuais, que em uma situação concreta de uso linguístico, ou seja, no processo de interação pela língua, o sentido literal, tanto no que se diz como no que se grafa, não se sustenta, mas é dependente do contexto de sua manifestação.

Culturalmente, mesmo na contemporaneidade, a leitura ainda remete muito à escrita, contudo, estão também presentes, no contexto social, outras linguagens, dentre elas as midiáticas. Dada a primazia da escrita por séculos, acreditam alguns, dentre eles Paulino *et al.* (2001), que sejam as esferas midiáticas as responsáveis pelo desinteresse pela leitura da palavra impressa, ou seja, do livro, especialmente quando se trata do apreço pela leitura entre crianças e jovens. Mas, reconhecemos que, para se sentir motivado à leitura, é preciso ter amplo acesso tanto aos livros como aos recursos tecnológicos, isto porque não tendo o homem acesso ao conhecimento e à cultura disseminada pela palavra escrita, a tecnologia pode escravizá-lo, quando na verdade deveria servi-lo. Faz-se necessário considerar também que o processo cognitivo exigido para a compreensão do texto impresso é diferente do requerido à leitura das mídias, e um amplo conhecimento da primeira pode garantir as condições necessárias para a leitura eficiente da segunda. Ainda que seja relevante a discussão sobre a leitura das mídias, deixamos marcado que esta não fará parte das nossas reflexões neste momento, pois, tomamos como foco a leitura da palavra escrita na literatura, assim como as possíveis imagens que acompanham a obra.

É possível considerar que o ato de ler relaciona-se ao ato de pensar, porém a leitura mostra-se mais exigente, devendo ser realizada de forma crítica e desautomatizada, pois “quem não sabe pensar mal fala, nada escreve e pouco lê” (YUNES, 2002, p. 16). Nesse sentido, é a linguagem que cria o mundo, assim, para efetuar leitura, interpretação e descortinar os sentidos, é preciso ter consciência de que na linguagem o conteúdo é dependente da forma. Vale lembrar que, embora a mente humana esteja de algum modo condicionada ao esquema da língua lógica, decorrente da escrita, cada cultura produz, por meio da sua própria língua, um recorte do mundo.

Nessa visão, inscreve-se a natureza social linguagem/língua que, para Bakhtin (2000), reflete as relações sociais “relativamente estáveis” dos falantes. Portanto, carrega marcas de sua história, de quem a produz, do lugar onde é produzida e em função do que ou de quem a utiliza. Por meio da língua veiculam-se e confrontam-se diferentes valores sociais e

ideologias, promovendo transformações nas formas de se perceber os assuntos do mundo.

Por essa condição, a leitura apresenta um caráter interdisciplinar, aparecendo como foco de estudo de várias disciplinas e áreas do conhecimento, como a História, a Antropologia, a Sociologia, os Estudos Culturais, as Ciências da Cognição, a Psicologia Social, a Linguística e a Teoria Literária.

A obra literária como fenômeno de linguagem possibilita uma avaliação dialética, sob mais de um ponto de vista e para além das concepções teóricas específicas de leitura do literário. Esse olhar ampliado parece-nos pertinente em função dos muitos aspectos que permeiam o processo de leitura, considerando-se, ainda, que, nas teorias elencadas nesta pesquisa, procuramos destacar que entre elas alguns aspectos convergem e outros se complementam.

A partir dessa perspectiva, passamos a elencar, na sequência, alguns conceitos proposto pelos Estudos Linguísticos bem como pelos Estudos Literários sobre a leitura, buscando elucidar os pontos de aproximação e distanciamento entre esses aportes teóricos. Esse procedimento visa compreender o processo de leitura em suas variadas faces.

## 1.2 A LEITURA EM DIFERENTES PERSPECTIVAS

### 1.2.1 Nos Estudos Linguísticos

A concepção de leitura, nas ciências Linguísticas, apresenta-se imbricada ao conceito de língua, de sujeito, de texto e de construção do sentido. Isso significa dizer que a variação na conceituação de língua desloca também o ponto de vista sobre a leitura, podendo então ser entendida sob diferentes perspectivas.

A ideia de língua como “representação do pensamento” relaciona-se a um sujeito psicológico, dono de sua vontade e ações, o qual pretende que sua mensagem seja compreendida pelo seu interlocutor (leitor) exatamente da mesma forma como foi concebida. O texto apresenta-se como produto lógico da representação mental do produtor e, no processo de leitura, cabe ao leitor, sem considerar as suas experiências já adquiridas, apreender as intenções do autor reveladas no texto. Trata-se de uma leitura cujo foco está no autor (KOCH; ELIAS, 2006).

Na perspectiva de “língua como estrutura”, a explicação para qualquer fenômeno ou comportamento individual tem por base o sistema, seja ele linguístico ou social. A língua é entendida como código, sendo esta um genuíno instrumento de comunicação. No que se refere

à comunicação, o sujeito é pré-determinado pelo sistema e o texto apresenta-se como um simples produto a ser decifrado pelo leitor/ouvinte. Assim, basta que o leitor conheça o código, utilizado pelo emissor, para que compreenda a mensagem. Nesse entendimento, a leitura centra-se no texto, uma vez que nele tudo está dito. Tanto na concepção de “língua como expressão do pensamento” quanto de “língua como estrutura”, o leitor figura como aquele que realiza uma atividade apenas de reconhecimento e reprodução do conteúdo lido.

Nessas teorias tradicionais, o processo de leitura é concebido apenas como decodificação de signos. Esse entendimento vigorou nos estudos da língua por séculos, e a mudança dessa concepção está ocorrendo de forma gradativa. Assim, é possível inferir que, no ensino de leitura, especialmente, em ambiente escolar, estas concepções ainda se façam presentes.

A concepção de língua como estrutura, mais comum nas salas de aula, há algumas décadas e um pouco menos nos dias atuais, ainda é encontrada em muitos manuais que se propõem a ensinar os caminhos do sucesso da produção escrita. Nesses, a concepção de leitura é exclusivamente decodificativa. Para exemplificar, trazemos Whitaker Penteadó (1972), o qual toma a teoria da comunicação como suporte, em uma perspectiva funcionalista, e expõe que o processo de leitura compreende atividades distintas, que são: reconhecer vocábulos; interpretar o pensamento do autor, associar as ideias do autor às do leitor, de forma que o leitor alcance a compreensão; reter as ideias do autor e, ainda, o leitor deverá ser capaz de reproduzir as ideias do autor sempre que necessário. Esse entendimento sobre a leitura e ato de ler deixa evidente a mecanicidade, a partir da qual o leitor deve traduzir com fidelidade as ideias do autor. Conforme Whitaker Penteadó (1972), é pela competência demonstrada pelo leitor, na realização desta última atividade, que podemos reconhecer a leitura eficaz, ou seja, o leitor deve parafrasear o que foi lido com exatidão. Nessa perspectiva, a capacidade de leitura relaciona-se à inteligência do interpretante. Isso sugere que os maus leitores não possuem inteligência. Essa compreensão está vinculada à personalidade do leitor, sua cultura e o meio em que este está inserido, sendo-lhe, portanto, difícil captar os assuntos que estão distantes do seu contexto social. Autor e leitor precisam falar a mesma língua, pois, o entendimento, nessa concepção de leitura, depende de muito treino para conhecer e aperfeiçoar o vocabulário, uma vez que ele sustenta toda a compreensão.

Ainda sob o ponto de vista de Whitaker Penteadó (1972), a leitura não se restringe ao reconhecimento do vocábulo e das ideias que lhe sejam associadas, ele afirma que “a mais simples das leituras envolverá sempre comparação, avaliação e conclusão, ou juízo”. (WHITAKER PENTEADO, 1972, p. 190). Na visão do pesquisador, mesmo a leitura

envolvendo comparação, avaliação e emissão de juízo de valor, isto deverá ocorrer tendo sempre por fonte a proposta do produtor do texto. Isso significa dizer que não se considera, neste entendimento, qualquer conhecimento prévio do leitor em ação. É interessante destacar também os três tipos de leitura mencionados pelo mesmo estudioso: a leitura apreciativa (leitura literária), cujo intuito é a satisfação do espírito; a leitura crítica (editorial de um bom jornal), o objetivo é avaliar, medir, comparar o pensamento do autor com o do leitor, num diálogo; a leitura assimilativa (leitura de um compêndio), a qual procura aprender, aceitar o que lê e assimilar a maior quantidade possível de conteúdo, trata-se de uma leitura de estudo. Em suma, a concepção de leitura defendida por Whitaker Penteadó (1972) tem como foco o autor, por finalidade, a compreensão do sentido das palavras. Como nosso objeto de estudo é a leitura literária, vale destacar que esta é compreendida como escapista, sendo, portanto, somente a leitura de textos midiáticos considerada como produtiva a formação do leitor. Esse ponto de vista acerca da leitura da obra literária causou, por várias décadas, e ainda causa sérios prejuízos à formação de crianças e de jovens em espaço escolar. Pois, considerando-se que muitos professores foram formados dentro dessa concepção e, hoje, deficitários em conhecimentos de leitura da obra literária, acabam por priorizar, em sala de aula, outros gêneros textuais, que não os literários para a formação leitora, distanciando, assim, crianças e jovens dessa leitura.

Na mesma linha de pensamento está Blikstein (1986), para quem a transformação de uma ideia em mensagem solicita uma atividade de codificação e este papel cabe ao remetente, produtor do texto. Ao destinatário, cabe receber “o signo, captando o significante e extraindo o significado que vem associado a esse mesmo significante” (BLIKSTEIN, 1986, p. 36). Trata-se do processo inverso realizado pelo remetente, ou seja, ao destinatário cabe a decodificação dos signos captados na mensagem. Percebemos, nesse entendimento, que a grande preocupação está centrada na escrita, uma vez que esta é a base norteadora da leitura na concepção da Teoria da Comunicação.

Não muito diferente das concepções anteriores, observa-se que Othon M. Garcia (1983) procura mostrar ao leitor os melhores caminhos para se alcançar uma comunicação adequada por meio da escrita. Em relação a esse material, faz-se necessário destacar que as referências sobre a leitura não aparecem de forma explícita, isto em função da crença de que um texto bem escrito não oferece dificuldades ao entendimento do leitor. Contudo, nesse manual, é possível inferir que a concepção mecanicista de leitura começa a vislumbrar novas significâncias por influência dos estudos da semântica estrutural. Com isso, a obra apresenta alguns indícios de que a concepção de leitura começa a se deslocar, não mais se fixando no

conhecimento do código. Essa nossa inferência está pautada no alerta dado para a necessidade de se considerar o contexto de produção. Vejamos,

A linguagem ideal seria aquela em que cada palavra (significante) designasse ou apontasse apenas uma coisa, corresponde-se a uma só ideia ou conceito, tivesse um só sentido (significado). Como tal não ocorre em nenhuma língua conhecida, as palavras são, por natureza, enganosas, porque polissêmicas ou plurivalentes. [...]. Isoladas de seu contexto ou situação, as palavras quase nada significam de maneira precisa, inequívoca [...]. É o contexto que, a despeito da variedade de sentidos de que a palavra seja suscetível, lhe impõe um valor 'singular'; é o contexto também que a liberta de todas as representações passadas, nela acumuladas pela memória, e que lhe atribui um valor 'atual'. Mas independentemente do emprego que dela se faça, a palavra existe no espírito com todos os seus significados latentes e virtuais, prontos a surgir e a se adaptarem às circunstâncias que a evoquem (OGDEN; RICHARDS; VENDRYES *apud* GARCIA, 1983, p. 158).

A menção de que a linguagem ideal seria aquela em que a relação palavra/significação fosse unívoca revela o apego ao código para a eleição dos sentidos. A referência de que as palavras são “enganosas”, porque polissêmicas, soa como se uma ameaça pairasse no ar em função dessa condição. Contudo, o fato do estudo citado ponderar sobre a polissemia das palavras, bem como o contexto de uso do vocábulo para a atribuição do significado pode ser interpretado como um passo adiante no processo de novas concepções de leitura.

As abordagens de Whitaker Penteadó (1972) e Blikstein (1986) dão ênfase ao aspecto normativo da língua e não consideram outros fenômenos subjacentes à leitura. Nessas perspectivas, a disciplina e a repetição do exercício são fundamentais, cabendo ao leitor a função mecânica de ler para reter, incorporar e reproduzir ideias. Já em Garcia (1983), ainda que este esteja também pautado em uma visão da língua como estrutura, percebemos um anúncio de mudança, aproximando-se das teorias mais atuais que tomam o ato de ler como dialógico, que estabelece uma relação entre autor-texto-leitor.

Diferentemente das teorias anteriores, a concepção interacionista da língua pressupõe que os envolvidos no processo de leitura são sujeitos ativos, que se constroem e são construídos no texto, sendo o sentido fruto da interação entre texto e sujeitos. Em outras palavras, neste conceito, a leitura é concebida como uma ação interativa e complexa que resulta na produção de sentidos. Os sentidos, por sua vez, são sustentados pelos elementos linguísticos e sua organização no texto.

Para Koch e Elias (2006), o foco da leitura deve estar na interação autor-texto-leitor. No ato de leitura aciona-se um conjunto de saberes e utiliza-se de estratégias, por meio das quais se atribui sentido para aquilo que se lê. No que se referem às estratégias, as autoras

apontam que a primeira delas é a seleção. Esta se relaciona ao objetivo de leitura, tendo em vista que nem todas as informações apresentadas no texto são relevantes para o leitor. A segunda estratégia refere-se à antecipação, que acontece quando o leitor faz previsões sobre de que o texto irá tratar, seja a partir do título, de algum desenho ou qualquer outro recurso presente no texto. Na fase de inferência, o leitor busca, com base no seu conhecimento de mundo, estabelecer relações com o conteúdo lido para melhor interpretar o texto. E, por fim, a última etapa das estratégias, a verificação, é quando o leitor percebe se o que foi antecipado ou inferido está realmente de acordo com o que foi abordado no texto.

A teoria sobre as estratégias de leitura, abordada por Koch e Elias (2006), é encontrada, também, em estudos de outros pesquisadores como Goodman (1987) e Solé (1998), entre outros. Goodman (1987) concebe a recepção do texto como um processo cíclico de estratégias de colheita de amostragem, predição, testagem e confirmação. À medida que o leitor avança na leitura, ocorre uma série de ciclos, em que cada um que segue precede outro até o final da leitura. É por meio dessas estratégias que o leitor, a partir do mínimo de informações alcança as predições mais confiáveis. Solé (1998) compreende que toda leitura é dirigida por um objetivo, isso significa que cada leitor se ocupa do texto com diferentes motivos, e está a interpretação vinculada a essas expectativas. Para esta pesquisadora a leitura se dá por meio de um processo interativo, mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesse processo, estão presente a habilidade de decodificação, os objetivos do leitor em relação ao texto, suas ideias e experiências prévias. Conforme Solé (1998), é importante que o leitor saiba processar as estratégias de leitura para tornar possível a compreensão do texto.

Percebemos que esses estudiosos apresentam um consenso de que na leitura ocorre o envolvimento autor-texto-leitor, pois à medida que o leitor se utiliza das estratégias para compreender o texto, ele assume um papel ativo, interagindo com as ideias trazidas pelo autor e presentes no texto. Isso se aproxima do que sugere Bakhtin e Volochínov (1997), quando asseveram que o ouvinte/leitor ao receber e compreender que “a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1997, p. 290). Com essa atitude, o ouvinte/leitor pode concordar ou discordar, total ou parcialmente, completar, adaptar etc. Trata-se de uma colaboração constante no ato de leitura, a condição colaborativa resulta na compreensão, tendo por base a interação.

Os estudos sobre a leitura, além de estarem presentes em várias áreas do conhecimento, como já mencionamos, desdobram-se em diversas linhas de pesquisa. Dentre elas está a linha sociopolítica, na qual se inscrevem os trabalhos de Freire (2006) e Silva

(1998), e, nesta, a concepção tecnicista é substituída por outra mais ampla, não apenas como leitura da palavra, mas associada à leitura de mundo que se pressupõe ocorrer antes da leitura da palavra. Freire (2006) afirma que a leitura necessita ser compreendida de maneira estendida, para além da decifração de um código. Para este autor, ser capaz de ler a palavra prevê antes considerar a leitura que se faz no cotidiano, a leitura de mundo. Ler, tendo por base a leitura de mundo, sugere, não apenas leitura de signos verbais e não-verbais, mas os explícitos e implícitos, presentes nos variados gêneros discursivos que ocupam o espaço social do leitor.

Nesse sentido, a leitura eficaz promove transformações na visão de mundo em geral e na de cultura em particular. Dessa forma, é por meio da leitura que se estrutura e se consolida a cidadania, a personalidade, a criatividade e o desenvolvimento intelectual do indivíduo. Soma-se a essas questões que a leitura deve ser concebida como fonte de emoções e sensações. Quando se percebe na leitura a sua magia e o seu poder transformador, na opinião de Freire (2006), vê-se despertado o desejo de conhecer com prazer e isso cativa o leitor para sempre.

Em outras palavras, a leitura amplia os horizontes do leitor na direção do conhecimento do mundo e de si, propiciando um acúmulo de conteúdos intelectuais e humanos. Vista desta maneira, a proficiência em leitura possibilita o domínio linguístico, a compreensão do fictício e a aquisição do saber. Acrescentamos a essas ideias que um vasto conhecimento de leitura é ferramenta indispensável para todos os indivíduos. Nas palavras de Pierre Bourdieu, “participo também da crença na importância da leitura, participo também da convicção de que é muito importante ler e que alguém que não lê é mutilado” (CHARTIER, 1996, p. 239).

Na mesma linha de pensamento teórico, Silva (1998) entende que a leitura evidencia-se como um dos processos que proporciona ao indivíduo condições de participar da vida em sociedade, não de forma alienada, mas compreendendo tanto o passado como o presente. Esse conhecimento, por sua vez, possibilita promover as transformações socioculturais necessárias ou desejadas pelos indivíduos em seus contextos de vivência. Na concepção de Silva (1991), a leitura é uma prática-social que permite à pessoa compreender a sua razão de ser no mundo. É por ela que o indivíduo busca conhecimentos sobre a realidade, observando o real pelos registros da cultura, manifestada por diferentes linguagens e códigos.

Ainda na visão desse pesquisador, ser um leitor crítico na sociedade atual é condição primeira para que se possa sair de uma situação de passividade e conformidade, para outra de questionamentos e atitudes que possam transformar a conjuntura sociopolítico-cultural. E

“pela leitura crítica o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente, as da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza sínteses, enfim, combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às ideias referidas pelos textos” (SILVA, 1998, p. 26). A linha sociopolítica sobre a leitura é para esta tese bastante relevante, em função do tema abordado, isto é, a cultura afro-brasileira, uma vez que compartilhamos dos pensamentos desses autores, de que somente um leitor crítico tem condições para promover as transformações sociopolítico-culturais, que se fazem necessárias, no contexto em que está inserido cada cidadão.

A leitura pode ainda ser concebida em uma perspectiva cognitiva, e compartilham desse aporte teórico pesquisadores como Kato (1999), Kleiman (2000) e Leffa (1996), dentre outros. Kato (1999) destaca que, estando o interesse pela escrita por vários séculos em evidência, isso acabou por tirar a leitura do centro das atenções. Dessa forma, os estudos sobre a leitura são relativamente recentes se considerarmos que a grande preocupação, especialmente na área da Linguística, esteve, durante longo período, voltada à escrita. A “lingüística manteve-se, por muito tempo, alheia a problemas ligados à leitura, tendo esse interesse ressurgido com os progressos dos estudos sociolingüísticos e psicolingüísticos” (KATO, 1999, p. 1).

Conforme Kato (1999), na leitura sob o viés cognitivista estão também Smith (1991), Goodman (1987) e Kolers (1975). Para eles, a teoria está alicerçada sob dois tipos básicos de leitura, um deles denominado de *top-down*, que traduzido significa processamento descendente, e outro *bottom-up*, definido como processamento ascendente (KATO, 1999).

O primeiro tipo, descendente, apresenta-se de maneira não-linear e faz uso intenso e dedutivo das informações não-visuais, partindo do macro para a microestrutura, da função para a forma. Isso significa dizer que as informações são avaliadas a partir dos conhecimentos prévios do leitor em relação ao texto. Nesse processo, o leitor atribui sentido ao texto, estando em foco os conhecimentos armazenados na memória do leitor e não no texto. Assim, “o significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor” (LEFFA, 1996, p. 14).

O segundo tipo, denominado ascendente, ocorre no sentido inverso ao primeiro, ou seja, o que está em questão são as informações do texto, as quais servem como principal referência ao leitor. O processamento ascendente faz uso linear e indutivo das informações encontradas no texto, especialmente as linguísticas e, a partir delas, se constrói o significado por meio de análise e síntese do significado das partes (KATO, 1999). Em outras palavras, é com base em referências como o título, ilustrações, autor etc. que o leitor estabelece as

hipóteses e passa, por ocasião da leitura, a confirmá-las ou refutá-las, tendo por guia os níveis textuais grafofonêmico, lexical, sintático e discursivo do texto. Nesse viés, o ato de ler é entendido como uma atividade de extração de sentidos. Na visão de Leffa (1996), essa concepção mostra-se limitada, tendo em vista que “o conteúdo do texto não se transfere do texto para o leitor, sem deixar de permanecer no texto. Conceptualmente, não teríamos uma extração, mas uma cópia” (LEFFA, 1996, p. 13). Este princípio prevê que o papel do leitor é de subordinação em relação ao texto, visto que o texto é o ponto central na relação de leitura.

Kleiman (2000) entende que a atividade de construir sentidos no texto escrito é complexa e requer que se contemple uma multiplicidade de fases e faces, ou seja, “a compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos, justificando assim o nome de ‘faculdade’ que era dado ao conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender” (KLEIMAN, 2000, p. 9). Conforme essa pesquisadora, a leitura envolve vários níveis de conhecimento, o linguístico, o textual e de mundo, é a partir deles que o leitor constrói os sentidos do texto. Para ela, “a leitura é considerada um processo interativo” (KLEIMAN, 2000, p. 13). Compartilhamos do entendimento de Kleiman, acrescentando que essa complexidade, inerente ao processo de leitura, é um dos motivos que possibilitam seus estudos integrarem mais de uma área do conhecimento. Além disso, os vários níveis de conhecimento que envolve a leitura implicam diretamente na formação de leitores proficientes<sup>1</sup>. Isso nos leva a inferir que, sendo os educadores os principais responsáveis por essa formação, e estando muitos deles desatualizados em relação às várias faces desse processo, prosseguem com um ensino de leitura que acredita que tudo está dito no texto, dando assim manutenção a uma concepção decodificativa de leitura em espaços escolares.

Na perspectiva da Análise do Discurso, a leitura ganha novas configurações. A princípio torna-se importante destacar que o termo discurso figura em várias áreas do conhecimento, recebendo em cada situação uma especificidade que é adequada à intenção de pesquisa. Assim, os estudos sobre o discurso aparecem na Sociolinguística, na Análise Conversacional, nos Repertórios Interpretativos, na Psicologia Social ou Psicologia

---

<sup>1</sup> De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, “um leitor competente (ou proficiente) é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade” (BRASIL, 1997, p.41). Entendemos como leitor proficiente aquele que é capaz de realizar um trabalho ativo de construção de sentidos, a partir de objetivos previamente traçados, de conhecimentos sobre o assunto, o autor, os aspectos linguísticos que estruturam o texto. Esse leitor deve ainda conhecer e saber utilizar as estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação como forma de controle do que está sendo lido, tendo, ainda, a compreensão de que os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.

Discursiva, além da Análise Crítica do Discurso. Dito de outra forma, procurando articular o linguístico ao social, os estudos do discurso estenderam-se por várias áreas do conhecimento e vê-se, em função disso, uma proliferação do uso da expressão “análise do discurso”. Contudo, esclarecemos que não está em nossos planos expor, nesta ocasião, as diferenças e aproximações do uso do termo nessas vertentes, mas buscamos apenas compreender, de forma geral, a proposta teórica em relação à leitura, pautada na Análise do Discurso de perspectiva francesa. Nesta vertente, destacam-se pesquisadores como Maingueneau (1997, 2002), Brandão (1995), Possenti (2002), Orlandi (2000, 2001), dentre outros.

A escolha dessa vertente está pela proximidade teórica que estabelece com os Estudos Literários quanto à forma de entender o processo de leitura e o objeto texto, ou seja, considerando que não apenas quem escreve produz sentidos, mas também o faz quem lê. Compreende-se, portanto, “a determinação histórica dos processos de significação” (ORLANDI, 2004, p. 58). Nesse viés, as questões sociais e culturais são igualmente contempladas.

A Análise do Discurso (AD) de filiação francesa é de base interdisciplinar, e reuniu em seus primórdios linguistas, historiadores e alguns psicólogos. A teoria surgiu a partir da década de 1960, tendo como precursor Michel Pêcheux. A partir de um quadro teórico que alia o linguístico ao sócio-histórico, tornam-se nucleares dois conceitos, o de ideologia e o de discurso. Sob os fundamentos da ideologia preconizada por Althusser e o conceito de discursivo de Foucault, Pêcheux elabora os conceitos que alicerçam a AD francesa (BRANDÃO, 1995).

Como cenário de reflexões estavam a Linguística, garantindo a cientificidade da língua, e o Marxismo, reexaminado por Althusser, dando novo vigor à história, na perspectiva do materialismo histórico. Nessa configuração, a AD aparece como um espaço incerto e tenso entre a língua e a história, estando ambas presas e em confronto. Nesse contexto, e como teoria materialista dos sentidos, introduz-se a questão do sujeito, propondo uma teoria da subjetividade (não-subjetiva) de natureza psicanalítica. Conforme Ferreira (1998), a AD desponta “como reação a duas fortes tendências no campo da linguagem: o estruturalismo e a gramática gerativa transformacional” (FERREIRA, 1998, p. 202), pretendendo opor-se ao excessivo formalismo das descrições que recusa a história, esteriliza a língua e elimina o sujeito. A nova teoria almeja introduzir novos gestos de leitura, partindo do seguinte pressuposto:

- 1) o sujeito não é a fonte do sentido, nem senhor da língua;

- 2) o sentido se forma por um trabalho da rede de memória;
- 3) sujeito e sentido não são “naturais”, “transparentes”, mas determinados historicamente e devem ser pensados em seus processos de constituição (em sua contradição e espessura (FERREIRA, 1998, p. 202).

A AD busca compreender como um objeto simbólico produz sentidos, não pautado em um ato estritamente decodificativo, mas considerando-se a historicidade inerente à linguagem e seus mecanismos imaginários. O discurso, neste aporte teórico, figura como um lugar de reflexão. Na visão de Michel Pêcheux, trata-se de um espaço de efeito de sentido entre interlocutores. Neste espaço, não importa apenas o resultado, mas o discurso define o processo de significação, presente na língua e na história e materializado na relação do sujeito que se defronta com as ideologias. Concebido dessa forma, o discurso é o sustentáculo, no qual se apoiam os fios que compõem seu tecido, sendo então instância legítima de produção de sentidos. Dito de outra maneira, os aspectos linguístico, histórico e social reúnem-se no discurso, afetando os sentidos, assim como ocorre na leitura do texto literário. Isso significa dizer que, na AD, os sentidos, como efeito de leitura,

[...] são produto de uma construção lingüística e histórica que passa por um processo social no qual os sujeitos determinam e são determinados. As ambigüidades de leitura vão ser produzidas por esse efeito de opacidade inerente ao texto (bem como a qualquer objeto simbólico) que é provocado pelo encadeamento sintático que dá suporte e sentido às construções lingüísticas (FERREIRA, 1998, p. 206).

Os sentidos são, portanto, resultado de uma construção simbólica, alicerçada no arranjo lingüístico e histórico, imbricados às questões sociais, pelas quais os sujeitos são acometidos, ora os sujeitos os determinam, ora são por eles determinados.

É possível perceber que a produção de sentidos, proposta pela AD, distancia-se, e muito, das propostas anteriormente apresentadas, como a de Whitaker Pentead (1972) e Blikstein (1986). Isso em função destes pesquisadores tomarem a leitura como reprodução, fixada na língua enquanto código a ser decifrado. Assim, o sentido das palavras é a base para a compreensão do texto, sendo o objetivo da leitura eliminar qualquer possibilidade de ambigüidade, brecha ou mal entendido. A AD, ao contrário, toma os sentidos como aspecto fundamental de estudos e não concebe mais o sentido estável, mas “pelo viés da falta e do indefinido é que se dão os deslizamentos e as rupturas que fazem e desfazem sentidos” (FERREIRA, 1998, p. 207). É nesse jogo da linguagem que os fenômenos discursivos surgem e ganham significância. Conforme Rodrigues (1998), na AD a questão da história alicerça a reflexão sobre a linguagem, permitindo a compreensão do seu funcionamento, bem como da representação que os sujeitos fazem da língua e do conjunto das disciplinas que buscam

explicá-la. Além disso, a AD se funda como uma teoria semântica, uma vez que pretende explicar como os sentidos são gerados na e pela materialidade da língua.

Ao se referir de forma específica à leitura, Ferreira (1998) assevera que “toda leitura mobiliza em maior ou menor intensidade, com maior ou menor evidência, efeitos de ambiguidade que se estendem pelo texto” (FERREIRA, 1998, p. 208). Assim, a leitura é entendida como um processo em que o sujeito, situado sócio-historicamente, desvenda e produz sentidos. Em função disso, a leitura é de natureza constitutiva, múltipla, plural e ambígua. Entretanto, não pode ser concebida como uma leitura qualquer. É importante salientar que a leitura, na AD, não se restringe apenas aos textos verbais escritos, mas qualquer manifestação verbal ou não verbal capaz de operar sentidos e gerar efeitos.

De modo simplificado, a teoria da Análise do Discurso destaca que o universo dos signos não se destina somente à comunicação ou como alicerce do pensamento, mas enquanto discurso, a linguagem é também fator de interação, um modo de produção social, jamais neutra, uma vez que nela subjaz intencionalidade, sendo, portanto, recurso privilegiado para as manifestações ideológicas. Esse entendimento sugere que a linguagem não deve ser compreendida fora do contexto social, uma vez que esta é constituída histórico-socialmente. Assim, a linguagem não pode estar desvinculada dos processos de produção e toda produção sugere leitura e busca de sentidos.

Na concepção de Orlandi (2001), a AD não se restringe a interpretação dos textos, procura trabalhar os seus limites, seus mecanismos, como integrantes do processo de significação. Essa teoria distingue termos como: a inteligibilidade; a interpretação; e a compreensão. O primeiro relaciona-se ao sentido da língua e pressupõe que basta saber a língua para que o enunciado seja inteligível. Na interpretação, o sentido é estabelecido pelo co-texto (outras frases do texto) e o contexto imediato. Já a compreensão é mais complexa e pressupõe saber como um objeto simbólico, que pode ser um texto etc. produz os sentidos, isto é, a compreensão na AD busca saber como o texto ordena os gestos de interpretação na relação entre sujeito e sentido.

A mesma autora esclarece que, na AD, não se busca o sentido “verdadeiro”, “literal”, mas o sentido em sua materialidade linguística e histórica, destacando que a língua funciona ideologicamente, dessa forma, há de se considerar, na interpretação, esse jogo. Nesse sentido, todo enunciado é sempre passível de ser ou tornar-se outro. Este outro enunciado é concebido como o lócus da interpretação, das manifestações do inconsciente e da ideologia, no processo de construção dos sentidos, assim como na constituição dos sujeitos. Compreender pressupõe que o leitor estabeleça relações com os diferentes processos de significação que ocorrem no

texto. Essas operações estão em função da historicidade. Dito por outra via, para compreender um texto é preciso entendê-lo em sua historicidade. Dessa forma, a compreensão suscita captar como o texto funciona, como produz sentidos, enquanto objeto linguístico-histórico, explicando como ele realiza a discursividade que o constitui. O termo historicidade, na AD, é percebido como aquilo que faz com que os sentidos sejam os mesmos e também que eles se transformem, “o efeito metafórico, o deslize – próprio da ordem do simbólico – é lugar de interpretação, da ideologia, da historicidade” (ORLANDI, 2001, p. 80).

Conforme Orlandi (2001), o não-dizer tem sido alvo de estudos de linguistas como Ducrot (1972). Esta expressão, isto é, o não-dizer ou o não-dito, é fulcral para os estudos da AD. Há, portanto, diferentes formas de não-dizer, que se relacionam ao implícito, ao pressuposto e ao subentendido. Oswald Ducrot, baseado na Semântica Argumentativa, concebe esses termos em separado, ou seja, as ocorrências que derivam da linguagem e relacionam-se ao pressuposto e àquilo que acontece em contexto ao subentendido, “sabe-se por aí que, ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam” (ORLANDI, 2001, p. 82)

Nesse cenário das bases teóricas sobre a leitura, as quais tomam a linguagem como foco para o significado da experiência, evidencia-se que os pós-estruturalistas vão transferindo, a partir do avanço dos estudos, o centro de atenção do individual para a esfera social. Com isso, as explicações para as ocorrências sociais encontram-se no espaço linguístico, partilhado entre as pessoas e não mais “dentro” dos indivíduos. Na passagem do estruturalismo para o pós-estruturalismo, considera-se que o significado não é fixo, mas temporário e passível de questionamento e contestação. Esse novo olhar é fundamental para o pós-estruturalismo e implica na compreensão de pessoa, de identidade e das possibilidades de mudança social e pessoal.

Com base nessa primeira exposição, é possível eleger alguns aspectos das concepções que passam a fundamentar esta pesquisa. A principal delas é que no ato de ler ocorre um envolvimento entre autor-texto-leitor, dessa forma a leitura é entendida como um ato de interação. Nesse processo, múltiplos aspectos cognitivos são exigidos e acionados. Ademais, consideramos que o sujeito leitor está sócio-historicamente situado. Uma vez contempladas essas premissas o leitor será capaz de produzir os sentidos do texto, tanto os explícitos quanto os implícitos, tornando-se um leitor crítico em condições de transformar a conjuntura sociopolítico-cultural, na qual se insere.

Um novo olhar sobre o processo de leitura não ocorre apenas nas bases teóricas dos Estudos Linguísticos, mas também nos Estudos da Literatura, provocando mudanças

significativas no modo de conceber e ler o texto literário. Para compreender essas transformações, passamos, no tópico seguinte, a revisitar algumas teorias mais especificamente voltadas ao tema, primeiro mencionando os conceitos de base estruturalista e depois os pós-estruturalistas. Essa exposição pretende rever o processo de transformação da concepção de linguagem, considerando-se que esta tem implicações diretas no modo de perceber a leitura de forma ampla, o ato de ler e, conseqüentemente, a leitura do texto literário em específico. Entendermos que a visão pleiteada pelos pós-estruturalistas sobre o tema figura como um divisor de águas entre conceitos tradicionais e modernos, ou seja, a linguagem, o ato de ler e a leitura da literatura. Salientamos que, embora tenhamos elencado as teorias linguísticas, o interesse maior, neste trabalho, volta-se para as teorias que se ocupam da leitura do texto literário. Assim, se fazemos uma retomada mais ampla é porque, por um lado, buscamos encontrar os aspectos de convergência entre elas, além de considerar que esse estudo favorece a nossa prática docente, no que se refere à formação de leitores.

### 2.2.2 Nos Estudos Literários

O ponto de partida para uma nova visão sobre as concepções linguísticas, que trazem reflexos também para as concepções literárias, é a teoria saussuriana, que sugeriu outra forma de perceber a linguagem, não mais em uma perspectiva diacrônica, mas como um sistema de signos regido pela diferença. A base em que se ampara essa diferença está na teoria de Jakobson sobre os fonemas, pautada nas oposições binárias, por exemplo, /b/ e /p/, que tentam elucidar as questões de presença e ausência na composição dos vocábulos das línguas. Na esteira dessa concepção, Claude Lévi-Strauss, inovando os estudos da Antropologia, que até então eram apenas descritivos, vale-se, também, das oposições binárias, para os estudos da cultura. Na visão deste pesquisador, o homem primitivo usa de tal estrutura para compreender o mundo, assim, as oposições, luz/escuridão, sagrado/profano etc., em seu entendimento, são basilares para a formação da cultura de um povo. Tanto as pesquisas de Jakobson como as de Lévi-Strauss são fundamentais para o desenvolvimento e a propagação do estruturalismo no campo literário e no antropológico (BONNICI, 2005a).

A maneira estruturalista, adotada por Lévi-Strauss, para compreensão dos mitos primitivos ecoa na concepção de cultura e repercute na maneira de entender a estrutura subjacente às narrativas, considerando-se o termo em sentido amplo. Esse é o principal foco dos estudos culturais, que se torna relevante para a análise e a crítica literária. Conforme exposto por Bonnici (2005a), os reflexos dessa novidade são observados em pesquisas

empreendidas por Todorov (1970), Barthes (1975) e Bremond (1973), os quais buscam encontrar uma gramática universal da narrativa, capaz de mostrar como a mente humana organiza sua experiência. Também essas pesquisas tomam como referência as oposições binárias. Para Thomas Bonnici, “o resultado foi algo muito abstrato” (BONNICI, 2005a, p. 113).

Intuito semelhante, ou seja, de encontrar uma “gramática” da literatura, aparece nas teorias de Greimas (1966) e Propp (1984), tendo em conta que estes admitiam uma relação estreita entre a literatura e a língua. Assim, a teoria narrativa estruturalista desenvolve-se considerando certas semelhanças linguísticas elementares, a partir da sintaxe. Essa aproximação, entre estudos da língua e literatura, evidencia-se na produção de Propp (1984), *Morfologia do conto maravilhoso*. Nesta obra, o pesquisador se propõe a isolar as partes que constituem os contos de magia e, a partir disso, compará-las, estabelecendo uma relação entre elas, no conjunto dos contos analisados, considerando a função das personagens.

Ainda em relação à língua e a literatura, Todorov (1973) admite que o texto literário apresenta dois níveis superiores de organização: a sequência e o texto. O primeiro é formado de proposições que, quando sequencializadas, formam o segundo nível e alicerçam o texto. Genette (1982), com a narratologia, amplia a perspectiva teórica dos formalistas russos entre *fabula* (eventos) e trama ou discurso, propondo a divisão da narrativa em três níveis: a fábula (*histoire*), representando a ordem cronológica dos eventos; o discurso (*récit*), a maneira como os eventos e as ações da narrativa são expostos no texto; a narração (*narration*) que se configura no próprio ato de narrar, estabelecida pela relação entre as vozes do narrador e narratário.

Em resumo, o estruturalismo, através de seus representantes, no que se refere aos Estudos Literários, objetiva gerar especificações científicas para análise de textos da literatura, por meio de uma sintaxe universal da narrativa. A princípio, a ideia mostra-se pertinente, tendo em vista que pretende inserir objetividade e rigor às atividades de análise dessas obras. Essa objetividade, entretanto, sugere prejuízo, uma vez que negligencia as especificidades dos textos reais, tomando-os como se fossem produtos de forças sobrenaturais e não resultado de uma mente criativa. Essa perspectiva contraria a tradição humanista que pressupõe o autor como ponto de origem do texto. O estruturalista exclui o autor, o contexto de produção da obra literária e os fundamentos sociopolíticos que envolvem o texto. Com o intento de destacar o sistema narrativo, os adeptos do estruturalismo não consideram a história, compreendendo as narrativas como universais, buscam-se descobrir a base científica dos códigos, das regras e sistemas implícitos nas narrativas. Nesse sentido, torna-se

irrelevante o processo de desenvolvimento do romance, o aspecto de evolução das formas literárias tanto no momento da produção como da recepção pelo leitor. A linguagem, nesse viés, é capaz de refletir as intenções do autor, seu mundo, além de expressar sua própria personalidade. É, ainda, adequada para criar a realidade, uma vez que carrega em si todo e qualquer significado. Assim, a interpretação, os sentidos do texto não se vinculam ao indivíduo, mas ao sistema de linguagem e da língua. A leitura, nessa concepção, restringe-se a decifração do código, uma vez que não se considera a história e os conhecimentos prévios do leitor.

Nas correntes estruturalistas de estudos e crítica literária, destacam-se o Formalismo Russo e o *New Criticism*. O primeiro divide-se em duas fases, uma que defende a abordagem científica da literatura (1917 a 1923) e a outra de perspectiva sociológica (1923-25 a 1930). Dentre os mais relevantes princípios formalistas está a preocupação com o aspecto da materialidade do texto literário que, em um primeiro momento, não admite explicações que estejam para além do texto. O objetivo dos adeptos dessa perspectiva é expor os motivos e as características que permitem considerar um texto como sendo literário. Dessa forma, conforme expõe Franco Junior (2005a), a arte, dentre elas a literária, visa, por meio da desautomatização da percepção cotidiana, proporcionar ao destinatário/leitor uma compreensão mais consistente e diversificada em informações sobre os temas ou assuntos de que se ocupa. Essa ideia de arte funda-se nos recursos de linguagem, os quais são responsáveis pela singularização na produção da literariedade. Essa singularização própria do objeto literário exige que seu receptor/leitor reveja suas expectativas e pré-conceitos, assim como sua percepção do mundo. A singularização é, portanto, a responsável por definir as especificidades do código poético ou artístico. A ideia de singularização, proposta pelo Formalismo Russo, coopera para a revisão do processo de crítica e historiografia literária realizadas até então. Embora primem pelo rigor material dos signos e da estrutura do texto literário, reconhecem a dialética entre formas novas e antigas, como um aspecto que possibilita uma abertura para a valorização dos gêneros conhecidos como “marginais” ou “subliterários”, ou seja, a “literatura de massa”, uma vez que estas produções amparam-se no mesmo processo de criação de literatura concebida como canônica.

O *New Criticism*, desenvolvido nos Estados Unidos da América, no século XX, ganha destaque nos estudos literários, nas décadas de 1940-50. O *New Criticism*, assim como o Formalismo Russo, é uma corrente de base estruturalista de teoria e crítica literária. Embora tenham contribuído muito para o avanço dos estudos literários, essas vertentes desconsideram os aspectos relacionados à recepção do texto. Isto as torna limitadas se considerarmos a leitura

como um processo em que se articula a materialidade do texto e sua recepção.

No que tange à recepção do texto, a corrente pós-estruturalista surge como um conjunto de arranjos teóricos que compartilham a ideia de relacionamento entre texto e seu significado. Apregoa-se que esta relação é apenas aproximada e ambígua e não fixa, como propunha a corrente estruturalista. Soma-se a essa primeira ideia o entendimento de que o indivíduo, até então entendido como a-histórico, é um ser formado por estruturas sociológicas, psicológicas e linguísticas. Essas novas visões são basilares e reorientam antigas teses, propondo um novo olhar sobre o processo de recepção do texto, em especial, a relação texto e leitor.

O pós-estruturalismo desestrutura o movimento linguístico anti-humanista, que, no período, era a base dos estudos literários, contestando a ideia do humanismo clássico e do essencialismo, não mais possíveis de serem sustentados. Para isso, apoia-se nas seguintes proposições: a) o pós-estruturalismo faz oposição às pretensões científicas e essencialistas do estruturalismo, que defende a leitura centrada no texto. Esta concepção é substituída pela ideia de que a leitura é uma combinação construída pelo leitor, a partir do texto. Este, por sua vez, é uma sequência de signos que produz sentido; b) o estruturalismo propõe que os sentidos do texto sejam controláveis, o pós-estruturalismo proclama a incontrolabilidade dos sentidos no texto; c) o pós-estruturalismo indica que a estabilidade do ser humano é mera aparência, sendo, portanto, instável e descentralizado, por conseguinte, sem estrutura e constituído por fragmentos conflitantes; d) a interpretação do texto literário apresenta um resultado determinado e definitivo, mas deve ser concebido a partir de imagens instantâneas num fluxo contínuo de significações; e o pós-estruturalismo anula a diferença entre literatura e outras escritas. Assim, o texto literário, como qualquer forma de linguagem, está sujeito à diferença. A única diferença admitida é que a literatura precisa apresentar um final aberto e não fechado, considerando-se que as produções de final aberto, com nuances a serem descobertas, tornam-se mais interessantes que aqueles que pretendem revelar de forma hermética o mundo real. Essa proposta pauta-se no entendimento de que a obra literária é aquela que possibilita uma infinidade de sentidos, entretanto, seus sentidos são dependentes da interação entre leitor e texto (BONNICI, 2005b). Entre os defensores dos novos paradigmas estão: Roland Barthes e Maurice Blanchot, na análise literária; Jacques Lacan, na linha psicanalítica; Michel Foucault, Jacques Derrida, Jean-François Lyotard, Gilles Deleuze, Félix Guattari, na perspectiva filosófica.

Conforme Bonnici (2005b), o pós-estruturalismo subverte o estruturalismo ao questionar algumas de suas proposições. Seus adeptos pretendem revisar a relação entre

signo, significante e significado, proposta por Saussure. No cerne dessa subversão está a concepção de linguagem, que é a expressão primeira da diferença entre esses dois movimentos. Para os pós-estruturalistas, cada signo na cadeia da significação apresenta-se, de alguma maneira, marcado e influenciado por outros, não se esgotando nele. Nenhum sentido ou significação é completo, em função de o signo possibilitar sua reprodução em diferentes situações de produção, modificando-se os sentidos. Isso implica em perceber a linguagem como menos estável do que supunham os estruturalistas. “Isso representa um golpe sério contra certas teorias tradicionais de significação” (EAGLETON, 2006, p. 195).

Eagleton (2006), ao refletir sobre as bases teóricas do estruturalismo e pós-estruturalismo, toma como referência alguns pesquisadores, dentre eles, Derrida e Barthes. Para Eagleton (2006), o estruturalismo contentou-se em separar, no texto, as oposições binárias, expondo a lógica dessa análise. A desconstrução, proposta por Derrida, por sua vez, busca esclarecer que estas oposições, para se manterem, não raras vezes, traem-se a si mesmas, invertendo, desaparecendo, colocando no limite externo do texto alguns detalhes tidos como insignificantes, mas que podem voltar a perturbar o processo de busca dos sentidos no texto. Assim, a leitura na teoria da desconstrução procura, a partir de pontos sintomáticos presente nos significados do texto, como dúvidas e impasses, responsáveis por problemas de coesão e contradições, dismantelar as oposições que governam o texto como um todo, visando alcançar os sentidos possíveis. Para Derrida, mencionado em Eagleton (2006), essas ocorrências são mais comuns no discurso literário, embora aconteçam também em outras manifestações escritas.

Barthes (1975) que transitou tanto pelas ideias estruturalistas quanto pós-estruturalistas, admite, em relação à leitura da literatura, que o leitor ou crítico literário, no pós-estruturalismo, deslocou-se do papel de consumidor para o de produtor. E apresenta dois tipos de textos, aqueles que podem ser lidos e aqueles que são “redigíveis”. Salientamos que os textos mais interessantes não são aqueles que podem ser lidos, mas os que podem ser “redigíveis” (*scriptible*), os quais possibilitam aos “críticos (e leitores) modulá-los, transferi-los para discursos diferentes, a produzir seu jogo semi-arbitrário de significado a despeito da obra” (EAGLETON, 2006, p. 207). Percebemos, nessas propostas, um novo entendimento da linguagem, bem como uma nova concepção de texto que sugere outras formas de leitura e interpretação. Isso significa dizer que o texto, não mais compreendido como tendo significados fixos, como acreditavam os estruturalistas, mas, agora compreendido como plural e difuso, possibilita diversas leituras. É a linguagem que ganha destaque na literatura por sua ampla complexidade polissêmica. Assim, nessas teorias, autor e texto passam a ser

coadjuvantes para que o papel de protagonista seja assumido pelo leitor.

A partir das ideias apresentadas pelos pós-estruturalistas, outros intentos foram empreendidos, buscando organizar hipóteses sobre as relações entre emissão e recepção e suas variáveis, dentre elas as condições do leitor e os problemas do contexto. Nessa direção estão aqueles que apontam para a análise extrínseca da leitura e outros para a estética da recepção, que tem como foco perceber as relações internas entre texto e leitor, tendo em conta que os horizontes de expectativas dos leitores se renovam a cada leitura. Após esta explanação basilar, passamos a enfocar, de maneira mais específica, as transformações conceituais sobre a recepção do texto literário, na interação autor-texto-leitor, compreendida em uma perspectiva dialógica, aproximando-se das teorias linguísticas anteriormente elencadas.

### 2.3 A RECEPÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO

Em relação à recepção do texto pelo leitor, é possível perceber mais de um foco de interesse teórico, isto é, as perspectivas de recepção individual e coletiva. Da primeira se ocupam Ingarden (1979), Eco (1979, 2000, 2001, 2012) e Iser (1979, 1996, 1999), os quais têm em comum os estudos sobre a recepção implícita (individual). Isso ocorre mesmo estando esses pesquisadores afiliados a linhas teóricas distintas, Ingarden à Fenomenologia; Eco à Semiótica da Interpretação e Iser à Teoria do Efeito. Interessado no segundo foco, ou seja, na recepção coletiva, encontramos Fish (1980), que discorre sobre “comunidade de intérpretes”, e Jauss *et al.* (1979) que prioriza em seus estudos a recepção coletiva de um público leitor e a atualização histórica da obra.

De acordo com Fish (1980), cada leitor não se aproxima de uma obra literária como um indivíduo isolado, mas como parte de uma comunidade de leitores. Dessa forma, cada leitor representa uma comunidade interpretativa que produz significado. Conforme Zilberman (1989), ao tratar de comunidades interpretativas, Fish refere-se às convenções presentes, principalmente, na área das letras, que acabam por determinar o modo como o texto deve ser lido e compreendido.

Uma vez aceitas essas convenções pela comunidade, as interpretações sugeridas são acatadas com deferência. A comunidade interpretativa sugere-nos, também, outra face, ou seja, em sendo o leitor um indivíduo socioculturalmente situado, traz consigo experiências e, a partir delas, procede a suas leituras. Dessa forma, a estabilidade do texto deixa de ser admitida, pois os leitores estão em constante deslocamento entre diferentes comunidades interpretativas, com isso, o consenso em torno de leituras passa a ser temporário e em

permanente alteração (FISH, 1980).

Segundo Fish (1993), se a literatura acontece quando lemos, o seu valor depende do valor do processo de leitura. Dessa forma, a atenção de Fish volta-se para a sequência de decisões, revisões, antecipações, que o leitor realiza enquanto negocia o texto sentença a sentença, frase a frase. A ideia de que o leitor participa ativamente na criação do significado estabelece uma redefinição tanto do significado como de leitura. Assim, significado não é algo que se extrai de um poema (ou qualquer outro gênero literário), mas uma experiência que se adquire no percurso de sua leitura. Afirma, ainda, que o ato de reconhecimento da literatura não pode ser limitado por algo no texto, por vontade independente e arbitrária, mas sim, por um produto de decisão coletiva, uma comunidade de leitores ou crentes que continuam a cumpri-la. Dessa forma, o significado relaciona-se aos leitores, podendo mudar de lugar.

Na mesma linha da recepção coletiva, além de Stanley Fish está Jauss *et al.* (1979), adepto da Estética da Recepção, a qual surge na segunda metade do século XX, na Alemanha, em meio a um conturbado processo de transformações sociais que repercutiu nas propostas curriculares das universidades, como forma de recusa aos métodos de ensino da história da literatura, considerados demasiadamente tradicionais. Hans Robert Jauss, em conferência proferida em 1967, na Universidade de Constança, faz o seguinte questionamento: “O que é e com que fim se estuda a história da literatura” (JAUSS, 1994). Desta conferência resulta, posteriormente, o livro *A história da literatura como provocação à teoria literária*, que problematiza a historicidade da arte.

Jauss *et al.* (1979), sob as bases da hermenêutica literária, defende que é preciso compreender como ocorre a experiência estética, ou seja, a recepção, o processo de comunicação entre a obra e o leitor, aspectos estes não contemplados pelas teorias anteriores, centradas na história das obras e de seus autores. Ele expõe suas ideias sobre a experiência estética, definindo-a:

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra, menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (*Einstellung auf*) seu efeito estético, i.e., na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. Uma interpretação que ignorasse esta experiência estética primeira seria própria da presunção do filólogo que cultivasse o engano de supor que o texto fora feito, não para o leitor, mas sim, especialmente, para ser interpretado (JAUSS *et al.*, 1979, p. 46).

A conceituação contribui para esclarecer, de início, aquilo que não se deve esperar da experiência estética, fazendo uma alusão aos conceitos tradicionais de trato da obra literária. A experiência estética estabelece-se, na sintonia entre leitor e obra literária, que respaldada

pelo efeito de compreensão, possibilita ao leitor a fruição, e desta resulta o aproveitamento da leitura. Dito de outro modo, a experiência estética relaciona-se não apenas ao entendimento, pelo leitor, do conteúdo existente na obra literária, mas no prazer estético, na satisfação que a obra pode lhe proporcionar, afetando-lhe não apenas a sensibilidade, mas ampliando-lhe o conhecimento.

O projeto de reformulação da história da literatura, proposta por Jauss *et al.* (1979), incorpora muitas das ideias teóricas de seu mestre Gadamer. Tal projeto estrutura-se em sete teses, sendo que as quatro primeiras sustentam as bases metodológicas das três últimas. A primeira admite que a natureza histórica da obra literária se manifesta no processo de leitura entre o leitor e o texto. Nessa concepção, “os elementos necessários para medir a recepção de um texto encontram-se no interior do sistema literário” (ZILBERMAN, 1989, p. 34). Assim, a obra literária é considerada mutável, a cada nova leitura o texto atualiza-se, ou seja, oferece possibilidades de realização de diferentes leituras, variando de um período de tempo para outro e, ainda, as interpretações podem apresentar-se distintas, tendo em conta os conhecimentos de cada leitor. Essa ideia não coaduna com a de texto literário com sentido fixo, sempre igual, que não pode ser compreendido de outra maneira em épocas diversas, como desejava o estruturalismo.

No que se refere ao processo de leitura, Jauss *et al.* (1979) não considera o leitor real em suas peculiaridades, mas se atém ao virtual saber prévio do leitor em ação. Para Jauss *et al.* (1979), a obra predetermina o leitor, oferecendo-lhe orientação, e esta integra o processo de comunicação, uma vez que as obras necessitam ser entendidas e para isso apoderam-se de elementos do código vigente. Assim, por mais inovações que façam as obras literárias, não se apresentam como uma novidade plena num vazio informativo, mas sempre incorporando sinais evidentes ou discretos, explícitos ou implícitos que indicarão o público que desejam atingir. Esses elementos despertam o horizonte de expectativas e as regras do jogo que são (re)conhecidos (pelo)do leitor, podendo ele, no decurso da leitura, alterá-los, avaliá-los, transformá-los ou reproduzi-los.

A retomada do horizonte, pelo leitor, no sentido daquilo que pode ser observado de uma determinada perspectiva, figura na segunda tese de Jauss *et al.* (1979). A reconstituição desse horizonte é assunto da terceira tese. O processo de reconstituição do horizonte colabora na determinação do caráter artístico de uma obra literária. Assim, o valor da obra literária está dependente da percepção estética que a obra for capaz de provocar no leitor. Em outras palavras, o valor da obra situa-se “num elemento móvel: a distância estética, equivalente ao intervalo entre a obra e o horizonte de expectativas do público, que pode ser maior ou menor,

mudar com o tempo, desaparecer” (ZILBERMAN, 1989, p. 35). O fato de Jauss entender que a qualidade criativa de uma obra literária só existe quando esta se opõe à percepção usual do sujeito aproxima sua teoria dos conceitos defendidos pelos Formalistas Russos e pelos Estruturalistas.

A quarta tese mostra-se mais envolvida com a hermenêutica e procura investigar as relações do texto com a época de sua produção, mais especificamente, busca descobrir como o leitor percebeu e compreendeu o texto, por ocasião da leitura em outro tempo que não o vivido por ele. Essa reconstituição do horizonte traz indicações de como aconteceu o envolvimento entre o texto e o público leitor, recuperando com isso a história de recepção da obra. Esse processo, de acordo com as pretensões de Jauss *et al.* (1979), evidencia a diferença hermenêutica entre a compreensão do passado e a atual, em relação ao texto literário, possibilitando, ao pesquisador, entender as ligações entre esses dois momentos e como essas leituras podem variar no tempo. Essas pressuposições partem do princípio de que, quando recobrada a pergunta original, resgata-se algo da tradição, porém transformada pelo diálogo entre a obra e a audiência, decorrente de recepções sucessivas. Isso não significa imitar o passado, nem modernizar o significado do texto, mas agregar as interpretações acumuladas ao longo dos anos, ou seja, investigar a história dos efeitos. Essas ideias, assim como as anteriormente mencionadas, abalam também a concepção de texto com um sentido fixo, imutável.

A partir dessas premissas, somam-se a elas mais três aspectos, totalizando as sete teses, são eles:

[...] o diacrônico, relativo à recepção das obras literárias ao longo do tempo (tese 5); o sincrônico que mostra o sistema de relações da literatura numa dada época e a sucessão desses sistemas (tese 6); por último, o relacionamento entre a literatura e a vida prática (tese 7) (ZILBERMAN, 1989, p. 37).

A quinta tese, sobre o estudo diacrônico, sugere que, para situar uma obra ao longo da história, é preciso considerar a experiência propiciada aos leitores. Dessa ideia, é possível deduzir que a obra não possui um único sentido, mas um sentido estético e outro histórico que é recuperado no momento da leitura, possibilitando a compreensão de períodos anteriores. Essa perspectiva contraria o conceito positivista de história, linear e teleológica, e propõe a ideia de avanços e recuos, reavaliações e retomadas de outros períodos, nos quais a obra tenha ocupado um espaço de leitura. Esse fato impõe à história da literatura um repensar em relação à metodologia, não mais limitados aos fatos artísticos.

A proposta da sexta tese visa estabelecer um sistema de relações próprias à literatura de um dado período histórico, articulando-o com outras fases. Para Jauss (1994), o papel da história da literatura, isto é, dividir e organizar em sequência as obras produzidas em momentos diversos no tempo, não alteram o aparecimento da simultaneidade para o público leitor que as percebem como obra da atualidade, relacionando-as com outras num horizonte comum e produtor de sentido, expectativas e antecipações literárias (ZILBERMAN, 1989). O estudo pormenorizado da condição de simultaneidade, por meio de comparação das mudanças ocorridas, possibilita a identificação dos aspectos de intersecção e do caráter articulador do texto, dando a conhecer o percurso de evolução, bem como os momentos em que se realizam rupturas na obra literária.

A sétima tese pretende conhecer as relações da literatura com a sociedade. Para Jauss *et al.* (1979), a literatura determina a compreensão de mundo do leitor, refletindo-se no seu comportamento social, levando-o a uma nova percepção de seu universo. Nesse sentido, a literatura não é importante apenas pelos seus efeitos estéticos, mas pelas possibilidades de suscitar efeitos éticos, sociais e psicológicos, facultando ao leitor romper com a percepção comum do cotidiano. Portanto, “a arte não está para confirmar o conhecido, mas para contrariar expectativas” (ZILBERMAN, 1989, p. 38).

A partir desses estudos, a noção de leitor saiu da concepção de ser passivo para a de sujeito ativo, com capacidade para compreender a esteticidade na literatura, gerando significação ao objeto literário. Essa visão busca fundamentar a ideia de que a obra literária não se configura em um objeto com existência autônoma, tampouco oferece ao leitor sempre os mesmos parâmetros. Nesse viés, a leitura assume caráter diferente daquele, até então, em vigor, pois passa de um processo de simples decodificação para uma relação dialógica entre leitor e texto, tornando aceitável que, a cada leitura, um novo resultado pode ser esperado, visto que este resultado sofre influências do contexto e dos conhecimentos prévios do leitor.

A literatura, como é concebida na Estética da Recepção, possibilita um prazer estético que pode transformar o leitor. Para Zilberman (1989), a leitura do literário, que envolve o leitor em um processo de comunicação, sugere-lhe normas, padrões de atuação, isso porque “a recepção representa um envolvimento intelectual, sensorial e emotivo com a obra” (ZILBERMAN, 1989, p. 50). A essa influência, exercida pelo texto no leitor, é creditada, por Jauss *et al.* (1979), a função social da literatura.

Jauss *et al.* (1979), na obra *A literatura e o leitor*, na qual divide espaço de discussão com os teóricos Iser, Stierle e Gumbrecht, é responsável por dois dos capítulos, sendo que, no segundo, trata sobre o prazer estético e as experiências fundamentais da *Poiesis*, *Aisthesis* e

*Katharsis*. Ao retomar os termos da tradição poetológica, apresenta ampla exposição, de visão histórica, sobre o conceito de “prazer” e suas implicações na concepção de “prazer estético”, sob as perspectivas filosófica, psicanalítica, religiosa e sociocultural, a partir de Aristóteles, Santo Agostinho, Freud e Adorno, passando por estudiosos mais contemporâneos como Sartre e Barthes.

Essas três categorias da fruição estética estão diretamente relacionadas ao processo de interação entre leitor e texto literário. Assim, define a *poiesis* como uma criação artística que possibilita ao indivíduo satisfazer a sua necessidade, sem maiores estranhamentos, permitindo ao leitor em ação retirar-se do mundo exterior e suas adversidades, convertendo-a em sua própria obra. Nesse processo, esse leitor adquire “um saber que se distingue tanto do conhecimento conceitual da ciência, quanto da atividade finalística do artesanato passível de reprodução” (JAUSS *et al.*, 1979, p. 80). Em outras palavras, “a *poiesis* corresponde o prazer de se sentir co-autor da obra” (ZILBERMAN, 1989, p. 55). A *aisthesis* liga-se ao prazer estético da percepção que corresponde às diversas maneiras de se conceber a arte, isto é, como pura visibilidade. A recepção prazerosa do objeto estético é entendida como uma impressão intensificada, sem a base dos conceitos, mas amparada pelo estranhamento, promovendo, por meio do conhecimento sensível, uma visão renovada do objeto estético. A *katharsis* relaciona-se tanto à tarefa prática das artes como à função social. Trata-se do processo da obra literária, considerando-se a função ideal de toda a arte autônoma, de figurar como mediadora, inauguradora e legitimadora de normas de ação, libertando o leitor das exigências práticas do cotidiano, no intuito de transportá-lo, por meio “do prazer de si no prazer do outro; para a liberdade estética de sua capacidade de julgar” (JAUSS *et al.*, 1979, p. 81). Ressalta-se que essas funções devem ser compreendidas sempre relacionadas e não de forma independente, e, ainda, que a comunicação literária só é concebida como experiência estética enquanto as três funções abordadas mantiverem o seu caráter de prazer. Para referendar seus posicionamentos, Jauss recorre a Goethe, para explicar o papel do leitor. Considera-se, assim, que “há três classes de leitores: o primeiro, o que goza sem julgamento, o terceiro, o que julga sem gozar, o intermédio, que julga gozando e goza julgando, é o que propriamente recria a obra de arte”. (JAUSS *et al.*, 1979, p. 82).

Ainda que as contribuições das propostas teóricas de Jauss *et al.* (1979), para os estudos literários, sejam relevantes, Zilberman (1989) as relativiza, argumentando que nele algumas noções não se apresentam de forma clara, sendo que as incoerências mostram-se nas noções de recepção e efeito, que, por vezes, significa o impacto da obra na sociedade e na história, outras na resposta do leitor. Salienta que, em trabalhos posteriores, pautados na

hermenêutica, os limites conceituais ficam mais compreensíveis. Contudo, os aspectos relativos às experiências dos leitores, que deveriam ocupar lugar de destaque na análise da recepção, permaneceram insuficientes. Esses são melhores explicados na proposta teórica de Iser (1996, 1999) sobre o Efeito Estético, na relação texto-leitor.

Os pesquisadores Jauss e Iser têm seus trabalhos, em geral, associados, entretanto, enquanto Jauss dedica-se aos estudos sobre a recepção coletiva de um público leitor e a atualização da história da obra, Iser privilegia a recepção implícita e o preenchimento dos vazios, ainda que ambos sejam adeptos da Estética da Recepção. Também, Ingarden (1979) e Eco (2001, 2012) compartilham com Iser das reflexões sobre a recepção implícita.

Nas investigações sobre os lugares indeterminados no texto literário, Ingarden figura como precursor. O marco inicial dessas discussões encontra-se na *A obra de arte literária*, que teve sua primeira publicação em 1930, na Alemanha. Nesta, o pesquisador afirma que o leitor tem a possibilidade de apreender a obra literária somente parcialmente e nunca em todos os seus estratos, isto é, de forma plena, mas unicamente em uma abreviação perspectivista. No entendimento de Ingarden, o leitor, no processo de leitura da obra literária, não é capaz de vislumbrar de uma só vez todos os aspectos do texto, mas enquanto alguns elementos ocupam a sua atenção, outros estão mergulhados na penumbra, ainda para serem descobertos. Assim, as abreviações não são estáveis, mas mudam constantemente “não só de caso para caso, mas também numa mesma leitura, pois elas podem até ser condicionadas e exigidas pela estruturação da obra em causa e de todas as suas partes singulares” (INGARDEN, 1979, p. 366).

Essa vertente teórica entende que a obra literária apresenta-se multistratificada, ou seja, é composta por “camadas”, denominadas estratos. Os estratos compõem a parte estrutural da obra e são os responsáveis pela concretização dos sentidos no texto. Ao tratar das concretizações, Ingarden apresenta uma linha divisória entre as diferentes possibilidades de concretizações e a própria obra literária, uma vez que, no seu entendimento, só é possível lidar, apreender esteticamente uma obra literária, considerando-se as suas possibilidades de concretizações. A primeira das concretizações é amparada pelos elementos fônico-linguísticos, que podem ganhar maior ou menor valor estético, quando se tratar de leituras oralizadas (declamação), influenciadas pela boa ou má leitura efetuada. Outra concretização pauta-se na significação das palavras e no conteúdo de sentido das frases, as quais podem sofrer alterações quando o leitor não for capaz de apreender o sentido de algum termo ou expressão, que esteja ligada a uma determinada região ou cultura diferente da sua.

A mais radical das diferenças encontra-se no estrato dos aspectos, tendo em conta

que este atinge a esfera do concreto e eleva-se à percepção, no caso do teatro, ou à vivência da fantasia, no caso da leitura. Os elementos que despertam a fantasia podem ou não ser concretizados pelo leitor, da maneira como propõe a obra literária, pois quando falsamente interpretada, o interpretante pode impor um novo estilo à obra. Esses são considerados pontos de indeterminação que necessitam ser completados pelo leitor em ação.

De acordo com Ingarden,

[...] na concretização da obra também se chega a uma situação que pode induzir a erro quanto à verdadeira essência da obra literária. Pelas transformações que ocorrem quando da concretização da obra nos estratos das formações fônico-linguísticas das unidades de significação e dos aspectos, são eliminados precisamente muitos pontos de indeterminação dos objectos apresentados. Por esta razão, deparam-se-nos na concretização de objetos apresentados numa forma muito mais plena do que aquela que na própria obra de facto possuem (INGARDEN, 1979, p. 374).

O fato de Ingarden sugerir a busca da essência da obra literária, depreendida da estrutura da obra, faz com que essa teoria esteja, ainda, presa à estrutura, sendo que o avanço oferecido, em termos teóricos, refere-se à valorização do papel do leitor, em relação à complementação dos lugares indeterminados que devem ser por ele realizada.

Zilberman, ao referir-se a Ingarden, esclarece que a obra ficcional abrange “um universo homogêneo e organizado por meio das objectualidades (objetos do real que são reproduzidos no mundo imaginário)” (ZILBERMAN, 1982, p. 81), contudo, essas representações não se realizam de modo completo ou perfeito, mas de maneira esquematizada. A esquematização da obra torna-se necessária, visto que seria improdutivo para o produtor do texto transpor a realidade externa, nos mínimos detalhes, para a obra literária. Em outro momento, Zilberman, pautada ainda em Ingarden, afirma que “os objetos ficcionais particularizam-se antes pela falta que pela presença” (ZILBERMAN, 2001, p. 50). Isso revela que o texto literário tem como particularidade as lacunas e os pontos de indeterminação, gerados pela incapacidade da linguagem de expressar de forma plena o objeto indicado. Essa condição exige a intervenção do leitor, para atribuir os sentidos, sugeridos pelas pistas deixadas pelo escritor, completando os vazios do texto, tendo por base a sua experiência, sua imaginação e criatividade.

Pensamento similar é percebido em *A obra aberta*, de Eco (2001), quando este apregoa que a obra “aberta” é uma obra inacabada, que depende do interpretante para alcançar seu resultado final. Salienta que esse entendimento é uma tendência da evolução histórica da sensibilidade estética, influenciada por fatores culturais contemporâneos. Nessa perspectiva,

sugere “que qualquer obra de arte, embora não se entregue materialmente inacabada, exige uma resposta livre e inventiva” (ECO, 2001, p. 41). Essa ideia pressupõe que a obra literária só poderá ser de fato compreendida se o leitor tiver habilidade para reinventá-la numa atividade de coautoria com o escritor. Só chegou-se a essa concepção após a maturação da consciência crítica sobre o processo de interpretação. Dessa forma, “cada fruição é, assim, uma interpretação e uma execução, pois, em cada fruição, a obra revive dentro de uma perspectiva original” (ECO, 2001, p. 40). Isso significa dizer que a obra literária, embora fechada na sua organicidade, mostra-se também aberta para ser interpretada sob múltiplas faces.

Eco traz outras contribuições importantes sobre o processo de leitura na obra *Leitura do texto literário: lector in fabula* (ECO, 1979), quando especifica que nenhum termo adquire um significado satisfatório fora do contexto. Esse ponto de vista é relevante, considerando-se que o texto exige do interpretante uma percepção para construir, de forma adequada, os sentidos. Ainda, em Eco, “o texto é uma máquina preguiçosa que requer do leitor um árduo trabalho cooperativo para preencher espaços do não-dito ou do já-dito, espaços, por assim dizer, deixados em branco” (ECO, 1979, p. 27). Nesse viés, pressupomos que a interpretação do texto literário requer movimentos cooperativos por parte do leitor, para que assim possa alcançar os sentidos. Além da cooperação, o leitor deve apresentar os conhecimentos linguísticos necessários para processar as significações. Se por um lado a obra de arte sugere, aos leitores, liberdade na intervenção interpretativa, de outro, a sua organização estrutural encoraja e monitora a ordem da construção dos sentidos. Eco (2012) assevera, em outra produção, intitulada *Interpretação e Superinterpretação*, que não se pode conceber a interpretação de maneira ilimitada, isto é, que qualquer interpretação seja válida. Devemos ter em conta, por ocasião da aproximação do leitor do texto, não apenas a intenção do autor e a do leitor, mas também a intenção do texto, “assim é possível falar da intenção do texto apenas em decorrência de uma leitura por parte do leitor” (ECO, 2012, p. 75).

Essa percepção relaciona-se ao que Eco entende como sendo a pragmática do texto. Esta, por sua vez, é definida como um processo de cooperação entre o leitor e o texto, no qual o leitor retira do texto aquilo que o texto não apresenta, mas pressupõe, procurando preencher as lacunas e estabelecer relações de intertextualidade com o texto de origem ou para o qual converge. Esses movimentos auxiliam no prazer e na fruição dos textos literários, que têm por base a relação interativa que acontece entre mensagem e receptor.

Com interesse semelhante ao de Eco, ou seja, compreender o processo de leitura e o papel do leitor no decorrer da leitura, Iser publica, em 1976, *O ato da leitura*, sugerindo que a

obra literária apresenta dois aspectos que implicam no papel do leitor: o artístico e o estético. O artístico relaciona-se à obra criada pelo escritor e a parte estética estabelece-se no processo de efetivação da leitura. Nos pressupostos de Iser (1996), o texto é percebido como “um potencial de efeitos” que se atualiza no processo de leitura, assim, o texto literário é reconhecido como um acontecimento que precisa ser assimilado pelo leitor. Tomando por base a estética do efeito, Iser (1996) procura compreender a função que os textos desempenham em diferentes contextos e, ainda, como se estabelece o processo de comunicação entre texto e leitor, considerando que, mesmo quando as experiências reveladas no texto não são conhecidas do leitor, tornam-se compreensíveis, dada a competência do leitor. Essa compreensão pauta-se no preenchimento das lacunas, que consistem na estrutura invocada pelo texto e caracterizam um dos postulados básicos da Estética da Recepção.

Conforme o autor, “o texto é um sistema de [...] combinações e assim deve haver também um lugar dentro do sistema para a quem cabe realizar a combinação. Este lugar é dado pelos vazios [...] no texto, que assim se oferecem para a ocupação do leitor” (ISER, 1979, p. 91). Os vazios configuram-se em espaços pelos quais o leitor pode adentrar o universo ficcional. O processo de ocupação desses espaços vazios requer a combinação de diferentes perspectivas textuais, uma vez que o leitor não pode apreender de maneira simultânea todas as perspectivas existentes. Assim, quando os esquemas do texto estiverem inter-relacionados, o objeto imaginário se formará na mente do leitor, tendo em conta que este cria imagens sobre aquilo que não tem uma existência real ou familiar. A este processo Iser denomina de “formação de representações”. A formação de representações, de acordo com o autor, acontece de mais de uma forma no processo de leitura. Uma delas ocorre quando o leitor introduz novas personagens, por meio de suspensões na narrativa, possibilitando o início de novas tramas. Esse procedimento exige que o leitor estabeleça relações entre a trama conhecida e a recentemente criada. Como resultado, desse procedimento, espera-se uma complexa rede de novas relações que demandam que o leitor estabeleça, por si só, as conexões ainda pendentes, ou seja, não totalmente formuladas. Nas palavras de Iser,

[...] Tais lugares vazios obrigam o leitor a dar vida própria à história narrada; ele começa a conviver com os personagens e a participar dos acontecimentos que os afetam. Pois a falta de informações sobre a continuação da história relaciona o leitor aos personagens, sendo que o futuro destes lhe aparece ainda incerto, o que fundamenta um horizonte vazio ‘em comum’ e assim a possibilidade de inter-relação (ISER, 1999, p. 140).

É possível compreender que, à medida que certos dados são provisórios, eles acabam

por ampliar o poder sugestivo da obra, estimulando a imaginação na busca de possíveis soluções. Nesse sentido, o ato de ler acontece de forma dinâmica, tendo em conta que, à medida que o leitor executa a leitura, gera hipóteses para resolver as dúvidas em relação ao texto. São, portanto, os espaços vazios responsáveis pela assimetria entre leitor e texto, partindo-se do princípio que estes não compartilham as mesmas referências.

Iser (1996), dentro das várias tipologias de leitores<sup>2</sup>, propõe a que denomina leitor implícito. Esta se assemelha à concepção de leitor-modelo proposta por Eco. O leitor-modelo é previsto e construído pelo texto, ou seja, é aquele que no processo de leitura é capaz de cooperar para que as atualizações exigidas no texto aconteçam. Na perspectiva de Iser (1996), é o leitor implícito que traduz, pelos atos de imaginação, as estruturas do texto, “como essa estrutura vale para a leitura de todos os textos ficcionais, ela assume um caráter transcendental” (ISER, 1996, p. 11). Isso significa dizer que, à medida que o leitor avança em sua leitura, conduzido pelas orientações do texto que se relacionam e se concretizam um quadro comum de referências, o leitor alcança o ponto de vista adequado, isto é, através dos atos de imaginação vai atualizando os sentidos do texto. Todavia, vale lembrar que esses pontos de vista não são fixos. Além disso, o ponto de vista e os quadros de referências resultam da construção perspectivística do texto. Conforme Iser (1996) “se toda atualização é um determinado preenchimento da estrutura do leitor implícito, então essa estrutura cria uma referência que torna a recepção individual do texto acessível à intersubjetividade” (ISER, 1996, p. 10). Nesse processo revela-se a função primordial do leitor implícito, que se resume na formação de um quadro de referência, visando às diversas atualizações históricas e individuais do texto, com o objetivo de analisar sua singularidade. Como a teoria proposta por Iser é fundamental para nossas reflexões, ela será retomada de maneira ampliada na seção quatro desta pesquisa.

No tópico que segue retomamos as teorias anteriormente apresentadas, tanto pelos Estudos Linguísticos como pelos Estudos Literários, verificando em que medida elas dialogam e convergem. A princípio, fazemos uma abordagem sintetizada sobre o conceito de leitura, tendo por base Paulino *et al.* (2001). Após, apresentamos um quadro sinóptico, mostrando os aspectos de convergência entre as teorias. Na sequência, traçamos algumas considerações sobre os pontos de diálogos. E, por fim, expomos a concepção eleita para reger

---

<sup>2</sup> Iser faz menção ao “‘arquileitor’ (*Riffaterre*) que se apresenta como aquele que capta o fato estilístico pela densidade de codificação do texto. O leitor ‘informado’ (*Fish*) entendida em concepção didática, baseada na auto-observação das reações em sequência decorrentes da leitura do texto, visando aumentar o caráter de informação, bem como a competência do leitor. O leitor ‘intencionado’ (*Wolff*) que procura reconstruir e revelar as disposições históricas do público, desejadas pelo autor.” (ISER, 1996, p. 9).

os nossos estudos.

## 2.4 ENCONTROS TEÓRICOS SOBRE LEITURA ENTRE OS ESTUDOS LINGUÍSTICOS E OS ESTUDOS LITERÁRIOS

Os estudos preliminares levaram-nos a compreender que a leitura, dada a sua condição elementar para a construção do conhecimento, ocupa espaço em uma teoria e outra, e cada uma delas estabelece o seu próprio foco para melhor entender os objetos de leitura a que se dedicam, sendo eles compostos por textos das mais variadas linguagens. Para nós, o objeto eleito para as reflexões sobre leitura é o texto escrito, mas, especificamente, o texto literário destinado à infância e à juventude, ou seja, a literatura infantojuvenil, cuja temática está voltada para as afro-brasilidades. Entretanto, o texto literário, na atualidade, não se apresenta como objeto de interesse apenas dos Estudos Literários, mas de outras linhas teóricas como a Linguística. Lembramos que foi essa percepção que nos mobilizou na direção de compreender como as concepções de leitura se estabelecem nessas teorias e em que elas se assemelham ou diferem. São essas informações que apresentamos resumidamente no Quadro 1, após as reflexões sobre o termo leitura, baseadas em Paulino *et al.* (2001).

Paulino *et al.* (2001), ao propor estudos acerca da história de um conceito sobre leitura retoma Barthes e Compagnon (1987) para explicar que leitura é uma palavra de sentido vago e escorregadio, para compreendê-la faz-se necessário contemplar os muitos fios que tecem sua trama. Assim, a autora elege alguns aspectos que são também pertinentes para as reflexões sobre o quadro que segue, visto que corrobora com o nosso intuito de mostrar que a leitura permeia diversas teorias, mas que entre elas é possível encontrar pontos afins.

O primeiro fio, apresentado por Paulino *et al.* (2001), é marcado como uma *Teoria do Conhecimento*, tendo em conta que a leitura estabelece uma relação entre sujeito e objeto do conhecimento, ou seja, uma relação entre leitor e texto. Essa relação foi sendo transformada ao longo dos séculos, sendo que inicialmente o autor era dono absoluto do texto e, na contemporaneidade, o leitor é considerado um produtor de sentidos, deixando de ser o autor o protagonista do processo. Considerando-se que leitura envolve estados psíquicos, conscientes e inconscientes, isso faz com que o seu processo não seja totalmente controlável, daí decorre que leitura apresenta outro fio que se ancora na Psicologia ou Psicanálise. Nessa trama de leitura envolve-se o aspecto social, visto que tanto autor como leitor pertencem a um contexto social, que lega aos interlocutores da leitura os seus valores, poderes, limitações e expectativas, integrando, então, essa trama a Sociologia. Apresenta, ainda, o fio da Pedagogia,

tendo em conta que, no processo de formação em leitura, há, em geral, a intervenção da escola, além do contato com outros leitores num contínuo processo de troca. A leitura concebida como um ato de produção de sentidos envolve códigos, mensagens, emissão, contexto, além da própria recepção, isso a aproxima da Teoria da Comunicação. Por envolver os fatos próprios da língua, uma organização textual interna e externa, político-econômica, ideológica, intertextual, ela figura nos interesses da Análise do Discurso. E, quando se apresenta como experiência estética, a leitura tem como guia a Teoria Literária. Na visão de Paulino, da qual compartilhamos, “todas essas abordagens se interpenetram e se apresentam historicamente definidas, dependendo, pois, da época e da sociedade em que são produzidas” (PAULINO *et al.*, 2001, p. 15).

Dos estudos expostos no início desta seção, elegemos, para expor no Quadro 1, os aspectos sobre leitura que mais nos interessam, em função do objeto texto literário, são eles: a leitura como interação entre autor-texto-leitor; o papel do sujeito no ato de ler; texto e leitor e o processo de leitura; texto, leitor e contexto social. A partir desses tópicos, elencamos as convergências teóricas percebidas.

**Quadro 1** - As convergências teóricas sobre leitura.

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS	ESTUDOS LITERÁRIOS
<b>A LEITURA COMO INTERAÇÃO ENTRE AUTOR-TEXTO-LEITOR</b>	
<p>Na leitura, o sentido é fruto da interação entre texto e sujeitos (KOCH; ELIAS, 2006).</p> <p>A leitura acontece em um processo de interação entre texto e leitor (KATO, 1999).</p> <p>É por meio da interação dos vários níveis de conhecimento [...] que o leitor constrói os sentidos do texto, em função disso a leitura é considerada um processo interativo (KLEIMAN, 2000).</p> <p>A leitura é entendida como um processo em que o sujeito, situado sócio-historicamente, descobre e produz sentidos. A linguagem é fator de interação (FERREIRA, 1998).</p> <p>Compreender pressupõe que o leitor estabeleça relações com os diferentes processos de significação que ocorrem no texto (ORLANDI, 2001).</p>	<p>A leitura é uma combinação construída pelo leitor, a partir do texto, sendo o texto uma sequência de signos que produz sentidos (Visão pós-estruturalista).</p> <p>A obra literária possibilita uma infinidade de sentidos e seus sentidos são dependentes da interação entre leitor e texto, dentre os defensores estão Barthes e Blanchot (BONNICI, 2005b).</p> <p>A pragmática do texto revela-se na cooperação entre leitor e texto (ECO, 2012).</p> <p>As três categorias da fruição estética, <i>Poiesis</i>, <i>Aisthesis</i> e <i>Katharsis</i> estão diretamente relacionadas ao processo de interação entre leitor e texto literário (JAUSS <i>et al.</i>, 1979).</p> <p>Os leitores aptos são aqueles capazes de interagir com o texto, estabelecendo um diálogo, com autonomia, quanto aos diferentes pontos da realidade, por isso a base da proposta é dialógica (ZILBERMAN, 1993).</p>

Continua...

...continuação.

<b>O PAPEL DO SUJEITO NO ATO DE LER</b>	
Na leitura os sujeitos são ativos e se constroem e são construídos pelo texto (KOCH; ELIAS, 2006).	O leitor deixa de ser um indivíduo passivo para ser agente da sua própria leitura, sujeito ativo que gera significação ao objeto literário (JAUSS <i>et al.</i> , 1979).
<b>TEXTO E LEITOR E O PROCESSO DE LEITURA</b>	
As ambiguidades de leitura são produzidas pelo efeito de opacidade inerente ao texto (ou qualquer outro objeto simbólico) que é provocado pelo encadeamento sintático que dá suporte e sentido às construções linguísticas (FERREIRA, 1998).	O texto literário apresenta lugares indeterminados que o leitor não é capaz de vislumbrar simultaneamente, enquanto ocupada a mente com alguns elementos outros se encontram na penumbra do texto (INGARDEN, 1979).
O não-dizer (os não-ditos) do texto relaciona-se ao implícito, ao pressuposto e ao subentendido (DUCROT, 1972 <i>apud</i> ORLANDI, 2001).	A obra “aberta” é uma obra inacabada que depende do interpretante para alcançar o resultado final (ECO, 2001).
	O leitor retira do texto o que ele apresenta e preenche lacunas, estabelecendo relações de intertextualidade (ECO, 2012).
	O texto exige do leitor um trabalho árduo de cooperação para preencher espaços do não-dito ou do já-dito, espaços deixados em branco (ECO, 1979).
	Os textos literários apresentam vazios que se configuram em espaços pelos quais o leitor pode adentrar ao universo ficcional (ISER, 1979).
<b>TEXTO, LEITOR E O CONTEXTO SOCIAL</b>	
Não se concebe a leitura apenas na palavra, é preciso considerar a leitura de mundo (FREIRE, 2006).	O texto literário estabelece relações com a sociedade e nesse viés é capaz de suscitar efeitos éticos, sociais e psicológicos, possibilitando ao leitor romper com a percepção comum do cotidiano (7ª Tese de JAUSS <i>et al.</i> , 1979).
A leitura é concebida como prática social, que permite ao indivíduo conhecer a razão de estar no mundo, entender a realidade, pela observação e pelos registros da cultura, manifestada por diferentes linguagens e códigos. (SILVA, 1991).	O ato de ler é caracterizado por toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca (ZILBERMAN, 1993).

FONTE: Autora desta pesquisa.

O aspecto mais recorrente entre as teorias, tanto linguísticas como literárias, pelo menos naquelas mais contemporâneas, é a concepção de leitura como interação entre autor-texto-leitor. Esse ponto de vista fica evidenciado nos conceitos expostos na primeira parte do Quadro 1. Todos os conceitos, ainda que com termos equivalentes como, relação ou cooperação, esboçam que a interação acontece, a partir da combinação dos elementos do texto na ação de decifração realizada pelo indivíduo leitor. É por meio dessa interação que os sentidos são construídos. Assim, a leitura ocorre, a princípio, em um processo de contato entre esses dois elementos, ou seja, o texto e o sujeito.

Contudo, há algumas divergências entre esses pontos de interação, o que nos parece compreensível, considerando-se que o conceito sobre a leitura ocupa diferentes focos de acordo com cada pesquisador e linha teórica adotada e, ainda, por tratar-se de uma ação

multidisciplinar. Dessa forma, o entendimento dos envolvidos no processo fica propenso a um constante movimento. Kato (1999), por exemplo, defende a ideia de interação no processo da leitura entre texto e leitor, enquanto Kleiman (2000) considera que essa relação se estabelece entre leitor e autor. De acordo com essa autora, “mediante a leitura, estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido defendida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm de zelar para que os pontos de contato sejam mantidos [...] uma interação à distância entre leitor e autor via texto” (KLEIMAN, 2000, p. 65). Nessa perspectiva, ao leitor cabe a função de construir, e não apenas receber, um significado para o texto, tendo por base as pistas formais presentes no produto escrito. Nessa relação, não há reciprocidade por parte do autor, que procura a adesão do leitor e para isso lança mão dos seus melhores argumentos, além de deixar pistas formais que facilitem, ao leitor, encontrar os sentidos desejados por ele. Nessa perspectiva de entendimento, muda-se a relação de interação que é apresentada entre autor e leitor, contudo, a interação entre texto e leitor não é desconsiderada.

Em conformidade com a proposta teórica da Estética da Recepção, Kato (1999) não considera a intenção do autor, alegando que existem significados no texto que causam espanto, mesmo nos autores, por não terem sido sequer imaginados por eles, muito embora sejam sentidos possíveis de serem alcançados no texto. Entretanto, entendemos que este acordo de responsabilidades entre autor e leitor pode não se dar da maneira esperada, pois, de um lado, o autor pode não querer ser entendido de forma objetiva, e, assim, inserir intencionalmente, em seu texto, pontos obscuros. Por outro, é preciso ter em conta que, independente das intenções de sentidos pretendidas pelo autor, os textos literários, por exemplo, sugerem sentidos a mais, muito vezes, além daqueles reclamados pelo autor. De acordo com Eco (2012), a intenção do autor é, em geral, pouco relevante, considerando-se que o texto apresenta efeitos próprios.

No que se refere ao papel do sujeito no ato de ler, há o consenso entre as teorias de que houve uma transformação desse papel quando se observam as teorias estruturalistas em comparação com as teorias pós-estruturalistas, isto é, no viés pós-estruturalista já não se admite o leitor como passivo, que somente decodifica signos, mas como indivíduo ativo que produz sentidos e é afetado por eles. Na visão de Orlandi (2000), existe um leitor virtual inscrito no texto. Este se instaura já no processo da escrita. Trata-se de um leitor imaginário, ou seja, aquele que o autor imagina e para quem dirige e destina o seu texto. Este leitor pode ser tanto cúmplice quanto adversário. Assim, na interação pela leitura, verifica-se que a “relação básica que instaura o processo de leitura é o do jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real. É uma relação de confronto” (ORLANDI, 2000, p. 9). Esse modo de

compreender a leitura associa-se à ideia de Iser quando defende que “a concepção de leitor implícito não é abstração de um leitor real, mas está condicionada a uma tensão que se estabelece no leitor real quando ele assume este papel” (ISER, 1996, p. 76).

Iser (1999), ao caracterizar o lugar do leitor no texto, afirma que o texto é formado por um sistema de combinações e que neste mesmo sistema existe um lugar para quem deve ajustar a combinação. Assim, “o lugar sistêmico é dado pelos lugares vazios, os quais são lacunas que marcam enclaves no texto e demandam serem preenchidos pelo leitor” (ISER, 1999, p. 107). A essa concepção podemos associar Kato (1999), quando discute o processo de lacunamento, compreendido como as ambiguidades encontradas em um texto. Assim, é possível admitir que as ambiguidades, encontradas com frequência em textos literários, referem-se a uma das inúmeras modalidades de indeterminação.

Sob o prisma da relação entre texto e leitor no processo de leitura, tanto as teorias linguísticas quanto literárias concordam que o texto, especialmente o texto literário, apresenta opacidade, não-ditos, lugares indeterminados, lacunas, vazios que levam o sujeito leitor a formulação de hipóteses e previsões. É no movimento da leitura que esses espaços indeterminados vão sendo preenchidos pelo leitor. Em conformidade com a Estética da Recepção, Kleiman (2000), Kato (1999) e Orlandi (2001) refletem sobre as predições e formulações de hipóteses no ato da leitura. De acordo com essas pesquisadoras, as predições relacionam o entendimento de leitura a uma espécie de jogo de adivinhação. Nesse sentido, Kleiman afirma que, “o leitor ativo, realmente, engajado no processo, elabora hipóteses e as testa, à medida que vai lendo o texto” (KLEIMAN, 2000, p. 36). Nesse processo, o leitor faz previsões de temas e subtemas para o texto, tendo por base o seu conhecimento prévio e os elementos formais presentes no texto. Nessa visão, a leitura assume caráter de verificação de hipóteses, e ao leitor cabe confirmá-las, refutá-las, corrigi-las ou reformulá-las, a partir da primeira hipótese elaborada. Nessa mesma direção estão as Estratégias de Leitura propostas por Koch e Elias (2006), Goodman (1987) e Solé (1998), as quais se configuram como recursos com os quais o leitor pode contar para desvendar os sentidos no texto. Em outras palavras, são etapas de leitura que precisam ser vencidas pelo leitor para alcançar a compreensão total do texto.

Ao contemplar outra perspectiva de leitura do estudo realizado, temos Kato (1999) e Kleiman (1989) que se dedicam à compreensão leitora na perspectiva cognitiva e metacognitiva de qualquer texto escrito. Na linha psicolinguística, na qual elas se inscrevem, é possível extrair informações que não se mostram explícitas em um texto, acionando os esquemas internalizados ou, ainda, por operações de inferências e, a partir disso, estabelecer

coerência ao texto. Conforme Kleiman (1989), para o entendimento de um texto o leitor utiliza seu conhecimento prévio, conhecimento este adquirido ao longo da vida. Nesse processo, ocorre a interação de variados níveis de conhecimento, como o linguístico, o textual e o de mundo, com os quais o leitor processa os sentidos do texto. Para Kato,

[...] à medida que os esquemas são acionados e as variáveis são preenchidas, constituindo-se em representação mental consciente, as informações passam a ser dadas (velhas) e, estando no nível consciente possibilitam sua integração com novas configurações que se obtêm no texto (KATO, 1999, p. 44).

Os esquemas mencionados por Kato (1999) referem-se ao conhecimento gramatical e de estratégias psicolinguísticas que se encontram armazenados na memória do leitor. O movimento de integração entre informações velhas e novas é a base da compreensão do texto.

Essas concepções levam-nos a inferir, também, que, se o leitor abstrai, a partir dos elementos textuais, aliado ao seu conhecimento de mundo e sua capacidade de inferência, as informações que não estão evidentes na superfície textual, então, esse leitor está complementando os espaços em branco, os vazios, os pontos de indeterminação, como sugerem Eco (1979), Iser (1996, 1999) e Ingarden (1979). Acrescentamos a isso a opinião de Kleiman (1989), que assevera sobre a necessidade de as partes do texto estarem relacionadas para se obter um conjunto coerente, e é possível associar esta ideia ao pensamento de Iser (1999), quando se refere às combinações de perspectivas textuais.

Orlandi (2001), quando recorre a Ducrot para explicitar sobre as formas de implícitos, isto é, o pressuposto e o subentendido, sustenta que o não-dito complementa o dito. Esclarece, ainda, que mesmo o silêncio pode ser associado a uma infinidade de sentidos, não precisando ser verbalizado para que evoque efeitos de sentido. Para esta estudiosa, “quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando” (ORLANDI, 2000, p. 11). Os não-ditos, as lacunas são também encontradas na proposta teórica de Eco (1979, 2012), quando sugere uma atividade cooperativa, entre leitor e texto, nas operações de leitura, como meio de completar espaços do não-dito, ou os espaços em branco. Pensamento similar aparece em Iser, quando explicita sobre o processo de comunicação, observando que “o não-dito de cenas aparentemente triviais e os lugares vazios do diálogo incentivam o leitor a ocupar as lacunas com suas projeções” (ISER, 1999, p. 106).

O processo de leitura ainda apresenta outro viés em que as opiniões das diferentes vertentes teóricas aproximam-se. Estas são encontradas em Orlandi (2000) e Jauss (1994), no

que se refere aos sentidos dos textos na perspectiva do tempo. Orlandi (2000) frisa que um mesmo texto pode sugerir distintas leituras em diferentes épocas. A autora acredita que todo leitor constrói uma história de leitura e as leituras feitas de um determinado texto, acrescidas das leituras realizadas pelo leitor no cotidiano, formam a história da leitura. Para Jauss (1994), ao tratar do efeito estético na hermenêutica literária, é preciso diferenciar duas modalidades de relacionamento entre o texto e o leitor, “de um lado, ao ser consumida, a obra provoca determinado efeito sobre o destinatário; de outro, ela passa por um processo histórico, sendo ao longo do tempo recebida e interpretada de maneiras diferentes” (ZILBERMAN, 1989, p. 64).

Na última parte do Quadro 1, destacamos os aspectos de texto, leitor e o contexto social. As novas concepções ampliam a visão sobre as relações que se estabelecem no processo de leitura que agora admite, além da interação entre texto e leitor, as interferências do conhecimento de mundo do sujeito, por ocasião do ato de ler para a construção dos sentidos. Assim, Freire (2006) incorpora ao processo de leitura o conhecimento de mundo do leitor. Silva (1991) assevera que a leitura estabelece-se como prática social, permitindo ao leitor conhecer e entender a sua realidade cultural, manifesta pelas linguagens diversas que o rodeia. Pelo viés literário, Jauss *et al.* (1979) acredita que a literatura apresenta relações com as vivências sociais, e isso provoca efeitos que podem tirar o leitor de uma percepção de lugar comum para uma visão mais crítica.

Para Zilberman, a leitura deve ser “compreendida de modo amplo, a ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca” (ZILBERMAN, 1993, p. 17). Neste processo, consideram-se as questões socioculturais, estéticas e de domínio da língua, além das suas facetas de interlocução. Assim, os leitores aptos são aqueles capazes de interagir com o texto, estabelecendo um diálogo, com autonomia, quanto aos diferentes pontos de vista sobre a realidade, por isso a base dessa proposta é dialógica. Para Lajolo,

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido do texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura, que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela propondo outra não prevista (LAJOLO, 1993, p. 59).

É possível perceber em Zilberman (1993), Lajolo (1993) e Silva (1991) que o leitor maduro assume uma postura crítica em relação ao contexto em que está inserido. A compreensão alude a um rebelar-se de forma consciente, não de maneira ingênua, buscando os sentidos que se constituem para além das palavras e situações que o envolvem no

cotidiano, diferente da compreensão de leitura de reprodução do código.

Nesse contexto de reflexões acerca da leitura, considerando-se que o nosso foco de interesse é o texto literário, a presente tese assume como perspectiva norteadora a concepção de leitura como um processo interativo e dialógico entre autor-texto-leitor, nesse processo devem ser contempladas questões socioculturais, estéticas e de domínio da língua, além do conhecimento prévio do agente da leitura. Assim, o leitor apresenta-se como um sujeito ativo e consciente, capaz de completar os espaços vazios, as lacunas, gerando significações e sentidos ao objeto ficcional.

Explorada as perspectivas da leitura em diferentes vertentes teóricas, delineada a concepção de leitura e leitor adotada na pesquisa, a proposta para a seção seguinte é situar a literatura infantojuvenil, como objeto de pesquisa, em seu contexto histórico, apontando as transformações pelas quais passa essa literatura no que se refere à linguagem, à estrutura, ao estilo e às ilustrações. Ainda nessa mesma seção, trazemos reflexões teóricas sobre a concepção de literatura infantojuvenil afro-brasileira, destacando aquelas que versam sobre o tema e são distribuídas pelo Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE). Elegemos como referência o PNBE, por acreditarmos que as obras literárias referendadas por ele encontram-se, com mais frequência, no principal meio formativo em leitura, ou seja, a escola. Logo, no nosso entendimento, são as mais acessíveis às crianças e aos jovens.

### 3 CAMINHOS DA LITERATURA INFANTOJUVENIL

Na primeira seção, apontamos os caminhos comuns a propósito da leitura entre as duas áreas do conhecimento, ou seja, entre estudos da linguagem e de literatura. As coincidências delineiam outras reflexões, dentre as quais se discutem as influências da leitura e da literatura nos estudos da linguagem e vice-versa. Nessa direção, encontramos a obra *Literatura e outras linguagens*, de Beth Brait (2010), que reúne tanto os aspectos teóricos que ligam essas duas vertentes, quanto apresenta depoimentos de linguistas e literatos, no intuito de mostrar a inspiração decorrente da leitura da literatura, não apenas para olhar o objeto de pesquisa, mas também como um fator constituinte do ser humano na vida dos pesquisadores. Percebemos, com isso, que a delimitação dos campos de estudos, entre uma área e outra, não se estabelece de forma precisa como se pretendia em décadas passadas. Entretanto, a separação entre ensino de língua/linguagem e ensino de literatura faz-se muito presente na prática escolar, fato que, muitas vezes, não colabora para uma formação leitora mais eficiente.

A obra referenciada evoca Jakobson como o poeta da linguística, destaca Volochínov em diálogo com língua e literatura, e situa a língua e a literatura como uma das articulações fundadoras do pensamento bakhtiniano. Na visão de Brait, quando se refere à produção esclarece que

O conjunto explicita relações existentes entre língua e literatura, relevando [...] ângulos convergentes pelos quais é possível observar a linguagem – verbal, visual, verbo-visual –, bem como os sujeitos com ela envolvidos e por ela constituídos (BRAIT, 2010, p. 11).

Esse estudo corrobora com o nosso pensamento de que os dois campos teóricos mostram-se interdependentes, sem, evidentemente, deixar de reconhecer que o processo de escrita e leitura do texto literário, dadas as suas peculiaridades, dentre elas a condição de texto polissêmico, permitindo mais de uma leitura, propõe ao leitor em ação um conhecimento e um envolvimento diferenciado. Nesse entendimento, a “constituição sonora e semântica articulam-se para motivar os sentidos, entretecer a narrativa com dimensões simbólicas [...] as emoções – fortes, delicadas, contraditórias, reveladoras – chegam ao leitor pela via da palavra magistralmente orquestrada” (BRAIT, 2010, p. 58-59). A autora toma como exemplo, nesse trecho, a obra de Guimarães Rosa, contudo, sem deixar de considerar este autor como um ícone da nossa literatura, a menção pode ser adotada para toda produção literária de qualidade estética.

Outro aspecto relevante na obra mencionada e que nos chamou bastante a atenção, visto que vai ao encontro das nossas expectativas em relação à leitura da literatura infantojuvenil, diz respeito aos depoimentos dos pesquisadores ao se referirem às leituras da literatura. Dos dezessete depoimentos registrados, a maior parte deles retoma as vivências leitoras da infância. Essas, em geral, tidas como boas lembranças, evidenciam a importância de uma formação leitora inicial como determinante para uma performance adequada de leitura e pesquisa. Isso fica mais evidente no depoimento da escritora de obras infantojuvenis, Mirna Pinsky, quando ela observa que “cavalgar a palavra com destreza maior do que a média de meus colegas trouxe benefícios” (BRAIT, 2010, p. 84). Em Luiz Carlos Travaglia, no depoimento dado a Brait (2010), encontramos o seguinte posicionamento: “viajando por entre as palavras mágicas de poetas, contistas, romancistas, seguindo *os riscos dos bordados*, subindo em *máquinas extraviadas*, tentando decifrar os *claros enigmas* ou descobrir a *lição das coisas*, fui percorrendo os caminhos e descaminhos da linguagem” (BRAIT, 2010, p. 36, grifos do autor).

Poderíamos nos estender por muitos outros exemplos da obra citada, contudo, as referências aqui elencadas servem-nos para a construção desta segunda seção do trabalho. O nosso foco de estudos, nesta etapa, é a Literatura Infantojuvenil de temática afro-brasileira. Assim, apresentamos uma breve história e algumas tendências contemporâneas de construção da literatura voltada para o público infantil e jovem, e por fim, trazemos especificidades e conceitos sobre a literatura e literatura infantojuvenil afro-brasileira, situando nossa posição conceitual em relação a esta última. Essas reflexões embasam as atividades de análise da obra de literatura infantojuvenil de temática afro-brasileira, intitulada *Os Reizinhos de Congo*, do ano de 2007, do autor Edmilson de Almeida Pereira, a ser apresentada mais adiante.

### 3.1 HISTÓRIA E TENDÊNCIAS

Em um momento da Revolução Industrial na Europa surge uma literatura para crianças e jovens, por volta do século XVIII, em paralelo à concepção de infância, considerada até então como um período não diferenciado da vida adulta. O reconhecimento social de um período de infância e de juventude redimensiona as relações de família, que se voltam para os cuidados dos filhos, monitorando seu desenvolvimento intelectual e emocional. No intuito de auxiliar os pais a educarem os rebentos, para um vir-a-ser adulto, as escolas são (re)organizadas e, nesse contexto, a literatura infantojuvenil figura como um recurso formativo. A escola, imbuída dos ideais burgueses, torna-se um instrumento de

doutrinação de crianças e jovens para a ideologia que a sustenta.

Essa literatura produzida, a princípio, por professores e pedagogos, mostra-se marcadamente educativa e ajustada às ideias dominantes. De acordo com Lajolo e Zilberman (1991), as primeiras histórias surgidas na Europa, com publicações esporádicas, apareceram durante o classicismo francês (século XVII), classificadas como literatura para crianças, são elas: *Fábulas*, de La Fontaine; *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon; os *Contos da Mamã Gansa*, de Charles Perrault.

A condição pedagógica que marca as primeiras publicações infantis e juvenis<sup>3</sup> repercute, ainda hoje, em polêmica acerca de seu valor como arte, e em voga está uma antiga discussão: a literatura infantojuvenil é ou deve ser didática ou lúdica? Muitas dessas obras eram em sua gênese destinadas aos adultos e foram, posteriormente, adequadas, em temas e linguagem, ao público infantil e juvenil. Com isso, aspectos como as digressões, reflexões e conflitos foram amenizados ou suprimidos, destacando-se as ações ou peripécias de caráter aventureiro ou exemplar. O objetivo era motivar o pequeno leitor a participar das experiências que a história sugeria, tanto no campo do real como do maravilhoso. Essas adaptações, bem como as criações, com predomínio do cunho didatizante, fizeram com que essa literatura fosse vista pela crítica como um gênero secundário, no sentido de Bakhtin (1997), algo pueril e utilitário, estando, apenas, a serviço da aprendizagem de regras de bom comportamento e aquisição de virtudes, desprovida, portanto, de qualquer valor estético. Essa condição afastou-a, por longo período, do foco de interesse da crítica literária.

No Brasil, as primeiras referências sobre a literatura infantojuvenil remetem às obras adaptadas de produções portuguesas, em função da dependência do país como colônia, sendo assim, não se distanciava do teor pedagógico, imprimido nas obras europeias. Vale destacar que, no Brasil, as primeiras obras literárias eram destinadas aos grupos específicos, os meninos, em sua maioria brancos e burgueses. São obras que mantêm características

---

<sup>3</sup> É preciso considerar que, na atualidade, alguns pesquisadores como: João L. Ceccantini, em tese de doutorado, intitulada *Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil premiada* (UNESP, 2000); Alice Áurea Penteadó Martha, em artigo denominado *A narrativa juvenil brasileira contemporânea: do mercado as instâncias de legitimação* (Revista Interfaces, v.2, nº 2, 2011); dentre outros, procuram tratar de maneira independente a literatura infantil e juvenil, possivelmente pelas diferenças de maturidade e interesses que apresentam as crianças e os jovens na contemporaneidade. Contudo, neste trabalho, deixamos claro que não tratamos esses dois estágios em separado, por algumas razões. A primeira liga-se ao fato de que grande parte dos autores consultados não estabelece distância entre essas duas fases, assim pautam a teoria literária tomando por base o binômio infantojuvenil. A segunda relaciona-se à questão de os nossos estudos estarem centrados em aspectos da leitura da literatura, estes dizem respeito tanto ao público infantil quanto juvenil. Consideramos também que a leitura de obras de temática afro-brasileira, pela abordagem de aspectos da cultura, é pertinente tanto a um público quanto ao outro, considerando-se que, em muitos casos, ambos demandam mediação adequada para uma leitura eficaz. Por fim, defendemos a ideia de que a literatura de qualidade não deve estabelecer fronteiras entre leitores.

geográficas, climáticas, culturais etc. diferentes das brasileiras. Dentre elas estão: *As aventuras pasmosas do Barão de Munkausen*, em 1818; *O canário*, em 1856; e *Robson Crusoe*, em 1885 (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991).

Na opinião de Cunha (2006), somente com Monteiro Lobato<sup>4</sup> surge de fato uma literatura infantojuvenil genuinamente brasileira. Em todas as suas obras “observa-se o mesmo questionamento e inquietação intelectual, a preocupação com as questões nacionais ou os grandes problemas mundiais” (CUNHA, 2006, p. 24). A esses quesitos soma-se o fato de serem essas produções expressas numa língua que contempla o dialeto brasileiro. Na visão de Zilberman (2003), as obras de Lobato rompem com a tradição das adaptações, renovando a linguagem dos heróis do passado não os sepultando em definitivo. Isso o revela como um homem de sua época, que incorpora a mentalidade de seu momento histórico por lhe parecer, a outra, ultrapassada e antiga. Assim, “a literatura infantil [...] amarrada à contribuição do passado, não se renovava; e, com isto, impedia o aproveitamento do moderno, da atualidade, do tempo” (ZILBERMAN, 2003, p. 157). A renovação verificada na obra de Lobato incorpora personagens contemporâneos, inclusos no sistema social vigente, com seus valores e comportamentos, sua organização política, bem como suas funções. Lobato, com suas inovações empreendidas na literatura, voltada para as crianças e jovens, abre caminho para outros tantos escritores brasileiros.

Para Perrotti (1986), a produção de Lobato esteve isolada até a década de 1970 e a partir de então encontrou seguidores a altura do seu talento. No entanto, pondera, “o fenômeno Lobato, isolado, não foi suficiente para romper a concepção pragmática tradicionalmente ligada à literatura para crianças e jovens” (PERROTTI, 1986, p. 13). Isso significa dizer que mesmo com a inovação literária proposta por Lobato, visando à autonomia leitora e cidadã da criança e do jovem, por meio de uma literatura cheia de fantasia, mas questionadora, muitas obras de potencial infantojuvenil continuaram a ser produzidas, primando pelo utilitarismo. Esta condição põe em dúvida sua qualidade enquanto arte.

As discussões sobre a Literatura Infantojuvenil ser ou não arte pauta-se, em geral, no fato de muitas dessas obras prestarem-se aos ditames de comportamentos por vários anos. Contudo, nas últimas décadas, as preocupações estiveram, também, focadas nas questões

---

<sup>4</sup> A polêmica em relação às conotações racistas e sexistas atribuídas a Monteiro Lobato na atualidade, nas obras *As caçadas de Pedrinho* e *Negrinha*, adquiridas pelo governo federal 2009-2010 para serem distribuídas pelo PNBE-MEC, e amplamente discutidas pelos meios de comunicação, não abalam as tantas outras qualidades encontradas em sua produção. De acordo com o sociólogo Maurício Rego, as obras em questão são um instrumento de formação educacional. “Fazer a ponte entre a literatura e a realidade é na verdade um elemento de educação, de formação. A descontextualização de uma obra literária é um erro imperdoável. Não só pelo ponto de vista da própria literatura, mas também do ponto de vista legal” (NA TERRA..., 2012, s.n.p.).

ideológicas que essa produção pode suscitar. Na esteira dessas inquietações está a própria forma de denominação dessa literatura, isto é, o uso dos adjetivos infantil e juvenil, os quais especificam e de certo modo delimitam o público destinatário.

Cademartori (1995) explica que literatura infantil e literatura juvenil são expressões em que a própria composição já determina o público alvo. Os adjetivos “infantil” e “juvenil” evidenciam que se trata de uma literatura voltada para um público infantil e jovem e, na maior parte das vezes, escrita por adultos. A distância ideológica e de maturidade entre aquele que produz e seu receptor figura, na concepção dos críticos, como uma das causas que acaba por privilegiar o aspecto pedagógico.

Independente do maior ou menor grau de didatismo encontrado nos textos literários, tanto a área de Linguística como a dos Estudos Literários apontam que qualquer produção, seja ela para crianças, jovens ou adultos, não se apresenta de forma neutra, ou seja, descolada de ideologias. Assim, literatura infantojuvenil não pode ser concebida como algo inofensivo, mas como um recurso que ocupa um papel significativo no campo imaginário e emocional dos leitores, especialmente aqueles que estão em processo de formação. Para Allende e Condemarín, “justamente por se encontrar em preparação para o domínio da via racional, a criança pequena (e os jovens), à sua medida, é um sujeito perfeito para a literatura” (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 183). É consenso entre os críticos que a literatura quando específica para crianças e adolescentes deve apresentar qualidade estética, a mesma que se exige da literatura adulta, tendo em vista que este público está em fase de formação intelectual, emocional, humanística, em uma preparação para a vida. Esse entendimento parte do princípio que essa literatura colabora para a compreensão do mundo, estabelecendo uma relação entre a ficção e a realidade, condição importante para que o leitor iniciante compreenda melhor não apenas seus conflitos pessoais, mas também o espaço social que o cerca. Compartilhamos desse entendimento de que a literatura infantojuvenil deve contemplar valor estético e que o leitor aprendiz precisa ser devidamente preparado para compreender, nessas obras, as ideologias subjacentes.

Zilberman (2003) afirma que a literatura infantojuvenil, para ser reconhecida como literatura, precisa integrar-se ao projeto desafiador, inerente a todo fenômeno artístico. Isso significa dizer que ela precisa questionar as normas em circulação, motivar o leitor a adquirir uma postura crítica diante da realidade, cumprindo o propósito da leitura como uma habilidade humana. A obra de literatura infantojuvenil que não proporciona desafios ao leitor pode ser entendida apenas como um objeto pedagógico, de propagação de convenções instituídas, não possibilitando ao leitor conhecer as circunstâncias sociais, tampouco a

questioná-las.

Esses questionamentos e insatisfações contribuíram para que, a partir da década de 1970, a literatura infantojuvenil brasileira ganhasse novo *status*, ocupando espaço em pesquisas, dada a sua importância no contexto de formação leitora inicial. Desde então integra estudos em várias áreas do conhecimento nas nossas universidades, porém, passadas quatro décadas, esses estudos, são, ainda, em quantidade inferior ao desejado. Isso pode ser corroborado na tese intitulada *Por um lugar para a literatura infantil/juvenil nos estudos literários*, tese de doutorado de Mônica Menezes Santos (2011). Nesse trabalho, a pesquisadora reflete sobre o lugar concedido à literatura infantil e juvenil nos estudos literários contemporâneos, no período compreendido entre o ano de 2006 a 2010, concluindo que apenas setenta e cinco trabalhos, entre dissertações e teses, foram produzidos em seis universidades brasileiras de renome nacional, a saber: PUC-RS, USP, UNICAMP, PUC-RJ, UFRJ E UFMG. Essas informações, de acordo com a pesquisadora, foram encontradas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na opinião de Ceccantini (2004), as pesquisas voltadas para a literatura infantojuvenil envolvem “tensões”, isso por ser “resistente ao enquadramento em definições precisas e à clara delimitação e descrição, situando-se numa espécie de limbo acadêmico, que o transforma, por vezes, em propriedade de todos e, ao mesmo tempo, de ninguém” (CECCANTINI, 2004, p. 20).

É possível reconhecer um maior interesse pela literatura, destinada à criança e ao jovem, nos tempos atuais, no entanto, entendemos ainda como insuficiente em decorrência da complexidade que envolve o tema, como apregoa Ceccantini (2004) e como constatou Santos (2011). Também a esse respeito, Hunt (2010) comenta que embora se afirme que os estudos dessa literatura estejam consolidados na educação superior e na cultura em geral, estes ainda são marginalizados pelos teóricos que proclamam apoiar os excluídos. Solidários à crítica de Hunt, percebemos que, enquanto existe um consenso entre pesquisadores, Silva (1996, 1998), Zilberman (2003) dentre outros, sobre a eficácia da literatura infantojuvenil para a formação humanística e leitora do indivíduo, possibilitando-lhe melhores condições para atuar criticamente em seu contexto social, essa literatura consta, até o momento, em espaço periférico nos cursos de licenciaturas das universidades. Isso nos possibilita inferir que não ocorre, ainda, a plena consciência de que esta se liga a uma das atividades elementares do indivíduo em sociedade, ou seja, como base da formação leitora. Também Zilberman (2003) pronuncia-se acerca das lacunas existentes em relação aos estudos da literatura destinada às crianças e aos jovens. De acordo com essa pesquisadora, trata-se de um vasto campo de

trabalho ainda desconhecido, a isso se incluem os equívocos e preconceitos que a desvalorizam intelectualmente, o que acaba por impedir um exame mais apurado no sentido de evidenciar seu potencial estético ou suas fragilidades ideológicas.

Com vistas a colaborar para a ampliação das discussões acerca do valor estético e cultural temático da literatura infantojuvenil é que nos dedicamos a esta pesquisa e, para isso, valemo-nos de estudos de pesquisadores como Coelho (1991, 2000), Cunha (2006), Zilberman (2003) dentre outros, que aceitam a literatura infantojuvenil como arte, como objeto que provoca prazer e diversão, alterando a senso crítico do leitor. Coelho (2000) ao se referir à literatura, voltada para o público infantil, sendo que podemos considerar o mesmo para a literatura juvenil, assevera que

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização (COELHO, 2000, p. 27).

Defendemos também a concepção de que a literatura infantojuvenil pelas representações humanas que abriga, pela criatividade exigida para sua produção, pela motivação ao imaginário que suscita, uma manifestação de arte. Dito por outra via, concebemos essa literatura como um fenômeno de linguagem, um espaço de convergência de múltiplas linguagens, modelado pela cultura e relacionado, direta ou indiretamente, a um contexto social e histórico, sendo, portanto, fundamental a relação que ela estabelece com os indivíduos para que estes alcancem sua formação de maneira dinâmica e integral, consciente do seu próprio eu e do mundo. Nesse contexto, reiteramos que a leitura emerge como um diálogo entre autor-texto-leitor, ativando emoções, intelecto, imaginário etc., desenvolvendo novas mentalidades.

Por considerarmos a literatura infantojuvenil como recurso essencial na formação leitora, apontamos, na sequência, o entendimento de alguns pesquisadores sobre a classificação que, em geral, essa literatura recebe no âmbito da literatura geral. Nessa exposição, sempre que possível estabelecemos relações classificatórias com a obra de literatura infantojuvenil eleita por nós para análise, isto é, *Os Reizinhos de Congo*. Vale lembrar que a análise dessa obra faz parte da última seção desta pesquisa.

### 3.1.1 Classificação da Literatura Infantojuvenil

De acordo com Coelho (2000), a literatura infantojuvenil figura como subgênero ou

forma básica no espaço da ficção. Na grande área da ficção as múltiplas formas de narrativas recebem nova classificação, isto é, são concebidas como formas simples. Entende-se como forma simples as narrativas da tradição popular, que surgiram anonimamente entre os povos da Antiguidade, chegando aos dias de hoje transformadas. Em função da simplicidade e da autenticidade das vivências retratadas nessas narrativas, grande parte delas foi absorvida pela literatura infantojuvenil, pela via popular. Dentre elas estão: a fábula; o apólogo; a parábola; a alegoria; mito; lenda; saga; conto maravilhoso; conto de fada; conto exemplar; conto jocoso; dentre outras. Na visão de Coelho,

De acordo com esse quadro classificatório, a literatura infantil pertence, pois, ao gênero ficção, o qual abrange toda e qualquer *prosa narrativa literária* (linguagem artística, construída pelo pensamento criador, lógico-poético), cujo objetivo maior (segundo Littré) é 'exercitar o interesse do leitor pela pintura das paixões, dos costumes ou pela singularidade das aventuras' (COELHO, 2000, p. 164).

Sabemos que no gênero de ficção há a predominância do aspecto da criação imaginária ou fantasiosa, pautada em uma linguagem artística, num arranjo textual organizado de maneira criativa que visa despertar o interesse do leitor para o texto. É nessa perspectiva que a autora determina a literatura infantojuvenil como gênero de ficção, e assim também a entendemos. Contudo, Coelho ressalta que nesse contexto cabe a indagação: “Como situar a literatura infantil (e juvenil) no quadro conceitual dos gêneros literários? Ela seria um gênero, um subgênero, uma forma ou uma categoria?” (COELHO, 2000, p. 163).

Coelho (2000) salienta que, embora haja discordância entre alguns teóricos acerca da conceituação dos gêneros literários em geral, ela compreende gênero como uma forma geradora, sendo um reflexo, em forma de experiência estética, das vivências humanas. Essas podem ser identificadas como: vivência lírica, revelada pela poesia; vivência épica, a qual tem sua expressão na prosa e na ficção; e vivência dramática, representada pelo teatro. Ao considerar a classificação de forma macro e tomar como referência o pensamento de Coelho (2000), na nossa tese, o objeto em estudo, *Os Reizinhos de Congo*, enquadra-se na vivência épica, como prosa e ficção, visto que esta categoria estabelece a relação do eu com o outro e com o mundo social. Contudo, o aspecto lírico também se faz presente em forma de poemas-cantigas. Coelho (2000) segue com as reflexões, estabelecendo, ainda, uma segunda categorização, ou seja, os subgêneros e formas básicas na literatura contemporânea, voltada para crianças e jovens. Nessa outra categorização, a literatura infantojuvenil, ao lado do conto, romance e a novela, é também situada como ficção. No entanto, adverte que essas formas

básicas se diversificam em categorias diferentes, considerando-se a natureza do tema, do ponto de vista, da intriga, da trama, da intencionalidade etc., apresentada na produção ficcional. A partir do princípio de que esses elementos interferem na formação do gênero da ficção, estes recebem, então, uma subclassificação, denominados de ficção científica, romance policial, novela de aventuras, romance de amor, narrativa satírica, paródia, biografia, romance histórico, além de outras.

Nesse contexto em que a literatura infantojuvenil é concebida como um subgênero (forma básica) ou forma simples cabe-nos, então, delimitar o objeto a que dedicamos estudos nesta pesquisa, tomando por base a classificação realizada por Coelho (2000). Assim, compartilhamos da ideia de que essa literatura integra um gênero de ficção, no nosso caso em específico de estudo, temos um texto em que estão presentes tanto a narrativa quanto o poema, em forma de conto-poema, que contempla uma linguagem estética e criativa. E entendemos que essa literatura deve provocar o interesse do leitor, envolvendo-o em viagens e deslocamentos que este tipo de texto pode provocar, ampliando-lhes os conhecimentos e o senso crítico em relação ao seu espaço de vivência. Ainda na perspectiva classificatória, explicitamos que *Os Reizinhos de Congo* inscreve-se como um conto-poema da literatura infantojuvenil, na categoria de mito, considerando-se que seu conteúdo liga-se às manifestações folclóricas do Congado brasileiro, que envolvem questões vinculadas à religiosidade católica e africana, bem como reflexões acerca das forças da natureza, as quais estão intimamente relacionadas à religiosidade africana. No entendimento de Coelho, “mito e literatura, desde as origens, andaram essencialmente ligados: não existe mito sem palavra literária. Os nossos mitos indígenas ou africanos foram recolhidos por vários estudiosos e recriados por muitos escritores (COELHO, 2000, p. 170).

Como um evento essencialmente humano, a criação literária mostra-se complexa, encantadora, misteriosa e essencial a todo indivíduo. Para Coelho (2000), em tempos de transformações políticas e socioculturais, a literatura atual sugere, aos estudiosos de diversas áreas, uma noção de processo de produção e recepção que, de maneira mais ou menos consciente, se converte em favor de intervenção sociológica, ética ou política. Essa intervenção pressupõe mudanças em noções já consolidadas de elementos como: tempo; espaço; personagens; ação; linguagem; estruturas poéticas; valores éticos ou metafísicos etc. Enfim se propõem mudanças em todo o arcabouço que compõe o texto narrativo. Trata-se de forças sociais, culturais e políticas, atuando sobre a criação literária no que tange ao aspecto ideológico, modificando sua estrutura interna, bem como sua função como produto literário, e “para além do prazer/emoção estéticos, a literatura contemporânea visa alertar ou transformar

a consciência crítica de seu leitor/receptor” (COELHO, 2000, p. 29).

No que concerne à natureza da literatura infantojuvenil brasileira, Coelho (1991) explica que, vista em seu conjunto, pode-se perceber três tendências mais evidentes na atualidade: a realista; a fantasista; e a híbrida.

A primeira delas, a realista, expressa o real, da maneira como é vista pelo senso comum, com a pretensão de atingir pelo menos quatro objetivos: a) testemunhar o mundo concreto, familiar e atual que envolve o dia a dia do leitor e podem ser reconhecido prontamente por ele. São obras que versam sobre os problemas de adaptação da criança ou jovem ao mundo adulto, como é o caso da literatura “participante” de intenções políticas; b) uma linha informativa que visa mostrar os costumes, hábitos ou tradições populares de diferentes regiões do país e busca conscientizar os leitores iniciantes sobre as questões humanas e sociais, mais críticas, presentes no território nacional; c) a literatura que apela para a curiosidade e a sagacidade do leitor e propõe um exercício de descoberta de enigmas e mistérios de acontecimentos que não estão no cotidiano, por exemplo, os romances policiais; d) obras que buscam preparar meninos e meninas para encarar de frente, cedo ou tarde, as dores e sofrimentos inerentes à vida. Em geral, essa literatura tematiza, a morte, a separação dos pais, os problemas dos filhos, a questão dos tóxicos, as injustiças sociais, o racismo, as crianças abandonadas, a marginalização da mulher, dentre outros temas. Na opinião de Coelho (1991), trata-se de uma literatura bastante pessimista que se fecha para a vida plena, dando claros sinais de que vivemos tempos de desequilíbrios e violência em todas as fases da vida humana.

Para Palo e Oliveira (2006), o que se denomina como literatura realista, são obras que se pautam em temas como: a pobreza; o menor abandonado; os pais separados; o sexo etc. Temas estes vinculados ao contexto social no qual estão inseridos a criança e o jovem. Ao esclarecerem sobre as características desse modelo literário comentam que se trata de uma

construção plana, previsível, sem surpresas, numa linguagem que tem por tarefa, apenas, ser canal expressivo de valores e de conceitos fundados sobre a realidade social. Linguagem carregada de ideologia que permeia cada fala do narrador, cada diálogo das personagens e tem um destinatário certo: o leitor infantil (ou juvenil), cujo pensamento se pretende capturar. Não há possibilidade de respostas alternativas nesse processo educativo autoritário que só admite à criança (e ao jovem) a função de aprendiz passivo frente à voz todo-poderosa do narrador e de seu enfoque da realidade social (PALO; OLIVEIRA, 2006, p. 11).

É possível perceber na forma descrita o que seja a literatura realista para estas pesquisadoras, isto é, apresenta-se como estritamente utilitária, pedagógica, uma obra fechada

ao diálogo com o leitor. Veiculadora de ideologias dominantes que devem ser aceitas sem contestação, de maneira pacífica, pela criança ou jovem. Esses são alguns dos fatores que levam muitos estudiosos a duvidarem da eficácia dessa literatura na formação cidadã da criança e do jovem, visto que, ao apresentar a realidade como ela se mostra, perdem em poeticidade, deixando emergir o imediatismo e a praticidade. Isso, no nosso entender, não possibilita a esses seres em crescimento condições nem de adquirirem apreço pela leitura, tampouco apreender as várias nuances da vida social propostas pela obra literária, por não terem, muitas vezes, maturidade suficiente para analisá-las.

Sobre a perspectiva realista na criação dos textos para crianças e jovens, Zilberman (2003) também traz algumas reflexões. Esclarece que esta proposta esteve relacionada à grande movimentação, na década de 1970, com o surgimento de grupos de novos contistas e poetas e às ocorrências de acontecimentos sociais que buscavam agregar os homens de Letras em torno de ideais comuns. Conforme Zilberman, havia entre esses escritores “a preocupação com a fotografia da sociedade brasileira, principalmente dos segmentos populares urbanos, traduzindo sua linguagem e visão de mundo, no sentido da denúncia de uma realidade imediata” (ZILBERMAN, 2003, p. 196). Conforme a autora, a adoção dessa nova perspectiva não encontra consenso entre leitores e críticos. Dentre os problemas apontados está a história narrada que enfatiza sempre o ponto de vista do adulto, condição recorrente na literatura voltada para a criança e para o jovem. Esse fato depõe contra essa literatura, por tornar-se um meio de manipular e inculcar ideias no público leitor em formação. Ainda em Zilberman, apresentar às crianças e aos jovens a realidade social não se trata de uma decisão simples e com isso questiona:

Em vista disso, torna-se claro que, à iniciativa de trazer a realidade imediata do leitor (pelo menos daquele que vive em grandes centros urbanos e pertence à classe média) para dentro de seus livros, o que é, por todas as razões, louvável, corresponderam alguns percalços: como nomear as causas profundas da situação que vive e como propor uma ação que o retire da apatia que se verifica ao final do texto e que seja ao mesmo tempo compatível com a condição infantil? (ZILBERMAN, 2003, p. 200).

Percebemos como pertinente a indagação de Zilberman, considerando-se que, para um maior aproveitamento do tema realista pela criança e pelo jovem, estes necessitariam ter conhecimentos e vivências suficientes sobre muitos assuntos. No entanto, falta-lhes um senso do real mais aprimorado, que lhes possibilitem compreender, de maneira mais profunda, as circunstâncias ensejadas. Assim, “não se pode esperar que uma literatura infantil (e juvenil) rigorosamente realista preencha o efeito desejado, pois para tanto teria de contar com o que

ainda não existe” (ZILBERMAN, 2003, p. 200). Entendemos que o que não existe ainda é a maturidade necessária, tanto da criança quanto do jovem, para compreender e avaliar as questões sociais suscitadas pela literatura. Para essa estudiosa existe a possibilidade da fantasia preencher esse espaço, mas para isso seria necessário renunciar as propostas literárias realistas. A literatura de fantasia figura na segunda classificação realizada por Coelho (2000).

A literatura fantasista exhibe o mundo maravilhoso, gerado pela imaginação, situado fora das fronteiras do real e do senso comum. Trata-se de um universo em que predomina o jogo e o lúdico sobre as experiências reais. Coelho (2000), chama a atenção para o fato de que as soluções estilísticas utilizadas na produção dessa literatura são as mais variadas, ou seja, encontram-se textos que se aproximam das fábulas, outros invadem o universo da ficção científica, aqueles que tomam como fonte o mundo do “Era uma vez...” e não estão limitados pelo tempo e pelo espaço. Nesse caso, o inverossímil apresenta-se como verossímil, e ainda há outros que fazem uso da imaginação como símbolo ou intuição do metafísico etc. São obras que privilegiam a ficção e não o real. Na criação dessa obra os produtores sentem-se mais atraídos,

[...] pelo desconhecido do que pelo já conhecido; dão mais valor ao que podia ser ou acontecer do que àquilo que é ou que acontece realmente. Sentem-se compelidos, sem dúvida, a revelar o Trans-Real, o extraordinário ou o inexplicável pela lógica comum; ou ainda o insuspeitado que está ou pode estar oculto por detrás da aparência íntegra e comum do Real, vulgarmente conhecido (COELHO, 1991, p. 265).

Nesse entendimento é preciso lembrar que a natureza mágica da literatura faz-se presente desde o seu princípio, tendo em conta que, em épocas remotas, sem o conhecimento científico existente nos dias de hoje, muitos dos fenômenos tinham suas explicações pautadas muito mais no mágico do que na lógica. Com isso, o apreço por essa literatura é uma herança que acompanha a história da humanidade. E, ainda, a produção de ordem fantasista possibilita ao sujeito leitor distanciar-se, mesmo que temporariamente, de questões mais turbulentas da vida, com isso proporciona momentos de deleite.

Para se contrapor às lacunas decorrentes da literatura de cunho realista, relacionadas à falta de maturidade infantil e juvenil para absorvê-la, Zilberman (2003) acredita que a proposta fantasista possa dar conta desse espaço, vinculando a produção narrativa aos recursos ficcionais do fantástico. Para fundamentar esse pensamento, Zilberman toma como referência pesquisas dos alemães D. Richter e J. Merkel, que buscam uma literatura infantojuvenil progressista e adequada a esse público, sem aderir às explicações psicanalíticas

sobre o processo de produção da fantasia pela criança ou jovem. Nesse sentido, ao invés de perceber essa literatura de potencial infantil e jovem apenas como compensatória, acreditam que essa mesma literatura pode figurar como meio para transformar uma realidade opressiva. Nessa visão, os personagens fantásticos, bem como as propriedades mágicas como as encontradas nos contos de fadas, revelam, por meios palpáveis, representados pela linguagem, o desejo de transformação social, vivenciadas no período feudal pelos camponeses. Essa característica de revolta e reivindicatória perde-se nos contos de fadas por ocasião do reconto ou adaptações dessas histórias feitas pelos Irmãos Grimm. Essa perda acaba justificando a defesa de críticos e leitores de uma literatura de cunho mais realista, em detrimento da literatura fantasista. Todavia, Zilberman afirma, “é patente que elementos de inclinação fantástica, oriundos de uma fantasia criadora, podem exercer uma função não alcançada por um verismo restrito” (ZILBERMAN, 2003, p. 202). Concordamos com esse ponto de vista, tendo em conta que a organização estética do texto, quando contempla elementos do maravilhoso e do fantástico, também, possibilita ao leitor em formação as reflexões necessárias para compreender o contexto em que vive de forma crítica.

Na terceira classificação feita por Coelho (2000) está a literatura de natureza híbrida. Essa categoria não é verificada de maneira explícita nos estudos de Zilberman. A literatura de tendência híbrida toma como referência o real e a partir dele insere o imaginário ou a fantasia, de maneira que não é possível perceber os limites entre um e outro. São obras que se inserem na categoria Realismo Mágico<sup>5</sup>, uma das mais fecundas na literatura contemporânea, na visão de Coelho. Essa forma literária destaca-se por explorar um espaço básico e familiar, próprio do cotidiano infantojuvenil, em que de forma natural e surpreendente, aparece o estranho, o mágico, o insólito, bem ao gosto da literatura lobatiana que tem sido enriquecida sobremaneira por alguns escritores da atualidade.

Obras literárias para crianças e jovens que exploram o imaginário ou a fantasia do leitor, literatura classificada como fantasista ou híbrida por Coelho (1991), em nossa opinião, deixa a literatura mais criativa, uma vez que estimula a imaginação dos leitores, sejam eles crianças ou adolescentes. Nessas fases, há por parte desse público um apreço pelo inesperado, o inusitado, assim, a literatura que contempla o fantástico, o mágico, o maravilhoso impulsiona a criança e o jovem à leitura e ainda possibilita “discutir a lógica das coisas”,

---

<sup>5</sup> O termo Realismo-Mágico surge nas primeiras décadas do século XX como reação à corrente literária do Realismo/Naturalismo do século XIX. Expressão cunhada por Angel Flores, na conferência “*Magical Realism in Spanish American*”, em Nova York, MLA, 1954, busca denominar um tipo de ficção hispano-americana onde coexistem fantasia e realidade. Flores considera Jorge Luis Borges (1935), em *Historia universal de la infâmia*, como precursor dessa corrente literária.

como propõe Azevedo (2011), isso, sem que o leitor se afaste do encantamento. Para Antonio Cândido (1989), não há homem que possa viver sem a fabulação, proporcionada pela ficção, aspecto fundamental na literatura. Freitas (2000), em artigo intitulado *Conhecendo novas práticas de leitura e escrita*, fundamentado em pesquisa realizada com adolescentes, confirma essa discussão,

Deparei-me com relatos que falavam de uma leitura de livros que, de certa forma, acompanhavam o seu interesse pelo mistério, suspense, imprevisível [...] Ao mergulharem nas tramas intrincadas dessas histórias talvez estejam buscando a emoção trazida pela aventura, pelo suspense. Podem ainda estar procurando nestes livros as mesmas emoções dos seriados televisivos, dos filmes a que gostam de assistir (FREITAS, 2000, p. 183).

Os estudos de Freitas visam mostrar que as formas de leitura e de escrita estão sofrendo transformações na atualidade, em função do surgimento das novas modalidades de apropriação dos textos, período em que, de acordo com essa pesquisadora, convive-se com três textos, que são: o manuscrito; o impresso; e o eletrônico. É possível perceber que aquele que é considerado como “melhor” enredo associa-se às mídias, mais comuns na vida de crianças e jovens, como a televisão, por exemplo. Ainda que os textos manuscritos e eletrônicos não estejam no nosso foco de estudo, não podemos deixar de considerar que eles têm contribuído, e muito, para gerar diferentes maneiras de ler. Porém, quando se trata de despertar o espírito, isto é, o texto que mais motiva a leitura nessas faixas etárias, independente do suporte, o interesse continua sendo por uma literatura pautada na imaginação, afastada do cunho pedagógico.

Em obras literárias infantojuvenis de produção recente, sejam elas de natureza realista, fantasista ou híbrida, é perceptível que o caráter pedagógico, comum nessas obras em seus primórdios, não se faz mais presente como antes, mas quando aparece ocorre de forma mais sutil, e sobressai o lado estético. Em outras palavras, as produções literárias contemporâneas, infantis e juvenis, têm primado por um valor literário original, distanciando-se do cunho didático incorporado à literatura, endereçada à infância e à juventude, em sua origem.

Outro aspecto relevante é que, nessa literatura, as temáticas ampliaram-se, muitas delas até então proibidas aos menores. A literatura anterior a década de 1970, de acordo com Zilberman,

[...] evitava o “lado podre” da sociedade seja em termos sociais (ausência de temas relacionados ao sexo, às diferenças raciais ou conflitos de classe) ou existenciais,

faltando a apresentação de determinados problemas familiares, como a falta de dinheiro, dos pais, da morte, os tóxicos (ZILBERMAN, 2003, p. 188).

Ainda que a inclusão de novos temas acrescentem valor positivo à literatura infantojuvenil, especialmente porque proporciona a esse público a condição de conhecer e refletir sobre questões sociais do cotidiano, apurando assim o senso crítico, Zilberman (2003) adverte que, a introdução das temáticas de denúncia social nessa literatura pode suscitar dificuldade quando insistir numa visão adulta do problema, convertendo o texto num manual de regras que pretendem levar a criança e o jovem a perceberem a realidade em que estão inseridos. Ela acrescenta,

Por isso, se o aspecto temático verista tem na literatura infantil uma importância como vanguarda, porque rompe com os padrões ordinários relativos às produções para crianças, sua plena realização dependerá de sua obediência aos parâmetros inerentes a toda a literatura: verossimilhança no tratamento da história, afinando o mundo representado à enunciação do narrador; e coerência no desdobramento da ação, que deve decorrer de uma necessidade interna e causalidade narrativa (ZILBERMAN, 2003, p.190).

Fica evidente na concepção de Zilberman (2003) que a questão balizadora da qualidade dessa literatura não se apresenta apenas na inovação das tendências realista (verista), mas, especialmente, no esforço que visa à renovação estética na construção do texto, de modo a contagiar o leitor para a leitura, conscientizando-o do seu papel enquanto cidadão. Para a autora,

Visando à ruptura com o convencional, a criação literária só pode introduzir a norma em seu interior para revelar sua índole aglutinadora; desse modo, ao incorporar os modelos estéticos, sociais, lingüísticos, éticos ou religiosos, o texto revela-os, enquanto convenções destinadas a manter um certo tipo de dominação no meio social, contribuindo, pois, para seu conhecimento e transformação (ZILBERMAN, 2003, p. 175).

Esse ponto de vista possibilita-nos entender que as transformações sociais globais promovem diferentes entendimentos sobre o tempo de infância e juventude e com isso muitos escritores e educadores passam a defender a produção de uma literatura mais realista, contrapondo-se à literatura de perspectiva fantasista. Em muitos casos, essa postura tem como motivo a crença de que a literatura de fantasia promove a alienação, surtindo, portanto, pouco efeito na formação da criança e do jovem. Parte-se do princípio de que o acesso a textos mais realistas despertam, desde muito cedo, o público infantil e jovem para os problemas inerentes à vida humana. Essa concepção suscita a abordagem de outros assuntos na produção literária

que passa a contemplar temáticas até então pouco comum nessas obras. Diferentemente do que ocorria antes, a literatura desse tempo, além dos novos temas, prima por uma organização estrutural coerente, como cabe a uma literatura que se queira de qualidade estética. Essas reflexões revelam-nos que, enquanto Coelho (1991) entende a literatura de cunho realista como pessimista, porque descortina períodos de desequilíbrio e violência, Zilberman (2003) percebe algo de positivo, isto é, essa literatura apresenta-se como vanguarda. Contudo, ressalta que o arranjo textual é a base da literariedade e, por conseguinte, da sua esteticidade. Lembramos que o termo literariedade é aqui compreendido como qualidade do literário, que envolve características linguísticas, semióticas e sociológicas. Por considerarmos a importância do aspecto organizacional da linguagem, estrutura e estilo do texto literário, trazemos a seguir algumas reflexões acerca das novas tendências da literatura infantojuvenil atual.

### 3.2 CARACTERÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS: LINGUAGEM, ESTRUTURA, ESTILO E IMAGENS

Mudam os tempos, mudam também as formas de linguagem. Assim, a literatura, seja para a criança, o jovem ou o adulto, e que tem como meio de comunicação a linguagem com o pressuposto da língua escrita, não fica imune às transformações. A linguagem ou o discurso, na literatura, está a serviço da criação artística. Dessa forma, quando se trata da produção literária para crianças e jovens, já não cabe, no momento presente, uma linguagem em que predomine de forma excessiva e exclusiva o padrão culto ou aquela cheia de *inhas* e *inhos*, mas há, nessas produções, uma tendência de aproximar a linguagem literária à realidade do leitor.

Nas obras de literatura infantojuvenil, a partir da década de 1960, segundo Lajolo e Zilberman (1991), sobressai uma linguagem mais próxima da oralidade, tanto nas narrativas como nas poesias. A linguagem mais coloquial busca aproximar essas novas produções das expectativas modernistas de 1922 e da lobatiana. Na visão dessas autoras,

Essa oralização do discurso nos textos para crianças torna-se bastante coerente com o projeto de trazer para as histórias infantis (e juvenis) o heterogêneo universo de crianças (e jovens) marginalizadas, de pobres, de índios. Da mesma forma que suas personagens e enredos deixam de ser exemplares do ponto de vista dos valores dominantes, também a linguagem distanciou-se do padrão formal culto, indo buscar na gíria de rua, em falares regionais e em dialetos sociais a dicção adequada aos novos conteúdos (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p. 153).

Essa mudança parece-nos importante, uma vez que uma linguagem mais apropriada ao contexto do leitor infantil e juvenil tem maiores possibilidades de aproximá-los do texto, promovendo motivação para a leitura da obra literária. Isso, por considerarmos que, dentre os adolescentes, quando solicitados à leitura dos clássicos, por exemplo, a maior dificuldade encontrada decorre da pouca intimidade com a linguagem, geralmente, arcaica, na qual foram produzidos.

Palo e Oliveira (2006) destacam, assim como Lajolo e Zilberman (1991), o resgate da oralidade na literatura infantil e juvenil dos nossos tempos. Reconhecem que esta traz em sua gênese o ato de narrar. E ao indagarem sobre o que significa uma literatura pautada na oralidade, entendem que esta se assemelha ao ato de fala, sendo, portanto, algo próprio do ser humano. Aquele que fala busca expor o objeto de sua manifestação, apropriando-se, simultaneamente, de vários canais, como: a palavra; a entonação; o ritmo; e a expressão corporal. A representação inclusiva, derivada da manifestação, atua de forma imediata, proporcionando uma troca direta de experiências entre os interlocutores. Nesse sentido, o discurso oral envolve o verbal e o não-verbal, não importando o que se diz, uma vez que o modo como se diz se sobressai. Este, por sua vez, estabelece uma tensão dialética entre o dito e o não-dito. Um discurso, pautado na oralidade, tem disponibilidade para incorporar um novo dado a qualquer momento e ao acaso. Disso decorre a pouca sistematização, as novas formas de dizer, experiências que são incorporadas pelo sistema linguístico. Esse discurso consente redundâncias, desvios das normas linguísticas, expressões populares como a gíria, por exemplo, paralelismo das estruturas sintáticas, construção de enunciados que não respeitam hierarquia, muitas vezes, comprometendo a linearidade de começo, meio e fim. Produzir literatura, tendo por base a oralidade, é colocar em crise o discurso literário tradicionalista. Conforme Palo e Oliveira, é

[...] narrar no mesmo tom e compasso do viver – *escreviver* – de tal forma que não haja mais distância entre quem narra, o que narra e quem lê. Esse momento de sintonia é o que buscam os textos da literatura infantil (e juvenil), de modo a construir uma cena inclusiva a pelo menos três vozes – Narrador, Mensagem e Receptor – que interagem simultaneamente num intercâmbio de contínuas experiências em reciclagem (PALO; OLIVEIRA, 2006, p. 45).

Essas inovações nas narrativas infantojuvenis aproximam leitor e texto, por meio da linguagem, que toma como referência a oralidade. Trata-se de um brincar com palavras num jogo entre o familiar e o estranho, seduzindo o leitor para a leitura.

Entretanto, Lajolo e Zilberman (1991) argumentam que os traços da linguagem

literária, na contemporaneidade, nem sempre são nítidos, sendo que alguns não se configuram como tendência, mas deixam-se entrever, com manifestações esparsas, em determinados momentos, em obras isoladas dentro de um conjunto de títulos. Salientam que, nessas obras o discurso literário apresenta-se mais espesso, configurado por procedimentos metalinguísticos e de intertextualidade. Essas características, muitas vezes, fazem a literatura infantojuvenil assemelhar-se às obras destinadas ao público adulto.

No que tange às características estruturais da literatura infantojuvenil desses tempos, tanto Coelho (2000) quanto Zilberman (2003) são de consenso que muitas delas assentam-se em processos narrativos arcaicos, que gradativamente vão sendo redescobertos e recriados. De acordo com Coelho, “há hoje, uma visível tendência para a retomada de temas ou recursos antigos para fundi-los com novos processos” (COELHO, 2000, p. 151). Essa mesma pesquisadora aponta tendências da estrutura, peculiaridades temáticas e formais da nova literatura infantojuvenil, as quais são pertinentes às nossas reflexões.

A primeira delas é quanto à efabulação em que ocorre a preocupação por parte do autor de como contar a história ao leitor. Nesse quesito, as obras mais recentes tendem a ter o início marcado pelo motivo principal ou circunstâncias que levam imediatamente à situação problema. Outro aspecto trata da sequência narrativa, em geral, não é linear, mas fragmentada, sendo que no desenvolvimento e na finalização da história não ocorrem propostas de soluções a situações. Esse procedimento visa provocar uma maior participação do leitor em relação à leitura do texto, por isso não apresenta soluções definitivas ou fechadas.

Quanto às personagens, de acordo com Coelho (2000), estas ganham nova roupagem com perspectivas satíricas e crítica. O espírito individualista, verificado em personagens de obras passadas, dá espaço aos personagens que pensam o coletivo, com espírito comunitário. Assim, surge, a turma, o grupinho, o bando, os membros do clube. Esses concorrem com os heróis ou anti-heróis individualistas. Na perspectiva de incentivar o espírito de equipe, as soluções para os problemas são encontradas de maneira compartilhada, em grupo, ou seja, com a colaboração de todos. Quando aparece uma personagem individual, não integrada a um grupo, em geral, é uma personagem questionadora. O interesse por personagens animais, para representar os homens, tanto na comédia quanto no drama, são também retomados na literatura desses novos tempos. Também o comportamento ético das personagens sofre transformações, predominando a complexidade das forças interiores sobre a dualidade maniqueísta. As personagens passam a ser dotadas de ambiguidade, uma condição natural do ser humano.

No que se refere à forma narrativa, na visão de Coelho (2000), há a predominância

do conto. Nos contos juvenis mais recentes predominam os temas policiais, sentimentais e de ficção científica, diversificando os tipos de aventuras. Esses procuram contemplar diferentes leitores, o fluente e o crítico. A perspectiva do narrador apresenta-se cada vez mais familiar e ciente da presença do leitor com quem se propõe a interagir. Nesse sentido, a voz do narrador mostra-se sempre alerta ao possível leitor ou destinatário do texto, procurando estabelecer, da melhor maneira, a interação entre autor-texto-leitor, uma vez que depende do leitor a compreensão da mensagem. Conforme Coelho (2000), em função de uma maior valorização da linguagem, em nossa época, figurando como fator principal na formação de crianças e jovens, a nova literatura tem supervalorizado o ato de narrar, sendo este entendido como o ato de criar por meio da palavra. Estando a linguagem em destaque, decorre disso a utilização da metalinguagem como tema de histórias, visando levar o leitor a compreender os desafios próprios da produção literária como “uma construção verbal, inteiramente dependente da decisão do escritor” (COELHO, 2000, p. 153).

As conquistas recentes nas áreas científicas, filosóficas, psicológicas, sociais etc. interferem no modo de se pensar o tempo e o espaço em narrativas inovadoras. O tempo histórico, indeterminado ou mítico, bem como o espaço, na perspectiva de simples cenário ou como participante do dinamismo da ação, apresenta-se variável. O espaço além de mostrar os seres e as coisas que neles existem, procura sugerir as relações existentes ou aquelas que podem existir entre eles.

Coelho (2000) menciona que a exemplaridade na literatura destinada à criança e ao jovem, bastante comum nas primeiras produções, desaparece. Contudo reconhece que toda obra literária, de forma oculta ou evidente, sempre apresenta uma lição de vida. Na literatura que se mostra restaurada, prepondera o humor e as intenções realísticas e as expressões de verdade entram em declínio, distinguindo-se aspectos como a fantasia, o imaginário ou maravilhoso.

Nesse contexto de transformações da literatura que tem como público a criança e o jovem são, também, renovados os recursos visuais, representados por desenhos, ilustrações, diagramação, composição, cores, técnicas de colagem e montagem, uso de novos materiais para impressão do livro. Com isso, a obra literária infantojuvenil estabelece-se como um lugar no qual convergem múltiplas linguagens. Na ótica de Paiva e Soares (2008), ao se referirem às ilustrações nos livros para crianças, “as imagens contribuem bastante para ampliar as possibilidades significativas do texto e para provocar uma sensação agradável ao nosso olhar, permitindo experiências estéticas mais significativas por parte dos leitores” (PAIVA; SOARES, 2008, p. 93). A nosso ver, outros aspectos importantes somam-se às ilustrações

atrativas como a diagramação, a composição e as cores que são, também, responsáveis por promover um maior ou menor interesse da criança e do jovem pelo livro. Esses novos recursos têm possibilitado, inclusive, outras leituras para além do conteúdo impresso. Corrêa (2008) compreende a literatura infantojuvenil como objetos complexos. Essa complexidade é marcada pelo amplo número de unidades que interagem, de maneira imprevisível, na relação entre texto e leitor. Assim, expõe que “nesses objetos complexos, as imagens não são uma mera representação explicativa ou elucidativa do texto escrito, pois ampliam as possibilidades significativas do verbal, enriquecendo-o sobremaneira” (CORRÊA, 2008, p. 92). Pensamentos similares apresentam Martins e Cosson (2008), ao observarem que “em alguns casos, a fusão entre texto verbal e ilustração é tão forte que a obra se torna um objeto singular apagando as fronteiras da literatura com a pintura” (MARTINS; COSSON, 2008, p. 54-55).

Além da linguagem inovadora, de uma organização narrativa diferenciada e de ilustrações intrigantes, Coelho (2000) destaca que o aspecto nacionalista, tão presente na literatura brasileira nas primeiras obras infantojuvenis, renova-se e agora se mostra como consciência nativista, descobrindo as raízes ou as origens, revelando uma nova face da brasilidade. De acordo com a pesquisadora,

Esse percorrer o caminho, essa busca das origens, leva a consciência nativista a ultrapassar as fronteiras nacionais e a se identificar não só com o continente sul-americano, mas também com o húmus africano, para incorporar o lastro das duas culturas primitivas, indígena/africana, que se fundiram com a europeia para dar início a uma nova maneira-de-ser-no-mundo: a brasileira (COELHO, 2000, p. 154).

A expressão “repercorrer o caminho”, em Coelho (2000), retoma, de alguma forma, os objetivos da Semana de 1922, porém, em outros moldes. Sugere, na atualidade, a busca e o reconhecimento de outro componente da identidade brasileira até então imerso na sombra: a cultura africana e afro-brasileira. A cultura indígena se viu contemplada em nossa literatura, como signo de origem e a europeia sempre esteve presente, servindo de parâmetro para compreender e avaliar as demais. Essa condição de supremacia da cultura europeia fez com que os valores e crenças indígenas e africanas fossem desvalorizados, contudo, eles emergem a partir do advento dos Estudos Culturais. Sobre a influência dos Estudos Culturais na literatura nos deteremos mais à frente.

Esse aspecto da literatura infantojuvenil, ou seja, a questão nativista, interessa-nos particularmente, em função do nosso foco de estudo estar voltado para as produções literárias que abordam a temática afro-brasileira. Essa consciência nativista na produção literária, por muito tempo, no que se refere à cultura africana e afro-brasileira, esteve relegada à margem.

Isso em função de a produção literária infantojuvenil brasileira, em sua maioria, estar pautada em referências culturais etnocêntricas europeias. Estas, em geral, buscam construir uma imagem de integração, mas o fazem a partir do embranquecimento<sup>6</sup> das personagens negras ou afrodescendentes. Conforme o nosso entendimento, a não representação do afrodescendente em obras, literárias ou didáticas, acaba por afetar crianças e jovens de todas as descendências, por falta de acesso à literatura que contemple outras culturas, como a africana, por exemplo. Nesse pensamento, consideramos que a cultura africana não diz respeito apenas aos afrodescendentes, uma vez que o Brasil é um país pluriétnico. Assim, a sociedade brasileira, convivendo com variadas culturas, conhecê-las mais profundamente é uma forma de aprender a respeitá-las. Nesse sentido, a literatura, destinada às crianças e aos jovens, cujo tema esteja voltado para a cultura africana e afro-brasileira, contribui para a formação de novos conceitos e, possivelmente, para a superação de muitos preconceitos. Isso se aplica também a todas as outras culturas que se fazem presente na constituição do povo brasileiro,

O esboço das transformações por que passa a literatura infantojuvenil da contemporaneidade deixa entrever que elas ocorrem em todos os aspectos de sua composição, nos temas, na linguagem, na estrutura, no estilo e nas ilustrações. Fica ainda evidente que o objetivo dessas mudanças é fazer com que o leitor interaja de forma mais agradável e produtiva com as obras literárias, com vistas a uma formação não apenas em leitura crítica, mas também humana. Ao considerar esses pontos, apresentamos a seguir maiores informações acerca da literatura infantojuvenil que toma por tema as afro-brasilidades, tendo em conta ser esse o nosso principal foco de estudo.

### 3.3 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: CENÁRIO E CONCEPÇÃO

A expressão literatura, em geral, é mentalmente associada a nomes de autores e obras, ligadas a prosa e a poesia. Essa associação, conforme Zappone e Wielewicki (2005), mostra-se natural e direta, de maneira que o termo toma parte e mistura-se com a descrição de um determinado conjunto de textos. Contudo, na visão de Willians (1979), o conceito de literatura constrói-se por meio de um processo social e histórico, concomitantemente, sendo assim, a relação literatura e obras, em prosa ou poesia, não se estabelece de forma tão simétrica quanto se pode imaginar. Historicamente sabemos que a expressão

---

<sup>6</sup> O termo embranquecimento, em nosso entendimento, ocorre quando os personagens negros aparecem de forma estereotipada, descritos a partir de referências culturais marcadamente etnocêntricas.

[...] passou por um complexo processo de especialização, partindo de um sentido inicial – as obras impressas que forneciam a seus leitores um atributo de possuidores de literatura – passando a textos de “gosto” e “sensibilidade” e, posteriormente, a textos de caráter “imaginativo” ou “criativo” (ZAPPONE; WIELEWICKI, 2005, p. 22).

No contexto de conceituação do termo, insere-se a crítica e a teoria literária que estabelecem questionamentos, fazendo distinção entre as variadas formas de literatura, assim como considerações acerca dos textos que podem ou não serem concebidos como literários. Antes dos estudos culturais, feministas e pós-coloniais, textos relativos à literatura de massa, de autoria feminina e de autoria de minorias étnicas e sexuais, não eram reconhecidos pela “verdade” acadêmica, nesses incluí-se a literatura afro-brasileira. Esta também não era considerada uma fonte legítima de estudos. Mas, contemporaneamente, apesar de existir, ainda, alguma resistência por parte de uma crítica mais conservadora, a literatura, compreendida antes como “marginal”, é reconhecida, figurando em pesquisas e em um maior número de publicações.

Na visão de Proença Filho (1992), literatura

[...] é um objeto de linguagem ao qual se associa uma representação de realidades físicas, sociais e emocionais mediatizadas pelas palavras da língua na configuração de um objeto estético. O texto repercute em nós na medida em que revele *emoções* profundas, coincidentes com as que em nós se abriguem como seres sociais. O artista da palavra, copartícipe da nossa humanidade, incorpora elementos dessa dimensão que nos são culturalmente comuns (PROENÇA FILHO, 1992, p. 7-8).

A partir do pensamento de Proença Filho (1992), percebemos que o texto literário é aquele que traduz as representações humanas, por meios das palavras organizadas esteticamente e culturalmente próximas ao leitor, as quais lhes provocam emoções. Nesse sentido, a literatura afro-brasileira impele o leitor a reconhecer a cultura nela expressa e no caso dos afrodescendentes a motivar uma condição de pertencimento<sup>7</sup>. Essa sensação de pertencimento, nas especificidades da literatura infantojuvenil, é essencial aos descendentes da cultura africana e afrodescendentes, quando realizada de forma afirmativa, isto porque a criança e o jovem, vendo-se nela representados, criam maior empatia com a obra literária, fato que favorece tanto à formação leitora e identitária quanto à valorização da cultura. Essa compreensão tem por base o fato de a literatura, voltada para o público infantil e juvenil, ser,

<sup>7</sup> O termo pertencimento liga-se à questão de identidade do indivíduo em relação ao grupo que integra. Na visão de Hall, “não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional” (HALL, 2006, p. 59). Nesse viés, o predomínio da cultura europeia na literatura infantojuvenil brasileira impediu, por longo tempo, o sentimento de pertencimento aos afrodescendentes por não se verem, tampouco sua cultura, retratada e reconhecida, nessa literatura.

em sua grande maioria, de visão etnocêntrica europeia, privando as minorias de verem, em muitas delas, reveladas aspectos de suas culturas, como parte constituinte do povo brasileiro.

A temática sobre África, africanos e afro-brasileiros na literatura ganha relevância, a partir da promulgação da Lei 10.639/2003. Lei esta que substitui a de nº 9.394/1996, acrescida das especificações do artigo de número 26-A e seus parágrafos um e dois. Este torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto públicos como particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. O parágrafo primeiro do referido artigo, esclarece que deve constar no conteúdo programático, das fases escolares anteriormente mencionadas, “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” (BRASIL, 2003, s.n.p.). Quanto ao parágrafo segundo, este torna claro que esses conteúdos devem estar integrados, em todo o currículo escolar, sendo ministrado, especialmente, nas áreas de Educação Artística, Literatura e Histórias brasileiras.

Com a publicação da Lei 10.639/2003, criou-se uma demanda de estudos e publicações que pudessem auxiliar nas reflexões das linhas propostas, dinamizando, assim, várias áreas do conhecimento para essa tarefa. Na perspectiva literária, alguns estudiosos nas últimas décadas têm se dedicado a rastrear na história da literatura brasileira, principalmente, àquelas voltadas para o público adulto, outras vozes literárias que até então estiveram relegadas ao silêncio ou à margem do cânone cultural hegemônico. No que se refere à literatura negra, literatura afrodescendente ou afro-brasileira (BERND, 2003), como vem sendo denominada pela crítica literária, esses estudos foram motivados, especialmente, por movimentos negros, no intuito de dar visibilidade tanto às obras e literatos, que advogam à causa das africanidades e afro-brasilidades, quanto promover o reconhecimento da cultura africana e afro-brasileira na construção da identidade nacional. Nessa tarefa, destacam-se pesquisadores e escritores como: Moema Parente Augel; Zilá Bernd; Domício Proença Filho; Oliveira Silveira; Oswaldo Camargo; Luiza Lobo; Leda Martins; David Brokshaw; dentre outros.

Essa literatura tem como propósito, de acordo com Amâncio, Gomes e Jorge (2008), fixar uma identidade negra brasileira, isto é, uma afro-brasilidade; afirmar a identidade negro-africana; retomar a África-Mãe nas reflexões críticas sobre a afrodescendência; reconhecer as expressões de etnicidades como presença de heranças africanas; dar visibilidade ao universo de tradições orais africanas e afro-brasileiras; divulgar tensões étnico-raciais, bem como a exclusão racial em seus variados contextos; dar a conhecer as vivências e discursos da

população negra brasileira; motivar as lutas antirracistas e promover estratégias políticas e mobilizações sociais. No intuito de classificar essa literatura, Bernd (2003) sugere: literatura negra, afrodescendente ou afro-brasileira.

Ao buscar uma definição para tal vertente literária, Bernd (2003) entende que a literatura negra, afrodescendente ou afro-brasileira, desempenha um contraponto no contexto da literatura brasileira como instituição, gerando a poética da diversidade. Isso porque, mesmo considerando o seu caráter de literatura transitiva, nela emerge uma identidade negra, assumida pelo enunciador. Este, por sua vez, tem por finalidade recobrar as raízes da cultura africana e afro-brasileira, além de manifestar-se contra o racismo e os preconceitos por que passam, até então, as comunidades negras no Brasil. Trata-se de uma literatura que deseja influir, através da palavra esteticamente construída “na modificação da ordem social que exila o negro para a periferia do sistema e o exclui da maioria das manifestações culturais” (BERND, 2003, p. 115).

Na concepção de Eduardo Assis Duarte, a literatura afro-brasileira é

[...] um conceito em construção, processo e devir. Além de segmento ou linhagem, é componente de amplo encadeamento discursivo. Ao mesmo tempo dentro e fora da Literatura Brasileira. Constitui-se a partir de textos que apresentam temas, autores, linguagens mas, sobretudo, um ponto de vista culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo (DUARTE, In: AMÂNCIO; GOMES; JORGE, 2008, p. 85).

Entendemos, assim como Duarte, que se trata de um conceito em construção, visto que essa literatura encontra-se em fase de estudos e busca consolidar uma identidade no âmbito da literatura brasileira. Somos ainda simpáticos à ideia de que essa literatura precisa apresentar-se culturalmente aliada às questões de afrodescendência. Opinião semelhante à de Duarte apresenta Ianni (1988), no artigo *Literatura e Consciência*. De acordo com o autor, “a literatura negra (afrodescendente ou afro-brasileira) é um imaginário que se forma, articula e transforma no curso do tempo [...] conforme o diálogo de autores, obras, temas e invenções literárias” (IANNI, 1988, p. 91). Para o mesmo, trata-se de um movimento, um devir, no sentido de que se forma e se transforma, tanto por dentro como por fora da literatura brasileira geral. Assim, a literatura afro-brasileira apresenta um perfil próprio, um sistema significativo.

Por se tratar de um conceito em construção, defendemos em nossas reflexões que a literatura infantojuvenil afro-brasileira apresenta especificidades, ou seja, consideramo-la como sendo aquela que traz em sua abordagem temática aspectos de uma cultura híbrida (BERND, 2010), na qual se percebe, contemporaneamente, nuances da mistura entre as

culturas africana, portuguesa e indígena, que resulta da e na cultura brasileira. Vista por essa ótica e tencionando delimitar a classificação, a partir da forma ampla como as mencionadas anteriormente pelos autores estudados, os quais entendem que essa literatura aborda temas diversos, relacionados às questões da negritude como apontado por Amâncio, Gomes e Jorge (2008), passamos a considerar como literatura infantojuvenil afro-brasileira apenas as obras que mostram, de forma evidente e explícita, a herança africana, inculcada na cultura brasileira. Assim, dos itens elencados por Amâncio, Gomes e Jorge (2008) centramo-nos num deles, isto é, a literatura infantojuvenil que reconhece as expressões de etnicidades como presença de heranças africanas. Diferentemente, do que entende Bernd (2003), a classificação que pretendemos para a literatura infantojuvenil afro-brasileira não se revelaria pelo viés de um enunciador de identidade negra, mas sim pelo tema enunciado na obra.

No intuito de encontrar alguns títulos da literatura infantojuvenil afro-brasileira tomamos como referência o Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE), sobre o qual discorreremos a seguir.

#### 3.4 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA-PNBE

A opção pelo acervo do PNBE (BRASIL, 2008b) deu-se em função de pressupormos serem as obras por ele distribuídas as de mais fácil acesso aos leitores, visto que se encontram disponíveis nas bibliotecas das escolas. Partimos do princípio de que as obras de literatura infantojuvenil eleitas pelo Programa representam o que há de melhor no universo atual da literatura, voltado para esse público, inclusive aquelas que versam sobre a questão étnico-racial. Essa condição leva-nos ainda a crer que, no processo de formação leitora sobre o tema das africanidades e afro-brasilidades, a grande maioria das escolas conta com esse recurso para atender ao que prevê a Lei 10.639/2003.

Atemo-nos as obras literárias do PNBE, voltadas para o Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, dos anos de 2006 a 2013, período de divulgação no sítio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), ponto crucial para nossa escolha, a fim de propormos uma classificação das obras, a partir do tema. Essa classificação visa situar os leitores na literatura que versa sobre as africanidades e afro-brasilidades, percebendo, dentre elas, aquelas cujos os temas podem ser considerados como afro-brasileiros, de acordo com o nosso entendimento.

Vale ressaltar que a obra selecionada por nós, para análise, isto é, *Os Reizinhos de Congo*, escrita por Edimilson de Almeida Pereira, não consta nesse acervo do PNBE. Muito

embora, o autor da obra escolhida figure como produtor de textos didáticos sobre africanidades e afro-brasilidades no referido acervo. Dentre os materiais produzidos por esse autor está *Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação* (PEREIRA, 2007b). Então, a nossa escolha amparou-se no fato de não encontramos na categoria Ensino Fundamental, séries iniciais e séries finais, entre o ano de 2006 a 2013, uma literatura que se enquadrasse como literatura infantojuvenil afro-brasileira, de acordo com nosso ponto de vista. Entretanto, muitos podem ter sido os fatores que influenciaram para que a obra *Os Reizinhos de Congo* não integrasse a relação do PNBE, os quais não pretendemos compreender agora, mas em pesquisa futura.

Salientamos que não está no nosso entendimento que deva existir uma relação direta entre esses dois acervos, ou seja, entre os livros didáticos e literários distribuídos pelo PNBE, mas quando o assunto em pauta são as africanidades e afro-brasilidades e, sabendo que poucos leitores conhecem essas culturas em sua profundidade, passamos a considerar que o Programa poderia estabelecer uma relação entre didáticos e literários, como forma de proporcionar aos leitores outra fonte de informação. Essa outra fonte, possível de ser acionada, colaboraria para uma melhor interpretação da obra literária. Outro motivo relevante que nos levou a selecionar a obra literária mencionada deu-se pelo fato de ser ela a que melhor atendeu as nossas expectativas, quanto àquilo que passamos a considerar como uma literatura, voltada para a criança e jovem, esteticamente bem construída e verdadeiramente afro-brasileira. É isso que pretendemos mostrar na análise, na última seção desta tese. Antes, porém, julgamos pertinente apresentarmos algumas informações acerca do PNBE.

O Programa visa “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” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, s.n.p.). Com vistas à democratização da leitura, o Programa busca difundir em escolas públicas, o uso do livro como bem cultural e dotar de independência intelectual os brasileiros, ligados ao sistema público de educação. Em meio a essa proposta de emancipação leitora, tão almejada pela escola pública brasileira nas últimas décadas, acontece no campo da literatura um movimento que tenta “recuperar obras marginais ou silenciadas, para dar voz às minorias, abrindo caminho para que diferentes imaginários sociais fossem afirmados” (MARTINS; COSSON, 2008, p. 53). Se até pouco tempo atrás a literatura canônica ocupava um lugar de referência, quando se pensava em leitura de qualidade, essa visão foi (e continua sendo) desconstruída, por meio do movimento conhecido como contracanone. A busca por afirmação no que se refere à cultura africana e afro-brasileira configura-se, no Brasil, como uma necessidade, bem como uma obrigação, a

partir da promulgação da Lei 10.639/2003. A principal exigência é proporcionar aos brasileiros conhecimentos relativos às raízes da cultura africana e afro-brasileira, bem como reconhecê-las e valorizá-las enquanto constituinte da nossa própria cultura. Conforme Martins e Cosson,

O campo da educação não ficou imune às disputas em torno do cânone literário, uma vez que a formação dos alunos passa necessariamente pelas obras que são lidas e valorizadas nas escolas, nem ao multiculturalismo e às suas demandas de inclusão e reconhecimento das diferenças, que exigiram uma revisão da igualdade cega que dominava o ambiente escolar (MARTINS; COSSON, 2008, p. 53-54).

Esses pesquisadores, assim como nós, reconhecem que muito do desenvolvimento em leitura, em tempo presente, tem a escola como *locus* principal e que, por isso, ela passa por transformações constantes, tendo por fim adequar-se às novas demandas de ensino. As exigências sociais da atualidade solicitam um deslocamento da visão “da igualdade cega”, como mencionado, especialmente, em relação à condição pluriétnica de que é composta a sociedade brasileira e nela destaca-se a cultura das Áfricas, assim como a afrodescendente. Essa é uma das razões para o PNBE ofertar obras de literatura que versam sobre o referido tema.

É importante lembrar que o PNBE está presente na educação brasileira desde 1998. Contudo, retrocedendo um pouco, encontramos outros programas que tiveram intuito semelhante, em décadas passadas, visando ao acesso à leitura da literatura. Nessa direção Zilbermam assevera,

Oriundo do poder público federal é o projeto de financiamento de publicações de obras literárias, por intermédio do Instituto Nacional do Livro. Este implantou, nos anos 70, uma política de co-edições que patrocina parte do custo de produção de textos, responsabilizando-se também pela distribuição de sua cota de livros, procurando, com isso, suprir bibliotecas públicas nos níveis estadual e municipal (ZILBERMAN, 1995, p. 125).

É possível perceber por essa exposição, que a preocupação com a formação leitora, pelos órgãos oficiais, não é recente. E, ainda, que os programas foram sendo, aos poucos, ampliados e reorganizados. Embora o PNBE esteja em ação desde 1998, somente no ano de 2006 encontramos a relação de livros literários selecionados pelo MEC, disponibilizada no sítio do referido órgão, divididos em acervos e identificados de acordo com o nível escolar a que se destinam. O histórico do PNBE informa também que, a partir do ano de 2007,

[...] foi mudada a nomenclatura do PNBE. Até 2006, o nome do programa se referia ao ano de aquisição. Em 2007, passou a referir-se ao ano de atendimento. Assim, os livros do PNBE 2008 foram adquiridos em 2007. Os livros do PNBE 2009 foram adquiridos em 2008 e assim por diante. Desta forma, não existiu uma versão do programa “PNBE 2007” (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2013, s.n.p.).

Quanto aos outros programas que precederam o PNBE, Zilberman (1995), Antunes (1995), Yunes (1995) apresentam alguns: Programa “Salas de Leitura”, da Fundação de Assistência ao Estudante - FAE; Programa “Ciranda de Livros” e “Viagem à Leitura”, com parcerias da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e Instituto Nacional do Livro, bem como a Fundação Nacional Pró-leitura; Projeto “Livro mindinho seu vizinho”, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e Associação de Moradores do Rio de Janeiro e outros estados; Projeto “Meu livro, meu companheiro” e “Projeto “Leia criança, leia”, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil; Programa “Re-criança”, Ministério da Previdência Social e participação da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Esse cenário mostra que os investimentos feitos, procurando melhorar a qualidade leitora bem como ampliar o número de leitores no país, foram expressivos.

Fica claro que há (e houve), por parte dos órgãos governamentais, um interesse em atender a demanda social de uma educação voltada para uma cidadania democrática, e a distribuição de obras literárias que contemplam os mais diversos temas pelo PNBE é um exemplo disso. Mas, essas intenções, ainda hoje, apresentam problemas de várias ordens, principalmente, quando se trata das questões étnico-raciais, visto que deixa a desejar no que concerne ao previsto na Lei 10.639/2003. Um dos problemas verifica-se em relação à quantidade e distribuição de obras sobre o tema, a qual é infinitamente menor que as demais; o outro liga-se ao acesso aos livros que, muitas vezes, são guardados nas escolas, deixando os leitores sem um acesso amplo a eles. A pesquisa e publicação intitulada *Avaliação diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE*, realizada com professores, diretores, coordenadores pedagógicos, responsáveis por bibliotecas, estudantes e familiares, no ano de 2003, visou “investigar a realidade das práticas pedagógicas em torno das obras distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola” (BRASIL, 2008b, p. 9). Essa pesquisa concluiu que “o cotidiano das escolas visitadas pelas equipes, as condições sociais onde estão inseridas, revelam o PNBE como uma ação cultural de baixo impacto em políticas de formação leitor e produtor de textos” (BRASIL, 2008b, p. 123). Acreditamos que, pelo tempo decorrido, desde a coleta de dados da referida pesquisa, essa realidade tenha melhorado um pouco, mas sabemos que, muito ainda há por ser feito. Outro fator que não está ligado ao

PNBE, mas não se mostra menos relevante, é a falta de conhecimentos específicos, por parte daqueles que são os responsáveis pela formação em leitura e cultura africana e afro-brasileira, para a realização de um trabalho mais profícuo com essa literatura. Acrescenta-se a isso a falta de conhecimentos por parte de muitos leitores sobre as questões afro-brasileiras. Nessa direção, Pereira argumenta,

Estamos cientes de que a geração de práticas educacionais baseadas nas culturas africanas e afrodescendentes (assim como em outros referentes culturais) depende de um sólido conhecimento de suas fundamentações simbólicas, de seus modos de percepção do meio ambiente e de seus sistemas sociais, políticos e econômicos” (PEREIRA, 2007b, p. 12)

Compreender as várias faces que envolvem tanto o processo de leitura como as culturas africanas e afrodescendentes, exigem além de conhecimentos amplos, critérios para a leitura. A partir dos aspectos simbólicos da cultura é possível entender o foco temático, escolhido para a construção do enredo das obras literárias, disponíveis no acervo do PNBE. A partir dessa percepção, pode-se explorar a leitura de forma mais segura.

O PNBE tem sido tomado como foco de múltiplas pesquisas, tanto aquelas voltadas para a leitura e formação leitora, como outras que buscam discutir acervos que tratam das questões relacionadas à afro-brasilidade. Neste último viés, encontramos Venâncio (2009), com *Literatura infanto-juvenil e diversidade* e, ainda, Martins e Cosson (2008), em *Representação e identidade: política e estética étnico-racial na literatura infantil e juvenil*. A pesquisa de Martins e Cosson (2008) tomou como *corpus* as obras inscritas no PNBE<sup>8</sup>, buscando respostas para as seguintes questões:

Como a literatura infantil e juvenil no Brasil responde contemporaneamente às demandas étnico-raciais de identidade e representação dos negros? Qual o alcance desses conceitos no campo literário e como são articulados na literatura infantil e juvenil que trata da cultura afro-brasileira? Quais as características dessa literatura infantil e juvenil que circula no Brasil contemporaneamente tendo como base o acervo do PNBE? (MARTINS; COSSON, 2008, p. 56).

Os resultados do trabalho são apresentados em forma de artigo na obra *Literatura Infantil: políticas e concepções* (MARTINS; CASSON, 2008). Esse trabalho colaborou com as nossas reflexões, em especial a resposta encontrada para a última pergunta, que versa sobre

---

<sup>8</sup> As obras inscritas no Edital, *corpus* da pesquisa de Martins e Cosson (2008), refere-se a inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) de 2008, realizada pelo MEC, em Brasília, no ano de 2007. Deve ficar claro que não são exatamente as obras selecionadas e adquiridas pelo PNBE. Chegamos a essa conclusão comparando os títulos das obras mencionadas na pesquisa de Martins e Cosson (2008), quando percebemos que, alguns títulos citados na pesquisa, não se encontram na relação disponibilizada no sítio do MEC, no PNBE, ano 2008.

as obras do PNBE,

[...] a literatura infantil e juvenil que trata da cultura afro-brasileira no PNBE pode ser visualizada em quatro grandes grupos [...] um grupo de textos, talvez o mais extenso, que pode ser denominado de base cultural, porque busca resgatar e registrar a literatura oral, notadamente lendas, mitos, fábulas e outras narrativas tradicionais [...] Também se registra nesse grupo a presença de obras de caráter mais informativo [...] O segundo agrupamento é composto pelas biografias de personagens históricas [...] Os dois grupos seguintes são constituídos por narrativas que, apesar de trazerem o negro como personagem principal, assumem diferentes direções na sua representação. O terceiro [...] encena o período de escravidão [...] há um predomínio da denúncia social, mostrando que o racismo originado com a escravidão continua discriminando e oprimindo a população afro-brasileira. O quarto [...] percorre caminhos de afirmação da identidade que não passam pela denúncia do racismo, trazendo protagonistas negros em situações menos marcadas (MARTINS; COSSON, 2008, p. 65-66).

De imediato podemos perceber que a pesquisa parte do princípio de que as obras presentes no PNBE tratam da cultura afro-brasileira, isso, por certo, se deve ao fato do estudo realizado por Martins e Cosson (2008) centrar-se nas questões de representação e identidade dos negros nessa literatura e em obras contemporâneas. Embora a pesquisa de Martins e Cosson tenha um foco diferente do estabelecido em nossa pesquisa, a classificação das obras do PNBE em quatro grandes grupos, feita pelos pesquisadores, servem-nos de parâmetro para a categorização das obras que têm por tema as culturas afro-brasileiras. Outro aspecto relevante é que a referida pesquisa deixa evidente a diversidade de focos que compõem as obras literárias infantojuvenis no PNBE do ano de 2008.

Dito de outra forma, ainda que o nosso foco de estudo não esteja voltado para as representações e identidades nas obras literárias afro-brasileiras, o resultado da pesquisa elencada, acerca das referências sobre o PNBE, serve-nos para inferir sobre os temas propostos nas obras distribuídas pelo Programa. Ao considerarmos a perspectiva de Martins e Cosson (2008), os quatro grandes temas são: 1) obras que tratam da cultura tradicional, pelo viés literário e informativo, com destaque para o aspecto da oralidade; 2) obras que adotam a biografia de personalidades como ponto central; 3) narrativas que enfocam a discriminação e a opressão, vivenciadas pelos negros desde o período da escravidão; 4) as obras em que a denúncia de racismo não se sobressai e os personagens negros aparecem de maneira mais afirmativa.

No intuito de propor outra possibilidade de categorização, a partir das classificações propostas pelos autores estudados anteriormente, como Bernd (2003) Martins e Cosson (2008), elaboramos outra classificação para o acervo da PNBE, tendo por base

exclusivamente os temas veiculados pelo Programa. Assim, os temas passam a ocupar a seguinte ordem, na nossa pesquisa: 1) obras que tematizam a África ou as histórias da África; 2) obras que abordam a cultura negra, o negro e as questões raciais; 3) obras literárias que têm como tema a cultura afro-brasileira. A decisão por esses três temas deu-se, a partir da leitura das obras ou de resumos, quando não foi possível ter acesso à literatura.

Ao darmos preferência, neste estudo, para a classificação do tema e, a partir dele, identificar as obras literárias infantojuvenis como sendo afro-brasileira ou não, sabemos dos riscos que essa leitura pode trazer. Estamos cientes, também, de que se trata de um olhar particular, de pesquisadora, sem, contudo, acreditar que seja essa a única possibilidade de categorização. É importante ressaltar que consentimos na existência de pontos de vistas específicos, em cada empreendimento que visa classificar obras literárias. Pudemos perceber isso em Amâncio, Gomes e Jorge (2008) quando traçam os objetivos da literatura, assim como na classificação de Bernd (2003) quando define literatura negra, afrodescendente ou afro-brasileira.

Na intenção de deixarmos mais clara a ideia que defendemos quanto à classificação dessas obras, apresentamos, na sequência, por meio de um Quadro, os pontos de convergência e distanciamentos entre a classificação realizada na pesquisa de Martins e Cosson (2008) e a nossa proposta. A diferença mais marcante estabelece-se na concepção que adotamos para o que seja a literatura afro-brasileira. Quando comparado os grupos de classificação da literatura afro-brasileira, os encontrados por Martins e Cosson (2008) e a nossa proposta, os temas das obras mostram-se da seguinte forma (Quadro 2):

**Quadro 2** - Comparação entre os temas, segundo Martins e Cosson e a proposta desta tese

Classificação em Martins e Cosson (2008)	Classificação da nossa pesquisa
1º Obras que tratam da cultura tradicional (textos literários e informativos com destaque para a oralidade)	1º Obras que versam sobre a África ou as histórias da África
2º Biografia de personalidades negras ou afrodescendentes	2º
3º Narrativas que enfocam a opressão e discriminação vivenciadas pelos negros desde a escravidão.	3º Obras que versam sobre a cultura negra, o negro e as questões raciais
4º Narrativas em que personagens negros aparecem de maneira afirmativa.	4º
5º	5º Narrativas que tematizam a cultura afro-brasileira

FONTE: Autora desta pesquisa.

Em relação ao primeiro item não ocorre divergência entre uma pesquisa e outra, visto que a grande maioria das obras literárias infantojuvenis versa sobre a África ou as histórias da

e sobre a África, resgatando a cultura tradicional do povo africano. Constatamos nas obras literárias desse primeiro item, assim como Martins e Cossoni, uma ênfase aos aspectos da oralidade, visto ser esse um recurso marcante nessa cultura. Entre os textos em que o caráter informativo se sobressai, os quais foram citados em Martins e Cosson, estão: *O Congo vem aí*, de Sergio Capparelli; e *Um passeio pela África*, de Alberto da Costa e Silva. Porém essas obras não constam na relação de obras selecionadas pelo PNBE de 2008. Isso nos leva a inferir que, possivelmente, não tenham sido aprovadas pela comissão do Programa. Como comentamos anteriormente, a pesquisa realizada por esses pesquisadores tomou como referência as obras inscritas no Edital do MEC/2007, isso leva-nos a crer que nem todas foram aprovadas, e dentre elas estão as duas obras referenciadas por Martins e Cosson (2008).

No que tange ao segundo item, composto por biografias de personagens históricas, Martins e Cosson trazem, como exemplo, a obra *O Rei Preto de Ouro Preto*<sup>9</sup>, de Sylvia Orthoff, a qual relata a história de um escravo que comprou sua liberdade durante o período colonial. Nesse aspecto, nossa tese diverge da classificação feita, ou seja, como literatura de cunho biográfico, tendo em conta que a obra trata, a nosso ver, sobre o negro e as adversidades vividas pelos escravos, por ocasião da escravatura. Dessa forma, esclarecemos que a nossa classificação, primeiramente, não contempla a categoria biografia. Segundo, entendemos que o tema tratado na obra citada, relaciona-se ao tema três, isto é, cultura negra, o negro e as questões raciais, de acordo com nossa classificação.

Os itens terceiro e quarto, da pesquisa de Martins e Cosson (2008), equivalem, também, ao que classificamos no terceiro item, ou seja, as obras que versam sobre a cultura negra, o negro e as questões raciais, não se configurando, portanto, em nossa opinião, como sendo literatura afro-brasileira. Isso porque, essas obras não trazem como temática, específica, uma situação que se possa compreender como sendo decorrente de uma miscigenação cultural. Nessa perspectiva comparativa, o quinto item, isto é, as narrativas que versam sobre a cultura afro-brasileira, não aparecem na pesquisa de Martins e Cosson (2008) e são inexistentes na relação do PNBE como se pode constatar nos Quadros na sequência.

Lembramos que os dados expostos nos Quadros que se seguem, trazem informações acerca das obras distribuídas pelo PNBE, nos anos de 2006 a 2013, para o Ensino Fundamental, séries iniciais e finais, com exceção do ano de 2007 (Quadro 3). Essas informações foram coletadas no sítio do MEC, em <http://www.fnnde.gov.br>, em trinta de setembro de 2013.

---

<sup>9</sup> A história, contada em rimas, refere-se a um rei negro que, traído pelos brancos, torna-se prisioneiro junto com seu povo e é trazido ao Brasil como escravo. O tema gira em torno do sonho de liberdade de todos os cativos, exaltando aqueles que lutaram por todo o tempo pela liberdade, sem deixar escravizar a mente.

**Quadro 3 - Classificação das obras do PNBE por temas**

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>
<b>TEMA 1 – A ÁFRICA OU HISTÓRIAS DA ÁFRICA – ANO 2006</b>	
A gênese africana- contos, mitos e lendas da África	Dinah de Abreu Azevedo
Histórias africanas para contar e recontar	Rogério Andrade Barbosa
Sikulume e outros contos africanos	Júlio Emilio Braz
Lendas Negras	José S. D. de Alencar, Julio E. Braz
<b>TEMA 2 – A CULTURA NEGRA, O NEGRO E AS QUESTÕES RACIAIS – ANO 2006</b>	
Leite do peito	Geni Guimarães
O negro da chibata	Fernando de Lima Granato
<b>TEMA 3 – A CULTURA AFRO-BRASILEIRA - ANO 2006</b>	
Não consta	
<b>TEMA 1 – A ÁFRICA OU HISTÓRIAS DA ÁFRICA - ANO 2008</b>	
O três presentes mágicos	Salmo Dansa, Rogério A. Barbosa
Os chifres da hiena e outras histórias da África Ocidental	Mamadu Diallo, Yili Maria Roras Diaz-Granados
Ulomma, a casa da beleza e outros contos	Ikechukwu Sunday Nkeechi
Os gêmeos do tambor	Rogério Andrade Barbosa
<b>TEMA 2 – A CULTURA NEGRA, O NEGRO E AS QUESTÕES RACIAIS - ANO 2008</b>	
O cabelo de Lele	Valéria B. Belém Dias
O rei preto de Ouro Preto	Sylvia Orthoff, Rogério N. Borges
<b>TEMA 3 – A CULTURA AFRO-BRASILEIRA - ANO 2008</b>	
Não consta	
<b>TEMA 1 – A ÁFRICA OU HISTÓRIAS DA ÁFRICA - ANO 2009</b>	
As narrativas preferidas de um contador de histórias	Ilan Brenman e Fernando V.M.Silva
Bom dia camaradas	Ondjaki
Eleguá	Carolina F. Cunha C. da Silva
Mãe África: mitos, lendas, fábulas e contos	Celso Sisto
O segredo das tranças e outras histórias africanas	Rogério Andrade Barbosa
Sundjata o príncipe leão	Rogério Andrade Barbosa
O papagaio que não gostava de mentiras e outras fábulas africanas	Luciana J. Hees, Adilson Martins
<b>TEMA 2 – A CULTURA NEGRA, O NEGRO E AS QUESTÕES RACIAIS - ANO 2009</b>	
Zumbi, o último herói dos Palmares	Carla Caruso
Benjamim, o filho da felicidade	Marcelo Pinto Pacheco, Heloisa Pires de Lima
Quem me dera ser feliz	Júlio Emilio Braz
Agbalá	Marilda Castanha
Tumbu	Mauricio A. C. Paraguassu, Marconi Leal, Daiverson S. de Souza
<b>TEMA 3 – A CULTURA AFRO-BRASILEIRA - ANO 2009</b>	
Não consta.	
<b>TEMA 1 – A ÁFRICA OU HISTÓRIAS DA ÁFRICA - ANO 2010</b>	
Contos ao redor da fogueira	Rogério de Andrade Barbosa
Histórias de Ananse	Baba Wague Diakite, Adwoa Badoe
Krokô e galinhola	Marie-Thérèse Kowalczyk
Nina África – contos de uma África menina para ninar gente de todas as idades	Arlene de Holanda N. Maia, Maria Lenice G. da Silva, Clayson Gomes de Almeida
<b>TEMA 2 – A CULTURA NEGRA, O NEGRO E AS QUESTÕES RACIAIS - ANO 2010</b>	
Betina	Nilma Lino Gomes, Denise Cristina do Nascimento

Continua...

...continuação.

<b>TEMA 3 – A CULTURA AFRO-BRASILEIRA - ANO 2010</b>	
Não consta	
<b>TEMA 1 – A ÁFRICA OU HISTÓRIAS DA ÁFRICA - ANO 2011</b>	
Mzungu	Meja Mwangi
Contos africanos dos países de língua portuguesa	Luis B. Honwana, Albertino Bragança, Nelson J. P. Saúte, Antonio E.L. Couto, Maria Odete C. S. Semedo, Henrique T. Sousa
Erinlé, o caçador	Adilson A. Martins, Luciana J. Hess
O príncipe medroso e outros contos africanos	Pilar Millan, Anna Soler-Pont
Nyangara Chena – a cobra curandeira	Rogério Andrade Barbosa
Omo-oba: histórias de princesas	Kiusam Regina de Oliveira
<b>TEMA 2 – A CULTURA NEGRA, O NEGRO E AS QUESTÕES RACIAIS - ANO 2011</b>	
Palmares a luta pela liberdade	Eduardo Vetillo
Quilombo Orum Aiê	André Diniz Fernandes
<b>TEMA 3 – A CULTURA AFRO-BRASILEIRA - ANO 2011</b>	
Não consta	
<b>TEMA 1 – A ÁFRICA OU HISTÓRIAS DA ÁFRICA - ANO 2012</b>	
Obax	André Neves
Lendas da África moderna	Rosa M. T. Andrade, Denise Nascimento, Heloisa Pires de Lima
<b>TEMA 2 – A CULTURA NEGRA, O NEGRO E AS QUESTÕES RACIAIS - ANO 2012</b>	
Não consta.	
<b>TEMA 3 – A CULTURA AFRO-BRASILEIRA - ANO 2012</b>	
Não consta.	
<b>TEMA 1 – A ÁFRICA OU HISTÓRIAS DA ÁFRICA - ANO 2013</b>	
Aqaltune e as histórias da África	Ana Cristina Massa
Comandante Hussi	Jorge Araújo, Pedro Sousa Pereira
<b>TEMA 2 – A CULTURA NEGRA, O NEGRO E AS QUESTÕES RACIAIS - ANO 2013</b>	
Kamazú: o curandeiro	Carla Caruso
O negrinho do pastoreio	André Diniz
Orixás: do Orum ao Ayê	Alexandre Miranda Silva
<b>TEMA 3 – A CULTURA AFRO-BRASILEIRA - ANO 2013</b>	
Não consta.	

FONTE: Autora desta pesquisa.

Além das obras citadas no Quadro, encontramos outros títulos que tangenciam os temas das africanidades ou afro-brasilidades, dentre elas estão às obras, classificadas por Martins e Cosson (2008), como sendo de biografia de pessoas que se destacaram na sociedade brasileira em tempos passados, como exemplo temos *Chica e João*, do autor Nelson Alves da Cruz. Essa literatura tematiza o amor entre uma negra e um branco.

Em outra vertente aparecem obras em que o protagonista é negro, somente identificado pelas imagens ilustrativas da obra. O enredo não apresenta qualquer relação com o tema em questão, um exemplo dessa vertente é *O que tem na panela, Jamela?*, de Niki Daly, ou *Contos de Mirábile*, de Édimo de Almeida Pereira.

Esse cenário permite-nos vislumbrar que a temática afro-brasileira, como concebida por nós nessa pesquisa, não aparece nas obras literárias do PNBE. Os temas mais recorrentes voltam-se para as outras solicitações de acesso ao conhecimento, proposto pela Lei 10.639/2003, ou seja, o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, o negro na sociedade nacional.

Todavia, o ponto que fixamos para identificação do tema, nas obras literárias, anteriormente apresentadas, liga-se àquilo que entendemos como sendo da “cultura negra brasileira”. É nesse aspecto que, de acordo com a ideia aqui defendida, situa-se a literatura que tematiza a afro-brasilidade. Assim, outra categorização para essas obras literárias, como a proposta neste trabalho, parece-nos pertinente, sem, contudo, desconsiderar aquelas apresentadas pelos outros estudiosos. Essa (re)leitura da classificação das obras literárias, propostas por nós, tem como objetivo possibilitar um aprimoramento na condução das leituras dos educandos em processo de formação. A condição de literatura transitiva, em Bernd (2003), e literatura em construção, em Duarte (2007), amparam-nos nessa proposição.

Na próxima seção algumas especificidades acerca da literatura infantojuvenil que versam sobre as africanidades e as afro-brasilidades.

### 3.5 A LITERATURA INFANTOJUVENIL: AFRICANIDADES E AFRO-BRASILIDADES

A literatura voltada para a infância e juventude que aborda as africanidades e as afro-brasilidades não se distancia em termos de estrutura e de estilo da literatura que atende ao público infantil e juvenil, anteriormente tratada. As especificidades ficam por conta da temática e das particularidades da cultura e, em algumas obras, da incorporação de uma linguagem que retoma expressões africanas como forma de dar a conhecer, além da cultura, aspectos dos diversos dialetos que foram trazidos do continente africano e que integram, ainda nos dias de hoje, o léxico da língua portuguesa, embora já modificados.

Considerando-se a invisibilidade dessa cultura nos contextos sociais brasileiros por várias décadas, tendo em conta sua condição de cultura essencialmente oral, inclusive por fatores sociopolíticos de degedo, as manifestações escritas, por meio da literatura, passam a ter maior relevo a partir da promulgação da Lei 10.639/2003.

Todavia, quando se trata da qualidade e da quantidade de produções literárias afro-brasileiras, Figueiredo (2005) assevera:

O mundo acadêmico e as editoras comerciais brasileiras hegemonicamente resistem, ainda, a vê-la enquanto tal, preferindo, ao contrário, mantê-la na invisibilidade – da qual a procuram retirar não somente os escritores afro-brasileiros, mas também, alguns pesquisadores, usualmente, reunidos em grupos de pesquisa (FIGUEIREDO, 2005, p. 333).

Compartilhamos dessa visão, ou seja, de que há de fato uma resistência das editoras em relação à publicação dessa literatura, revelando, assim, uma face que pode ser considerada como discriminadora. Disso decorre uma menor divulgação dessa cultura, tendo em conta que a literatura, bem como seu amplo acesso, pode transformar essa realidade. De acordo com Nilma Lino Gomes (2007), em artigo intitulado *Diversidade e Currículo*, no qual discorre acerca do espaço ocupado pelo tema “diversidade” na escola, a autora chega à conclusão de que “a diversidade está presente na parte diversificada, a qual os educadores sabem que, hierarquicamente, por mais que possamos negar, ocupa um lugar menor do que o núcleo comum” (GOMES, 2007, p. 29). Ao considerar que a escola figura como principal *locus* de promoção da leitura, em nosso estudo, a reconhecemos também como sendo um espaço especial para veiculação de informações que versem sobre a cultura africana e afro-brasileira, nesse sentido, concordamos que a própria condição curricular não favorece esse ponto. Acrescentamos a isso o fato de o PNBE, que se compreende como aquele que deveria e poderia melhorar tal quadro, ofertando um número de obras que abordassem os temas exigidos pela Lei 10.639/2003, não o faz de forma equitativa em relação aos outros temas. Isso é verificado em pesquisa desenvolvida por Venâncio (2009), que buscou saber em que medida as obras, provenientes dos acervos distribuídos pelo MEC em 2008, valorizavam a diversidade ou mantinham padrões hierarquizados, estigmatizando personagens que desviavam do padrão. A amostra de pesquisa foi composta de 20 livros, do acervo do PNBE em cujo foco estava a diversidade de gênero, raça, idade e deficiência. Os resultados aferidos apontam

A representação da sociedade explicitada [...] com enfoque significativo do personagem branco, homem, sem deficiências, permite inferir que se busca estabelecer vinculação com o real naturalizando-se conceitos e ações concordes com uma percepção de sociedade na qual a diversidade não cabe e onde a diferença é motivo de conflito, estranhamento e, conseqüentemente, os discursos atuam muito mais para estabelecer e perpetuar desigualdades; para gerar e reproduzir processos de estigmatização (VENÂNCIO, 2009, p. 157).

Mostrar e reconhecer que vivemos numa sociedade, na qual a diferença é motivo de conflito, em que os discursos estão para perpetuar as desigualdades não nos parece sensato. Esses são alguns dos motivos que nos movem para o estudo em curso. Reconhecemos que o

processo de formação leitora é basilar para as transformações sociais e, nesse contexto, a literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira mostra-se pertinente para a ampliação dos conhecimentos que podem promover essas transformações. Nesse viés, a escola, um espaço cultural heterogêneo, que reúne diversidade linguística, religiosa, racial dentre outras, deve adequar seu currículo, bem como reivindicar um acervo literário que possa atender toda a diversidade que aloca, oportunizando, assim, às crianças e aos jovens o contato com a leitura dos mais variados temas e linguagens.

Nesse cenário atual de mudanças, muitos estudos como veremos mais adiante em Sousa (2003), Oliveira (2003), França (2006), tomam por foco a literatura infantil de temática africana e afro-brasileira, buscando identificar as representações do negro em materiais didáticos, paradidáticos e literários, revelando aspectos positivos ou negativos. Outros procuram elencar as obras existentes no mercado editorial, dentro da temática, visando a sua divulgação, especialmente, junto aos professores a fim de propiciar-lhes condições para a realização dos trabalhos de formação leitora e cultural, em sala de aula. Esses aspectos são também relevantes, porém, acreditamos que, no processo formativo em leitura e cultura, a estrutura da obra de literatura infantojuvenil, que prima pela estética, pode figurar como um fator que desperta maior interesse do leitor que está sendo preparado. O valor estético da obra literária precisa ser percebido e compreendido pelo mediador, para ser, posteriormente, explorado com os leitores mirins e jovens, por meio de metodologia adequada, com vistas a legar-lhes uma formação leitora efetiva. Para Silva,

[...] Se um texto, quando trabalhado, não proporcionar o salto do leitor para o seu contexto (isto é, para a intencionalidade social que determinou o objetivo, o conteúdo e o modo de construção do texto) e mais, se o contexto do texto lido não proporcionar uma compreensão mais profunda do contexto em que o sujeito-leitor se situa ou busca se situar, então a leitura perde a sua validade (SILVA, 1998, p. 4).

Nesse sentido, a literatura, que traz como tema as africanidades e as afro-brasilidades, cumpre um papel importante, dando a conhecer costumes e hábitos das Áfricas, bem como dos africanos aqui chegados por ocasião da escravatura, possibilitando ao leitor em construção um salto qualitativo em conhecimento do seu próprio contexto social, visto que essa cultura integra a identidade brasileira. Porém, se não for apreendida em sua totalidade e complexidade, pouco efeito surtirá para transformar esse leitor.

Acrescentamos a isso o fato de as produções literárias, que tratam da cultura africana e da afro-brasileira, irem ao encontro das reivindicações do Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, dinamizado a partir da Lei 10.639/2003 e resoluções

complementares. Atualmente, é possível elencar algumas conquistas empreendidas nessa direção, uma delas está na criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)<sup>10</sup>. Dentre os benefícios alcançados encontramos o sistema de cotas em faculdades, a elaboração do Estatuto da Igualdade Racial e a criação do Dia Nacional da Umbanda etc.

No Brasil, após a implementação da Lei 10.639/2003, e como forma de (re)conhecimento dessa cultura na construção da sociedade brasileira, algumas obras de literatura infantojuvenil foram reeditadas, algumas traduzidas, outras criadas, visando atender a uma demanda, especialmente educacional, sobre o tema. Essas produções figuram em pesquisas, que, em geral, buscam compreender a representação do negro nelas veiculada, sendo pesquisas dedicadas tanto às obras didáticas e paradidáticas quanto literárias. Esse interesse foi fomentado pelas lutas empreendidas pelos movimentos negros, surgindo, então, pesquisas que se debruçam sobre as representações e as especificidades relativas às questões africanas e afrodescendentes.

Além da pesquisa já mencionada de Martins e Cosson (2008), encontramos outras como, *Nas tramas das imagens: um olhar sobre o imaginário da/sobre a personagem negra na literatura infantil e juvenil*, de Andréia Lisboa de Sousa (2003). Essa pesquisa teve como objetivo compreender o impacto do imaginário do e sobre a personagem negra em obras de literatura infantil e juvenil em alunos da escola pública, além de perceber como acontece o processo de interação pela leitura, quando uma personagem negra desempenha o papel principal na obra literária.

Outra pesquisa, intitulada *Negros personagens na literatura infanto-juvenil brasileira*, de Maria Anória de Jesus Oliveira (2003), apresenta como foco a análise de personagens negros na literatura de potencial infantil e juvenil em obras publicadas entre o ano de 1979 a 1989. A pesquisadora organizou categorias analíticas sobre personagens negras com o intuito de verificar se ocorreram mudanças em relação à caracterização dessas personagens, de maneira a desfazer os estereótipos revelados em outras pesquisas. Em suas conclusões, a autora reconhece que houve inovações acerca da construção das personagens negras no papel principal dessa literatura. Contudo, “a maioria das produções acabou corroborando para reforçar exatamente o que tentou denunciar: o preconceito racial” (OLIVEIRA, 2003, p. 32). Conclusão semelhante chegou a pesquisa de Rosemberg (1979), ao examinar cerca de 170 obras de literatura infantil e juvenil, editados ou reeditados no período de 1950 a 1975, nas quais foi confirmada a estereotipia de inferioridade do negro e do índio, a

---

<sup>10</sup> Para conhecer mais sobre as atividades realizadas por essa Secretaria acesse <http://www.seppir.gov.br/>.

partir de uma visão etnocêntrica europeia, contribuindo, assim, para a manutenção de muitos preconceitos.

Em *Personagens Negras na Literatura Infantil e Juvenil brasileira: da manutenção à desconstrução de estereótipos*, de Luiz Fernando França (2006), foram analisadas as personagens negras em textos das décadas de 1920 a 1950. O pesquisador conclui que na primeira metade do século XX, a literatura nacional mantém os estereótipos do negro, contudo, na produção mais recente, sob influência dos movimentos negros, as formas de representação são transformadas, inserindo traços e símbolos da cultura africana e afro-brasileira, desconstruindo aspectos negativos. Esses estudos fazem-nos perceber que as questões objetivadas, em sua maioria, dizem respeito à representação da personagem negra e se ela mostra resquícios de preconceitos em sua construção.

Entretanto, vale lembrar que, conhecer o aspecto da gênese cultural brasileira e nela perceber a participação da cultura africana em sua composição, é condição relativamente recente na literatura. Isso nos possibilita inferir que ela apresenta, ainda, em fase de construção, especialmente, em obras que o fazem de maneira afirmativa. O relevante é constatar que a literatura infantojuvenil que traz como tema a cultura africana e afro-brasileira, antes, desconhecida, ganha destaque, figurando como mais um recurso que visa colaborar com as propostas de valorização dessa etnia na formação da identidade brasileira.

Diferentemente das pesquisas anteriormente elencadas, nossa pesquisa distancia-se daqueles focos de estudos, tendo em conta que não pretende abordar as faces discriminadoras nas representações dos personagens negros em obras literárias, mas busca na obra eleita para análise, isto é, *Os Reizinhos de Congo*, depreender seus aspectos estéticos e culturais como recurso para uma formação leitora e cultural, bem como inferir sobre os possíveis efeitos que essa obra pode suscitar no leitor, por ocasião da sua leitura. Essa escolha deu-se em função de percebermos que algumas obras literárias dessa temática, voltada para a infância e juventude, no afã de divulgar a cultura, acabam primando pelo aspecto pedagógico em detrimento do aspecto estético. Esse fator, a nosso ver, não colabora no sentido de dar a conhecer a cultura, tampouco, estimula o leitor infantil ou jovem à leitura. Corroboramos o pensamento de Bernd:

A literatura negra, tomando a si a tarefa de protestar contra as complicadas e sutis formas de racismo que perduram até hoje na sociedade brasileira, que ainda vê nos descendentes de africanos as marcas de mais de trezentos anos de escravidão, tende a construir-se muito mais próxima destes referentes, perdendo, por vezes, sua força poética (BERND, 2003, p. 114)

Essa tendência faz-se presente na literatura infantojuvenil que aborda a cultura da África e a afro-brasileira. Mesmo que essa face didática mostre-se, ainda, em algumas obras que têm como público a criança e o jovem, partilhamos da concepção de Coelho (1991) de que o valor literário de uma obra não pode ser medido pela corrente em que se insere, tampouco pelos valores ideológicos que permeiam a filosofia de vida; os padrões ideais de comportamento; a consciência de mundo; as aspirações e metas almejadas, que, em geral, estão nas raízes da matéria literária. Esses não podem ser confundidos com o conteúdo manifesto, “é preciso mais: que tal contexto “ideológico” (quando existir) se transfigure em arte” (COELHO, 1991, p. 267).

Para outras reflexões sobre a literatura infantojuvenil afro-brasileira, apresentamos na terceira seção as implicações dos Estudos Culturais para o reconhecimento desta literatura, situado-a no cenário dos Estudos Culturais e da Literatura Brasileira geral. Tratamos, posteriormente, sobre as peculiaridades de leitura do texto literário, retomando a Teoria de Efeito Estético, de Iser, buscando apontar algumas especificidades sobre os atos de apreensão do texto, por ocasião da leitura da literatura, na visão desse pesquisador.

## 4 CULTURA E LEITURA DA LITERATURA

O cenário anteriormente apresentado, sobre o surgimento e a concepção de literatura infantojuvenil, possibilita-nos perceber que muitas são as mudanças ainda em curso. Dentre elas destacam-se as novas formas de estruturação dos textos e dos temas, alguns até então pouco comuns, bem como um maior distanciamento do caráter pedagógico, antes recorrente, sendo este gradativamente substituído pelo valor estético nas obras literárias. Algumas das obras que versam sobre as africanidades e afro-brasilidades assumem um caráter de denúncia, em função dos séculos de silenciamento a que foram expostos os negros e afrodescendentes e, com isso, acabam por destacar o aspecto pedagógico em detrimento do estético.

Para ampliar as reflexões, trazemos nesta parte do trabalho informações sobre cultura, identidade cultural e, ainda, alguns dados a respeito do processo de emergência da literatura afro-brasileira, a partir dos Estudos Culturais. Por fim, apresentamos discussões acerca de cultura e de leitura. O motivo de trazermos esses assuntos à pauta dá-se em função da análise, na última seção, da obra de literatura infantojuvenil, *Os Reizinhos de Congo*, visto que esta refere-se à cultura afro-brasileira. Assim, acreditamos que as informações elencadas, nesta seção, podem ampliar as possibilidades de leitura da literatura eleita.

### 4.1 CULTURA: PANORAMA DE CONCEITOS

O termo cultura, na contemporaneidade, faz-se presente em discussões de diversas áreas do conhecimento, sendo interpretado sob diferentes pontos de vista. No caso deste estudo, tomamos como referência para as reflexões Eagleton (2011), visando construir um panorama do conceito de cultura, que nos leve à compreensão da literatura nesse meio.

No dicionário Houaiss, cultura, na antropologia remete às crenças, aos conhecimentos, aos costumes etc. que distinguem um grupo social. Sob esse olhar encontra-se a cultura afro-brasileira, referida na obra em análise. Na perspectiva literária, o termo significa “complexo de atividades, instituições, padrões sociais ligados à criação e difusão das belas artes, ciências humanas e afins” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009, s.n.p.), nessa ótica integra-se a literatura infantojuvenil afro-brasileira, objeto da análise. Sob o viés sociológico a palavra nos envia à cultura popular, que nesta acepção, às manifestações do Congado, um evento cultural popular, figura como o principal tema da obra estudada, isto é, *Os Reizinhos de Congo*.

É importante lembrar que o conceito de “cultura popular” apresenta múltiplas

acepções, sendo, com isso, manipulado de acordo com os horizontes teóricos. As manifestações da cultura popular encontram-se, ainda, no foco das discussões sobre a sua validade ou não como arte. Sob uma perspectiva político-social, o termo “cultura popular” abrange as obras e manifestações realizadas por artistas populares. Nessa visão, “a arte popular (a que vem do povo) é, como toda arte, sem levar em conta a discussão de seus valores estéticos, o documento de uma situação humana” (MOTA, 2008, p. 252). Esse é o viés de entendimento, adotado nessa pesquisa, em relação ao conceito de cultura popular.

Para compreender a concepção de cultura de forma mais ampla, apoiamo-nos na obra *A ideia de cultura*, de Terry Eagleton (2011). Nela, dentre os vários aspectos tratados, Eagleton traça, no primeiro capítulo, um perfil histórico e evolutivo do termo cultura em paralelo ao termo civilização, expressões que se confundem e geram ambiguidades até por volta do século XIX. A partir desse período, essas noções vão se distanciando, tornando-se, em certa medida, antagônicas.

Ao discorrer sobre o termo cultura, Eagleton (2011) esclarece que “cultura” está entre os vocábulos mais complexos, superado apenas pelo termo “natureza”. O conceito de cultura, na perspectiva etimológica, deriva de natureza, visto que em seu significado de origem tem como referência “lavoura” ou “cultivo agrícola”, o cultivo que cresce de forma natural. A expressão Cultura, inicialmente, relacionada às coisas materiais, com o passar do tempo, tem seu sentido estendido para abrigar às questões do espírito. Sob a perspectiva etimológica, “cultura” vem da raiz latina *colere*, cuja carga semântica transita entre cultivar e habitar a adorar e proteger. Assim,

Seu significado de ‘habitar’ evoluiu do latim *colonus* para o contemporâneo “colonialismo”, de modo que títulos como *Cultura* e *colonialismo* são [...] um tanto tautológicos. Mas *colere* também desemboca, via o latim *cultus*, no termo religioso “culto”, assim como a própria ideia de cultura vem na Idade Moderna a colocar-se no lugar de um sentido desvanecente de divindade e transcendência. Verdades culturais – trata-se da arte elevada ou das tradições de um povo – são algumas vezes verdades sagradas, a serem protegidas e reverenciadas. A cultura, então, herda o manto imponente da autoridade religiosa, mas também tem afinidades desconfortáveis com ocupação e invasão; e é entre esses dois pólos, positivo e negativo, que o conceito, nos dias de hoje, está localizado (EAGLETON, 2011, p.10-11).

A exposição denota a amplitude semântica pelo viés histórico, reunindo aspectos filosóficos essenciais. O cultivo, na direção dos cuidados necessários com o plantio, sugere uma dialética entre o natural e o artificial, entre o que produzimos na vida e o que a vida produz em nós. Em sentido realista subjaz uma natureza que transcende, associada a uma dimensão construtivista de que essa natureza necessita ser preparada, organizada, realizada de

maneira humana e significativa. Assim, o cultural é aquilo que pode ser mudado, mas o material a ser transformado tem existência autônoma, reagindo e resistindo como a natureza às mudanças. Cultura então impõe regras a serem seguidas, envolvendo uma interação entre o ajustável e o não ajustável. Para Eagleton, “regras como culturas, não são nem puramente aleatórias nem rigidamente determinadas” (EAGLETON, 2011, p. 13). Isso significa afirmar que, aquele que se pensa isento das convenções culturais não é menos prisioneiro do que aquele que por elas é escravizado. Dessa forma, a ideia de cultura sugere uma dupla recusa, por um lado, do determinismo orgânico, por outro da autonomia do espírito.

Sob outro sentido, a palavra “cultura” ganha duas direções diversas, a primeira sugere uma divisão dentro de nós mesmos, entre a parte que se cultiva e aprimora e a outra que constitui substância principal para esse aprimoramento, “uma vez que a cultura seja entendida como *autocultura*, ela postula uma dualidade entre faculdades superiores e inferiores, vontade e desejo, razão e paixão, dualidade que ela, então, propõe-se imediatamente a superar” (EAGLETON, 2011, p. 15). Nesse entendimento, a cultura não acontece apenas na composição do mundo, mas também do próprio eu, do indivíduo. Esse movimento, de ação e passividade, aponta que, como seres culturais somos também parte da natureza que trabalhamos.

O cultivo da cultura pode ser realizado tanto pelo indivíduo quanto pelo Estado. Nessa vertente a cultura é definida como sendo “uma espécie de pedagogia ética que nos torna aptos para a cidadania política ao liberar o eu ideal ou coletivo escondido dentro de cada um de nós, um eu que encontra sua representação suprema no âmbito universal do Estado” (EAGLETON, 2011, p. 17). Nesse sentido, o Estado incorpora a cultura, que por sua vez corporifica nossa humanidade comum. Isso passa por almejar uma hegemonização da cultura. Trata-se, portanto, do intuito de amoldar os sujeitos humanos às carências de uma nova proposta de sociedade politicamente organizada, tendo por base “agentes dóceis, moderados, de elevados princípios, pacíficos, conciliadores e desinteressados da ordem política” (EAGLETON, 2011, p. 19).

Eagleton cita Williams (1976) para apresentar alguns conceitos modernos sobre o termo cultura. O primeiro é relativo às raízes etimológicas de trabalho rural, com significação próxima à civilidade, e que, posteriormente, no século XVIII, assemelha-se à civilização, significando progresso intelectual, espiritual e material. Na qualidade de ideia liga-se aos costumes e à moral, a um refinamento comportamental. Como similar de cultura, civilização remete ao espírito geral do Iluminismo, em seu culto de autodesenvolvimento secular e progressivo. Enquanto o termo civilização, para os franceses, envolvia a vida política,

econômica e técnica, para os germânicos a mesma expressão relacionava-se à religiosidade, aos trabalhos artísticos e intelectuais. O termo civilização reduzia as diferenças nacionais, enquanto que a expressão cultura as realçava.

Por volta do século XIX, o termo cultura distancia-se da condição de sinônimo de civilização para tornar-se um antônimo. Trata-se de uma mudança semântica brusca de importância histórica. Como cultura, o termo civilização apresenta uma parte descritiva e outra normativa, podendo assim indicar, de maneira neutra, uma forma de vida, como fazer ver, de forma implícita, um modo de vida por seu aspecto humano, esclarecido e refinado. Conforme Eagleton, “se civilização significa as artes, a vida urbana, política cívica, tecnologias complexas etc., e se isso é considerado um avanço em relação ao que havia antes, então ‘civilização’ é inseparavelmente descritiva e normativa” (EAGLETON, 2011, p. 20).

Nessa compreensão, civilização não ocorre apenas como um estágio de desenvolvimento em si, mas um estágio que evolui constantemente dentro de si mesmo, assim, o termo mais uma vez unifica fato e valor. O aspecto de valor revela-se no julgamento ou no juízo de valor, ao qual se chega quando se compara um estado de coisa que apresenta melhora em relação àquilo que era antes. O problema aparece quando o caráter de descritivo e normativo começa a se afastar do termo civilização. Por pertencer ao léxico da classe média europeia pré-industrial, refere-se a uma desenvoltura refinada nos relacionamentos. Já a expressão cultura, em uma perspectiva pessoal ou social, indica uma questão de expansão total e harmoniosa da personalidade, que não se alcança de maneira isolada. Esse reconhecimento, de que se trata de um estágio que não se alcança sozinho, faz deslocar o sentido de cultura do individual para o social. Sob essa outra perspectiva passa-se a conceber que, “a cultura exige certas condições sociais, e já que essas condições podem envolver o Estado, pode ser que ela também tenha uma dimensão política” (EAGLETON, 2011, p. 21). Nesse sentido, a cultura figura no intercurso social, uma vez que é esse intercurso que transfere a rusticidade rural para a vivência de relacionamentos complexos e coletivos.

Ainda pelo final do século XIX, as discussões acerca dos termos “civilização” e “cultura” buscavam afirmar-se em suas abrangências conceptuais. Dessa forma, enquanto “civilização” ocorria como um termo de caráter sociável, remetendo às cordialidades do espírito e às boas maneiras, cultura aparecia como algo solene, espiritual e crítico, de altos princípios. Nessas novas proposições inicia-se o processo de desarmonia entre os termos, “uma razão para a emergência do termo ‘cultura’, então, é o fato de que ‘civilização’ começa a soar de modo cada vez menos plausível como um termo valorativo” (EAGLETON, 2011, p. 22).

Eagleton aponta a obra de Leavis, intitulada *Civilização de massa e cultura de minoria*, como um marco para o distanciamento semântico entre os termos, a qual evidencia o contraste e acaba por definir as concepções futuras. Na opinião de Eagleton, “o conflito entre cultura e civilização, assim, fazia parte de uma imensa querela entre tradição e modernidade” (EAGLETON, 2011, p. 23). Nesse contexto, a expressão “civilização” estava para a burguesia, enquanto que “cultura” apresentava nuances, ao mesmo tempo, aristocráticas e populistas. Cultura passa, então, a designar um modo de vida próprio, de inclinação romântica anticolonialista, representando as sociedades “exóticas” subjugadas. Conforme Eagleton, esse exotismo reaparece no século XX nos aspectos primitivistas do modernismo, aliado à ampliação da moderna antropologia cultural. No ponto máximo das reflexões está a cultura como orgânica e como civilidade e, entre esses termos, paira, de maneira indecisa, as questões de fato e valor.

É essa fusão do descritivo e do normativo, conservada tanto em “civilização” quanto do sentido universalista de “cultura”, que despontará na nossa própria época sob a roupagem de relativismo cultural. Ironicamente, esse relativismo “pós-moderno” deriva-se justamente de tais ambiguidades na própria época moderna. Para os românticos, existe algo intrinsecamente precioso no modo de vida como um todo, especialmente se a “civilização” está ocupada em arruiná-lo. Essa “totalidade” é sem dúvida um mito: como nos ensinam os antropólogos. (EAGLETON, 2011, p. 26).

Para referendar esse pensamento Eagleton recorre a Franz Boas (1982), tendo por base a obra *Raça, linguagem e cultura*, e argumenta que os hábitos, pensamentos e ações, por mais diversos que sejam, podem coexistir lado a lado, na mais “primitiva” das culturas e isso foi desconsiderado por muitos pensadores. Nessa ideia, a cultura como civilização figura como discriminadora, mas na cultura como forma de vida isso não acontece. Esse outro olhar sob a concepção de cultura revela que o sentido antropológico da palavra tornou-se mais descritivo que avaliativo. Assim, não faz mais sentido considerar uma determinada cultura superior a outra, “para os pós-modernistas [...] modos de vida totais devem ser louvados quando se trata de dissidentes ou grupos minoritários, mas censurados quando se trata das maiorias” (EAGLETON, 2011, p. 27). Nessa direção, o autor argumenta que se a expressão cultura é um texto histórico e filosófico e também *locus* de um conflito político.

As ambiguidades reveladas entre as expressões civilização e cultura, geram, na pós-modernidade, uma proposta de pluralização do conceito de cultura como forma de alcançar as diversas faces sociais que podem ser compreendidas no termo. Mas, a ideia encontra resistência, “os que consideram a pluralidade como um valor em si mesmo são formalistas puros e, obviamente, não perceberam a espantosamente imaginativa variedade de formas que,

por exemplo, pode assumir o racismo” (EAGLETON, 2011, p. 28). Nessa proposta, o pluralismo vê-se estranhamente atravessado pela ideia de autoidentidade e, ao invés de dissipar identidades diferentes, ele as multiplica. Assim, pluralismo pressupõe identidade, como hibridização pressupõe pureza. Isso em função de que só se pode hibridizar uma cultura que se mostra pura. Contudo, as culturas não são isoladas nem puras, mas envolvem-se umas com as outras, dessa forma, mostram-se heterogêneas, diferenciadas, híbridas. Nesta direção, Eagleton lembra-nos que, “nenhuma cultura humana é mais heterogênea do que o capitalismo” (EAGLETON, 2011, p. 29). O pesquisador apresenta três variantes que julga importante para a palavra cultura, isto é, a primeira relativa à crítica capitalista, a segunda, compreende uma redução e, ao mesmo tempo, uma pluralização da noção a uma forma de vida abrangente, e a terceira liga-se às artes. A última variável pode ser estendida, se considerada as ações intelectuais, ou reduzida, caso restrinjam-se as atividades mais imaginativas como pintura, literatura etc.

A cultura quando associada às artes, remetendo à erudição, mostra-se restrita a uma pequena parcela da população, essa condição tanto intensifica o termo quanto o empobrece. As consequências de uma atribuição significativa, demasiada, ao termo cultura, pelo viés das artes, não se sustentam no modernismo, visto que pretendiam representar Deus ou a felicidade ou a justiça política. Assim, “é o pós-modernismo que procura aliviar as artes dessa carga opressiva de ansiedade, instigando-as a esquecer todos esses ominosos sonhos de profundidade, deixando-as assim livres para uma espécie razoavelmente frívola de independência” (EAGLETON, 2011, p. 29-30).

Eagleton aponta, ainda, outro aspecto, em que a expressão cultura mostra-se autodestrutiva, ou seja, quando ela se apresentava como crítica ao capitalismo industrial, com a afirmação de totalidade, de simetria, de desenvolvimento, das capacidades humanas. Neste sentido, esclarece que a cultura pode ocorrer como uma crítica ao capitalismo, mas também figura como uma crítica às posições contrárias a ele. Nessa direção, a cultura impõe aos que reclamam por justiça que não percebam apenas os seus próprios interesses, mas o interesse de todos. Quando associada à justiça para a minoria, como se apresenta na contemporaneidade, aparece com um novo desenvolvimento, “com essa recusa do partidarismo, a cultura aparenta ser uma noção politicamente neutra” (EAGLETON, 2011, p. 31). Porém, é esse comprometimento formal com a multiformidade que a torna partidária. Nesse viés, acredita-se que não seja apenas a cultura que está em questão, mas um conjunto de valores culturais. Isso significa dizer, que saber-se culto e de sentimentos refinados, pronto para sacrificar os próprios interesses em prol do outro, são questões que não se concebem como sendo

politicamente ingênuas, mas ao contrário, um indivíduo culto mostra-se, em geral, um liberal com tendências conservadoras. Esse indivíduo civilizado não apresenta semelhança com um indivíduo revolucionário político. Por esse entendimento, a cultura está muito mais para o sentimento que para a paixão, ou seja, ao lado das classes médias comportadas que das massas iradas. A cultura por essa ótica mostra-se muito mais contemplativa que engajada.

Para dar continuidade às reflexões sobre cultura, Eagleton apoia-se nos estudos de Schiller (1967). A cultura na perspectiva contemplativa parece verdadeira na noção de estético, em Friedrich Schiller (1967), a qual a entende como um estado negativo sem qualquer determinação. Em outras palavras, “a cultura, ou o estético, não é parcial a nenhum interesse social específico, mas precisamente por causa disso é uma capacidade ativadora geral” (EAGLETON, 2011, p. 33). Para Schiller, nas produções estéticas, a cultura parece ser fonte de ação e negação dela mesma. Nessa ideia, ocorre uma tensão entre o que estimula a prática criativa e o próprio fato do mundo que a move. Conforme Eagleton, “parece haver alguma brecha constitutiva entre a cultura e sua encarnação física, visto que a multiformidade do estético nos inspira a ações que, por sua própria determinação, o contradizem” (EAGLETON, 2011, p. 34).

Raymond Willians, de pensamento marxista, estudioso de política, cultura, literatura e cultura de massa, com a obra *Cultura e Sociedade (1780-1950)*, também é lembrado em Eagleton (2011). A corrente de pensamento defendida por Willians empenha-se em relacionar os diversos significados de cultura que, progressivamente, vão se distanciando: 1) a cultura no sentido das artes; 2) cultura como civilidade, expressando uma qualidade de vida refinada; 3) a cultura na perspectiva de vida social, relacionada à tarefa da mudança política. Nesse viés, estético e antropológico são então agrupados. Eagleton (2011), no entanto, questiona essa reunião em Willians, por não conceber uma ligação possível entre essas atribuições, alegando que as três vertentes expressam, de maneiras diferentes, reações ao fracasso de cultura como civilização real, ou ainda, como a grande narrativa do autodesenvolvimento humano. Para Eagleton (2011), ela pode sobreviver renunciando a toda abstração desse tipo e tornando-se concreta, todavia, ao apresentar-se mais específica poderá perder, de forma proporcional, sua normatividade. O que se apresenta como mais valioso para a teoria pós-moderna é a questão formal da pluralidade dessas culturas do que seu conteúdo intrínseco. Nesse entendimento, a concepção de cultura “ganha em especificidade o que perde em capacidade crítica” (EAGLETON, 2011, p. 36).

Outra resposta à crise da cultura como civilização ocorre, então, pela redução da categoria toda a um amontoado de obras artísticas. Cultura é entendida como um conjunto de

trabalhos artísticos e intelectuais com valor reconhecido, ao lado das instituições que os produzem, difundem e regulam, “neste sentido bastante recente da palavra, a cultura é ao mesmo tempo sintoma e solução” (EAGLETON, 2011, p. 36). Cultura, se concebida como um oásis de valor, apresenta uma possível solução. Contudo, se a erudição e as artes são detentoras únicas da criatividade, tem-se um grande problema. Eagleton então questiona: se vista pelo viés social, seria a criatividade exclusiva da música e da poesia? E a ciência, a tecnologia, a política, o trabalho e a domesticidade seriam comuns, triviais, destituídas de belos ideais? O pesquisador acredita que essa ideia minoritária de cultura, revela uma crise histórica, mas também aponta uma solução, isto é,

[...] a cultura, como modo de vida, ela confere cor e textura à abstração iluminista da cultura como civilização. Nas correntes mais férteis da crítica literária inglesa de Wordsworth a Orwell, são as artes, em especial as da linguagem ordinária, que apresentam um indicador sensível da qualidade da vida social como um todo. Mas se a cultura, nesse sentido da palavra, tem a imediação sensível da cultura como forma de vida, ela também herda o viés normativo da cultura como civilização. As artes podem refletir a vida refinada, mas são também a medida dela. Se elas incorporam, também avaliam. Nesse sentido, unem o real e o desejável à maneira de uma política radical (EAGLETON, 2011, p. 37).

O que se percebe é que os três sentidos de cultura, ou seja, como modo de vida, como conjunto de trabalhos artísticos e como crítica, não são facilmente separáveis. Ao ligarem-se aos novos sentidos o termo cultura pode manifestar-se como uma forma de crítica imanente e unir fato e valor, ocorrendo tanto “como uma prestação de contas do real como uma antecipação do desejável” (EAGLETON, 2011, p. 37). Isso significa que, se o real apresentar algo que o contradiz, a expressão cultura obriga-se a voltar-se para duas direções opostas. A arte, a imaginação, a cultura folclórica ou comunidades primitivas são para os românticos radicais, indícios de que uma energia criadora precisa ser estendida à sociedade política como um todo. Na vertente marxista, de base romântica, ela é menos enfática quanto à energia criativa, à da classe operária, como transformadora da ordem social a qual integra. Na medida em que sentidos de civilização começam a tornar-se contraditórios, o sentido de cultura ganha destaque.

Com a expansão da sociedade civilizada, torna indispensável que alguns de seus teóricos adotem uma nova forma de reflexão, o pensamento dialético. Esse pensamento faz-se necessário, porque fica impossível ignorar que civilização ao mesmo tempo em que realiza alguns potenciais humanos, elimina outros. A relação interna desses dois processos promove essa outra atuação intelectual. Assim, concebe-se que a cultura “não é nem mero outro da sociedade nem (assim como a civilização) idêntica a ela, mas se move, simultaneamente, a

favor e contra a corrente natural do progresso histórico” (EAGLETON, 2011, p. 38). Em outras palavras, a cultura não pode ser entendida como uma vaga fantasia de satisfação, mas uma soma de elementos potenciais produzidos pela história que trabalham subversivamente dentro dela.

O termo cultura como um modo de vida apresenta-se com uma ideia estetizada da sociedade, à medida que encontra nela uma unidade, proximidade sensível e independência de conflitos, sendo, então, associada ao artefato estético. Quando a expressão cultura é utilizada para indicar um tipo de sociedade, realça seu aspecto normativo para imaginar essa sociedade. Conforme Eagleton (2011), ainda que o termo “cultura” esteja presente, com frequência, nas discussões do pós-modernismo, as reflexões mais importantes são pré-modernas. De acordo com o mesmo pesquisador, “devemos nossa noção moderna de cultura em grande parte ao nacionalismo e ao colonialismo, juntamente com o desenvolvimento de uma Antropologia a serviço do poder imperialista” (EAGLETON, 2011, p. 42). A cultura é fundamental para o nacionalismo, de uma forma que a luta de classes, os direitos civis ou o combate à fome nem sempre são. Isso significa que,

À medida que a nação pré-moderna dá lugar ao Estado-nação moderno, a estrutura de papéis tradicionais já não pode manter a sociedade unida, e é a cultura, no sentido de ter em comum uma linguagem, herança, sistema educacional, valores compartilhados etc., que intervém como o princípio de unidade social (EAGLETON, 2011, p. 42).

Essa condição da cultura se destaca pela força política. A significação antropológica de cultura, como um modo de vida peculiar, desenvolve-se a partir do colonialismo do século XIX, com destaque para a forma de vida daqueles designados como incivilizados.

A concepção romântica de cultura, com o tempo, passou para uma concepção científica. A projeção do folclórico na visão romântica, de subculturas essenciais ocultadas pela própria sociedade, poderia ser transferida aos tipos primitivos que viviam em espaços estrangeiros, ao invés da sua terra de origem. Assim, o folclórico e os primitivos são remanescentes do passado no presente, seres arcaicos que surgem como anomalias temporais dentro da contemporaneidade. O organicismo romântico poderia ser reorganizado como funcionalismo antropológico para compreender as culturas “primitivas” como passíveis de coerências e não incoerentes ou contraditórias.

A ideia de cultura, em todo o seu percurso, desde a sua origem etimológica, remetendo à lavoura ou ao cultivo, sempre atuou no sentido de descentrar a consciência. A cultura, em sua repercussão de processo orgânico e desenvolvimento furtivo, ecoou como

uma concepção quase determinista, identificando peculiaridades da vida social como costumes, parentesco, linguagem ritual, mitologia. Essas peculiaridades da vida social optam por nós muito mais do que nós optamos por elas. Conforme Eagleton, “ironicamente, então, a ideia de cultura colocava-se tanto acima como abaixo da vida social ordinária” (EAGLETON, 2011, p. 45). Em direção contrária, o termo civilização soava como racional, ligado ao planejamento urbano, um projeto coletivo.

Na perspectiva do inconsciente político da humanidade, a cultura é o verso inconsciente cujo anverso é a vida civilizada, as crenças e predileções, assumidas como corretas, devem estar presente em nós para que possamos agir. Ela aparece de maneira instintiva, como algo marcado na pele ao invés de gerado pela mente. Eagleton assevera, “não é surpreendente, portanto, que o conceito tenha encontrado um lugar tão acolhedor no estudo de sociedades ‘primitivas’, as quais aos olhos do antropólogo permitiam que seus mitos, rituais, sistemas de parentesco e tradições ancestrais pensassem por elas” (EAGLETON, 2011, p. 46). A forma de pensar das culturas “primitivas”, que pressupõe concretude e sensibilidade, poderia figurar como uma advertência à razão do Ocidente, uma vez que os códigos inconscientes que administram os pensamentos apresentam muito rigor. Esse entendimento possibilitou a Lévi-Strauss apresentar os povos considerados “primitivos” como exóticos e diferentes, mas também como nossos similares. Esses deslocamentos conceituais fizeram com que pensadores românticos acreditassem que só dessa forma a cultura ocidental poderia ser regenerada. Assim, “tendo chegado a um ponto de decadência complexa, a civilização podia refrescar-se somente na fonte da cultura, olhando para trás a fim de caminhar para frente. O modernismo, dessa maneira, engatou a marcha ré no tempo, descobrindo no passado uma imagem de futuro” (EAGLETON, 2011, p. 47).

Em relação aos deslocamentos teóricos, Eagleton (2011) acredita que é possível afirmar que a expressão cultura integra ideias pré-modernas e pós-modernas ao invés de uma ideia apenas moderna, isso porque ela aparece na era da modernidade como uma marca do passado, mas também como uma antecipação do futuro. O que há de semelhante entre essas duas vertentes é que para ambas, ainda que por diferentes razões, a cultura é concebida como um nível dominante da vida social. Para Eagleton,

No mundo pós-moderno, a cultura e a vida social estão mais uma vez estreitamente aliadas, mas agora na forma da estética da mercadoria, da espetacularização da política, do consumismo do estilo de vida, da centralidade da imagem, e da integração final da cultura dentro da produção de mercadorias em geral. A estética originalmente um termo para a experiência perceptiva cotidiana e que só mais tarde se tornou especializado para a arte, tinha agora completado um círculo e retornado à

sua origem mundana, assim como dois sentidos de cultura – as artes e a vida comum – tinham sido agora combinados no estilo, moda, propaganda, mídia e assim por diante (EAGLETON, 2011, p. 48).

Percebemos que o percurso histórico do termo cultura foi gradativamente ajustado, em sua abrangência semântica, para uma realidade contemporânea, de maneira a contemplar tanto os aspectos sociais quanto os da arte. Essa transformação, pelo viés social, colocou em evidência os grupos minoritários, até então relegados à sombra, bem como permitiu maior espaço e reconhecimento de manifestações artísticas produzidas por essa população. Com um pensamento saudosista, Eagleton (2011) consegue definir a distância teórica do termo cultura entre um período de outro, argumenta que é difícil imaginar a volta a uma época em que palavras elegantes e da moda, para nós, na atualidade, como corporeidade, diferença, localidade, imaginação, identidade cultural, pudessem ser consideradas como impedimento para uma política de emancipação, e não como termos de referência para essa promoção. Ao referir-se à cultura, pelo viés de entendimento do Iluminismo, alega que “a diferença era, em grande medida, uma doutrina reacionária que negava a igualdade à qual todos os homens e mulheres tinham direito” (EAGLETON, 2011, p. 48-49).

Diante do exposto, percebemos que a cultura, um termo em evidência há séculos, nos dias de hoje, abrange a vida de modo crucial. Contudo, o termo ainda torna ativas imagens e mitos dos tempos passados, dentre elas a arte relacionada à cultura, “a referência a cultura vem sendo cada vez mais comum, não só nos setores específicos que lidam com as artes, mas também nas áreas mais distintas da vida social” (SOUZA, 2008, p. 14). Ao considerar essas perspectivas, concebemos a expressão cultura, neste estudo, em suas duas faces, ou seja, tanto como um modo de vida que identifica costumes e crenças de um povo, bem como estética, que representa a produção artística de uma sociedade. A partir desse entendimento procedemos à análise da obra literária *Os Reizinhos de Congo*.

A expressão cultura, vista pelo aspecto sociológico, contempla, também, na atualidade, uma face voltada para a identidade cultural, e remete a uma vida em sociedade, populista e tradicional, em uma noção que permite ao indivíduo identificar-se com o outro, com um determinado lugar, com costumes e crenças. Para Eagleton (2011), que toma por base os estudos de Jamenson, cultura refere-se sempre ao outro, ainda que eu a assumo para mim mesmo. É o ver-se a si mesmo como uma forma de vida entre muitas. Este é também um aspecto relevante da cultura, ou seja, quando relacionada à identidade cultural. Também este aspecto interessa-nos para a análise da obra literária anteriormente mencionada, em função disso passamos a discorrer sobre o assunto.

#### 4.1.1 Cultura e Identidade Cultural

O termo cultura quando associado à identidade cultural é também bastante explorado em pesquisas recentes. No nosso caso importa saber sobre o assunto, em função de que em *Os Reizinhos de Congo*, o autor, Edmilson de Almeida Pereira, toma por base a cultura afro-brasileira. Assim, por ocasião da leitura, é necessário contemplar não apenas os aspectos culturais, mas também as questões identitárias, relacionadas à cultura referenciada, visto que ela tem efeitos sobre o leitor, possibilitando-lhe maior ou menor envolvimento com a leitura. Consideramos que a leitura, como um processo de interação, o contexto cultural de produção, assim como a temática exibida na obra, são importantes para uma compreensão eficaz do texto. Nesse viés, auxiliam-nos em nossas reflexões, nesta etapa do trabalho, os pesquisadores Hall (2006), Figueiredo (2005), dentre outros.

Na visão de Hall (2006) a identidade cultural surge da sensação de pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, sobretudo, nacionais. O autor alerta para dois fatos importantes: o primeiro diz respeito às identidades que, em tempo presente, mostram-se descentradas, deslocadas ou fragmentadas; o segundo insinua que o conceito de identidade é bastante complexo e pouco desenvolvido na Ciência Social contemporânea. Isso sugere que os estudos sobre a identidade não apresentam conclusões, mas estão em contínuo processo de construção. O descentramento das identidades é atribuído às mudanças estruturais das sociedades modernas, ao fim do século XX, as quais vêm fragmentando “as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (HALL, 2006, p. 9). O pesquisador aponta como causa desses deslocamentos e fragmentações das identidades culturais, a globalização.

O fenômeno da globalização ganhou força a partir da década de 1970 e com isso a integração entre nações aumentou significativamente. Nesse contexto, as identidades nacionais tendem a desintegrar-se, dada a tendência de homogeneização cultural, e as identidades locais estão sendo reforçadas como resistência à globalização. E, nesse movimento as identidades híbridas ganham força para se constituírem. Conforme Coser (2005), Hall destaca-se como fundador e ex-diretor do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham na Inglaterra e contribui para a difusão do pensamento de que a construção das identidades na pós-modernidade é um processo ainda em curso, impuro e híbrido. Hall (2006) contra-argumenta as ideias essencialistas que desejam defender o devaneio de sujeitos, etnias, raças, locais e nações puras, unificadas e coesas. Os

estudiosos Homi Bhabha e Jacques Derrida são solidários aos ideais de Hall, ao colocarem em foco a ambivalência e o antagonismo em qualquer ato de significação nos processos de transformação cultural. Assim, “as comunidades migrantes trazem as marcas da diáspora, da ‘hibridização’ e da *différance* em sua própria constituição” (HALL *apud* COSER, 2005, p. 172). Esses novos olhares relacionam-se aos deslocamentos do termo cultura apresentados anteriormente.

Hall (2006), em *A identidade Cultural na pós-modernidade*, toma como referência a realidade britânica para discorrer acerca da identidade cultural atrelada à identidade nacional. Contudo, muito do que se concebe nesse sentido acontece em outros espaços, inclusive na nação brasileira, “embora produzidos na Inglaterra, os estudos culturais de Hall e Gilroy, voltam-se frequentemente para as populações e produções culturais das Américas, enfatizando seu caráter híbrido e provocando inevitável polêmica onde as linhas divisórias ainda são normas” (COSER, 2005, p. 172).

No que se refere à identidade nacional, Hall (2006) reconhece que, muitos aspectos estão implícitos, um deles é a condição de que as culturas nacionais constituem uma das principais fontes de identidade cultural. Isso em função de que, ao identificarmos-nos como sendo brasileiros ou afro-brasileiros, como é o foco desse estudo, estamos nos expressando de forma metafórica, visto que essa identidade não se apresenta marcada em nossos genes, mas ocorre como parte da nossa natureza essencial. Essa ideia serve-nos para inferir sobre a condição do indivíduo afro-brasileiro, considerando-se todo um percurso de marginalização a que estiveram (ou estão) expostos os africanos e seus descendentes, no Brasil. As possibilidades de se reconhecerem como membro de uma sociedade, grupo, classe, estado ou nação, identificada como sendo seu próprio lugar eram parcas ou inexistentes, quando considerado o período de escravidão. Nessa direção, inserem-se as manifestações de resistência, as quais permitiram aos africanos vivenciar, divulgar e propagar muitos dos aspectos de suas culturas. Assim, “a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – *um sistema de representação cultural*” (HALL, 2006, p. 49, grifos do autor).

O mesmo autor explica que, a identificação e a lealdade, em um período pré-moderno ou em sociedades marcadas pela tradição, eram atribuídas à tribo, ao povo, à religião e à região, mas aos poucos foram sendo deslocadas, nas sociedades ocidentais, para a cultura nacional. Nesse movimento, as diferenças regionais e étnicas, foram, de maneira gradual, postas em condição subordinada sob um “teto político”, termo utilizado por Gellner (1983), do estado-nação, o qual passou a ser referência importante de significados para a construção

das identidades culturais modernas. Como decorrência dessa cultura nacional está, por exemplo, o uso de uma única língua padrão em toda a nação, a criação de uma cultura homogênea etc.

Para Hall (2006), integram as culturas nacionais não apenas as instituições culturais, mas também os símbolos e as representações. Assim, “todas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólicos” (HALL, 2006, p. 71). Ao se gerarem sentidos sobre a nação, com os quais o indivíduo se identifica, gera-se um processo de construção de identidade. Nesse contexto, inserem-se as estórias relativas à nação, memórias que ligam passado ao presente, bem como imagens que dela são decorrentes. Hall (2006) usa um termo cunhado por Benedict Anderson (1983) para mostrar que a identidade nacional é uma “comunidade imaginada”. A diferença entre as nações são estabelecidas pela forma como elas são imaginadas. Hall, em suas discussões, apresenta cinco elementos essenciais que revelam como são contadas as narrativas da cultura nacional,

Em primeiro lugar, há uma narrativa da nação, tal como é contada e recontada nas histórias e nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular. [...] Em segundo lugar, há a ênfase nas origens, na continuidade, na tradição e na intemporalidade. [...] Uma terceira estratégia discursiva é constituída por aquilo que Hobsbawm e Ranger chamam de *invenção da tradição* [...] Um quarto exemplo de narrativa da cultura nacional é a do mito fundacional [...] A identidade nacional é também muitas vezes simbolicamente baseada na idéia de um *povo ou folk puro, original* (HALL, 2006, p. 52-55).

No que tange à primeira narrativa estão às estórias, imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que representam os conhecimentos partilhados, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação. Na segunda, os elementos que identificam o caráter nacional continuam imutáveis, mesmo diante das mudanças porque passa a história. A tradição inventada remete a uma série de práticas, de perspectiva ritual ou simbólica, que tem por finalidade inculcar certos valores e normas de comportamento, por meio da repetição, implicando em uma continuidade de um passado histórico, reconhecido como mais adequado. Nessa perspectiva, podemos considerar como resquício da tradição a questão de se tomar o povo negro como apropriado aos serviços braçais, relegando-os a uma condição inferior, um ponto de vista europeizado que permaneceu por muito tempo em nossa sociedade. A narrativa fundacional relaciona-se a estória da origem da nação, do povo e de seu caráter nacional num passado distante. O Brasil um país colonizado, seus mitos fundadores ligam-se aos povos que compõem a nossa cultura miscigenada. Muitos dos que integram nossa identidade cultural referem-se aos mitos

africanos, indígenas e europeus. A ideia de um povo puro original, no Brasil, passa pela cultura europeia e indígena, sendo pouco destacada a cultura africana.

De acordo com Hall (2006), o discurso da cultura nacional constrói identidades de modo ambíguo, entre o passado e o futuro. Ora se prende às glórias do passado, ora busca avançar na direção da modernidade. Na nação brasileira, por força da miscigenação, essa identidade mostra-se ainda em processo e, nessa perspectiva, temos como exemplo os afrodescendentes, que lutam por décadas, pelo reconhecimento e valorização de suas culturas na formação dessa nação.

Na construção de uma identidade nacional visa-se uma unificação cultural, “não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma grande família nacional” (HALL, 2006, p. 59). A unificação representa uma estrutura de poder cultural, muitas vezes, almejada e buscada pela supressão forçada da diferença cultural. Vale observar que “as nações ocidentais modernas foram também centros de impérios ou de esferas neoimperiais de influência, exercendo uma hegemonia cultural sobre as culturas dos colonizados” (HALL, 2006, p. 61). Esse aspecto pode ser associado, na sociedade brasileira, ao desejo de “branqueamento”, por meio do incentivo à imigração, por ocasião do fim da escravatura. Por esse viés, a intenção de apagamento da cultura africana em território brasileiro pode ser compreendida como um desejo de unificação cultural. Na opinião de Hall, essa ideia de nação com uma identidade unificada não se sustenta, tendo em conta que as identidades nacionais não se submetem às outras formas de diferenças e não estão isentas dos jogos de poder, das contradições e divisões internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas. Há, na visão do estudioso, uma tendência, mobilizada pelo fenômeno da globalização “de contestar e deslocar as identidades centradas e ‘fechadas’ de uma cultura nacional (HALL, 2006, p. 87). Para esclarecer o evento, Hall (2006) recorre a Robins (1991) para o uso do termo tradição e Bhabha (1998) para a expressão tradução. O primeiro, busca recuperar nas identidades nacionais a pureza anterior e devolver as certezas perdidas. O segundo sugere a aceitação das identidades como sujeitas às interferências da história, da política, da representação e da diferença, distanciando-se da ideia de pureza.

A segunda expressão, ou seja, tradução, parece-nos bastante adequada para definir a condição de identidade cultural africana dentro da nação brasileira, visto que ela remete ao resultado do cruzamento e das misturas culturais comuns ao processo de globalização, isso porque

[...] descreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram dispersadas para sempre de sua terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado (HALL, 2006, p. 88).

Ao considerar a questão africana como produto das diásporas decorrentes das migrações coloniais no miscigenado contexto cultural brasileiro é possível perceber que esse entendimento é apropriado, uma vez que essa população foi obrigada a permutar com as culturas aqui existentes, sem se deixar assimilar totalmente por elas e sem perder por completo sua identidade. Assim, carregam traços das tradições, da linguagem e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. Quando pensada de maneira geral a cultura nacional brasileira nunca foi ou será unificada, tendo em conta que é um produto de histórias diversas e culturas interconectadas, somos uma cultura híbrida, pois, os negros, para lembrar apenas essa etnia, precisaram renunciar ao desejo de recobrar qualquer tipo de pureza cultural ou absolutismo étnico para integrarem-se à formação da cultura brasileira. Conforme Hall (2006), a noção de hibridismo e sincretismo, que decorre da fusão entre diferentes tradições culturais, é compreendida por alguns como uma influente fonte criativa capaz de criar novas formas de cultura, mais adequadas à modernidade tardia (cf. Jameson-1995) do que as antigas identidades do passado. Outros, no entanto, acreditam que o hibridismo, por sua indeterminação e relativismo que implica apresenta seus perigos. Isso nos possibilita crer que, somente o tempo poderá mostrar-nos o desfecho acerca das identidades culturais globais, nacionais, regionais e locais.

Em suma, se concebemos anteriormente a cultura como modo de vida, entendemos também que essa forma de vida é responsável pela construção da identidade cultural de um povo. Reflexos dessa cultura e da identidade cultural estão nos símbolos e representações que se evidenciam em manifestações artísticas do povo como um todo, assim, cultura remete, também, às artes. Considerando-se o objeto específico desta pesquisa, a obra literária *Os Reizinhos de Congo*, esta revela em seu processo de composição a nossa cultura miscigenada, uma vez que elege como tema do enredo As Congadas, um ritual sincrético, presente na sociedade brasileira desde o período colonial. Nesta manifestação cultural popular destaca-se a nossa mistura cultural, especialmente, entre portugueses e africanos, resultando, de acordo com nosso entendimento, em um ritual de cultura popular verdadeiramente afro-brasileira. Vale lembrar que por cultura popular compreendemos toda arte produzida pelo povo.

Abordados os conceitos de cultura, cultura popular e identidade cultural, cabe-nos demonstrar como a literatura de temática afro-brasileira ganha destaque no contexto atual.

## 4.2 OS ESTUDOS CULTURAIS E A LITERATURA

Com o advento dos Estudos Culturais ocorrem, de forma paralela, transformações nas concepções de leitura e de leitor, bem como de cultura. Na esteira dessas transformações outros conceitos são revistos, por exemplo, aquilo que se considera como literatura. Assim, aparecem novas propostas para a ação de ler as obras literárias. Além disso, como vimos em seções anteriores, as temáticas geradoras dos objetos literários são ampliadas e diversificadas, tanto àquelas voltadas para o público adulto quanto para o infantil e o juvenil. Nesse contexto, o cânone literário vê sua estabilidade abalada. Para Santos,

Essa literatura, pós anos 60, pós-moderna, extrapola os limites formais e contedísticos tradicionais. A fronteira entre os gêneros é rompida e é aberta a nova possibilidade: o gênero híbrido, que incorpora desde gêneros considerados não literários até códigos de outras áreas de expressão. São assim, reinstalados, dentro das obras de arte, contextos e discursos múltiplos na tentativa de, através da reconstrução do passado, se poder melhor entender o presente. Dessa forma, a literatura reconhecida por nós como pós-moderna pressupõe um leitor mais preparado e sensível tanto à sua realidade quanto à alheia. Pressupõe um leitor ativo que, através das pistas dadas pela ficção, possa compreender melhor o mundo (SANTOS, 1998, p. 47).

A autora sintetiza nessa expressão grande parte das discussões já realizadas neste estudo, com isso possibilita-nos situar as próximas reflexões sobre literatura e leitura sob o ponto de vista dos Estudos Culturais.

Na década de 1950 na Grã-Bretanha, surgiram as primeiras manifestações sobre uma nova forma de ler e ensinar literatura, visando à democratização da educação, uma forma de incluir socialmente aqueles que haviam colaborado para vencer a Segunda Grande Guerra. Foram os primeiros passos dados na direção da construção de uma disciplina nomeada como Estudos Culturais. Tratava-se de um processo de (re)acomodação social. Nesse contexto, Cevasco (2005), retomando Leavis, comenta: a literatura foi utilizada como base para promover as mudanças necessárias. Na visão de Leavis, a tradição literária de um país configura-se no acervo que abriga os grandes valores da humanidade. Assim, quem aprende com a literatura está preparado para reconhecer e difundir esses valores. O despreparo dos recém acolhidos, até então excluídos do processo formal de educação, exigiu uma reorganização na forma de ensino, tendo em conta que deveria possibilitar, aos novos alunos, avançar intelectualmente. A literatura ganha destaque para essa transformação educacional,

era preciso inventar outra maneira de ler literatura de forma que beneficiasse o público até então deixado de fora desse contexto. Essa nova forma de ler foi denominada, na Europa, *Close Reading* e, nos Estados Unidos, *New Criticism*, questão tratada na segunda seção desta tese. Essas correntes propunham a exploração interna do texto, desconsiderando os aspectos externos que afetam o leitor e a leitura. O método defendia uma visão idealizada da literatura, desvinculada da realidade, a qual não foi aceita sem críticas, tendo em vista que não conciliava a noção de cultura inclusiva ambicionada.

De acordo com Cevalco (2005), esses fundamentos moldam a base dos Estudos Culturais que apresentam como precursores os trabalhos de Hoggart (1957), Thompson (1963), Williams (1958). Na opinião de Cevalco (2005), examinar uma obra literária, considerando seu contexto sócio-histórico não representava nenhuma novidade, a diferença na proposta dos Estudos Culturais está em conceber que “os projetos artísticos e intelectuais são constituídos pelos processos sociais, mas também constituem esses processos na medida em que dão a forma pela qual eles são percebidos” (CEVASCO, 2005, p. 270).

Nesse entendimento, aspectos antes vistos como externos à produção literária, como modo de produção econômica, relações sociais e tempo histórico passam a ser admitidos como internos, tendo em conta que esses elementos estruturam a forma dos produtos culturais, tornando-os perceptíveis. Esse ponto de vista teórico relaciona-se ao aspecto cognitivo da produção cultural. Assim, fazer crítica cultural requer apreender como funciona, de fato, uma determinada sociedade.

A proposta dos Estudos Culturais mostra-se então de caráter interdisciplinar, envolvendo muitas áreas do conhecimento, sendo a Literatura a disciplina de origem. Para a Literatura, esses estudos trouxeram grande contribuição, uma vez que os textos até então considerados como gêneros menos nobres passam a figurar na pauta de interesse das pesquisas, dividindo a atenção com leituras de textos da “alta literatura”. Nesse sentido, “o cânone [...] é rediscutido e expandido com a redescoberta de obras antes relegadas ao esquecimento escritas por mulheres, negros, homossexuais e outros” (CEVASCO, 2005, p. 271). No Brasil, os estudos culturais ganham relevância a partir da década de 1990, muito embora o crítico literário Antonio Cândido, em 1954, na obra *Os parceiros do rio Bonito*, já apresentasse propostas de estudos que envolviam literatura e sociedade (CEVASCO, 2005).

Os deslocamentos teóricos, oriundos das propostas dos Estudos Culturais, aludem, ainda nos dias de hoje, a opiniões divergentes entre os críticos quanto ao texto que pode ser considerado literatura, dentre eles estão: Ítalo Calvino (1994), *Por que ler os clássicos*, e Harold Bloom (2001), *O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo*. Essas discussões

estabelecem um parâmetro de qualidade literária, tendo como referência os textos canônicos. É a partir desses textos que os demais são classificados como literatura clássica (com qualidade superior) ou literatura de massa ou popular<sup>11</sup> (de pouca qualidade).

Na esteira dos deslocamentos por que passa a literatura, outras temáticas são contempladas com o intuito de disseminar novos valores, propondo ao leitor outros comportamentos diante das situações do cotidiano. Almeja-se com isso uma renovação da personalidade. Isso já pode ser verificado em produções mais recentes que estão em consonância com a dinâmica global das sociedades e dos dilemas do pensamento, como é o caso da literatura afro-brasileira. Nesse viés, Ianni (1999) apresenta alguns dos termos recorrentes no momento presente que melhor expressam esse aspecto dilemático,

[...] Novo Mundo, Ocidente, Oriente, África, Mercantilismo, Globalismo, Nacionalismo, Tribalismo, Trabalho Escravo, Trabalho Livre, Escravo e Senhor, Alienação e Revolução [...] Tudo que é sólido desmancha no ar. Desencantamento do mundo. Modernidade, Pós-modernidade. São expressões, dentre muitas outras, nas quais se sintetizam inquietações, realizações, explicações, ilusões e alucinações. (IANNI, 1999, p. 11).

Os termos elencados por Ianni possibilitam-nos dimensionar a instabilidade do momento presente em que muitos paradigmas são questionados, tornando teorias antes fixas em flutuantes. As expressões, referenciadas por esse pesquisador, inserem-se nas várias teorias do pensamento moderno e/ou pós-moderno ou, ainda, como prefere Hall (2006), retomando Frederic Jameson, na “modernidade tardia”, permeado pelo “caos”, cujos reflexos estão nas várias áreas do conhecimento, inclusive na literatura e crítica literária. Isso propôs novos olhares para o que já se julgava bastante conhecido como é o caso da literatura, melhor dizendo, daquilo que até então era considerado como literatura que, em geral, tem como elemento balizador o cânone, assim, toda produção que não se assemelha às canônicas não é (ou não era) considerada como literatura.

Com esses descentramentos, a literatura de potencial recepção infantil e juvenil é também alcançada e, gradativamente, transformada em suas formas tradicionais, adaptando-se às novas condições sócio-histórica e culturais. A esse respeito, Coelho (2000) divulga alguns dos termos que expressam essas variações encontradas nos conceitos e padrões de pensamento e comportamento, entre o tradicional e o novo, que permeiam essa literatura.

---

<sup>11</sup> A literatura de massa é entendida como uma literatura de entretenimento, sem qualidade estética. Uma produção que resulta de exigências geradas pela sociedade moderna e interesses do mercado editorial.

Espírito individualista/ espírito solidário  
 obediência absoluta à Autoridade/ Questionamento da Autoridade  
 Sistema social fundado na valorização do **ter** e do **parecer**, acima do **ser**/ Sistema social fundado na valorização do **fazer** como manifestação autêntica do **ser**  
 Moral dogmática/ Moral da responsabilidade ética  
 Sociedade sexófoba/ Sociedade sexófila  
 Reverência pelo passado/ Redescoberta e reinvenção do passado  
 Concepção de vida fundada na cisão transcendental da condição humana/  
 Concepção de vida fundada na visão cósmica, existencial, mutante da condição humana  
 Racionalismo/ Intuicionismo fenomenológico  
 Racismo/ anti-racismo.  
 A criança: “adulto em miniatura”/ A criança: ser-em-formação (“mutantes” do novo milênio). (COELHO, 2000, p.19).

Muitas produções literárias, destinadas às crianças e aos jovens, já contemplam alguns desses novos conceitos e padrões de pensamento, como exemplo, é possível citar *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque (2006). Esta literatura, dentre outras questões, alude ao poder emancipador da palavra, bem como reflete outra postura cultural em relação à infância e juventude. Na narrativa, a protagonista põe em xeque a autoridade do lobo e ao enfrentá-lo supera o medo, cumprindo assim um dos objetivos das obras literárias infantojuvenis das últimas décadas, que é, dentre outras coisas, desfazer os estereótipos.

Outro exemplo interessante é *Maria vai com as outras*, de Sylvia Orthof (2008), que, recobrando o dito popular que caracteriza pessoas de opinião pouco precisa, a história mostra, de forma cômica, a importância e a responsabilidade de se fazerem escolhas e de se ter opinião própria. Em ambas as obras, podemos associar a visão mencionada por Coelho (2000), na citação elencada, em pelo menos três pontos, ou seja, “obediência absoluta à Autoridade/ Questionamento da Autoridade; Moral dogmática/ Moral da responsabilidade ética; A criança: “adulto em miniatura”/ A criança: ser-em-formação (“mutantes” do novo milênio)”.

A obra *Chapeuzinho Amarelo*, destinada ao público infantil ou jovem, pressupõe a Chapeuzinho como um indivíduo ainda em formação e o lobo como autoridade. A segunda, *Maria vai com as outras*, sugere análise do comportamento e opiniões das outras pessoas, antes de imitá-las ou aderir ao mesmo pensamento. Assim, entendemos que, se antes as crianças e jovens deviam obediência cega ao comportamento exigido por adultos e pela sociedade, hoje, espera-se que eles assumam uma posição crítica diante da vida. Nessa nova configuração das obras literárias, as crianças e jovens descubram que têm em si o que antes esperavam conquistar por intermediação de outras pessoas ou da mágica. Essa nova condição literária distancia a atual literatura da perspectiva pedagógica, imprimida nas obras destinadas às crianças e aos jovens, em sua origem.

De acordo com Coelho (2000), “para além do prazer/emoção estéticos, a literatura contemporânea visa *alertar ou transformar a consciência crítica* de seu leitor” (COELHO, 2000, p. 29). O intuito é que as obras literárias atuem na formação das mentalidades. Isso equivale a afirmar que a literatura, por apresentar fenômenos humanos, mostra-se complexa e fascinante, atuando nas transformações sociológicas, éticas e políticas. No contexto em que se inserem as nossas crianças e jovens, onde inúmeras transformações sociais e culturais acontecem, essas mudanças ecoam, também, na criação literária, sobre o aspecto ideológico, alterando profundamente a matéria da literatura, assim como sua função como produto literário.

Cademartori (2009), ao referir-se às obras literárias infantis e juvenis da atualidade, assegura que as temáticas inovadoras movimentam, no espaço e no tempo, elementos das mais variadas culturas. Dessa forma, as referências políticas, sociais e culturais adquirem complexidade e variedade, afirmando as diferenças e o lugar do outro. Ao combinar elementos de diferentes culturas, institui diálogos que podem romper com o condicionamento, que, por acaso, se tem para compreender algo sempre da mesma maneira. Esse olhar deslocado, possibilitado pelas trocas simbólicas na cultura, leva o sujeito a perceber que seu mundo não é o único, e que o outro, o diferente, não se constitui objeto, mas também sujeito. O outro passa, então, a ser um interlocutor e, assim, ambas as partes se dão a conhecer, e esse contato resulta em influências mútuas. Nesta tendência a literatura volta-se para o reconhecimento de diferentes grupos sociais como sujeitos possuidores de cultura.

Assim, a literatura infantil e juvenil distancia-se da proposta tradicional, não apenas nas temáticas, mas também porque estimula a imaginação, por meio do lúdico, transformando a maneira de pensar, de sentir e de compreender a vida. Isso possibilita o confronto entre razão e imaginação, sugerindo ao leitor em formação caminhos para lidar, de forma dialética, com essas duas forças.

Esse é um fator relevante para nossa pesquisa, tendo em vista que o objeto ao qual nos dedicamos encontra-se marcado por uma história de pouca valorização dentro do contexto de estudos da “alta literatura”, ou seja, tanto a literatura infantojuvenil como a literatura afro-brasileira. Estas, estão, ainda, às voltas com polêmicas quanto ao seu valor estético e reconhecimento como literatura. Como já mencionado, a literatura infantojuvenil ganha maior destaque, a partir da década de 1970. Já a literatura classificada como afro-brasileira, incluindo-se a literatura infantojuvenil, emerge, a partir das transformações promovidas pelos Estudos Culturais.

Em consonância com os movimentos mundiais de “deslocamentos”, a luta dos

movimentos sociais pelo reconhecimento da importância da cultura africana na História do Brasil e, conseqüentemente de uma formação de identidade, está presente há décadas na sociedade brasileira e envolve estudos de muitos pesquisadores, como Fernandes (1978), Santos (2005), Souza (2005), Cavalleiro (2005), Gomes (2001), dentre outros. No que tange as reivindicações, realizadas pelo Movimento Negro, está o acesso à educação formal como meio de oportunizar aos negros e afrodescendentes a escolarização. Nesse contexto, a literatura infantojuvenil torna-se relevante, uma vez que pode oportunizar conhecimentos sobre essa cultura.

Dória (2008) afirma que, no espaço literário, destinado às crianças e aos jovens, os autores sentem-se mais à vontade para questionar e propor novos valores, sem temerem parecer muito otimistas ou ingênuos. Ao ser sugerida uma mudança de mentalidade, faz-se necessário o otimismo, e por falta de adeptos, os autores dessa literatura assumem esse risco. Essas produções passam, então, a ter papel fundamental para as transformações sociais almejadas. A literatura, servindo-se de símbolos, veicula ideias que podem gerar alterações nas práticas sociais. Essas ideias, por sua vez, representadas pela língua(gem) que veicula os objetos literários, possibilitam um aprimoramento do leitor, a divulgação da cultura e a formação de identidades.

#### 4.2.1 Representações: na Cultura, na Identidade e na Literatura

Motivadas pelas descentralizações em curso, pesquisas sobre as representações, presentes no processo de comunicação, por meio da linguagem, sobressaem-se. A literatura é essencialmente linguagem, sendo assim, campo para a performance desses procedimentos, os quais permitem aos críticos e leitores construir significações. A língua, como instrumento de comunicação entre os indivíduos, traduz as representações sócio-históricas e culturais de uma sociedade. Assim,

[...] a representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (WOODWARD, 2000, p. 17).

Nesse sentido, é possível perceber que as identidades são construídas, a partir do discurso. Assim, a produção literária pode oferecer elementos próprios de uma determinada

sociedade ou cultura, considerando que tais elementos são representações, nunca diretas, apresentadas mediante o ponto de vista do outro.

Para Chartier (1990), as representações sociais são práticas culturais, estratégias para pensar a realidade e construí-la. Segundo ele,

[...] As representações sociais não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1990, p. 17).

O autor adverte que as representações conjeturam um campo de concorrências e de competições: “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio.” (CHARTIER, 1990, p. 17). A partir desse entendimento, a literatura infantojuvenil, de cunho etnocêntrico, apresenta-se como aquela que impõe domínio e valores sociais.

Nesse contexto, a proficiência leitora é fator determinante, para o entendimento do conteúdo veiculado pelos textos verbais e não-verbais. Assim, a leitura deve ser concebida como um ato interativo de compreensão do mundo. No momento da leitura, constroem-se significados e atribuem-se sentidos, por meio dos elementos linguísticos ou imagéticos, reconhecendo as atividades culturais que o englobam, representados nos elementos que compõem o texto.

A literatura, como um objeto de linguagem, não apenas propaga ideologias correntes, mas atua, no sujeito leitor, inquietando-lhe a mente, uma vez constituída em crítica e a mentalidade renovada, este coopera para modificar conceitos primeiro individuais e depois sociais. Assim, a literatura com temas voltados para as minorias, ressaltando que o termo minoria não pode ser interpretado em uma relação numérica, pode trazer visibilidade para os grupos que têm histórias de discriminação, contrariando os detentores do poder. É preciso lembrar que a literatura infantojuvenil, em especial, não foi sempre compreendida como sendo capaz de provocar mudanças, mas apresentou, por muito tempo, o propósito de manter o *status quo* do grupo social dominante. Ainda que o objetivo deste estudo esteja voltado para a literatura infantojuvenil, esta está também prenhe de representações.

As representações figuram como foco de reflexões em diversas áreas do conhecimento das Ciências Humanas e Sociais. No que se referem às representações na arte, elas estão em pauta há bastante tempo, remetem-nos aos questionamentos de Platão, em *A República* (2006), para quem a arte, dada a sua especificidade, é explicada como simulacro

em função de que ela é uma “imitação” infiel do mundo sensível que, por sua vez, é uma cópia do mundo das ideias. Em Aristóteles (1996), na sua *Arte Poética*, a atividade mimética é recolocada. Para este filósofo, toda espécie de arte é mimesis: imita caracteres; emoções; e ações. Não se trata de uma “imitação” corruptível do sensível, tal como coloca Platão. Mas, uma representação que dá sentido e constrói significados para a vida. A noção de representação poética continua a trazer reflexões importantes na contemporaneidade, a exemplo da ideia de desconstrução do platonismo discutido por Nietzsche (2007), no prefácio de *Para além de bem e mal*, retomado por Deleuze (1974), que traz a noção de decentramento, a linguagem como simulacro, como jogo de relações. Nessa visão, as leituras do mundo apresentam duas faces:

[...] a primeira nos convida a pensar a diferença a partir da similitude ou de uma identidade preliminar, em que o mundo das cópias ou das representações apresenta-se no mundo como ícone. A segunda, ao contrário, nos leva a pensar a similitude e mesmo a identidade como o produto de uma disparidade de fundo, entendida como simulacro, o mundo como fantasma (DELEUZE, 1974, p. 267).

Esse entendimento de Deleuze se contrapõe à distinção proposta por Platão entre “essência e aparência ou modelo-cópia”, afirmando aquele que esta distinção se opera no mundo da “representação”. Dessa forma, a representação, quando aplicada ao plano discursivo, revela-se como simulacro da realidade, nas marcas sócio-históricas, culturais e ideológicas veiculadas pela língua(gem).

Para Ginzburg, “a representação faz as vezes da realidade representada e, portanto, evoca a ausência; por outro, torna visível a realidade representada e, portanto, sugere a presença” (GINZBURG, 2001, p. 85). Nesse espaço de atuação das representações e tendo a literatura como referência, Souza (2005) argumenta que,

[...] a literatura tem sido, na vida cultural brasileira, um elemento importante para a configuração identitária de setores das elites. Sabedores da força da palavra, tendo consciência de que a cultura letrada desenha perfis e normas comportamentais e interage com as culturas populares, intelectuais do século XIX fizeram da literatura veículo de construção e transmissão de idéias e valores que compuseram os discursos oficiais sobre o Brasil (SOUZA, 2005, p. 64).

Nessa perspectiva, a literatura configura-se na representação da cultura não de forma neutra, mas apresentando de forma explícita ou implícita informações e valores que se desejam dar a conhecer. Assim, e tomando como foco o aspecto expressivo da literatura infantojuvenil afro-brasileira, as representações que nela se configuram permitem depreender se ali veiculam ideias discriminativas ou não, se possibilitam aos leitores afrodescendentes um

sentimento de pertencimento ou não etc.

Os estudos relativos às representações são recorrentes em tempo presente. Isso se deve às novas teorias emergentes, dentre elas os Estudos Culturais, que deixaram de considerar apenas a estrutura do discurso como fonte de reflexões, voltando-se para o contexto em que ele se apresenta. Assim, várias ciências são chamadas a integrar a análise dos objetos da cultura.

Essas novas concepções reverberam em todos os campos sociais, impulsionando as políticas que visam contribuir para a construção de uma sociedade que se reconheça pluricultural. Nesse viés e considerando-se que a formação em leitura é indispensável a todo cidadão, a literatura infantojuvenil se destaca como recurso especial. Isso em função de as obras literárias oferecerem um montante de informações e representações ao leitor mirim ou jovem, pelas quais eles podem desenvolver novos conhecimentos e novos valores, auxiliando-os na solução de situações do cotidiano.

Para o leitor em construção, as histórias infantis e juvenis propiciam o desenvolvimento cognitivo por meio do processo de construções simbólicas. Bettelheim (1980) afirma que as construções simbólicas, quando fazem parte das histórias, dedicadas às crianças e aos jovens, enriquecem seus conhecimentos, estimulam-lhes a imaginação, ajudam-nas a desenvolver o intelecto, tornando claras suas emoções. Elas agem, também, na harmonização das ansiedades e aspirações, reconhecem e respeitam as dificuldades próprias da imaturidade, além de sugerirem soluções para os problemas que as afligem. Para este estudioso, o aspecto simbólico da literatura faculta ao leitor perceber que o grande desafio é encontrar um significado para a vida. As construções simbólicas mantêm paridade com as representações.

Abramovich (1997) declara que as histórias infantis representam tanto para as crianças, quanto para os jovens,

[...] uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos – dum jeito ou de outro – através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história cada um a seu modo (ABRAMOVICH, 1997, p. 13).

Vistas por essa ótica, as informações apreendidas nas histórias infantojuvenis não são importantes apenas para estimular o ato de ler, mas servem também para esclarecer melhor as próprias dificuldades ou apontar caminhos para se pensar na solução de problemas, na medida em que os aprendizes se identificam ou não com os personagens das histórias que leem.

Dessa forma, para um trabalho com leitura da literatura infantojuvenil que aborde as

africanidades e as afro-brasilidades, partimos do pressuposto de que um conhecimento leitor adequado pode dilatar conhecimentos sobre a cultura africana, presente nas raízes brasileiras. A ampliação desses conhecimentos gera maior conscientização, contribuindo para a superação de situações discriminadoras. Ao levar em conta que a escola é a principal responsável pela formação leitora, esta não pode estar alheia às questões sociais que envolvem o dia a dia dos alunos, dentre elas as questões sobre a discriminação.

As representações veiculadas nas obras que tematizam as africanidades e as afro-brasilidades levam a pensar sobre a formação identitária, não apenas marcada pela aceitação da própria origem, mas também pela aceitação e respeito ao outro. As representações suscitadas instigam à formação leitora e cultural em crianças e jovens, seja qual for a etnia a que pertençam. As obras de literatura infantojuvenil, de modo geral, contribuem para a formação leitora, e aquelas cujos temas estejam voltados para as questões étnico-raciais podem fomentar reflexões e discussões sobre a História da África e dos africanos, sobre a luta dos negros no Brasil, sobre a cultura negra brasileira e sobre o negro na formação da sociedade nacional, como prevê a Lei nº 10.639/03. Podemos considerar que a literatura, pelo seu caráter simbólico, mostra-se indispensável para reflexões que rompam com uma visão construída sob o fundamento das desigualdades, construindo uma visão sob uma base de valorização da diversidade.

A literatura como uma arte da palavra, pautada, essencialmente, na linguagem, no arranjo composicional e suas representações, permite aos leitores construir significações sócio-históricas e culturais de uma sociedade, suas ideologias e relações de poder inerentes ao contexto social. Autores como Hall (1997), Said (1990), Bhabha (1998) problematizam as noções de diversidade, ressaltando a importância de se analisarem as relações de poder entre iguais e diferentes, com especial atenção à cultura e à linguagem que é capaz de situar o nós/eles, bem como as normas e os regimes de verdade que apregoam o que é normal ou desviante. Para promover essas reflexões, a literatura infantojuvenil, que versa sobre as africanidades e afro-brasilidades, configura-se em recurso profícuo, tanto para os estudos de leitura, como da nossa cultura e identidade cultural.

A historiografia da literatura negra, afrodescendente ou afro-brasileira tem mostrado que ela não é recente, como já comentado, mas esteve afetada, por longo tempo, pela ideia do cânone sem espaço para o seu reconhecimento e sua divulgação. Nesse sentido, Duarte (2007) menciona,

[...] ela tanto é contemporânea, quanto se estende a Domingos Caldas Barbosa, em pleno século XVIII; tanto é realizada nos grandes centros, com dezenas de poetas e ficcionistas, quanto se espalha pelas literaturas regionais, a nos revelar, por exemplo,

uma Maria Firmina dos Reis escrevendo, em São Luiz do Maranhão, o primeiro romance afrodescendente da língua portuguesa – *Úrsula* – no mesmo ano de 1859 em que Luiz Gama publica suas *Trovas burlucas*... Enfim, essa literatura não só existe como se faz presente nos tempos e espaços históricos de nossa constituição enquanto povo; não só existe como é múltipla e diversa (DUARTE, 2007, p. 1, grifo do autor).

As referências de Duarte (2007) retomam a literatura destinada ao adulto, levando-nos a perceber que essa literatura não era inexistente, assim como a literatura infantojuvenil negra, afrodescendente ou afro-brasileira, retomando os conceitos de Bernd (2003) ocupou (ou ainda ocupa), muitas vezes, um espaço de invisibilidade.

No entanto, o que parece ser de consenso entre os pesquisadores é que a literatura negra, afrodescendente ou afro-brasileira integra o grande acervo da literatura brasileira geral. Duarte, em artigo eletrônico da Revista Literafro, encontrado no portal <http://www.letras.ufmg.br/literafro>, aponta cinco aspectos que, em sua opinião, são relevantes para diferenciá-la das letras nacionais, a saber: a) o negro é o principal tema dessa literatura; b) a autoria, considerando-se a produção feita por autor afro-brasileiro; c) o ponto de vista, isto é, faz-se necessário que o autor apresente uma visão de mundo identificada com a história, a cultura e toda a problemática que envolve as questões dos negros; d) a linguagem, constituída por um discurso marcado por ritmos e significados novos, oriundo do vocabulário de África, inserido no processo de transculturação em curso no Brasil; e) o público leitor afrodescendente em formação, inerente a intencionalidade própria dessa literatura, diferente do que se espera da literatura brasileira de maneira geral. Duarte ressalta, ainda, que não é possível conceber nenhum desses elementos de forma isolada, mas em seu conjunto.

Em direção similar, ou seja, sobre os aspectos que caracterizam a literatura afro-brasileira, vimos na seção dois o conhecimento exposto por Amâncio, Gomes e Jorge (2008). Para lembrar: afirmar a identidade negro-africana; dar a conhecer as vivências e discursos da população negra brasileira; retomar a África-Mãe nas reflexões críticas sobre a afrodescendência; divulgar tensões étnico-raciais, bem como a exclusão racial em seus variados contextos; motivar as lutas antirracistas e promover estratégias políticas e mobilizações sociais.

Em contraponto às ideias de Duarte (2007) e Amâncio, Gomes e Jorge (2008), a visão de Pereira (s/d), alude à necessidade de se pensar em um critério pluralista e dialético que possa situar a literatura negra, afrodescendente ou afro-brasileira, em sua diversidade, como uma das faces da literatura brasileira, parece-nos mais sensata. Em artigo publicado na mesma revista, este estudioso assevera que a “utilização sumária dos critérios étnicos e

temáticos para definir a literatura Afro-brasileira impõe uma censura prévia aos autores negros e não-negros” (PEREIRA, s/d). Esclarece que a identidade da literatura brasileira é resultado de uma “tradição fraturada”, para definir a literatura que se fez, a partir dos ideais da língua herdados dos europeus, situação típica da literatura de países colonizados como o Brasil. Essa condição levou autores brasileiros a reivindicar uma identidade própria para a literatura nacional, tendo como referência a Semana de Arte Moderna, em 1922. Como Literatura de tradição fraturada a literatura negra, afrodescendente ou afro-brasileira encontra-se em um momento de afirmação de suas especificidades, no que se refere às questões étnicas, psicológicas, históricas e sociais. Nesse contexto, a língua é fator decisivo para essa consolidação. Conforme o autor,

[...] a literatura Afro-brasileira escrita nesse sistema é simultaneamente Literatura Brasileira que expressa uma visão de mundo específica dos afro-brasileiros. A dinâmica de tensões e contradições presentes nesse quadro literário nos ajuda a compreender as atitudes dos autores que recusam ou que valorizam suas origens étnicas; nos esclarece também sobre a necessidade de denunciar a opressão social e de evidenciar uma nova sensibilidade que apreenda esteticamente o universo da cultura afro-brasileira (PEREIRA, s/d, s.n.p.).

A literatura afro-brasileira apresenta peculiaridades que visam formar uma identidade literária afrodescendente. Com isso, assume, em geral, o caráter de literatura engajada, de denúncia do racismo em suas variadas faces, mas busca, também, divulgar, esteticamente, conhecimentos acerca das raízes africanas ou da diáspora em sua diversidade e em diferentes contextos.

Zilá Bernd (2010), em artigo intitulado *O literário e o identitário na literatura afro-brasileira*, apresenta reflexões similares ao abordar a poética afro-brasileira ou afrodescendente ou, ainda, poesia negra brasileira, tomando como exemplo poemas publicados em “Cadernos Negros”. Neste trabalho, os termos, poética afro-brasileira ou afrodescendente e poesia negra brasileira, não aparecem como distintos, mas equivalentes. A literatura negra é definida como aquela que apresenta um enunciador que assume uma identidade negra e busca retomar as origens da cultura afro-brasileira, com o intuito de manifestar-se contra o racismo e o preconceito. Associa essa literatura aos temas do multiculturalismo e da hibridação cultural, considerando que no imaginário afro-brasileiro encontram-se elementos advindos do universo mítico africano, acrescido da cultura das Américas. Esses fatores, na visão de Bernd (2010), tornam essa literatura híbrida.

Conforme a autora, atualmente, essa literatura apresenta uma tendência de enraizamento, tendo em conta que se volta para questões de uma comunidade específica,

expressando uma identidade de primeiro grau, construída fora da mobilidade e da alteridade. Para Bernd (2010), essa tendência sacrifica, muitas vezes, a literariedade de contos e poemas, dada a urgência em expressar a revolta e denunciar a violência discriminatória de que é vítima, a população negra brasileira. Bernd (2010) acredita que se faz necessário, passado os primeiros tempos de afirmação dessa literatura, primar por uma construção identitária “móvel, aberta ao outro, à diversidade, à relação” (BERND, 2010, 34). Isso agregaria maior valor estético a essa literatura. Nesse sentido, escreve Bernd,

[...] é nossa tese que, ao erguer esta bandeira de defesa dos direitos humanos e ao tecer a trama narrativa ou poética com os fios da revolta e da denúncia, esta literatura põe em risco sua literariedade, podendo tornar-se o lugar da recondução do lugar-comum e de metáforas estereotipadas (BERND, 2010, 34).

Acreditamos que a pesquisadora é bastante coerente quanto a essa afirmação, levando em conta que uma literatura que se queira de qualidade precisa estar para além do lugar comum, não direcionada a um determinado público, tornando-se, assim, em nossa opinião, mais útil à causa que se propõe. Nas palavras de Bernd “o literário precisa transcender o estritamente efêmero e referencial e se dar a ler de forma a abranger faixas mais extensas do que os membros de um partido ou mesmo de uma nação” (BERND, 2010, 37).

É sob esse ponto de vista que entendemos a literatura infantojuvenil afro-brasileira. Esta deve ter como proposta divulgar, da forma mais ampla possível, os aspectos de entrelaçamento entre as culturas que estão nas raízes da cultura brasileira. Contudo, essas temáticas terão maior alcance de público, especialmente o infantil e o jovem, quando primarem pela literariedade, mantendo elementos como a fantasia e o maravilhoso, os quais aproximam esses leitores da literatura. Essa, parece-nos uma alternativa, da qual a literatura afro-brasileira não pode furtar-se pela representatividade que apresenta no contexto formativo, tanto escolar como social.

#### 4.3 CULTURA E LEITURA

Os estudos sobre cultura surgem em paralelo aos novos conceitos de leitura, assim como propostas para o ato de ler, como pudemos perceber na primeira seção desta tese. A leitura em moldes contemporâneos resulta das interações que sujeitos históricos possam estabelecer entre si e a realidade a sua volta e, neste contexto, os símbolos e signos culturais são essenciais, figurando como condição e possibilidades para as interações. Sob essa ótica, e

de acordo com Suassuna (1998), a leitura deve contemplar alguns princípios importantes que são: a) a realidade com a qual interagimos constitui-se historicamente e é fonte de conhecimento; b) a cultura constrói o conhecimento e constitui os sujeitos; c) a cultura como um sistema dinâmico, possibilita a criação/recriação, interpretação/reinterpretação de informações, conceitos e significados; d) por meio da estruturação e organização do grupo social, preenche de significados que os indivíduos vão, gradativamente, apropriando-se de formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico; e) as relações dos sujeitos com o meio físico e social é, essencialmente, mediada por pessoas, instrumentos e signos; f) os signos remetem a uma representação da realidade e não a realidade em si, assim tanto podem referir-se a tempos e espaços distantes, sendo fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, na perspectiva proposta por Vygotsky (1998). Nesse processo a linguagem destaca-se como um elemento essencial das relações sociais, para o desenvolvimento do pensamento humano, sendo, neste contexto, toda produção de discurso marcada pela intencionalidade. Quando remetida à obra literária *Os Reizinhos de Congo*, essa intencionalidade é marcada pelas nuances históricas e culturais que a obra apresenta, considerando-se que são esses os aspectos que o autor destaca e deseja que o leitor conheça e reflita sobre eles.

Em termos teóricos, a corrente que mais gerou elementos na perspectiva cultural da produção linguística foi a Análise do Discurso e ao seu lado encontram-se os estudos da Sociologia da Linguagem, da Sociolinguística que estabeleceram as bases das investigações dos elementos afetivos e estilísticos de uso da língua. Na Análise do Discurso destacam-se os conceitos de condições de produção do discurso, imagem e lugar social dos agentes na interação, efeitos de sentido, bem como marcas do discurso. Sobre esse assunto foram destacados na primeira seção desta tese os pesquisadores Brandão (1995), Ferreira (1998), Orlandi (2001, 2000, 2004). Esse aporte teórico possibilitou contemplar tanto o dito, em sua configuração palpável e linear, bem como o não-dito, para além do processo enunciativo. Nesse viés, importa o que se diz, o modo como se diz e sobre o que se diz, assim como outros fatores como a imagem que os interlocutores fazem de si, do outro, do referente etc. Nesse sentido, o conhecimento das referências culturais dos interlocutores é primordial para o estabelecimento da compreensão entre ambos. Essa ideia reafirma o já visto na primeira seção, ou seja, que o sentido não se encontra no texto, mas é construído no processo de leitura, na interlocução entre autor-texto-leitor.

A leitura na dimensão cultural, em uma visão renovada, não passa pela erudição, mas diz respeito ao material simbólico que relaciona os indivíduos com o mundo e entre si. Na

ótica de Freire (1980), o homem quando integrado ao seu contexto de vida reflete sobre este e busca alternativas para os desafios que são apresentados, dessa forma, cria cultura. Cultura resulta de toda atividade humana, num esforço criador e recriador do homem, do seu trabalho, no intuito de estabelecer diálogo com outros seres humanos. A cultura revela-se, ainda, como aquisição sistemática da experiência humana, trata-se de uma aquisição crítica e criadora, e não apenas de informações depositadas na inteligência ou memória e não assimiladas pelo ser total e na vida plena do indivíduo. Assim, leitura é processo de construção de significado, que envolve os elementos linguísticos, além dos aspectos cognitivos e culturais, que leva à produção de sentidos pelo leitor, a partir dos aspectos culturais que a obra oferece-lhe e que ele traz em seus conhecimentos prévios.

Concebida a leitura como um processo de interação e, ainda, como uma forma de aquisição de conhecimentos, não cabe mais rejeitar a leitura de alguns objetos considerados como de “segunda categoria”, quando comparada aos clássicos. Percebemos que, a partir dos Estudos Culturais, muitos desses paradigmas foram e continuam sendo desconstruídos e, com isso, muito do que não se considerava literatura antes, passou a ser considerada nos nossos tempos.

Ao perceber a leitura como um processo que precisa contemplar os aspectos culturais, compreendemos que,

[...] o sentido de ler está em ser-no-mundo; ser sujeito; compreender o mundo; interpretá-lo e transformá-lo, agindo sobre ele. Ler tem a ver com a cidadania; o adensamento da experiência cultural; o desenvolvimento a capacidade de aprender; o jogo de imagens e símbolos que elaboramos historicamente; o enfrentamento de desafios; o trabalho com proposições e propostas de representação da vida e na vida (SUASSUNA, 1998, p. 51).

Dessa forma, a leitura da literatura de modo geral e a literatura negra, afrodescendente ou afro-brasileira em especial, quando utilizadas como recurso de leitura eficiente, pode influir no leitor e, este, por sua vez, no contexto social em que está inserido. Ao partir desse princípio, deter-nos-emos, na próxima seção, em apresentar os efeitos da leitura literária, tendo como referência a Teoria do Efeito Estético, proposta por Wolfgang Iser (1999), na obra *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*, volume 2. Com essa obra buscamos refletir sobre o processo de leitura da literatura em específico, o papel do leitor literário em relação à leitura, bem como inferir sobre os efeitos das obras literárias sobre os leitores, tanto no que se refere à leitura em si como em relação à leitura da cultura, no nosso caso a cultura afro-brasileira, dada a especificidade do *corpus* em estudo.

## 5 OS EFEITOS DA LEITURA LITERÁRIA

A leitura da literatura, nosso foco de estudo, “tem a função transformadora de redimensionar a paisagem petrificada que ronda o cidadão em suas várias experiências e vivências” (SOUZA, 2008, p. 29). Esse pensamento acolhe o nosso sentimento relativo à leitura de um modo geral, mas, em especial, à leitura da literatura que tematiza a cultura afro-brasileira, proporcionando ao leitor uma cosmovisão do africano e afrodescendentes, sua concepção do universo, da vida e da sociedade. Esses aspectos foram apresentados anteriormente neste trabalho.

Nesta etapa buscamos em Iser (1999) a fundamentação necessária para compreender os possíveis efeitos da leitura literária no leitor. Assim, atemo-nos, exclusivamente, nesse autor nesta seção. A teoria de Iser visa explicar os aspectos que entrelaçam autor-texto-leitor no processo de leitura. Sobre esses efeitos de interação é que pretendemos inferir, mais adiante, por ocasião da análise da obra literária eleita.

Quando se trata da leitura da literatura, Aguiar e Bordini explicam que, “em virtude da autonomia própria às obras literárias, mesmo que se reconheça sua gênese na vida social, a formação do leitor de literatura não pode ser idêntica à do leitor genérico ou pragmático” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 15). Uma formação diferenciada é exigida por se entender que a leitura implica a participação ativa do leitor na constituição dos sentidos e não a simples decodificação dos signos. É pela seleção de significados que, associada ao conhecimento de mundo do leitor, podem ocorrer diferentes leituras para diferentes leitores. Nesse sentido,

A fruição plena do texto literário se dá na concretização estética das significações. À medida que o sujeito lê uma obra literária, vai construindo imagens que se interligam e se completam – e também se modificam – apoiado nas pistas verbais fornecidas pelo escritor e nos conteúdos de sua consciência, não só intelectuais, mas também emocionais e volitivo, que sua experiência vital determinou (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 17).

Por este raciocínio percebemos que, para o desenvolvimento da leitura literária, é necessário ir além da decifração dos signos. O leitor precisa ser capaz de resgatar, estimular a emoção, estabelecer relações com outras leituras, captar a intertextualidade etc. As transformações pela leitura da literatura ocorrem ao nível da consciência, por meio da palavra. Também a Teoria do Efeito Estético, proposta por Iser, sugere entendimento semelhante. Para compreendê-la mais profundamente e poder extrair o apoio necessário para entender a leitura da literatura e da cultura é que nos debruçaremos sobre essa teoria.

Vimos na primeira seção que o texto é entendido como um potencial de efeitos, o qual é atualizado pelo leitor no processo da leitura (ISER, 1996). A partir dessa concepção, o pesquisador procura saber sobre a função desempenhada pelos textos em contextos diversos e como se estabelece a comunicação entre texto e leitor. De acordo com Iser, o texto literário apresenta lacunas ou vazios que necessitam ser preenchidos pelo leitor para que atinja a significação esperada.

De maneira mais específica, no primeiro volume de *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*, Iser (1996) trata a leitura pela perspectiva do problema e do modelo histórico-funcional da literatura. No segundo volume (ISER, 1999), no qual nos detemos nesta fase do trabalho, complementa as discussões, trazendo as especificidades sobre a fenomenologia da leitura e a interação entre texto e leitor.

## 5.1 O ATO DE LER EM ISER

O volume dois da obra *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*, de Iser (1999), é composta de duas partes. A primeira, que trata da fenomenologia da leitura, é subdividida nos seguintes subtópicos: a) os atos de apreensão do texto; e b) as sínteses passivas da leitura. Iniciamos nossas reflexões pelo primeiro subtópico, elencando aspectos que nos sejam mais relevantes.

Para os atos de apreensão do texto, ou seja, “da interação entre texto e leitor”, o pesquisador salienta que o texto constitui-se em dois polos de comunicação, o primeiro, configurado pela estrutura do texto, e o segundo, pela estrutura do ato de leitura, sendo que este último ocorre quando o texto se faz presente na consciência do leitor. Ao considerar esse segundo ato, percebemos que a teoria proposta por Iser distingue-se daquelas, vistas na primeira seção, que acreditavam que todo sentido estava presente no texto e, assim, cabia ao leitor depreendê-lo. Nesse sentido, escreve Iser “é necessário ressaltar este fato porque uma série de teorias atuais evoca amiúde a impressão de que o texto, por assim dizer, imprime-se automaticamente na consciência de seus leitores” (ISER, 1999, p. 9). Essa maneira de conceber a leitura já sinaliza que essa teoria mostra-se mais atualizada, em consenso com outras teorias recentes sobre os mecanismos que envolvem o ato de ler. Esse é um dos aspectos relevantes, pois se observa uma convergência entre as teorias linguísticas e as dos estudos literários sobre o tema. Ao contestar a visão de leitura decodificativa, o autor defende que a leitura ocorre como “interação dinâmica entre texto e leitor” (ISER, 1999, p. 10). A concepção de leitura, assumida, por nós, na primeira seção desta tese, ou seja, a leitura como

um processo de interação, afina-se a proposta por Iser.

Iser aponta a participação do autor no processo de leitura como sendo este o articulador do texto, e, ao ler, o leitor pauta-se no pensamento do outro sobre o assunto que o texto discorre. Nessa perspectiva, “o autor e o leitor participam portanto de um jogo de fantasia; jogo que sequer iniciaria se o texto pretendesse ser algo mais do que uma regra do jogo” (ISER, 1999, p. 10-11). A ideia de jogo no processo de leitura pressupõe que ambos os jogadores utilizam-se de estratégias diferentes para cada uma das práticas e, nesse sentido, a ênfase da pesquisa de Iser insere-se no segundo praticante, ou seja, aquele que realiza a leitura, mais especificamente, a leitura do texto literário.

Por essa ótica do jogo, a leitura torna-se um prazer quando o texto desafia a capacidade do jogador/leitor à compreensão do texto. Ao considerar a condição de jogo entre autor e leitor, o tabuleiro de ações é o texto, *lócus* em que ambos os partícipes, cada um há seu tempo cumpre regras, faz combinações, aventura-se, arrisca-se. O primeiro na organização textual e o segundo na depreensão dos sentidos. Sobre a representação do jogo, proposta por Iser, podemos inferir que, ao se tratar de uma obra da literatura infantojuvenil, o texto que não se apresenta como um desafio ao leitor em construção, pode não despertar o seu interesse. No entanto, nessa perspectiva temos de levar em conta que, dependendo da maturidade do leitor, cada texto oferecerá graus de dificuldades diversas para o alcance de uma produtividade leitora. Essas seriam algumas das faces que implicam no processo de leitura dessa literatura. Se pensarmos no texto literário infantojuvenil afro-brasileiro, acreditamos que as questões culturais, nele presentes, ampliariam tanto o desafio quanto as dificuldades a serem vencidas pelo leitor para atingir os sentidos do texto, visto que muito dessa cultura ainda não é familiar à maioria dos leitores mirins e jovens, especialmente, quando pensamos nos estados do sul do país, realidade em que, enquanto pesquisadores estamos inseridos, e da qual partimos para tecer essas reflexões. Dessa forma, defendemos a ideia de que o leitor necessita de mediação competente para chegar a uma leitura plena em textos que versam sobre o tema.

Para Iser, sobre o viés da estrutura textual, “sem dúvida há limites de tolerância para essa produtividade, eles são ultrapassados quando o autor diz tudo claramente e quando o que está sendo dito ameaça dissolver-se e tornar-se difuso. Nesse caso, o tédio e a fadiga representam situações limite” (ISER, 1999, p. 11). Por situação limite, Iser entende o fim da participação do leitor no processo de leitura. Essa, por sua vez, depende da qualidade do texto literário, neste contexto insere-se o arranjo linguístico, a linguagem e o tema. Todos esses aspectos contam para a literariedade e, conseqüentemente, para que o leitor sintam-se atraído e

desafiado a realizar a leitura, ou seja, proponha-se a participar do jogo estabelecido por ela.

A teoria de Iser compreende que, no ato de leitura, há um ponto de vista em movimento, partindo desse princípio, o texto assume o valor simbólico de uma partitura que é instrumentada pelo leitor. Esse motivo faz com que a fenomenologia da leitura busque esclarecer como acontece o ato de apreensão, pelo qual o texto é traduzido ou transferido para a consciência do leitor, sendo, nesse caso o foco o texto ficcional.

As particularidades da leitura do texto ficcional mostram-se pelo fato de essas não poderem ser apreendidas em sua totalidade, isto é, em um só movimento, mas sim, em fases consecutivas de leitura. Essas fases são denominadas pelo autor de processo perspectivo, no qual o texto figura como objeto da percepção que se revela em sua totalidade. Contudo, “o leitor enquanto ponto perspectivístico, se move por meio do campo de seu objeto” (ISER, 1999, p. 12). O conceito de perspectiva em Iser implica que um determinado ponto de vista tem algo em mira. Isso significa dizer que o ponto de vista do leitor encontra-se, a cada momento da leitura, numa perspectiva diferente. É o processo articulatório de leitura que, em um primeiro momento, a informação é retida (presença retentiva), mas é imediatamente modificada em um momento subsequente. Isso em função dos textos ficcionais não se esgotarem em seus sentidos denotativos. Essa condição exige que o leitor movimente-se dentro do texto que deseja apreender. Em outras palavras, “os dados textuais são sempre mais do que o leitor é capaz de presenciar no momento da leitura” (ISER, 1999, p. 12). Nesse sentido, o ato de ler remete a um descortinar dos sentidos, em que não poucas vezes, o leitor é forçado a constituir o objeto lido de forma oposta ao mundo familiar evocado pelo texto. Esse exercício faz-se presente, também, nas obras de literatura infantojuvenil, quando considerado o conhecimento leitor do aprendiz, ainda em formação e, às vezes, pouco maduro. Quando se trata da literatura infantojuvenil afro-brasileira, que destacam a linguagem, além da simbologia cultural, esses fatores demandam ainda mais conhecimentos prévios, por parte do leitor, para uma apreensão adequada do texto.

O processo de movimento do ponto de vista dá-se por meio de sínteses que são operadas no decorrer da leitura, “a atividade sintética continua em cada fase em que se move o ponto de vista do leitor” (ISER, 1999, p. 13). À atividade de constituição de sínteses, Iser denomina de momento paradigmático, a qual é inerente ao ato de ler. Essa forma de compreender o ato de ler remete aos estudos realizados pela Psicolinguística, uma vez que se propõe a compreender como ocorre o mecanismo de apreensão do texto pelo leitor, a partir da estrutura textual. Ao conceber que a leitura acontece em um processo de interação entre texto e leitor, ou como prefere Sartre, citado em Iser, no “pacto” estabelecido entre texto e leitor, o

ponto de partida para essa interação é a estrutura textual, ou seja, as suas combinações enunciativas. Entretanto, nesse entendimento, Iser lembra que “as operações da frase em textos ficcionais [...] não se cumprem na denotação de objetivos empiricamente dados; daí que o interesse se dirige sobretudo ao correlato da enunciação” (ISER, 1999, p. 14). Isso significa que o mundo apresentado nos textos de ficção somente são constituídos a partir dos correlatos intencionais da enunciação, ou seja, as informações apresentadas no texto miram um determinado sentido e a plenitude semântica deve ser almejada no ato de leitura. Lembramos que a realização dos correlatos só ocorre de fato quando são ativados pelo leitor.

No processo de ativação, as enunciações indicam ao leitor o que é prefigurado por seu conteúdo concreto. Trata-se de um processo dialético de interação entre texto e leitor, em que o leitor busca condições para estabelecer o correlato da consciência ou a apreensão do texto. Conforme Iser, esse é um momento em que se revela a estrutura básica do ponto de vista em movimento, no qual o leitor insere-se no meio do texto e “seu desenvolvimento se define como vértice de protensão e retenção, organizando a sequência das frases e abrindo os horizontes interiores do texto” (ISER, 1999, p. 16). Essa forma de conceber o ato de ler aproxima a teoria de Kato (1999) e Kleiman (2000) da de Iser (1999), em estudos realizados sob as bases teóricas dos Estudos Linguísticos, ou mais especificamente, Psicolinguísticos, como vimos na primeira seção. Isso porque, à medida que o leitor avança em sua leitura, cada correlato enunciativo anuncia o que virá num sentido limitado, porém, o horizonte por ele despertado propõe uma perspectiva que encerra uma representação vazia, demandando um preenchimento por parte do leitor. Dessa forma, “cada correlato de enunciação consiste ao mesmo tempo em intuições satisfeitas e em representações vazias” (ISER, 1999, p. 16). A esse exercício leitor de preenchimento das representações vazias o pesquisador denomina “antecipação”, quando progressiva comprova as expectativas do leitor, modificando o que já fora lido. Essas modificações causam, portanto, um efeito retroativo sobre o assunto do texto em leitura, a cada avanço sobre um novo enunciado. Conforme Iser, “no processo da leitura interagem incessantemente expectativas modificadas e lembranças novamente transformadas [...] tal processo de tradução evidencia a estrutura hermenêutica elementar da leitura” (ISER, 1999, p. 16). Nesse viés, a leitura é compreendida como um ato de criação, especialmente em relação ao texto de ficção. Isso porque se espera dessa categoria de texto mudanças repentinas, surpresas, desvios inesperados que cativam e provocam o leitor a encontrar algo escondido.

Essas especificidades do texto ficcional são desejadas, preferencialmente, na literatura voltada para a criança e para o jovem, dada a sua natureza curiosa e aventureira.

Quando a estrutura dos textos literários não oferece esses desafios, pode tender a ressaltar aspectos pedagógicos. Não sendo esse o caso, pode então faltar ao texto qualidade literária. Esse é, em alguns casos, um recurso que a literatura infantojuvenil, que versa sobre as africanidades e as afro-brasilidades, muitas vezes, tem deixado de apresentar. O arranjo textual da ficção voltada para esse público requer, a nosso ver, uma elaboração que surpreenda o leitor, como forma de despertar-lhes para essas leituras e com isso dar-lhes os conhecimentos sobre a cultura.

O percurso de leitura é marcado pelo exercício da memória, que num primeiro momento retém as informações (presentificação retentora), para na sequência ativar novas perspectivas, a partir do texto, de maneira que as primeiras são modificadas pelas perspectivas seguintes, numa continuidade, até alcançar uma produtividade de sentidos no texto. Esse roteiro de leitura, mais comum no texto ficcional, tem como modalizadores do movimento os elementos que são próprios à narrativa. Sobre isso Iser explica “à medida que a perspectiva evocada do narrador elimina o que a perspectiva dos protagonistas explicita, emerge uma constelação de sentido, a qual, no caso concreto, desvenda o personagem oportunista e revela no comentário do narrador uma conotação individual” (ISER, 1999, p. 22).

Desses deslocamentos, sugeridos pela organização da narrativa, resultam a articulação leitora, que geram mudanças de perspectivas, criando uma combinação intrínseca de perspectivas diferenciadas, de horizontes vazios, alterando as expectativas presentes e futuras do leitor em relação ao texto. À conversão contínua do passado e futuro em momento presente, Iser denomina de fluxo temporal da leitura, a qual se configura no desenrolar do texto em operações sintéticas que transformam a consciência do leitor em uma rede de relações. Quando o leitor toma consciência, por meio dessa rede de relações interpretativas, a extensão temporal da leitura adquire uma dimensão espacial, isso porque o acúmulo de perspectivas projeta no leitor uma impressão de profundidade espacial, dando-lhe a sensação de estar inserido no mundo da leitura. Entretanto, Iser ressalta que o esquema do ponto de vista nem sempre recorre a antecessores imediatos, no momento em que torna presente um determinado aspecto do passado e, ainda, que o que é intencionalmente despertado no leitor não aparece de forma isolada, mas traz referência de um determinado contexto.

Essa referência a um determinado contexto, acionada concomitantemente no processo de formação do ponto de vista do leitor, remete-nos aos conhecimentos prévios ou de mundo do indivíduo em ação de leitura. Esses não se fazem presente no texto, mas são postos em prática, à medida que o leitor vai construindo o ponto de vista e do qual o leitor serve-se para alcançar ou elaborar um próximo ponto de vista, rumo ao sentido total do texto.

Para Iser (1999) é nesse encontro de informações, isto é, as do texto com as já armazenadas na consciência do leitor, amalgamadas, que se deflagra uma atividade leitora produtiva e não redutível a nenhuma das partes que integram o texto isoladamente. É essa combinação que coordena à ampliação, a intensificação, à plenificação das representações propostas pelo texto, as quais não se concebem de forma independente de seu contexto, mas passam a constituir a unidade sintética na consciência do leitor, que, por sua vez, pode percebê-las como algo já apreendido.

Esse conhecimento prévio nem sempre é suficiente quando se trata do leitor infantil e juvenil, dependendo do tema abordado pela obra literária pode ocorrer de este leitor não ter experiências consideráveis, que possam ser incorporadas ao ponto de vista em formação, para que ele alcance o(s) sentido(s) no texto. Se considerarmos a literatura de potencial infantil e juvenil cuja temática seja a afro-brasilidade, os fatores que podem dificultar a produtividade leitora são em quantidade ainda maior, isso por envolver a cultura africana e afro-brasileira com suas particularidades de linguagem e material simbólico.

O movimento do ponto de vista torna-se um esquema fundamental para a construção do objeto estético no decorrer da leitura, pois é o conjunto de fatores subjetivos dos leitores que balizam a consciência retentora, fazendo com que o leitor encontre sentido nas perspectivas esboçadas pelo texto. De acordo com Iser, “os fatores subjetivos condicionam a princípio as apercepções resultantes da interação entre elemento estimulado e o seu contexto” (ISER, 1999, p. 27). Nesse processo de construção do objeto estético é preciso considerar que haverá leitura diversa para cada leitor, justamente, porque o conhecimento prévio de cada um apresenta variações. Com isso, Iser, revela-nos, o que os estudos linguísticos também já anunciaram, ou seja, quando transposta a teoria para a prática de leitura, neste caso, a leitura da literatura infantojuvenil afro-brasileira, é possível perceber que o leitor necessita tanto dos conhecimentos linguísticos quanto dos conhecimentos culturais para alcançar produtividade no ato de ler. Esse aspecto será explicitado na seção analítica desta tese, por ocasião da análise da obra literária infantil e juvenil *Os Reizinhos de Congo*.

Com base nos estudos da Psicologia, Iser (1999), faz referência à formação da coerência, fator que é relevante no envolvimento do leitor com o texto, sendo o texto concebido como evento, *locus* de formação da Gestalt. A Gestalt, por sua vez, é entendida como uma interpretação consistente, decorrente da interação entre texto e leitor. Conforme Iser,

O leitor participa da formação da Gestalt ao identificar a relação entre os signos; esta a razão porque ele não projeta significações arbitrárias no texto, embora a Gestalt só seja identificável como equivalência graças ao esquema hermenêutico de antecipação e cumprimento das relações entre signos (ISER, 1999, p. 30).

Fica evidente, na perspectiva de Iser (1999), que os signos textuais delineiam a trilha a ser seguida pelo leitor, não podendo este depreender quaisquer significações para além daquilo que o texto apresenta, ou seja, não se concebem significações arbitrárias e aleatórias. Essa condição equivale a um processo de projeção ou antecipação, resultado de uma relação dialógica entre o leitor e o lido, orientada pelo signo. Trata-se da formação da Gestalt em qualquer tipo de texto em leitura. Contudo, ao considerar o texto literário, Iser defende que, nesse caso, a Gestalt é de outro tipo, isto é, a Gestalt evoca representações que os signos verbais não revelam de pronto, “ela representa o significado como oposto do que fora dito” (ISER, 1999, p. 32). Para explicitar esse processo o pesquisador recorre a um conceito cunhado por Gurwitsch de noema perceptivo, a partir do qual define a coerência da Gestalt no texto literário. O que se busca esclarecer é que os signos do texto repassam ao leitor mais do que o próprio signo enseja, pois é formado por uma unidade que está sempre aliada aos seus contextos de referência. Dessa forma, a unidade do noema perceptivo é gerada pela apreensão do leitor que, ao identificar as relações dos signos verbais, torna concreto o contexto de referência, que não está manifestado verbalmente.

Também essa ideia remete ao conhecimento prévio do leitor, os quais são chamados a desvendar e ampliar a significação do texto ficcional, não mais pautados apenas no sentido literal do signo (aspecto verbal), mas também em suas possíveis representações simbólicas dentro do contexto de referência. Nesse sentido, Iser adverte que as Gestalten, quando incompletas, provocam tensões, exigindo uma coerência integradora para desvendar os sentidos no texto.

Ao tomar por base esse exercício leitor e relacioná-lo à leitura da literatura infantojuvenil de temática africana ou afro-brasileira, compreendemos que esses mecanismos cognitivos de leitura são de suma importância, visto que o aspecto discursivo do texto, configurado no seu arranjo sógnico, traz informações muito mais amplas, que transcendem o sentido literal, revelando muitos dos aspectos das culturas africanas e afro-brasileiras, desafiando o leitor a interpretá-los. Sob essa perspectiva, escreve Iser: “o texto começa a existir enquanto Gestalt na consciência do leitor” (ISER, 1999, p. 32). Assim, a formação do noema perceptivo revela preferências subjetivas em relação ao ato intersubjetivo de formação da coerência. As possibilidades apontadas são entendidas como paradigmas de seleção, as

quais impulsionam a leitura para diferentes direções.

Na visão de Iser (1999), são três os paradigmas que atuam nesse processo no texto de ficção. O primeiro relaciona-se aos protagonistas e ao desenvolvimento da trama. Lembrando que o plano da trama tem sempre o objetivo de significar algo. Essa condição, conforme Iser, “comprova o fato de que uma história não é narrada por causa da sua ação, mas por causa do valor exemplar atribuído a ação” (ISER, 1999, p. 36). O segundo paradigma opera a realização da significância temática e o terceiro resulta no alcance, pelo leitor, do(s) sentido(s) no texto. Assim, na leitura do texto ficcional sobressaem as tomadas de decisões seletivas. Essas decisões, tomadas pelo leitor, pautam-se em suas experiências e concepções, relacionadas à sociedade e à época em que vive. É a competência do leitor que estabelece em que medida a estrutura intersubjetiva de leitura é otimizada ou não. Essa visão afina-se com a proposta da Análise do Discurso, apresentada na primeira seção e apoiada em Ferreira (1998). Para ela, os sentidos são decorrentes de uma organização simbólica que tem por base a ordenação linguística e histórica, sempre ligadas a um contexto social, no qual os sujeitos o definem e são definidos por ele.

O jogo de esconde e mostra, denominado por Iser (1999) como pressuposto básico da ilusão, considerado bastante peculiar na leitura do texto ficcional, acontece em função do texto oferecer ao leitor possibilidades de estruturação dos sentidos que se abrem e se fecham no ato de ler, criando algo que não é dado no mundo empírico. Todavia, o processo de produção/constituição de significação no texto precisa obedecer aos mesmos pressupostos utilizados para a formação da coerência. Em outras palavras, trata-se de o leitor estabelecer as relações entre os signos encontrados no texto. Essa é “a razão porque o romance moderno apresenta a realidade como algo contingente, não dotado de significação; assim, no entanto, ele reage a hábitos ensaiados de percepção, desvinculando a realidade da estrutura ilusória da memória” (ISER, 1999, p. 38).

Esse entendimento quando transposto para a prática da leitura literária de textos que versam sobre as africanidades ou afro-brasilidades, mostra que o ato de ler tornar-se duplamente provocativo, ou seja, somente com a organização da coerência intratextual e a instauração das relações simbólicas dos signos da cultura, o leitor pode alçar os sentidos do texto de maneira adequada. Nessa perspectiva, assevera Iser, este é “o ponto em que a estrutura do texto se transforma em estrutura do ato, ou seja, em que os signos verbais ativam a afeição do leitor necessária para sua realização” (ISER, 1999, p. 40). Percebemos que a realização dos sentidos está atrelada ao que Iser considera como a “afeição do leitor”, e tomando o vocábulo afeição no sentido de uma ligação afetiva é possível inferir que, além dos

conhecimentos primários de linguagem, aliado ao de mundo, faz-se necessário uma empatia, por parte do leitor, em relação ao lido, para que este possa adquirir a compreensão plena do texto.

Em suma, podemos entender que a teoria de Iser (1999) aponta para dois tipos de Gestalt representativas, no que se refere às relações entre os signos no ato da leitura, sendo um diferente do outro, mas que se mesclam. O primeiro exige seleção mínima e o segundo uma seleção mais elaborada, para encontrar a equivalência dos signos que são produzidos pela Gestalt. De acordo com o entendimento de Iser, dessa estrutura decorrem dois planos no texto: o da trama que se realiza na constelação dos protagonistas e o da construção de sentido que envolve trama e protagonistas, sendo ambos os planos interdependentes e relacionados às estratégias discursivas do texto. Ao formar as Gestalten, o leitor é envolvido e seduzido pelo texto, tendo a sensação de poder viver outra vida durante a leitura.

Essa ilusão de outra vivência que não a sua própria, possibilitada pela leitura ao leitor, difere da ilusão anteriormente mencionada, a qual está relacionada à formação da coerência, isto é, aquela que é estruturada nas projeções para a produção da Gestalt. Essa nova face da ilusão revela-se na tensão que faz com que o leitor mova-se alternadamente entre o envolvimento total e o distanciamento do texto, durante o ato de ler. Nesse processo, esse outro tipo de ilusão apresenta como resultado uma dialética de formação e rompimento da ilusão, gerado por operações de ajuste entre associações familiares e estranhas, emanadas do texto. Desse conflito resulta, para o leitor, uma terceira visão.

A terceira visão, sugerida por Iser (1999), acontece por ocasião do ato de ler, momento em que o leitor alterna-se entre aderir ao texto e manter distância dele, experimentando o texto como evento. Experimentar o texto como evento pressupõe uma correlação básica na consciência do leitor, constituída pelas estratégias textuais, as quais influenciam e modificam a formação da coerência leitora. Trata-se de um reagir do leitor em relação ao texto como objeto real. Dessa maneira, não se compreende o texto “como objeto dado, nem como estrutura determinada por predicados; é antes de mais nada por nossas reações que o texto se faz presente” (ISER, 1999, p. 45-46). Uma vez testada as possibilidades interpretativas como correlatos da consciência, esta repassa à experiência do leitor um sentido de realidade.

Às alternâncias provocadas pela linguagem cotidiana, expressas no texto, Iser denomina ambiguidades. São elas que perturbam e dificultam a formação da coerência no processo de leitura. Essas ambiguidades podem ser oriundas do próprio texto como do processo de formação da Gestalt. Durante o ato de ler as ambiguidades do texto precisam ser

solucionadas pelo leitor, enquanto que as ambiguidades da Gestalt impelem o leitor a equilibrar as ambiguidades por ele mesmo produzidas. Na perspectiva de Iser,

A coerência exigida pela apreensão produzirá em cada caso discrepâncias. Mas estas são mais do que apenas possibilidades excluídas pela seleção. Pois a discrepância, além de perturbar a Gestalt formada, revela a inadequação da Gestalt. A Gestalt é questionada por não mais motivar a equivalência das relações dos signos. Mas isso não quer dizer que a criação dessas Gestalten imperfeitas não tenha sentido. Muito ao contrário: a possibilidade problematizada estimula o leitor a procurar outra Gestalt capaz de representar a relação dos signos; isto ocorre muitas vezes porque a combinação mais óbvia não se comprovara (ISER, 1999, p. 47-48).

Esse vai-e-vem no percurso da leitura, provocado pelas adequações necessárias, tanto as relativas ao texto como a de formação da Gestalt, para a coerência dos sentidos no texto, são mais comuns em textos modernos do que nos antigos, no entendimento de Iser. Contudo, adverte que essas não são exclusivas dos textos modernos. Esse movimento descrito por Iser evidencia que não há como o leitor apreender os sentidos do texto sem dele se acercar-se. Ressaltamos que todo esse processo ocorre na imaginação do leitor, logo não é possível alhear-se dele quando se procede a leitura. Uma vez mais percebemos que essa é uma concepção de leitura bastante diferente das vertentes teóricas que tomam a língua como expressão do pensamento ou apenas como estrutura, as quais concebem a língua(gem) apenas como referencial, da qual o leitor deve extrair do texto o sentido.

A leitura nessa ótica apresenta a mesma estrutura de uma experiência, pois no ato de ler, na medida em que ocorre o envolvimento do leitor com o texto, os padrões de representação retrocedem ao passado, suspendendo seu valor para deixar surgir uma nova presença de sentido. Nesse movimento leitor, embora muitos critérios tenham se tornado passado, esses não se perdem por completo, mas a experiência anterior permanece como aprendizado, o qual inicia uma interação com a presença discursiva, que ainda não é familiar no texto em leitura. Retomando Shaw, Iser (1999) suscita que vivenciar uma experiência não presume levar a cabo um procedimento aditivo, mas trata-se de um exercício de reestruturação de nós mesmos. Nessa direção, Iser assevera que “o ato de recepção de um texto não se funda na identificação de duas experiências diferentes, uma nova e outra sedimentada, mas na interação destas duas, ou seja, em sua reorganização” (ISER, 1999, p. 52).

Essa fórmula de aquisição de experiência, de acordo com Iser (1999), vale para obtenção das experiências em geral, não se restringindo à experiência com o objeto estético. Para explicá-la, o autor vale-se dos estudos de Dewey, para proferir que a experiência

estética nos faz conscientes da aquisição de experiências. Dessa forma, ter uma experiência significa estar sempre consciente das condições sob as quais ela se constitui (ISER, 1999). Ainda, baseado em Dewey, a arte é de natureza não-pragmática, assim o texto literário não pode ser concebido em uma relação passiva entre leitor e texto, mas o leitor precisa apresentar uma resposta produtiva à diferença experimentada.

De acordo com os estudos de Iser, na interação entre texto e leitor, as respostas do leitor não podem ser controladas por um código dominante, tampouco por suas experiências sedimentadas, visto que ambos os fatores podem superar a experiência estética. Nesse ponto, as divergências, decorrentes da formação da Gestalt, ganham relevo, por possibilitarem ao leitor identificar as Gestalten equivocadas, produzidas por ele, e com isso se distanciar do texto. Ao se afastar do texto, o leitor adquire capacidade para observar a si mesmo e agir de maneira diferente do que agiria se estivesse diante de algo que lhe fosse familiar. Na perspectiva de Iser, o “momento da própria participação (na leitura) constitui uma qualidade central da experiência estética; o leitor se encontra num peculiar estado intermediário: ele se envolve e se vê envolvido” (ISER, 1999, p. 53).

A partir desse entendimento, é possível depreender, em Iser, que a experiência estética não pode ser equacionada ao caráter não pragmático da arte, tendo em conta que ela tem uma significação também prática. Isso por considerarmos que a interação entre leitor e texto não se deixa regular por um código dominante. Desse modo, a regulação da comunicação necessita de outros atos de formação do leitor. Equivale a dizer que, no processo de leitura, os atos formadores dos sentidos excedem ou colocam fora de circulação às referências que se mostrem estabilizada, assim, a condição de acercar-se ou alhear-se ao texto, ações realizadas pelo leitor, que toma por base as discrepâncias decorrentes das Gestalten, são decisivas para o caráter comunicativo da experiência estética.

Em suma, a apreensão decorrente do movimento do ponto de vista ordena e transporta o texto para a consciência do leitor. Ao mover o ponto de vista de uma perspectiva para outra, o texto decompõe-se em duas estruturas, ou seja, de protensão e retenção. Nesse processo, expectativa e memória são projetadas uma sobre a outra. Porém, o texto não se configura, no momento da leitura, nem em expectativa, nem em memória, mas em um diálogo entre previsão e retrovisão, motivando a formação da síntese, que permite o reconhecimento do aspecto relacional entre os signos. Desses deslocamentos decorre a equivalência entre os signos, tornando-os representáveis.

Nesse sentido, Iser (1999) atenta que as sínteses não se apresentam na verbalidade do texto, nem são pura imaginação do leitor. Muito embora, sejam projeções que partem do

leitor, a complexidade do processo de leitura não possibilita estabelecer um limite preciso para sabermos quando se iniciam as contribuições do leitor e quando se encerram a dos signos. Essa condição de complexidade faz desaparecer a diferença entre o sujeito e o objeto.

A complexidade do ato de ler não se estabelece apenas porque os signos dependem das projeções feitas pelo leitor, mas também porque as sínteses adquirem forma por baixo do limiar da conscientização do leitor e, com isso, ficam impedidas de serem concebidas enquanto objeto. Quando se propõe a leitura e a análise do texto, é preciso fazê-las subir desse limiar e estruturá-las, em função de elas ocorrerem à revelia da observação consciente. Iser, retomando Husserl, denomina-as de sínteses passivas, e destaca que estas se diferenciam das ativas, formadas a partir de juízos e predicções. Dessa forma, as sínteses passivas são consideradas pré-predicativas. Compreender o funcionamento das sínteses passivas é relevante, ao considerar que são elas que possibilitam entender como o texto é experimentado pelo leitor.

Nesse viés, Iser (1999) assegura que o elemento básico da síntese passiva é a imagem, pois ela elucida aquilo que não se parece com o objeto empírico, tampouco ao significado representado. Ainda para o mesmo pesquisador, “o caráter imagístico das sínteses passivas acompanha a experiência da leitura, sendo que essas sequências das imagens não se tornam objeto de nossa atenção, mesmo quando elas formam todo um panorama” (ISER, 1999, p. 56). Entretanto, essa visão imaginativa não se configura em um objeto da sensação, nem da visão ótica do que é percebido pelo leitor no texto, configura-se, sim, em uma tentativa de representação daquilo que não pode ser visto ou sentido. O comum nessas imagens é trazer à luz aspectos não alcançados em uma percepção imediata do objeto. Pressupõe a ausência material do que é reconhecido em imagens. Como resultado desse processo, ocorrem duas formas distintas de acesso ao mundo da leitura, sendo a primeira a percepção, que necessita da pré-existência de um dado objeto, e a segunda a representação, que se refere a algo não-dado ou ausente.

Nessa perspectiva, o texto ficcional é bastante produtivo no que se refere à formação de representações. Quanto às obras literárias destinadas ao público infantil esse exercício, por vezes, é menos exigido em função de que a maioria traz, nas ilustrações, as referências imagísticas que complementam o aspecto verbal. O mesmo não é frequente na literatura voltada para o público juvenil, em que os textos primam muito mais pelo escrito que pela ilustração, assim, acabam por exigir desse leitor jovem um exercício contínuo de formação de imagens para dar presença aos personagens e cenários apresentados pela obra literária. Esse exercício configura-se no caráter imagístico das representações, oriundas das sínteses produzidas.

Todavia, se tomamos como referência a literatura infantojuvenil, a relação entre texto verbal e ilustrações nem sempre se estabelece de forma precisa, impondo ao leitor a necessidade de criação de imagens, não somente no que se refere ao aspecto verbal do texto, mas também às ilustrações. Sobre isso, vimos na seção três com Corrêa (2008), quando este afirma que, as ilustrações na literatura infantojuvenil contemporânea não têm mais a intenção apenas de representar ou elucidar o texto verbal, mas dilatam suas significações. De acordo com Iser, “a imagem é portanto a categoria básica da representação. Ela se refere ao não-dado ou ausente, dando-lhe presença” (ISER, 1999, p. 58). Entretanto, cabe salientar que a formação de imagens faculta, também, a representação de inovações, ao desmentir o saber prévio estabelecido pelo leitor, isso acontece quando determinados signos do texto não são por ele conhecidos. Lembramos que as referências imagísticas são evocadas pelos signos textuais, sendo a imagem representada e o sujeito-leitor elementos indivisíveis. Não cabe, nesse contexto, entender que a relação entre signo e imagem representada seja resultado de uma subjetividade arbitrária, mas sim, que o sujeito leitor é também afetado pelas imagens que cria, a partir das suas representações. Isso significa que no ato de ler, o leitor busca representar algo não-dado, estando, portanto, sempre na presença de algo representado.

Na visão de Iser (1999), estar presente na representação sugere experimentar uma irrealização, uma vez que o ato de ler ficção separa o leitor de sua realidade imediata. Essa situação revela-se no que se entende por escapismo. Nessa perspectiva, o texto literário irrealiza o leitor, em função das representações que este cria no processo da leitura, promovendo um despertar, ou seja, o leitor acorda para uma realidade, da qual foi temporariamente afastado, a partir da formação das representações. Nessa direção, Iser observa que “se o leitor se irrealiza na imagem representada, a irrealização é a condição sob a qual o não-dito da relação dos signos aparece na imagem como real para o leitor. Desse modo, a configuração de sentido produzida pelo leitor pode tornar-se experiência” (ISER, 1999, p. 63).

Na formação de representações, a imagem é uma manifestação do objeto imaginário. No que se refere ao texto ficcional, a falta de existência empírica do objeto imaginário, objeto este que foi produzido e sem outro similar, vai acrescentar algo ao que já é conhecido do leitor. Se diante do objeto existente, porém, ausente, o conhecimento pode ser controlado, aquele que introduz algo novo pode fugir ao controle do leitor. Para Iser, “durante a leitura de um texto ficcional, a formação de representações atravessa várias fases em que o leitor cria sínteses passivas. Nesse processo surgem imagens trazendo à luz o que, em face dos conhecimentos já estabelecidos, ainda não existe” (ISER, 1999, p. 64). Equivale a dizer que

no texto ficcional os signos não se estabelecem apenas na sua função denotativa, mas apontam para algo não pensado, novo. Por estar a função denotativa estática, o signo é transformado em uma referência figural, ultrapassando a sua designação de superfície, constituindo-se a representação, a partir daquilo que é subtraído da designação. Dessa forma, a representação sinaliza para a produção de algo que não é verbalizado pelo texto.

No que se refere ao texto ficcional, o sentido não se apresenta igual aos aspectos formulados pelos esquemas textuais, mas é constituído no processo de qualificação recíproca dos aspectos dados no texto, “o que a linguagem diz é transcendido para aquilo que ela revela, e aquilo que é revelado representa o seu verdadeiro sentido” (ISER, 1999, p. 66). Em outras palavras, o sentido estabelece-se a partir do que o texto diz, porém o leitor não realiza isso de forma arbitrária, mas gera sentido nas representações por ele elaboradas, sendo que, nesse processo, os esquemas textuais são apenas um dos aspectos do sentido. Nesse viés, a realização de sentido no texto, por meio da formação de representações, torna-se um ato criativo. No entanto, faz-se necessário salientar que, a formação de representações não é idêntica entre os leitores, em função da variação do conhecimento prévio de cada um. Essa é uma das causas de ampliação das possibilidades de sentido no texto ficcional.

No contexto de formação de sentido do texto ficcional, o tema, a significância e a exegese são elementos básicos para a formação das representações. No “novo sentido da representação, o tema e a significância se entrelaçam” (ISER, 1999, p. 75). Considerando-se que as representações são de caráter híbrido, isto é, cada leitor as construirá, tendo por base os seus conhecimentos prévios, ora elas se apresentarão como imagísticas, ora como semânticas. No percurso da leitura, o tema tornar-se-á representação, em função da atenção provocada no leitor ao questionar o seu conhecimento, sendo o ponto de partida o repertório do texto. A significância, por sua vez, formar-se-á pela representação, a partir do espaço vazio do tema, sendo que o espaço vazio surge por não ter o tema um fim em si mesmo, mas se apresentar como signo de alguma coisa não dada.

Assim, a representação cria o objeto imaginário, realçando o que o texto oculta. As representações são condicionadas especialmente pela duração temporal da leitura, “quando os objetos de representação ganham seu aspecto temporal na fantasia do leitor, o sentido se forma a partir da modificação temporal das representações” (ISER, 1999, p. 77). Por essa ótica, o sentido reclamado pelo texto não se configura sem o momento temporal que é atualizado pela leitura. No ato de leitura, o leitor não decide o que é o sentido, mas busca, nas possibilidades textuais, elementos para que ele se manifeste. Nessa tarefa, o leitor torna-se capaz de descobrir do que precisa para construir os sentidos no texto. Para Iser, “se o sentido

do texto se amalgama tão inextricavelmente com a extensão temporal da leitura, cada realização do sentido terá um alto grau de individualidade” (ISER, 1999, p. 78). Para o pesquisador, isso pode ser confirmado quando se realiza a leitura de um determinado texto duas vezes, observando que a segunda leitura jamais será a mesma que a primeira. Isso em função de os sentidos encontrados na primeira leitura agirem sobre o leitor, por ocasião da segunda leitura. No processo de produção de sentidos, o leitor envolve-se em duas atividades relacionadas entre si: a primeira representada pelo desenvolvimento dos aspectos dados pelo texto, transformando-os em representações; a segunda referente às frequentes modificações e integração dos objetos no eixo temporal da leitura. Assim, no momento da construção dos sentidos, de certa forma, é o próprio leitor que está sendo também construído enquanto sujeito, visto que à medida que são produzidos os sentidos algo também lhe acontece.

A prática constante e inevitável de indagação pelo significado sinaliza que algo sucede com o leitor, ao encontrar um sentido, tenta compreender o significado. Nessa perspectiva, sentido e significado não se assemelham. A diferença entre esses dois termos estabelece-se em função da estrutura intersubjetiva que auxilia o leitor na constituição dos sentidos, podendo ocorrer, nesse percurso, um sentido para mais de um significado. Essa variação pauta-se no código sociocultural de que dispõe o leitor, isto é, diz respeito aos seus valores, os quais são ponto de referência para a construção do sentido. Iser propõe que essa diferença seja mantida, pois, em função do ideal clássico por ele criticado, simplifica a experiência com o texto quando suprime a dimensão decisiva do leitor. Nesse entendimento, quando pergunta pelo significado na verdade busca elucidar o sentido. Na visão de Ricoeur, mencionado em Iser (1999), os dois termos, ou seja, sentido e significado, indicam graus de compreensão. Assim, assevera Iser,

[...] o sentido representa a totalidade das referências, tal como implicada pelos aspectos do texto, e deve ser constituído no percurso da leitura. E o significado emerge no instante em que o leitor absorve o sentido em sua própria existência. Quando o sentido e o significado agem juntos, eles garantem a eficácia de uma experiência que nos permite constituirmos a nós mesmos constituindo uma realidade que nos era estranha (ISER, 1999, p. 82).

Percebemos que, pelo sentido, se pode atingir o significado e este transforma a gama de conhecimento do leitor. Essa condição explícita quão necessária se faz a experiência leitora, especialmente, em leitores em formação como é o caso do público das literaturas infantojuvenis.

Compreendemos que as reflexões apresentadas por Iser mostram-se bastante

complexas e, ao tratar sobre a constituição do sujeito-leitor, não é diferente. Para compreender como se constitui o sujeito-leitor é preciso partir do princípio de que o leitor está fora do texto. Dessa forma, é por meio do contato com o texto e a formação do ponto de vista que o texto começa a influenciar a posição ocupada pelo leitor. Nesse processo, o sentido só será alcançado se o texto exercer alguma ação sobre o sujeito em leitura. Portanto, “a constituição de sentido e a do sujeito-leitor são duas operações entrelaçadas nos aspectos textuais” (ISER, 1999, p. 83).

A formação do ponto de vista do leitor em contato com o texto não se pauta apenas em suas experiências de vida, muito embora, essas não possam ser desconsideradas. Caso o texto pretenda assentar-se no ponto de vista de seus leitores, aqueles que desconhecem ou não partilharem do código por ele elencado, estarão diante de uma tarefa penosa para encontrar os sentidos no texto. Dito de outro modo, não estando o leitor familiarizado com o código empregado pelo texto, incluindo-se todo o aspecto histórico que este possa encerrar, o leitor necessita, para alçar os sentidos, reconstruir os códigos ali abordados. Outra possibilidade é realizar uma leitura crítica do texto, sem considerar o seu contexto histórico, porém, nessa perspectiva, o aspecto histórico do sentido, isto é, aquilo que se pretendeu dizer em determinada época, da produção do texto, é sacrificada.

Para exemplificar a questão, Iser (1999) toma como referência o Romance no séc. XVIII, em que a organização do ponto de vista foi considerada problemática pelos escritores. Sem uma poética que servisse de base para reconhecer o novo gênero, foi necessário estabelecer um diálogo com seu público para dar validade aos textos. Assim, artigos e panfletos que buscam compreender o novo gênero discutem questões como: a definição do gênero; a forma e técnica utilizada para a composição; o conteúdo abordado pelo romance; as questões éticas em relação aos temas; o papel do leitor; a figura do romancista; e a relação do romance com outros gêneros. Essa condição fez surgir o leitor fictício do texto.

O leitor fictício tem menos a ver com o leitor esperado pelo texto do que com a disposição do público com o qual o texto busca agir. O leitor fictício, na prosa narrativa, apresenta uma única perspectiva que se enlaça a do narrador, dos protagonistas e da trama. Na visão de Iser, “o leitor fictício evidencia as preferências do público; estas sofrem constantes modificações por parte do texto e lhe servem como base – questionável – para a comunicação” (ISER, 1999, p. 84). Os questionamentos encobertos pelas disposições chamadas à memória, pelo leitor fictício, relacionam o sujeito-leitor e o que delimita sua visão. Com isso, o sujeito-leitor afasta-se, gradativamente, de suas próprias determinações, sendo o reconhecimento daquilo que o governa feito por um processo de negação. Desse

modo, por estar aquilo que o texto deseja dar a conhecer ao leitor num horizonte não familiar, é necessário situar o leitor num ponto perspectivístico, por meio de concepções opostas as por ele determinadas. Nesse entendimento, o leitor fictício figura como uma estratégia para introduzir o lugar perspectivístico do sujeito-leitor. Dessa forma, o texto não busca reproduzir as disposições do leitor, mas atuar sobre elas, modificando-as.

Na relação entre texto e leitor, em um primeiro momento, o leitor pensa por meio dos pensamentos do autor. Ao incorporar os pensamentos do outro, o leitor afasta-se por algum tempo de suas posições individuais. Essa situação causa ao processo de leitura uma divisão artificial, entretanto, as orientações do leitor não são inteiramente suprimidas, elas formam um pano de fundo para as orientações do autor, que por essa ocasião dominam o leitor. Desse movimento, emergem na leitura dois níveis, primeiro e segundo plano, que estão em constante interação. No primeiro, o leitor transforma em tema as orientações a ele relacionadas, essas por sua vez refletirão no segundo plano. Em outras palavras, os pensamentos desconhecidos do leitor em ação são atualizados, passando a figurar no primeiro plano. Todavia, o texto em leitura produz outro contraponto, ou seja, a relação organizada entre o tema e o horizonte de experiências varia de um caso para outro. Equivale a dizer que “um tema nunca evoca a totalidade de nossas orientações e disposições, mas sim determinadas facetas destas, razão pela qual cada texto empresta validade diferente às orientações exigidas” (ISER, 1999, p. 88).

Dessa forma, se o leitor entende o tema, proposto no texto, pela relação estabelecida no horizonte virtual de expectativas, horizonte este que apresenta diferentes configurações, isso pressupõe que a atitude de apreensão da experiência desconhecida não deixa de produzir efeitos retroativos sobre o repertório de experiências do leitor. A divisão de contraponto, gerada no ato da leitura, transfere as orientações dominantes para um segundo plano, nesse contexto, o leitor distancia-se de si mesmo. De acordo com Iser, “ao pensar os pensamentos de um estranho, o sujeito precisa dar presença ao texto, abandonando, conseqüentemente, o que o determina” (ISER, 1999, p. 89).

Dar presença, nesse viés, significa que o leitor sai de seu tempo, sendo que o passado não influencia e o futuro não pode ser imaginado. Disso decorre a sensação de ser transportado pela leitura. Essa não é uma experiência recente, mas já no século XVII, a leitura de um romance equivalia a uma forma de loucura, visto que o leitor tornava-se outro, a partir da leitura. Daí pressupor que o sujeito se faz presente no texto e também é afetado por ele. Husserl, em ISER (1999), sugere que é pela afeição que a coerência é recobrada, perdida quando o leitor separa-se de si mesmo e de seus hábitos no processo de leitura. Nesse sentido, a afeição motiva a espontaneidade do sujeito. O modo da espontaneidade ativada vincula-se à

estrutura do texto que o leitor presencia. Isso significa que o texto dá forma à espontaneidade que não é de todo privada de contorno. As espontaneidades são reações do sujeito-leitor, pelas quais ele procura estabelecer relação entre a experiência não conhecida no texto e seu próprio conhecimento prévio. Sobre isso acrescenta Iser,

[...] essa estrutura desenha a interação de constituição de sentido e realidade da consciência; a interação não se realiza como processo unidimensional de projeções guiadas pelos hábitos do leitor, mas num movimento dialético. No percurso deste, as experiências habituais do leitor passam à margem, para que a espontaneidade não controlada pelos hábitos e formulada pelo texto possa entrar na consciência (ISER, 1999, p. 92).

Assim, compreendemos que os pensamentos do autor somente são formulados na consciência do leitor se a espontaneidade, motivada pelo texto, adquirir forma. Portanto, a construção do sentido, derivada da leitura, evidencia-se quando o leitor cria o horizonte de sentido, tendo como base o texto. Entretanto, dar forma ao não-formulado abraça a possibilidade de o leitor formular e descobrir o que até então parecia estar subtraído de sua consciência. Para Iser, “a literatura oferece a oportunidade de formularmo-nos a nós mesmos, formulando o não-dito” (ISER, 1999, p. 93). É nesse ponto que chega a fenomenologia da leitura, da atualidade, quando discorre sobre a subjetividade.

A obra em estudo, em sua segunda parte, apresenta-nos *A interação entre texto e leitor*. Embora, na parte anteriormente exposta, Iser (1999) já aborde de alguma forma o processo de interação entre texto e leitor, nessa segunda fase do texto abre espaço especial para tratar do assunto.

De acordo com esse pesquisador, a interação é uma atividade guiada pelo texto, que por sua vez vincula a leitura ao processamento do texto pelo leitor. Na realização desse processo o texto acaba por afetar o sujeito-leitor. Esse entendimento está acorde com a concepção interacionista de leitura, apresentada na segunda seção desta tese, quando pautamo-nos em Koch e Elias (2006), Kato (1999), Kleiman (2000), Ferreira (1998), Orlandi (2001), para esclarecer que os sentidos apoiam-se nos elementos linguísticos e na composição estrutural do texto, além de serem dependentes da interação entre texto e leitor. Nesse processo de interação, o leitor ativo, constrói e é construído pelos sentidos no/do texto.

Iser (1999) compreende que a teoria da literatura necessita de premissas para pensar o tema, sendo mais simples captar os agentes dessa relação do que perceber o que de fato acontece com eles no percurso da leitura. Assevera que é possível identificar as condições que regem a interação, sendo algumas delas bastante relevantes para entender o que acontece

entre texto e leitor. Esclarece, ainda, que essa relação conta com pesquisas nas áreas da psicologia social e psicanalítica da comunicação. E nessa direção, expõe: “o que importa nesse contexto é o fato de que a imprevisibilidade dominante em toda interação representa a condição constitutiva e diferencial para a relação interativa dos parceiros envolvidos” (ISER, 1999, p. 97-98).

Pensar no processo de interação é admitir que a contingência seja um dos seus fundamentos constitutivos. Por estar o texto e o leitor distanciados pelo tempo, o de produção e o de leitura, as diferenças de conhecimentos linguístico e de mundo serão inevitáveis entre um e outro. Assim, por ocasião da leitura, serão exigidos do leitor ajustes táticos e estratégicos, que representam o esforço para a interpretação. Nesse viés, “a interação submete ‘os planos de conduta’ dos parceiros a várias provas, assinalando-se em seguida uma série de deficiências; estas são contingentes por evidenciar em que medida ‘os planos de conduta’ podem ser controlados” (ISER, 1999, p. 99). A condição de ambivalência gerada no processo interativo revela-se produtiva, uma vez que incita o leitor a dialogar com o texto em busca dos sentidos. Assim, quanto mais reduzida à contingência maior será a interação estabelecida entre texto e leitor, quanto menor ela for menos provocante mostrar-se-á o texto.

Iser (1999) toma os estudos psicanalíticos da comunicação, realizados por Laing, Phillipson e Lee, para expor o processo de interação humana em presença, afirmando que na interação entre duas pessoas, de forma presencial, a incapacidade do leitor em experimentar a experiência do outro, leva-o a agir. Ao partir desse princípio, a diferença estabelecida na interação entre texto e leitor está, principalmente, no fato de ela não se estabelecer face a face. Essa condição a distancia e difere da relação em presença. Por essa razão, o texto nunca possibilitará uma certeza de que foi apreendido de maneira correta. Assim, a relação entre texto e leitor precisa de padrões de referência, sendo necessário que o leitor construa um código para ajustar sua relação com o texto. Nesse entendimento, tanto a interação didática quanto a do texto e leitor aproximam-se, visto que ambas criam lacunas que deverão ser preenchidas para que os envolvidos possam de fato interagir.

São essas lacunas, decorrentes da falta de uma situação e de padrões de referências comuns, que formam os graus de assimetria entre texto e leitor, sendo estas fundadas na contingência. O vazio é gerado e modificado pela falta de assimetria do texto em relação ao leitor. Daí decorre que o vazio precisa ser sempre preenchido por projeções. O texto passa, então, a provocar múltiplas representações no leitor, pelas quais a assimetria passa a ser desfeita, promovendo a comunicação ou a interação entre ambos.

A complexidade estrutural do texto torna mais trabalhosa a ocupação definitiva da

situação pelo leitor, isso porque, durante a leitura, ele necessita abandonar ou reajustar, com frequência, as suas representações. Ao fazer os ajustes nas representações, o leitor experimenta algo que não se encontra no seu horizonte de referência. Dessa forma, a assimetria entre texto e leitor, por se apresentar com menor grau de determinação, impulsiona as possibilidades de comunicação entre os envolvidos. O bom resultado dessa interação é a construção dos sentidos do texto. Conforme Iser, “o não-dito de cenas aparentemente triviais e os lugares vazios do diálogo incentivam o leitor a ocupar as lacunas com suas projeções” (ISER, 1999, p. 104). O que se pode concluir é que a assimetria existente entre texto e leitor, motiva o leitor a realizar uma atividade de constituição de sentido, esse movimento adquire uma determinada estrutura em função dos lugares vazios e as negações do texto, os quais ajustam o processo interativo durante o ato de ler.

Iser (1999) apoia-se, também, na visão de arte proposta por Ingarden para refletir sobre a relação texto e leitor, tendo como objeto o texto literário. Nessa perspectiva, o texto literário precisa ser apreendido, bem como definido por uma gama de disposições dadas e familiares. O texto ficcional tem por característica parecer-se com o mundo, uma vez que projeta o mundo, mas encontra-se em oposição a ele. O mundo da ficção difere do mundo da realidade, por não ser proveniente dos conceitos que dominam o real. Nesse entendimento, a ficção não dispõe de traços objetivos. A ficção mostra o mundo de maneira imperfeita, pela falta de critérios do real, ainda que simule obtê-los. Assim, a ficção organiza a sua própria realidade. Entretanto ela traz à luz a realidade, por ela dissimulada, quando se define na função comunicativa. Na concepção de Iser “ela virtualiza as diferentes interpretações da realidade, da qual empresta o repertório, bem como o repertório de normas e valores dos leitores” (ISER, 1999, p. 125).

A falta de identidade do texto ficcional manifesta-se em lugares indeterminados que, a princípio, estão menos nos textos do que na interação estabelecida entre os promotores da leitura. Os graus de indeterminação exigem do leitor uma formulação do texto. No momento em que a formulação do não-dito torna-se uma reação do leitor ao mundo apresentado no texto, a ficção acaba por transcender o mundo a que se refere, “a tarefa da arte, mais do que reconhecer o mundo, é produzir complementos do mundo, formas autônomas que se acrescentam às existentes, exibindo leis próprias e vida pessoal” (ECO *apud* ISER, 1999, p. 125).

A concepção de Ingarden sobre os lugares indeterminados embora se pareça com os lugares vazios, propostos por Iser (1999), que são resultantes da indeterminação do texto, apresenta outra função. A diferença estabelece-se porque os lugares vazios não requerem

complemento, mas combinação. Os lugares vazios sugerem uma relação não formulada e, com isso, acabam por acionar esquemas e perspectivas que serão interligadas aos atos de representação do leitor. Dessa forma, os lugares vazios são suprimidos quando essa relação é representada. Os lugares vazios não podem ser relacionados a uma deficiência, mas indicam uma necessidade de combinação entre os esquemas do texto. Esta é a forma de se constituir um contexto, o qual traz coerência ao texto e sentido à coerência. Dada as múltiplas possibilidades de combinação entre os esquemas textuais na ficção, essas partirão sempre de decisões seletivas do leitor. Nesse viés, os lugares vazios fazem parte, tanto do repertório do texto quanto de suas estratégias. Segundo Iser, “essa técnica é usada pela literatura moderna, cuja narração segmentada aumenta o número de lugares vazios” (ISER, 1999, p. 129).

Os vazios presentes no texto de ficção desorientam, de alguma forma, a formação de representações pelo leitor. “Quanto maior o número de lugares vazios, tanto maior a afluência das representações [...] reagimos a uma representação construindo uma nova” (ISER, 1999, p. 131). Ao interromper as condições de conexão nos segmentos textuais, o processo só poderá ser efetuado na imaginação do leitor. Nesse sentido, considera-se essencial o lugar vazio, pois ao interromper a continuidade da leitura, estimula a produção de representações de primeiro e segundo grau. Todavia, a representação de segundo grau acontece toda vez que o estímulo da representação de primeiro grau mostra-se insuficiente. Vale lembrar que a representação de primeiro grau faz existir seu próprio objeto, construído, a partir dos conhecimentos depositados nos esquemas do texto ou evocados no leitor. Esses funcionam como objetos análogos para o objeto imaginário a ser representado pelo leitor. Nesse processo, o leitor precisa afastar-se de uma representação para poder criar outra. Assim, o leitor capta o texto de ficção quando entende o que as representações, por ele estimuladas, trazem como sentido.

A função principal do lugar vazio pode apresentar diferença, dependendo daquilo que ela produz no processo de interação. Quando suspensa a conexão dos segmentos textuais, os lugares vazios passam a condicionar ao mesmo tempo os possíveis relacionamentos. Contudo, esses relacionamentos não possuem conteúdo determinado, uma vez que sinalizam as conexões reclamadas pelos segmentos textuais, sem ter a capacidade para efetivá-las. Eles também não podem ser descritos como pausas do texto, pois nada representam, porém, desse “nada” resulta um especial impulso para a atividade de constituição do leitor.

Na justaposição dos segmentos do texto, encontram-se lugares vazios, os quais interrompem a organização esperada no texto. Dessa forma, o objeto texto, só pode ser construído através de suas relações. Isso se configura em um problema, no entanto, é preciso destacar que os segmentos de um texto ficcional não trazem em si a sua própria determinação,

mas adquirem determinação ao relacionar-se com outros segmentos.

Para tornar clara essa estrutura faz-se necessário pensar os diferentes modos pelos quais os segmentos textuais mostram-se no ponto de vista do leitor. Sua forma preliminar ocorre no plano da história narrada. As partes da trama são repentinamente interrompidas e prosseguem com acontecimentos não previstos. Parte da narração é estabelecida em torno de um protagonista e segue com o aparecimento súbito de novos personagens. Frequentemente, esses impactos imediatos de segmentos da narrativa são separados por capítulos, sendo, portanto, distintos. O objetivo dessa distinção, todavia, não é de separar, mas provocar o leitor a descobrir a relação não formulada.

Os lugares vazios são ampliados, tendo em conta que as principais perspectivas, criadas pelo leitor, são por sua vez perspectivadas. Desse modo, no ato da leitura, o ponto de vista focaliza determinados segmentos das perspectivas e a perspectivização passa de um segmento a outro, modificando a sucessão temporal e heterogênea em uma sequência de equivalências.

Outro aspecto do lugar vazio, que não é como a interrupção vista até então, revela-se quando este se estabelece como estrutura comunicativa. A primeira qualidade estrutural do lugar vazio sucede pelo seu potencial de organizar as relações não formuladas, em um campo, no qual os segmentos de perspectivas textuais se espelham entre si. Daí aparece a estrutura de campo do ponto de vista do leitor. Assim, “um campo sempre é formado quando ao menos duas posições se interligam, como ocorre em cada momento articulado da leitura em que se realizam mudanças de perspectiva entre segmentos diferentemente situados” (ISER, 1999, p. 148). Nesse sentido, o campo destaca-se como unidade mínima organizadora de todo o processo de compreensão do texto. As perspectivas textuais que se manifestam no campo são de estrutura equivalente e suas projeções recíprocas, que produzem determinadas afinidades assim como diferenças.

De todo esse processo surge uma tensão que necessita ser vencida. Essa tensão é superada na medida em que os segmentos do campo alcançam um padrão comum, permitindo ao leitor estabelecer relação entre as afinidades e as diferenças encontradas no texto. É este padrão que se mostra como um lugar vazio e necessita ser ocupado pelas representações do leitor. Dessa forma, se a função do lugar vazio, inicialmente, era assinalar a conectabilidade dos segmentos textuais e organizá-los num campo de projeção recíproco, passa, agora, a ser um padrão para os segmentos entrelaçados, possibilitando ao leitor construir determinadas relações entre os segmentos. Na visão de Iser, “daí se pode inferir que a ‘mudança de posição’ do lugar vazio no interior do campo controla as operações que se realizam no ponto de vista

do leitor” (ISER, 1999, p. 149).

Quando o leitor gera relações entre os segmentos conectados, essa ação necessita ser de alguma maneira regulada. Salientamos que dois segmentos textuais, quando interligados, não podem ser, concomitantemente, enfocados pelo leitor. Aquele segmento que é focalizado torna-se o tema. Uma vez tematizada uma posição, o mesmo não poderá ocorrer com a outra. Entretanto, essa outra não desaparece, apenas perde sua importância temática e de forma, voltando a ser um lugar vazio. Isso ocorre em função da posição de saliência do tema. A posição do leitor em espera desloca-se para um espaço marginal no campo, passando a ter característica de horizonte. Dessa forma, o segmento alçado a tema não é entendido de forma isolada, mas é condicionado pelo segmento que se encontra em posição marginal, sendo, portanto, horizonte para o segmento do tema, ensejando a compreensão do leitor. Dessa forma, o lugar vazio, com destaque temático, que foi deixado de lado, cumpre a relevante função de orientar a compreensão. A apreensão do tema é regulada pelo preenchimento de um horizonte dado e, com isso, as operações executadas, pelo ponto de vista do leitor, desfazem-se de seu aspecto arbitrário e subjetivo. Para Iser, “em virtude da estrutura de tema e horizonte, os segmentos não só aparecem numa relação recíproca; a estrutura também condiciona sua transformação. Não é senão a transformação que faz emergir o objeto estético” (ISER, 1999, p. 150).

Os deslocamentos de posição do lugar vazio no campo respondem pelas sequências de representações, advindas de operações antes elaboradas na estruturação, as quais são traduzidas no processo. Assim, as mudanças de posições textuais são transferidas para a consciência de representação do leitor.

Quando comparados os romances modernos aos oitocentistas, Iser explica que o romance moderno apresenta uma variante, a qual está pautada no aumento dos lugares vazios. Todavia, como os lugares vazios necessitam de determinação, a partir da articulação das estruturas, Iser (1999) indaga sobre o motivo desse aumento dos lugares vazios no romance moderno. Em seu entendimento, “os lugares vazios resultantes da maior precisão da representação modificam a interação discernível na tradução entre leitor e texto. Tem-se a impressão de uma crescente desorientação do leitor em face à complexidade dos textos modernos” (ISER, 1999, p. 162-163). Nesse viés, apresenta como especificidade do texto moderno o fato de reclamarem procedimentos esperados para transformá-los em lugares vazios. Isso ocorre, em geral, pela eliminação de sua função, prevista pela tradição narrativa. Para Iser,

[...] a perspectiva do narrador perde a orientação esperada e assim um possível ponto de partida para a avaliação de protagonistas e trama; a perspectiva dos personagens não mais dispõe da trama narrada, que, como ação, podia esclarecer as normas e valores incorporados pelos personagens; na perspectiva do leitor fictício, por fim, são eliminadas as tradicionais atitudes com a intenção de empurrar o próprio leitor para fora do texto (ISER, 1999, p. 165).

Essas características tornam possível avaliar a modernidade ou não de um texto ficcional, ou seja, a partir dos procedimentos negativos que ele apresenta. Na leitura do texto moderno o leitor não precisará encontrar, como no romance do século XIX, um código escondido, mas terá sim que produzir uma condição de experiência do cotidiano, decorrente da história dos pontos de vista transformados. Nesse espaço comunicativo, o lugar vazio configura-se na função de um pano de fundo cancelado. Ao rejeitar os procedimentos esperados para a estruturação do texto, ele torna-se referência para a produtividade motivada no leitor. Como resultado o texto perde sentido e dificulta a compreensão, no momento em que o leitor rompe essas limitações, retomando, no texto, o que os procedimentos negativos não permitiram. Os lugares vazios servem como instruções de sentido, e regula as conexões e influências mútuas dos segmentos, movendo-se alternadamente no ponto de vista do leitor. Esse movimento ordena o eixo sintagmático da leitura.

Quanto ao eixo paradigmático da leitura, esse se delinea no repertório do texto. O qual apresenta, em princípio, duas funções: incorporar uma determinada realidade não-textual ao texto; e ofertar ao leitor determinados conhecimentos, ou, ainda, fazer vir à tona conhecimentos sedimentados. Como consequência, o repertório eleito relaciona a formação de representações do leitor à resposta que o texto oferece em relação a um problema histórico ou social. No texto de ficção reaparece o que é familiar ao leitor, que, quando repetido, é transformado. Em outro momento, as normas integradas, retiradas, em geral, de sistemas diferentes, saem de seu contexto original e são introduzidas em novo contexto.

As normas mostram-se eficazes em seu contexto social, porém, dificilmente, são entendidas, uma vez que são absorvidas pela regulação produzida por elas mesmas. No entanto, quando despragmatizadas, as normas tornam-se tema. Nesse percurso, a posição do leitor por certo será afetada. Para Iser, “perceber as normas do nosso próprio mundo social, enquanto tais abre a possibilidade de adquirir consciência daquilo em que estamos envolvido. A consciência será maior quando a validade das normas selecionadas for negada no repertório do texto” (ISER, 1999, p. 171). Isso significa dizer que a negação cria um lugar vazio dinâmico no eixo paradigmático da leitura. Trata-se de um elemento que impulsiona de maneira decisiva os atos de representação do leitor, levando-o a constituir o tema ainda não-

formulado e não-dado da negação enquanto objeto imaginário.

Os lugares vazios apresentam relevância relativa em relação ao texto e, uma relevância específica, no que se refere à representação. A não divisão desses fatores é fundamental na interação entre texto e leitor. É por meio dos lugares vazios que a negação obtém força produtiva. O sentido, anteriormente, negado volta à consciência do leitor no momento em que novo sentido sobrepõe-se. O novo sentido mostra-se vazio e, por essa razão, retoma o sentido antigo, este se faz necessário porque, agora, foi novamente transformado pela negação em material de interpretação. Material este que, a partir dos lugares vazios, foi convertido em tema pela negação, ganhando assim determinação.

A negação produz lugares vazios tanto no repertório de normas quanto na posição do leitor, visto que o valor cancelado das normas identificáveis relaciona o leitor ao que lhe é familiar. Nessa perspectiva, a negação abre espaço no texto para o lugar do leitor, dada a sua relação de posterioridade em associação ao mundo familiar, o lugar do leitor adquire determinação, mesmo que inicialmente permaneça vazia. Conforme Iser, “preencher a determinação significa adotar atitudes, o que transforma o texto em experiência para o leitor. Independentemente das experiências subjetivas dos leitores, eles são induzidos a assumir atitudes” (ISER, 1999, p. 178).

No percurso da leitura, o confronto entre descobrir o novo e permanecer com o já conhecido no texto, só pode ser solucionado se o leitor for capaz de trazer à tona uma terceira dimensão, ou seja, o sentido do texto. O processo de leitura oportuniza ao leitor o equilíbrio entre o familiar e o desconhecido apresentado no texto. Quando o habitual é modificado o que foi descoberto ganha função, por meio da modificação realizada pelo leitor. Ao constituir os sentidos, o sujeito-leitor passa a negar os seus próprios hábitos. Isso não acontece com o intuito de excluí-los, mas de deixá-los estabilizados temporariamente, porém presente em uma experiência. Esta por sua vez será evidenciada ao ser produzida pelas próprias descobertas do leitor. As negações podem ser primárias ou secundárias,

[...] as primárias marcam um tema virtual que se origina do ato de negação. Por isso, elas se referem sobretudo ao repertório incorporado ao texto e extraído do mundo externo. Sua relevância é portanto temática. As negações secundárias se referem à conexão entre as *Gestalten* de sentido que emergiram na leitura e os hábitos do leitor (ISER, 1999, p.184).

Nesse sentido, as negações adquirem relevância por darem forma à constituição do sentido do texto, opondo-se às orientações do hábito, tendo em vista que estas orientações habituais precisam ser, com frequência, avaliadas caso se pretenda que a experiência estranha

seja compreendida. Nessa perspectiva, a pertinência da negação é funcional. Esses dois tipos de negação não ocorrem de formas distintas, mas misturam-se no processo de leitura, além de sua inter-relação ser essencial à intenção de comunicação do texto de ficção, e vale considerar que este tipo de texto não copia o mundo real, tampouco um repertório dado, mas é organizado pelas disposições do leitor.

Para Iser (1999), a literatura moderna tende, de maneira intensa, a colocar negações primárias a serviço das negações secundárias. Isso significa que o texto de ficção moderno apresenta inclinações para dificultar, cada vez mais, as negações primárias, mais prontamente reconhecidas como forma de intensificar as representações do leitor. Ressalta que as negações primárias são as responsáveis pela composição do tema. Com base nos estudos de Freud, Iser reflete “se não há negações no inconsciente, sua função intelectual só se constitui através de um ato consciente” (ISER, 1999, p.189). Dessa forma, as orientações que não se encontravam na consciência do leitor aparecem, ao negá-las, como objeto para ele. Daí decorre dois efeitos: 1) se em função da negação, as representações do leitor tornam-se apenas projeções, isso significa, em princípio, que ele já as violou; se estas serão aceitas e como serão aceitas, passa a ser uma realização individual dessa estrutura que deixa de ocupar o campo da estética; 2) quando as próprias representações assumem as condições de projeções, fica evidenciado em que medida a representação mostra um elemento de ficção. Esse é um processo natural, tendo em conta que as representações devem ocupar os lugares vazios, produzidos pelas negações. Nesse sentido, assevera Iser, “tirar algo não-dado de sua ausência e dar-lhe presença, representa a capacidade de ficção” (ISER, 1999, p. 190).

Como um derradeiro aspecto da estrutura comunicativa dos lugares vazios apresenta-se a negatividade. Esse conceito relaciona-se à duplicação ou aos desdobramentos que ocorrem no processo de leitura do texto ficcional, isto é, os lugares vazios e as negações, que assinalam determinadas conexões não-formuladas ou temas virtuais no eixo sintagmático e paradigmático do texto. Essas por sua vez, geram condições para o equilíbrio da assimetria entre texto e leitor. A duplicação realizada pela negatividade não formula nem nega, tampouco se perde nessas realizações no texto, mas segue em direção oposta. Assim, do não-dito, ela constitui o dito, do dito manifesto e constituído pelos lugares vazios e negações, que é constantemente moldado, decorre uma intensificação do que é significado. Com isso, as formulações do texto são dilatadas em função da negatividade. É preciso lembrar que a negatividade, em textos de ficção, indica os efeitos da comunicação literária, sendo que estes só podem ser experimentados.

A negatividade apresenta três aspectos. O primeiro deles é de natureza formal,

portanto, ligada ao texto, e torna possível o entendimento formado nos atos constitutivos durante a leitura. Esse aspecto manifesta-se nos lugares vazios e nas negações. Nesse viés, “a negatividade, em vista das posições textuais, desenha um traço do não-dado que desenvolve as posições interligadas e as torna comunicáveis” (ISER, 1999, p.192). O segundo aspecto relaciona-se ao conteúdo. O conteúdo pressupõe os sentidos que são explorados de uma perspectiva virtual, e transforma o que acontece no texto. A transformação suscita que a constituição do não-dito expressa uma superação dialética do dito. Em função disso, o mundo revelado e apreendido no texto, pela linguagem, é percebido como não-familiar. Essa estranheza mostra a existência de um potencial de sentido. Por não ser o sentido explicitado pela linguagem, ele surge na consciência do leitor, na medida em que o mundo se mostra problemático. Assim, o sentido constituído afina-se com a transformação dos acontecimentos revelados. Por esse entendimento “a negatividade revela um aspecto duplo: enquanto causa da deformação, possibilita sua superação e assim a base constitutiva da comunicação” (ISER, 1999, p.195).

A base constitutiva da comunicação indica o terceiro aspecto da negatividade. A negatividade como suporte da comunicação, figura como uma estrutura que possibilita alguma coisa. Contudo, ela exige uma proposição que apenas o sujeito-leitor tem condições de realizar. Disso decorre a forma subjetiva, peculiar aos textos ficcionais, que ao mesmo tempo produzem forte impressão, e tem por base as seleções de sentido evocadas pelo leitor. Nessas impressões ecoam as alternativas, contra as quais o sentido selecionado deve ser firmado. Conforme Iser, “as alternativas surgem tanto do texto, quanto do repertório de disposições do leitor. Em um caso, a pregnância permite diferentes opções, no outro diferentes intuições” (ISER, 1999, p. 197). Em outras palavras essas são as condições que possibilitam ao texto ficcional, como um texto aberto, proporcionar aos leitores mais que um viés de sentido, assim, “os sempre novos códigos da consciência do leitor resultam no texto em sempre novas camadas semânticas” (LOTMAN *apud* ISER, 1999, p. 198).

A teoria de Iser (1999) dá-nos a dimensão da complexidade que envolve o ato de ler, em suas variadas nuances de interação entre texto e leitor. Com os fundamentos pautados na linguagem ou nas estratégias que organizam a linguagem no texto, o leitor, tem como ponto de partida essa referência. Os efeitos advindos do processo leitor demonstram o quanto esta estrutura é responsável pelas representações, geradas, a partir da leitura, pelo leitor.

Com a pretensão de delimitar os aspectos essenciais da teoria de Iser (1999), apresentamos a seguir os principais pontos, por nós eleitos, que são aproveitados nas análises sobre o processo de leitura, da obra de Pereira (2007a). Nesses pontos, os primeiros quatro

estão diretamente relacionados à teoria de Iser. Os dois últimos são analisados, tomando essa teoria como ponto de referência, contudo estão mais relacionados aos nossos interesses neste estudo.

1. Reflexão sobre a afirmação de que as informações apresentadas no texto miram um determinado sentido e a plenitude semântica deve ser almejada no ato de leitura;
2. Identificação, na narrativa, dos três paradigmas que atuam no texto de ficção, relacionados aos protagonistas, ao desenvolvimento e à trama;
3. Análise dos planos do texto relacionados às estratégias discursivas;
4. Processo de construção das representações por meio de imagens, por ocasião da leitura, e o quanto isso pode influir na formação de subjetividades do leitor;
5. Conhecimentos prévios demandados para a leitura da literatura infantojuvenil afro-brasileira no que se refere à linguagem textual e à simbologia cultural;
6. Determinação de possíveis dificuldades que a leitura da literatura infantojuvenil de temática afro-brasileira pode oferecer no que se referem às particularidades da linguagem e do material simbólico.

Com base nesses critérios e objetivos, decorrentes da teoria de Iser (1999), analisamos, na seção seguinte desta tese, a obra *Os Reizinhos de Congo*. Nesse processo procuramos inferir sobre a leitura e seus efeitos, quando o objeto é destinado ao leitor infantojuvenil e a temática da literatura é a afro-brasilidade, sendo que nesta literatura destaca-se o aspecto cultural.

## 6 OS REIZINHOS DE CONGO: NAS TRILHAS DA LEITURA

Nesta última seção o principal assunto é a análise da obra infantojuvenil afro-brasileira *Os Reizinhos de Congo*, à luz das teorias estudadas anteriormente. Assim, na introdução, retomamos os objetivos e os conceitos balizadores da pesquisa, como forma de tornar mais clara as ideias que defendemos nesta tese. Na sequência trazemos informações acerca do Congado ou das Congadas. O espaço exclusivo dado neste trabalho para as informações sobre as Congadas visa situar o nosso leitor em relação ao tema da obra literária em estudo.

No intuito de organizar as informações, apresentamos, primeiramente, a obra literária infantojuvenil *Os Reizinhos de Congo* no que se refere à diagramação, à autoria e à ilustração. A partir dessa exposição, procedemos à leitura e à análise da obra na seguinte ordem:

- a) das ilustrações com exibição das imagens. Para a análise das ilustrações procuramos, após a leitura descritiva e sinestésica, inferir sobre as representações das formas e cores, sempre as entendendo como recurso complementar do texto verbal;
- b) do texto verbal em seus aspectos estruturais descritivos: a perspectiva descritiva procura decompor o texto dando a conhecer o gênero literário a que pertence;
- c) da leitura interpretativa sobre seus componentes estéticos.

Essa se pauta nos aspectos discursivo, literário e cultural em um viés descritivo e interpretativo, ou seja, busca conhecer as variadas relações estabelecidas pelo texto, entre: texto e leitor; texto e autor; texto e sociedade; texto e história etc. Ao final dessas leituras, mostramos, em um quadro sinótico, os elementos que, de acordo com nosso entendimento, classificam a obra *Os Reizinhos de Congo* como uma representante legítima da literatura de temática afro-brasileira. E, por fim, apresentamos as reflexões acerca das questões elencadas sobre a relação texto e leitor, pautadas na teoria de Iser (1999).

Nesse percurso de estudo, buscamos dar conta dos objetivos inicialmente traçados, a partir de uma leitura sistematizada da obra literária eleita:

- 1) depreender a experiência estética na obra literária infantojuvenil, *Os Reizinhos de Congo*, considerando-a como um recurso de formação leitora e cultural;
- 2) inferir sobre os possíveis efeitos que essa obra suscita no leitor;

- 3) compreender se essa literatura infantojuvenil afro-brasileira configura-se em um recurso profícuo para a construção da identidade cultural;
- 4) apresentar uma proposta de classificação para o que se denomina literatura afro-brasileira, a partir das análises aqui categorizadas;
- 5) e contribuir com os estudos para a afirmação da literatura infantojuvenil de temática afro-brasileira, na sua caracterização como literatura.

Quanto às concepções que orientam o presente trabalho, vale lembrar que leitura é entendida como um processo interativo e dialógico entre autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2006; KATO, 2006; KLEIMAN, 2000; FERREIRA, 1998; ORLANDI, 2001; ECO, 2012; JAUSS *et al.*, 1979; ZILBERMAN, 1995).

Na ação de leitura consideramos os aspectos socioculturais, estéticos, de domínio de língua, bem como o repertório do agente leitor. O texto literário é aquele que deixa transparecer as representações humanas e apresenta-se, linguística e esteticamente organizado, capaz de provocar emoções em seu interlocutor. Sua leitura se dá pela concretização estética das significações, na qual os vazios são preenchidos durante a ação leitora. No caso da literatura infantojuvenil afro-brasileira, elegemos como verdadeira aquela que aborda a etnicidade como herança, revelando a miscigenação da cultura brasileira, em condições de levar o leitor a reconhecer-se como parte integrante dessa cultura (AMÂNCIO; GOMES; JORGE, 2008; BERND, 2003).

Nesse viés, a cultura mostra-se como um modo de vida que responde pela construção de uma identidade cultural (HALL, 2006; FIGUEIREDO, 2005), e, neste contexto, inclui-se ainda a cultura popular em suas manifestações artísticas, realizadas e produzidas pelo povo (MOTA, 2008; EAGLETON, 2011).

Salientamos que embora tenhamos feito menção na seção três sobre as obras que tematizam a África, os negros e sua cultura e são distribuídas pelo PNBE, a obra eleita para análise, nesta pesquisa, não consta no acervo do Programa. Ainda que, a nosso ver, devesse constar, por se tratar de uma literatura que apresenta aspectos das nossas raízes culturais, além de ser uma obra cativante.

Contudo, não está entre os nossos objetivos discutir os critérios de escolha das obras do PNBE, mas apenas mostrar como a obra *Os Reizinhos de Congo* apresenta-se como objeto literário e porque julgamos que ela aborda uma temática de fato afro-brasileira, enquanto que aquelas que integram o PNBE, listadas anteriormente, não se enquadram nesse perfil, de acordo com nosso entendimento, logo não classificadas, por nós, como afro-brasileiras.

Para uma melhor compreensão sobre a temática, veiculada na obra literária em questão, convidamos o(a) leitor(a) à leitura da próxima subseção.

## 6.1 O CONGO, O CONGADO OU AS CONGADAS

O Congo, o Congado ou as Congadas, como são denominados os festejos, representam aspectos da identidade brasileira, marcada pela interculturalidade. Como manifestação folclórica<sup>12</sup> as Congadas acontecem em diversos estados brasileiros, em diferentes períodos do ano, variando de um lugar para o outro, quanto aos elementos que as compõem.

No estado de Pernambuco estão associadas aos grupos de maracatus. Nos estados da Bahia e de Goiás, os enredos são próprios para apresentação dos grupos. Na Bahia assim como no Ceará, a figura da rainha não aparece, sendo substituída pela figura do embaixador. No estado do Paraná, as manifestações acontecem na cidade da Lapa, no mês de dezembro, para saudar São Benedito. No Rio Grande do Sul as Congadas, conhecidas também como Maçambiques, acontecem na cidade de Osório. Grande parte dos grupos de Congadas encontra-se em cidades do interior do estado de São Paulo e de Minas Gerais.

Essa manifestação folclórica faz-se presente na sociedade brasileira desde o período colonial. Ainda que as Congadas estejam presentes em vários estados brasileiros, esclarecemos que não estão nos nossos planos mostrar aqui todas as nuances das Congadas nos vários estados, mas nos deteremos às encontradas no estado de Minas Gerais. Essa escolha deve-se ao fato de o autor da obra, Edmilson de Almeida Pereira, ser mineiro de Juiz de Fora, e um pesquisador dessa tradição cultural.

Assim, pressupomos que as referências expostas na literatura referenciada estejam muito mais ligadas a este estado do que a outro. Esse ponto de vista fundamenta-se no entendimento de Bakhtin (2000) sobre a natureza social da linguagem/língua, a qual reflete as

---

<sup>12</sup> A noção de folclore nem sempre é clara. Para Carvalho (1991), a expressão estrutura-se em um tripé: primeiro, com a ideia de *Folk* relacionada aos grupos que transmitem o saber arcaico; segundo, à ideia de nação contraposta e associada ao povo; e, por fim, à ideia de tradição, correlacionada às noções de cultura, costume, transmissão etc. Conforme Brandão, “na cabeça de alguns folclore é tudo o que o homem do povo faz e reproduz como tradição. Na de outros, por isso mesmo folclore não existe e é melhor chamar cultura, cultura popular o que alguns chamam folclore. E, de fato, para algumas pessoas as duas palavras são sinônimas e podem suceder-se sem problemas em um mesmo parágrafo” (BRANDÃO, 1982, p.159). No contexto desta pesquisa, assumimos os termos folclore e cultura popular como sinônimos. Ou seja, toda arte que vem do povo, sem considerar seus aspectos estéticos, mas como documento de uma situação humana, como anunciado na seção três. Contudo, esclarecemos que os estudos sobre o folclore e a cultura popular demandam, por si só, uma pesquisa à parte que não pode ser desenvolvida neste momento. Assim, sugerimos como leitura para o tema folclore: Brandão (1982); Câmara Cascudo (1971, 1980); para o tema cultura popular: Arantes (1981), Canclini (1983), Ortiz (1992).

relações socialmente construídas, apresentando marcas da história do lugar e de quem a produz. Portanto, essa compreensão nos levou a considerar apenas as manifestações do Congado do estado de Minas Gerais.

O Congado é alvo de várias pesquisas nas áreas sociológicas, antropológicas, culturais e literária. Nessa tarefa estiveram os pesquisadores Gustavo Barroso, Mário de Andrade, Renato Almeida, Artur Ramos, Câmara Cascudo, Emílio Willems, Florestan Fernandes, os quais buscaram situar essa manifestação entre as expressões folclóricas afro-brasileiras, na qual se sobressaem às tradições históricas e aos costumes tribais de Angola e Congo (RIBEIRO, 1970). Os estudos, em geral, pretendem compreender os diferentes contingentes que modelam a nossa nação. Saber os meandros formativos da nação brasileira é significativo quando se pretende uma sociedade mais justa e solidária, que estabeleça no diálogo e no respeito ao outro a condição primeira para a promoção do bem comum.

As tradições do Congado estão relacionadas às danças de espada que revelam traços culturais europeus de elementos ibéricos, tanto de ordem profana quanto católica. Essas manifestações são rememoradas no culto a Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, dentre outros santos. O cortejo real, divididos em dois grupos, apresenta embaixadas-diplomáticas e embaixadas de guerra que culminam com a coroação do Rei do Congo. De acordo com Ribeiro,

Este título de um reinado ilusório, já instituído na África, no século XV, por inspiração dos portugueses, o qual talvez mais favorecesse o senhor branco do que ao coroadado e seus súditos, pela simples razão de que este era um instrumento nas mãos daquele, foi distribuído a escravos africanos e crioulos, entre nós, desde o século XVII e possivelmente até antes (RIBEIRO, 1970, p. 289).

Com Ribeiro (1970), entendemos que as Congadas estão presentes em espaço brasileiro há séculos, sendo as primeiras cerimônias registradas por viajantes estrangeiros. Em Brandão (1982), compreendemos que os esquemas classificatórios das Congadas são também denominados de “Folguedo Folclórico”, ou, ainda, “auto popular, auto folclórico”. Como auto popular ou folclórico, leva-se em conta o aspecto de teatro coletivo e popular, entremeado de danças e cantorias, aliadas às representações de lutas entre povos. Essas lutas representativas podem ser entre mouros e cristãos, entre dois povos africanos ou, ainda, entre um povo africano e Carlos Magno. Entretanto, o pesquisador adverte que, de acordo com a antropologia, “esta classificação é a de um ponto de vista ético, científica e externa ao grupo de produtores populares do ritual. Para o velho capitão de um dos ternos, aquilo é uma devoção devida por promessa feita um dia ao padroeiro” (BRANDÃO, 1982, p. 51). É

possível perceber que, entre o olhar do teórico e do integrante dessa manifestação da cultura popular, há uma relativa distância na forma de compreendê-la e conceituá-la.

O Congado é reconhecido como um sistema religioso sincrético que congrega representações simbólicas africanas de grupos bantos e do catolicismo europeu, porém, essa relação não se estabeleceu de forma tranquila, mas de maneira tensa e contraditória, refletindo aspectos do processo de interação e conflito da sociedade brasileira. Na perspectiva social e étnica, o Congado relaciona-se às classes menos favorecidas, pertencentes às áreas rurais e periféricas dos centros urbanos, tendo como participantes negros, mulatos e brancos. Sob a perspectiva religiosa, conforme Pereira,

[...] articula-se a partir de matrizes identificadas através das metáforas da *ingoma* (que designa a presença de Zambi e Calunga, divindades bantos, e o culto aos antepassados, reconhecidos como os antigos papai, mamãe, vovô, vovó, “nego véio” de Angola) e do rosário (que indica a apropriação e a reelaboração de elementos do catolicismo através da devoção a Nossa Senhora do Rosário e aos santos de cor, como são Benedito e santa Efigênia) (PEREIRA, 2007b, p. 88).

A condição de vivência à margem dos cativos encontra nas Congadas um espaço para expressar as tradições culturais de origem, as quais são, no novo contexto, reinterpretadas. Com as tradições reconfiguradas, o sagrado ocupa o lugar de mediador entre o ponto de partida africano e a realidade brasileira. Assim,

[...] o Congado aproxima heranças africanas de origem banto, aspectos sagrados do catolicismo e, em algumas regiões, aspectos de cultura indígenas. No Congado, os devotos cantam e dançam, ao som dos tambores, para louvar os antepassados, os deuses Zambi e Calunga (divindades do panteão banto e os santos católicos (entre eles, Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, Santa Efigênia, São João e São Jorge). Uma das características do Congado é o cortejo dos ternos ou guardas, que percorrem as ruas, visitam igrejas, cantando e dançando ao som de músicas sagradas. O Congado e o Candomblé constituem vivências religiosas, nas quais muitos brasileiros de diferentes origens étnicas encontram os seus valores para se relacionar com o mundo. Como práticas religiosas, o Congado e o Candomblé apresentam uma série de preceitos que, uma vez conhecidos, ajudam os devotos a fazer suas escolhas pessoais e firmar alianças com os seus semelhantes. Além disso, essa prática os situa dentro de uma ordem social que tem nas heranças africanas a base para o diálogo com as demais matrizes culturais da sociedade brasileira (PEREIRA, 2007b, p. 25).

É possível perceber em Pereira (2007b) o sincretismo que envolve o Congado e o Candomblé, bem como a força religiosa que marca esses eventos, e sua influência na vida

pessoal e coletiva dos devotos. Ainda que a citação contemple as manifestações do Candomblé, não sendo este o nosso foco, não nos deteremos em maiores comentários sobre essa vertente religiosa africana. Contudo, Saul Martins (1982) considera que fazem parte da família congadeira outras manifestações culturais como: candomblé; Moçambique; Congo; caboclinho; marujo; catopé; e vilão.

De acordo com essa visão, o Congado apresenta-se como um auto religioso, o qual é sustentado por três elementos: a coroação de reis e rainhas; os cortejos e as embaixadas; e as danças rituais. Os rituais de coroação, um dos pontos altos das festas de Congado, apresentam duas faces de sentido, não conciliáveis. Na primeira, verificam-se os reis Congos como intermediários e mantenedores das expressões culturais de origem. Na segunda, mostra-se o poder da Igreja e do Estado que utilizavam essas manifestações, no período colonial, como mecanismo de controle da população africana, por acreditar-se que enquanto os escravos venerassem seus reinos particulares, maiores seriam as dificuldades para superarem as diferenças políticas entre si. Ao subverter essa precaução da Igreja e do Estado, os escravos articulam os recursos necessários para adaptação dos seus cultos à catequese cristã. Assim, as manifestações do sagrado acabam por refletir as suas próprias expectativas, e “diversas comunidades afrodescendentes, em várias partes do Brasil, legitimam esse rito, no qual se destacam o prestígio dos coroados, a riqueza de discursos sobre a coroação e as funções dos Reis e Rainhas” (PEREIRA, 2007b, p. 89).

No que se refere às simbologias nas Congadas, vale destacar um aspecto interessante, ou seja, para o povo banto a cruz é um símbolo importante nas relações entre o mundo físico e o sobrenatural. Um povo caracterizado por certa maleabilidade acaba por incorporar contribuições de outros povos com os quais fazia contato, como é o caso da cruz, insígnia trazida pelos missionários portugueses. Essa incorporação, no entanto, dava-se a partir das leituras de seu próprio instrumental cognitivo, assim, eram adaptadas sem que ocorressem transformações radicais.

Entretanto, enquanto os congolezes expressam suas crenças tradicionais por meio da cruz, os portugueses acreditavam que estes tinham aderido integralmente à fé católica. Em função de ser a cruz um símbolo comum entre as duas culturas, ela aparece com destaque na festa das Congadas. Dessa forma, os valores herdados dos bantos no Congado tornam essa manifestação representativa do catolicismo negro no Brasil.

Quanto à organização das Congadas, os cortejos são formados pelos ternos, reis, rainhas e devotos que percorrem as ruas, por ocasião dos festejos. São, ainda, subdivididos em reinado e ternos ou guardas. Integram o reinado, os reis e rainhas, os príncipes e princesas,

com variadas designações como do Congo, Perpétuos, Festeiros etc., assim como os guarda-coroa, representando a coroa de Nossa Senhora do Rosário. Os ternos têm por função proteger o reinado e são compostos por devotos que rezam, cantam, dançam e pagam promessas. No contexto dos festejos, cada terno possui histórias, coreografias, músicas, indumentárias e instrumentos específicos. Na movimentação do cortejo, os ternos conduzem o reinado para além dos limites da comunidade, no intuito de os devotos cumprirem suas promessas e visitarem uns aos outros.

As embaixadas são constituídas por uma mistura “de canto, declamação, expressões rituais fixos e improvisos, apresentadas pelos capitães nas disputas entre os ternos ou na chegada à casa dos Reis” (PEREIRA, 2007b, p. 92). Os versos retomam saudações tradicionais e são acrescidos, por meio de improviso, por novos versos pelos cantadores. A cantoria reconstitui no enredo sagrado os antigos embates dos grupos rivais, mesmo antes de aportarem no Brasil. As divergências reinterpretadas expressam os conflitos entre negros cristianizados e não cristianizados. Essas ressignificações, marcadas pelas dicotomias (céu, inferno; bons, maus), apontam para uma relação estreita entre o imaginário cristão dominante e a realidade social, tendo em conta que remetem aos desdobramentos do imaginário sobre os conflitos sociais, vividos entre brancos e negros no período da escravidão. Os primeiros, bons, porque cristãos com direito ao céu, e os segundos maus, porque não cristãos são merecedores do inferno. Durante as embaixadas, na contenda simbólica, os negros cristianizados ocupam o papel mais importante e a vitória é dada a eles, porque estes são os protegidos de Nossa Senhora do Rosário, São Benedito e Santa Efigênia.

Nesse contexto, a oralidade se sobressai e é especialmente por ela que um sujeito social se expressa, contando a história de sua comunidade, tendo como recurso o corpo, a voz e o espaço para entoar cantos, narrar eventos reais ou imaginários, tanto do passado como do presente. Aqueles com maiores habilidades orais tendem a desempenhar funções mais importantes nos grupos em que se inserem. Isso pode ser verificado na figura dos *griots*, presentes nas sociedades africanas, bem como na figura dos narradores tradicionais nas comunidades afro-brasileiras.

Nessas últimas, Pereira (2007b) destaca um tipo de narrador em especial, vinculado às celebrações banto-católicas do Congado, denominado cantopoeta. Estes “são iniciados que resguardam e transmitem os saberes recebidos dos ancestrais [...] desempenham funções como tiradores de terço, raizeros, benzedores e benzedoras” (PEREIRA, 2007b, p. 109). Além das funções mencionadas, os cantopoetas recebem títulos de rei, rainha, capitães, capitãs, mestres e contramestres. Esses postos estão impregnados “do sentido de mediação

entre o mundo imanente e transcendente, na medida em que restabelecem e sustentam a comunicação entre os ancestrais e os descendentes, entre os mitos de fundação do Congado e sua reatualização” (PEREIRA, 2007b, p. 130). Em geral, esse cargo é passado de pai para filhos, porém, quando isso não acontece abre-se a possibilidade para que outra pessoa, de fora da comunidade, ocupe o cargo. Para isso, é necessário que ele seja aprovado e legitimado como cantopoeta do grupo, tendo em conta que o cantopoeta é um iniciado, autorizado pela comunidade a falar em nome dela, sob a condição de honrar a tarefa que lhe foi atribuída.

Os cantopoemas<sup>13</sup>, executados pelos cantopoetas, têm como objetivo, além de celebrar os ancestrais, criticar a ideologia racial brasileira, apresentando um contraponto dessa ideologia, “revelando uma sociedade em que o fato de ser negro tem servido como um dos motivos para reprimir a população afrodescendente” (PEREIRA, 2007b, p. 97). Nessa perspectiva, o cantopoeta precisa dominar os significados provenientes da sua memória pessoal, bem como da memória relacionada ao seu grupo.

Na marcação dos cantos são utilizados instrumentos musicais como tambores, caixa, pandeiro, reco-reco etc. Os tambores que não adentram as igrejas são tocados nas ruas, invocando, à moda africana, os santos católicos, criando novos desdobramento e ressignificando o culto. Com isso, as Congadas ganham uma configuração singular de coroação de Reis congos, ligada à festa de Nossa Senhora do Rosário e a outros santos de devoção negra. As divindades africanas são celebradas juntamente com os santos católicos, com a preservação dos processos de iniciação africanos.

As danças e rituais estão ligados à comemoração da vitória dos devotos e à intervenção dos santos, mesmo sendo a música e a dança uma linguagem não totalmente cristã. Os movimentos do corpo assinalam, a partir da evolução, certos sentidos e representações, além de apresentarem certas particularidades. Na opinião de Pereira, “a tessitura do Congado alerta para as diferentes histórias que os corpos de negros e brancos narram no momento em que fazem, aparentemente, o mesmo gesto ritual. Não há gestos melhores ou piores, mas distintos” (PEREIRA, 2007b, p. 94).

Essas diferenças pautam-se nas diversas configurações porque passa o Congado com perdas, transformações e acréscimos de novos elementos. As Congadas articulam-se a partir de uma fundamentação mítica, que são encenadas por meio dos cortejos, embaixadas e danças rituais. No estado de Minas Gerais, o mito narrado e ritualizado relaciona-se a ocasião em que os negros encontraram Nossa Senhora do Rosário nas águas, ou em uma gruta, conforme

---

<sup>13</sup> Ao que Pereira (2007b) denomina de cantopoemas, equivale ao que, nas análises, chamamos de poema-cantiga ou simplesmente cantiga.

outras lendas, e depois de uma luta com os senhores brancos, destinaram à santa uma capela. A partir dessa lenda, Nossa Senhora do Rosário passa a ser a protetora dos homens negros.

A questão do mito envolve aspectos relacionados à religiosidade católica, bem como às forças da natureza que se vinculam à religiosidade africana. Pereira (2007b), ao discorrer acerca dos aspectos da religiosidade popular, nos rituais das Congadas, afirma que,

A religiosidade popular, ao reatualizar ciclicamente a instância inaugural do Mito, não colabora para a visão de mundo enquanto processo de transformações: o Mito reatualizado reforça valores e sistemas do passado, da era das origens. [...] O mito fala sobre a fonte primordial do nascimento dos homens e da sociedade, ocasião em que a divindade cria e concede ao homem as formas do mundo [...] o ciclo de festas religiosas reduplica os instantes de contato da Senhora do Rosário com os negros; (PEREIRA, 2007b, p. 68-69).

A perspectiva do mito encontra na festa do Rosário uma maneira de afirmar a memória dos ancestrais negros. As reflexões acerca dessa manifestação folclórica procuram esclarecer a predominância da particularidade sobre a universalidade nesses rituais, no que se refere à manutenção da tradição. Dessa forma, cada grupo apresenta suas particularidades como elemento de identidade. Conforme Pereira, “as guardas ostentam suas diferenças com orgulho, pois se trata de uma forma de realçar uma identidade: todos são devotos e filhos do Rosário, mas cada grupo inscreve no ritual a sua tradição, da qual faz questão de não se desligar” (PEREIRA, 2007b, p. 68).

Essa visão lembra-nos o conceito de cultura como identificação de costumes e crenças de um povo, discutida em Eagleton (2011) e, ainda, a perspectiva de identidade cultural, vista em Hall (2006), na seção quatro. O empenho em manter a tradição nos rituais, como espaço de memória dos antepassados, dá aos integrantes do Congado a sensação de pertencimento a uma comunidade, revelando o desejo, a vontade de transferir todo um legado de uma geração para outra. Assim, o ritual representa um espaço de recusa a perder o vínculo cultural que os identifica. Em uma visão macro, o Congado ganha a esfera de uma identidade de nação brasileira, tendo em seu sistema a representação de uma fusão cultural que envolve costumes e crenças portuguesas, indígenas e africanas.

Outro mineiro, também estudioso das Congadas, Jeremias Brasileiro (2010), destaca o evento como um culto aos ancestrais, realizado por variadas nações que possuem antepassados comuns, por meio de danças, percussões próprias da África, cantorias que antes

veneravam o Rei do Congo<sup>14</sup> e que foram, posteriormente, cristianizadas por influência dos jesuítas e incorporadas à fé popular brasileira. Em outras palavras, o Congado ou a Congada é um festejo popular religioso afro-brasileiro com elementos religiosos católicos, acompanhado de música e dança, celebrando a coroação do rei do Congo.

É um ritual que, em suas variações, envolve levantamentos de mastros, coroações e cavalgadas e os congadeiros vão atrás da cavalgada que segue com bandeiras dos santos cultuados. A simbologia das bandeiras com imagem de santos, erguidas no alto do mastro, vivifica a ligação do céu e da terra durante o período festivo. As letras das cantigas evocam saudações à santa de devoção. A exemplo deste fragmento: “Trabalha nego/trabalha direito/ a senhora do Rosário/ merece nosso respeito [...] Ora viva cai sereno/ na aba do meu chapéu/ a bandeira hoje sobe/ pra ficar perto do céu” (CAPITÃO LIBÉRIO, In: RIOS, 2006, p. 7)

A relação entre o devoto e a santa é de respeito e submissão, tendo em conta que toda a louvação tem por intuito agradecer as bênçãos recebidas e pedir nova proteção. Na Congada ou no Congado, uma rede de relações é mantida entre os membros, pautada nos laços de parentesco, compadrio e solidariedade. Essas associações estão sob o comando do capitão, do rei e da rainha conga.

Na visão de Mattos (2009), os reis africanos de “nação” passaram a ser denominados, a partir do século XIX, “reis do Congo”. O título era atribuído aos líderes das comunidades negras, mesmo que o representante não fosse originário daquele reino, isso porque a população escrava, trazida para o Brasil, era oriunda de diversas partes da África. Com isso, uma identidade negra foi sendo construída em torno dessa manifestação, envolvendo tanto os africanos aqui chegados como seus descendentes. Em função disso a “Congada” é uma das festas negras mais populares no Brasil. Nesse sentido, a obra literária de Pereira (2007a), *Os Reizinhos de Congo*, retoma todo um legado cultural africano que foi sendo adaptado pelos devotos ao longo do tempo. Porém, rituais semelhantes são encontrados em outras manifestações, já mencionadas, assim como no maracatu, cavalhadas, especialmente nos

---

<sup>14</sup> As representações do Rei do Congo remetem, também, à África Centro-Occidental, onde viviam os povos bantos. Conforme Araujo, “acredita-se que a formação do reino do Congo tenha acontecido no final do século XIV. Na época, havia um homem, conhecido como *mani* Congo, que controlava o território do Congo. *Mani* era o título que recebiam os maiores chefes naquela região” (ARAUJO, 2003, p. 33, grifo da autora). Os portugueses chegaram a esta região em 1483 e foram recebidos como seres superiores vindos de outro mundo, o mundo dos mortos. Dentre os interesses dos portugueses estava o de cristianizar esses povos. Em 1489, o *mani* Congo, rei do Congo, converteu-se ao catolicismo. A conversão aconteceu, em parte, porque “os congoleses perceberam a relação entre a fé católica e o poder que poderiam alcançar: os portugueses ajudavam o rei do Congo com apoio militar, o que fortalecia o poder nas mãos do *mani* Congo” (ARAUJO, 2003, p. 36). O reino do Congo perdeu muito do seu poder, dada a concorrência, por ocasião da intensificação do tráfico de escravos pelo reino vizinho, Ndongo, atual Angola. Mesmo em um reino decadente, a fundação e a conversão à fé católica deixaram marcas na história do Congo e de sua população.

estados do Nordeste, onde a população escrava sempre foi em maior quantidade.

Das muitas histórias sobre o Congado mineiro estão as lendas que buscam recuperar as suas origens. Vimos anteriormente àquela que busca justificar o motivo de ser, a Nossa Senhora do Rosário, a mais reverenciada. Outra pretende mostrar o porquê da inserção da coroação dos reis na celebração. Essa diz respeito a um escravo de nome Francisco, que na vinda da África para o Brasil, em uma viagem difícil, perdeu todos os membros da sua família, com exceção de um filho. Depois de muito trabalho, Francisco conseguiu a sua alforria e a de seu filho, bem como de outros membros de sua nação. Francisco é apelidado de Chico-Rei e casou-se com uma nova rainha. Torna-se então uma pessoa de prestígio entre os membros da sua comunidade, vindo a organizar a Irmandade do Rosário e Santa Efigênia. Nessas festas, Chico-Rei é representado de coroa e cetro, e sua corte aparece na igreja, um pouco antes da missa cantada, coberta de ricos mantos e trajes de gala bordados a ouro, e ele é acompanhado por batedores, músicos e dançarinos que entoam ladainhas. A lenda revela um dos vários lados míticos do evento, presente no inconsciente coletivo: o desejo daquele que, escravizado, busca alcançar a liberdade.

No período da festa, os afazeres cotidianos são suspensos, estando todas as atividades voltadas para as questões das divindades. O trabalho nesse contexto é ressignificado uma vez que todo ele é dedicado a Nossa Senhora do Rosário, São Benedito e Santa Efigênia. Na visão de Rios (2006), a festa sugere que as pessoas separem das urgências do cotidiano o que realmente importa, selecionando o que deve permanecer, o que merece ser lembrado, celebrado. Nessa ocasião busca-se compreender os valores que são mais importantes ao grupo ou à comunidade, assim como saber de quem foram aprendidos e para quem serão deixados. Ainda em Rios, “cultuar e comemorar implica lembrar, afirmar e transmitir” (RIOS, 2006, p. 2). O tempo da festa é um tempo em que os santos derramam suas bênçãos e o sagrado está presente na terra.

A festa do Congado apresenta variações em seus elementos, nos diferentes lugares onde ela acontece, como já dito, não ocorre de maneira diversa quanto à denominação dos integrantes, além daqueles que seguem o cortejo. Conforme Rios (2006), fazem parte as figuras do mestre, de capitães ou embaixadores, meirinho, alferes ou bandeireiro, a esses cabem a função de cantar, tocar ou dançar. De acordo com Pereira (2007b), os que merecem destaque são o Rei e a Rainha Conga, em geral, perpétuos e como herdeiros da coroa têm a obrigação de dar continuidade à tradição do reinado de seus ancestrais. Como em todas as manifestações afro-brasileiras, a música é essencial nessas comemorações, pois, os congadeiros, expressam através dela a devoção. Assim, a música aparece como uma marca

das culturas tradicionais.

Outro aspecto a ser considerado em relação às Congadas é que esta manifestação religiosa se desenvolveu durante o período escravista, no qual os africanos se encontravam em situação de dominação. Sob essa condição as irmandades negras<sup>15</sup> possibilitavam aos africanos e seus descendentes um espaço de convivência e sociabilidade, no qual se construíam ou se fortaleciam os vínculos de solidariedade e de identidade, então destruídos pelo deslocamento dos países de nacionalidade. Contudo, às irmandades eram atribuídas funções diversas, nem sempre conciliáveis, pois concomitante às suas manifestações religiosas existia uma religião oficial, uma organização imposta e controlada, tanto pela igreja quanto pelo Estado Colonial e, posteriormente, Imperial. Ao se defrontarem com valores diferentes das suas concepções de mundo, os africanos incorporavam elementos e padrões de devoção europeus, adequando-os às suas próprias percepções de religiosidade. Essa mistura evidencia-se nas manifestações do Congado quando no culto aos santos católicos também ocorrem práticas culturais africanas, relacionadas aos saberes, aos valores, às crenças e aos ritos de origem, os quais se mantiveram na estrutura central, mas transformadas por compartilharem uma festa católica.

A partir da segunda metade do século XIX, a cultura do povo começa a se distanciar da elite e com isso a igreja também se afasta, tendo em vista que já não conseguia manter sob o controle dos sacerdotes as práticas e os rituais populares. A predominância, muitas vezes, do mágico nessas atividades religiosas é concebida em seu aspecto profano pelo catolicismo e por isso o mágico passa a ser condenado. Assim, a religiosidade popular adquire um estatuto autônomo, sendo mais facilmente reproduzido entre a classe popular. Tornam-se rituais distintos dos ligados à igreja e passam a ter novas funções.

Na década de 1970, dado um maior interesse das universidades pelo folclore, muitas dessas manifestações destacam-se, dentre elas as Congadas. Já na década de 1990 são revalorizadas como reação à homogeneidade global, período em que se assinalam as diferenças, as especificidades locais, regionais, étnicas, linguísticas etc. Na opinião de Rios,

O Reinado do Rosário é uma manifestação em que a herança do universo cultural banto é assaz forte. Nesse universo, o grupo social e a cultura na qual a pessoa está inserida são linhas de força que influenciam diretamente a história individual

---

<sup>15</sup> Conforme Mattos (2009), uma forma de organização dos africanos era a criação de irmandades religiosas, as quais levavam em conta a nação a que cada membro pertencia. Estas tinham por objetivos a devoção com a propagação do catolicismo e da caridade, proporcionando assistência aos associados e seus familiares. Para Araujo, “no Brasil, a sociedade escravista distinguia as pessoas brancas das negras. Essa discriminação foi um elemento de união para os negros. Eles organizaram *confrarias* ou irmandades, nas quais, apesar de seguirem o catolicismo que lhes foi imposto, mantiveram vivas as suas tradições africanas” (ARAUJO, 2003, p. 25).

suporte da memória coletiva ancestral (RIOS, 2006, p. 6).

A força do banto, reunida a outras nações africanas de culturas diferentes, preza pela manutenção do legado coletivo que interfere na construção identitária individual de negros e seus descendentes. Esses são aspectos que caracterizam a diversidade de culturas presente nas manifestações das Congadas. O povo simples que luta pela sobrevivência encontra, não raras vezes, na sabedoria popular as forças que lhes garantem as condições para superar as adversidades. Em suas concepções, o mundo concreto associa-se a um universo mágico de sorte e de azares, e, em função disso, estão sujeitos às influências de seres malfazejos e benévolos. Sob esse ponto de vista, a arte dos mestres da cultura popular é compreendida como misteriosa, uma vez que são capazes de lidar com forças transcendentais. Nessa perspectiva, o mundo subdivide-se em duas partes, uma perceptível e outra invisível. No primeiro mundo, ou seja, o perceptível, estão os vivos sujeitos às atribulações. No segundo estão as almas dos ancestrais e divindades que podem, através dos iniciados terrenos, interceder no mundo dos vivos, favorecendo-os em suas necessidades.

Esses poderes de que são dotados os iniciados, na cultura banto, remetem à concepção africana de realeza. Para Rios,

A aura de sacralidade era atributo intrínseco de toda monarquia. Na África Centro-Ocidental, o rei conservava funções do sacerdote e era visto como ser divino. Ele mantinha estreita ligação com o mundo dos ancestrais e era responsável pela abundância do reino e pela harmonia das comunidades que governava. Assim, a religião era fonte de poder, e este, fonte de riqueza para o grupo. A divindade atribuída ao rei ou rainha comunicava-se com as insígnias do seu poder, a coroa especialmente, que conservavam características mágicas, contribuindo para a harmonia, o bem-estar e a saúde do grupo (RIOS, 2006, p. 8).

Esse ponto de vista faz-nos perceber que se justificam, nos festejos das Congadas, os cânticos de saudações aos santos, os pedidos de proteção, as homenagens aos reis e a adoração da coroa. Contudo, é preciso lembrar que as cantigas não versam apenas sobre louvores e graças. Mas, estão também presente nas letras dos cantos as ações maléficas dos espíritos que usam de feitiços para perturbar as pessoas, lançando mau-olhado. As cantigas e os rituais retomam ainda os sofrimentos dos antepassados cativos, como forma de cultuar os ancestrais, representantes da memória coletiva dos reinadeiros. Nessa proposição, muitas delas expressam um sentimento de gratidão à princesa Izabel pela libertação dos escravos. Essa gratidão é pouco compreendida e qualificada, especialmente pelos adeptos do Movimento Negro, como uma expressão de alienação. De acordo com Rios (2006), trata-se de

uma incompreensão que demonstra um desconhecimento dos meandros da cultura africana. Isso porque ao comemorarem a abolição, os cativos celebravam a volta da harmonia e do equilíbrio natural, restituído pela rainha, ficando para traz um tempo em que o mundo estava torto (escravizado) e tendo início um novo tempo (de liberdade). Para compreender essa pseudoalienação, Rios (2006), com base nos costumes africanos, argumenta que

[...] é preciso lembrar a tradição de constituição de organizações políticas pela guerra. Terminada esta, os perdedores se declaravam súditos do dominador, que, ao ser entronizado, cambiava de conquistador, portador da morte, para rei de natureza divina e poderes de sacerdote, garantidor da vida. Com o estabelecimento do novo reino, integravam-se vencedores e derrotados (RIOS, 2006, p. 11).

O processo de legitimação do poder do rei era representado por rituais de dança dramática, reproduzidos nos festejos de coroação do rei Congo na Colônia e no Império. Nesses rituais, os grupos rivais, em geral, índios e brancos, eram acolhidos. A partir da conversão desses grupos ao catolicismo, a celebração passava a ser presidida pelo rei do Congo, marcando a vitória dos negros, que eram protegidos por Nossa Senhora do Rosário. Essa condição possibilitava ao negro, sempre perdedor naquele contexto social, figurar como vencedor. Nesse viés,

Com tais ingredientes, a ação da regente, que vence uma batalha em favor dos negros, confunde-se com uma atitude divina, o que é facilitado tanto pela identificação comum da princesa e da santa com a causa dos cativos como pela concepção cristã de salvação, que se perfaz na imitação do sacrifício de Cristo: salvando os escravos, a princesa perde o trono e é exilada, experiência bem conhecida dos africanos transplantados para a América (RIOS, 2006, p. 11).

Evidencia-se, em Rios (2006), outro aspecto mítico que envolve as manifestações das Congadas, em que a figura da princesa Izabel é elevada a categoria de divindade, pelo feito da libertação dos escravos, ao lado de Nossa Senhora do Rosário e de Jesus Cristo. São formas de interpretação do mundo que, tomando por base os mitos, buscam meios de alcançar soluções para os problemas cotidianos dos indivíduos e da coletividade.

O conteúdo exposto sobre as Congadas mostra-nos a infinita variação de leituras que são realizadas, tanto por aqueles que são os responsáveis por promover essas manifestações quanto por aqueles que estão para registrá-las, como os pesquisadores. Isto é, aqueles que buscam conhecer e perpetuar essa memória folclórica como um evento que revela muito da identidade cultural brasileira. Essa mescla de culturas que compreendem as Congadas é assim vista por Brandão,

No meio dos festejos, só mesmo um ato de cirurgia teórica poderia separar de um

todo significativo para os seus praticantes e consumidores populares o que é *erudito, popular ou folclórico*. As próprias pessoas que se vestem de cores e fitas e se armam de espadas dos ternos dos congos transitam de uma situação à outra: a procissão, a missa, o circo, o cortejo dos reis dizendo que ali tudo “é a festa do santo”. Ainda que saibam melhor do que nós separar as situações uma das outras, sabem também compreender que a festa é o conjunto de tudo (BRANDÃO, 1982, p. 53-54).

Um festejo que significa para os participantes um momento de religação com o divino, para os afrodescendentes um tempo para expressar resistência às injustiças, um espaço para defender a identidade individual e coletiva, vai aos poucos se perdendo. Nesse sentido, ao se referir às manifestações das Congadas, na atualidade, afirma Brandão, “são momentos sucessivos em que um grupo ritual de uma cerimônia antiga e muito complexa do catolicismo popular transforma-se aos poucos em um grupo de espetáculo” (BRANDÃO, 1982, p. 55). Acreditamos que a produção da obra infantojuvenil *Os Reizinhos de Congo* (PEREIRA, 2007a) figura como um recurso que busca resgatar a memória dos afrodescendentes e suas lutas, valores importantes que integram a cultura brasileira. E, ainda, valorizar e dar a conhecer a manifestação folclórica das Congadas.

Feita as considerações acerca das Congadas, tema do enredo de *Os Reizinhos de Congo*, passamos, na subseção seguinte, a tratar de assuntos mais específicos em relação a essa obra literária.

## 6.2 AUTORIA, ILUSTRAÇÃO E DIAGRAMAÇÃO

A edição analisada, nesta tese, de obra literária *Os Reizinhos de Congo* é a terceira, publicada no ano de 2007. Essa literatura teve sua primeira publicação pela Editora Paulinas, em 2004. Neste referido ano a obra foi premiada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), na categoria criança. Assim, o prêmio recebido demonstra que a obra obteve boa aceitação entre os leitores, corroborando nosso interesse em conhecê-la, de forma mais sistematizada, conforme objetivos anteriormente elencados. A última edição constante na Editora é a sexta, com publicação datada de 2011. Ressaltamos que não há qualquer modificação nas devidas edições do livro, e a escolha da edição publicada em 2007 deve-se ao fato de a referida obra já compor nosso acervo particular de pesquisa.

Parece-nos pertinente, neste momento, conhecermos um pouco sobre o autor da obra escolhida. Edimilson de Almeida Pereira nasceu em Juiz de Fora, no estado de Minas Gerais, e é poeta, ensaísta e autor de literatura infantojuvenil. Como formação acadêmica, possui licenciatura em Letras (UFJF), Mestre em Ciência da Religião (UFJF), Doutor em

Comunicação e Cultura (UFRJ), Pós-Doutor em Literatura Comparada pelo Seminário de Línguas e Literaturas Românicas da Universidade de Zurique (Suíça).

Para além dos feitos acadêmicos, a obra literária em questão traz uma breve apresentação do autor, que é suficiente para nos dar uma noção sobre a sua opinião acerca da produção, enquanto escritor e cidadão,

[...] das alegrias na infância, ficaram em mim o gosto pelos quintais e árvores e o desejo de reinventar a vida com as palavras. A escrita tem me oferecido bens preciosos, como amigos e liberdade. Por acreditar nesses bens, sonhos meus livros como um lugar onde tecemos a vontade de um mundo melhor para todos (PEREIRA, 2007a, s.n.p).

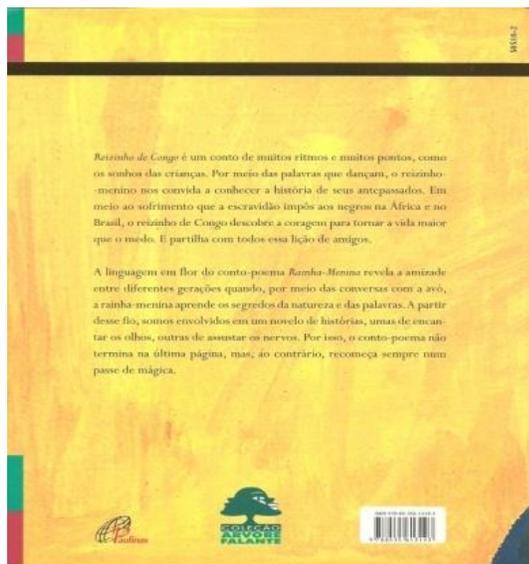
Percebemos nesse trecho, não apenas as referências às boas lembranças da infância, mas o desejo de transformar a vida através da palavra. Esse entendimento envia-nos ao poder ideológico da palavra, sobre a qual salientamos: “à palavra veicula, de maneira privilegiada, a ideologia; a ideologia é uma superestrutura, as transformações sociais da base refletem-se na ideologia e, portanto, na língua que as veicula. A palavra serve como ‘indicador das mudanças’” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997, p.17).

Como um estudioso da cultura afro-brasileira e militante da causa afrodescendente, Edmilson de Almeida Pereira encontra na palavra um recurso que de fato pode contribuir para o reconhecimento e valorização dessa cultura. Nesse sentido, e considerando-o como produtor de uma obra literária que tematiza aspectos da afro-brasilidade, podemos entendê-lo como um tradutor da cultura, como sugere Bhabha (1998), visto que a obra em estudo possibilita a construção de identidades culturais, respeitando as diferenças.

Em outra publicação, Pereira (2007b), ao referir-se ao Congado, afirma que a palavra é o espaço de entrada e saída para as representações sociais desse evento, isso em função de o seu sistema organizador partir da textualidade, relacionada a um mito fundador e aos trajetos históricos dos seus devotos. Nesse contexto, as narrativas de preceito, assim como os cantopoemas, são entendidas como uma tradução e uma interpretação das vivências míticas e históricas. A cada interpretação realizada, outras possibilidades de novas representações são criadas, introduzindo o Congado na sociedade contemporânea.

Faz-se presente também na obra dados sobre a ilustradora. Graça Lima nasceu no Rio de Janeiro e é formada em Comunicação Visual, pela Escola de Belas Artes da UFRJ. Faz ilustrações para livros desde 1988, quando trabalhava no escritório de Ziraldo. Nas palavras da ilustradora: “o tema ligado às origens africanas me atrai muito pela riqueza do universo estético desse continente tão ligado a nós por vários motivos” (PEREIRA, 2007a, s.n.p).

Pela beleza visual e riqueza de detalhes, apresentada nas ilustrações, percebemos que Graça desempenha essa função, realmente, com muito gosto, valorizando o aspecto estético da obra. Acrescentamos ainda que a obra *Os Reizinhos de Congo* é o quinto livro da linha afro-brasileira que Graça ilustra.



**Figura 1 -** Reverso da capa da obra *Os Reizinhos de Congo*  
FONTE: Pereira (2007a)

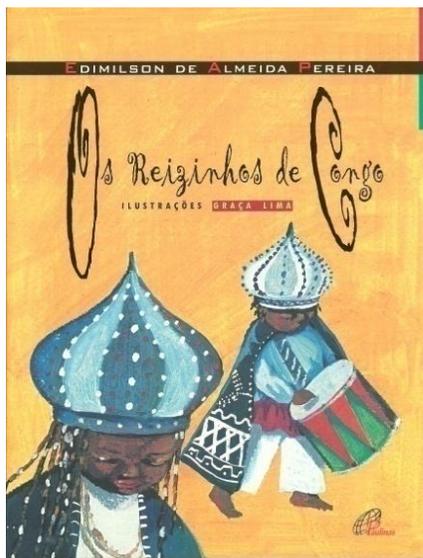
O texto de apresentação no reverso da capa (Figura 1), de *Os Reizinhos de Congo*, esclarece que estamos diante de “um conto de muitos ritmos e muitos pontos, como os sonhos das crianças” (PEREIRA, 2007a, s.n.p.). Essa apresentação sugere que os ritmos e os pontos mantêm estreita ligação com a agitação peculiar da infância e da juventude, na busca por descortinar o mundo para melhor conhecê-lo.

Mais adiante, ainda no reverso da capa, esclarece que “por meio das palavras que dançam, o reizinho-menino nos convida a conhecer a história de seus antepassados” (PEREIRA, 2007a, s.n.p.). É o bailado das palavras que nos oportuniza conhecer a história dos avós, dos avós do reizinho, vindos da África para trabalhar como escravos no Brasil. Nessas histórias o reizinho fica sabendo que só a coragem torna a vida maior que o medo.

Quando se trata da menina rainha, “a linguagem em flor do conto-poema Rainha-Menina revela a amizade entre diferentes gerações, quando por meio das conversas com a avó a rainha-menina aprende os segredos da natureza e das palavras” (PEREIRA, 2007a, s.n.p.). O arranjo discursivo alude a linguagem com características de flor, sua delicadeza e sutileza. O tom de contação de histórias, destacado pela influência da oralidade na escrita, soa como carícia de vó, de vô. São eles que encantam os olhos e assustam os nervos

das crianças e dos jovens com suas histórias. São as histórias que sempre começam e recomeçam na magia do contar e do recontar as vivências dos antepassados.

O acesso à totalidade da obra permite-nos descobrir que o livro traz duas histórias, ou seja, uma do reizinho de Congo e outra da rainha-menina.



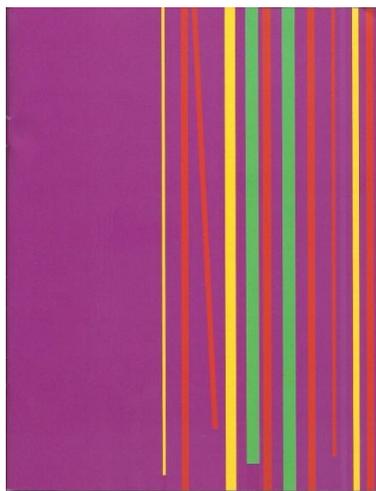
**Figura 2 -** Capa da obra *Os Reizinhos de Congo*  
FONTE: Pereira (2007a) Ilustração de Graça Lima

Na capa da obra predomina a cor laranja ao fundo (Figura 2). As informações estão dispostas de forma clara, sendo que o nome do autor ocupa lugar no alto da página, destacado por uma tarja preta, com iniciais do nome na cor vermelha, seguida de letras na cor branca. O título da obra está em letras *Blackadder ITC*, sugerindo letras de monogramas. Abaixo do nome do autor e do título, aparece o nome da ilustradora, grafado em letra *Arial*. A palavra “ilustrações”, também grafada em letra *Arial*, encontra-se na cor preta e o nome Graça Lima na cor amarela, marcada por tarja da cor vermelha. Na parte inferior da página, no canto direito, nota-se a inscrição da Editora Paulinas.

Como destaque ilustrativo, encontramos duas imagens de crianças negras, uma delas aparece de corpo inteiro e a outra em meio corpo. A que se apresenta de corpo inteiro usa camisa e calça que retomam as vestimentas utilizadas pelos escravos, confeccionadas com tecidos de sacos brancos que armazenavam mantimentos. Lembra, também, as indumentárias do jogo de capoeira. Embora estas sejam sempre brancas, na capa do livro aparecem nas cores branca e azul. Uma faixa azul atravessa o peito e uma faixa vermelha cobre a cintura. Percebemos tratar de um menino pelos cabelos curtos que podem ser observados embaixo da coroa. Na coroa, predomina as cores claras entre o branco e o azul, toda decorada com pontos

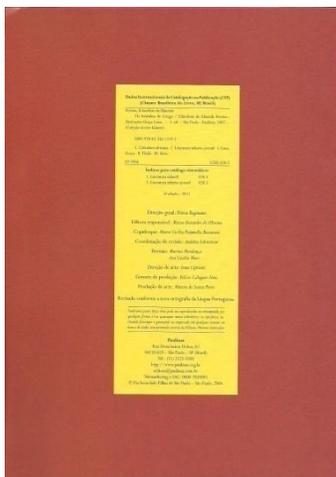
que parecem ser pedras coloridas. A criança está coberta por um manto nas cores azul e preta, com estampas que trazem à memória os tecidos africanos. Nas mãos, a criança segura um tambor, decorado nas cores verde e vermelha. Os pés estão descalços. A expressão facial é pouco visível, contudo, alude a um momento de concentração. Essas características são do reizinho de Congo.

A segunda criança, uma menina, nota-se pelas tranças, decoradas com contas, em baixo da coroa. A coroa apresenta cores em tons de azul, mais claro e mais escuro, também decorada com algo que parece ser pedras preciosas na cor branca e vermelha. A menina possui colares que cobrem o peito. Veste blusa branca em baixo do manto. Esse, por sua vez, apresenta matizes em azul escuro e preto, realçado pela lapela com bordados na cor branca. A expressão facial da menina é séria e cabisbaixa. Essas características são da rainha-menina.



**Figura 3 -** Contracapa da obra *Os Reizinhos de Congo*  
FONTE: Pereira (2007a)

Na contracapa (Figura 3) prevalecem as cores quentes, sendo que a cor roxa ocupa o fundo, sobressaindo-se nele as fitas nas cores amarela, vermelha e verde. As fitas enfeitam instrumentos, assim como as indumentárias dos participantes da festa das Congadas. A sensação visual do colorido pressupõe exaltação, alegria, entusiasmo. A posição vertical em que se encontram sugere que elas estão sem qualquer movimento. A falta de bordas nessa página leva-nos a supor que as fitas são longas, pois não conseguimos detectar seu começo ou fim. Ao tomar por base o texto de apresentação da obra, a posição das fitas pode estar nos sugerindo que as histórias dos antepassados do reizinho e da rainha-menina são infinitas, não sendo possível vislumbrar um começo nem um fim.



**Figura 4 -** Dados catalográficos da obra *Os Reizinhos de Congo*  
 FONTE: Pereira (2007a)

Na página subsequente à contracapa, encontramos a ficha catalográfica. A cor vinho ao fundo faz sobressair o quadro na cor amarela em que estão grafadas as informações da ficha catalográfica. Nessa observamos, destacados em negrito, os termos: “Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)”, seguida por “(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)”. O registro na *Cataloging in Publication* (CIP) é padrão para todas as publicações de livros e tem por objetivo auxiliar as bibliotecas na seleção e compra de livros, facilitando sua divulgação entre os usuários. Permite às editoras a organização de seus arquivos, catálogos comerciais e materiais promocionais dentro de padrões uniformes, bem como proporciona aos livreiros informações sucintas sobre as matérias abordadas nas obras, o que facilita o agrupamento por assunto e favorece a veiculação. Todo processo de produção de ficha catalográfica é realizado pela Câmara Brasileira do Livro (CBL). Esse é um registro importante para nossa análise, visto que situa a categoria da obra literária, ou seja, possibilita ao leitor compreender como a obra é classificada

Na sequência dessas informações está o nome do autor, Edimilson de Almeida Pereira, o título da obra, *Os Reizinhos de Congo*, a identificação da ilustradora, Graça Lima, a edição da obra, 3. ed., o estado de origem, São Paulo, a editora, Paulinas, e o ano de publicação, 2007, seguida da informação Coleção árvore falante, esclarecendo que a obra faz parte de uma série especial.

A obra tem como registro ISBN o número 978-85-356-1319-3. O *International Standart Book Number* (ISBN) é um sistema internacional padronizado de identificação numérica dos livros segundo o título, o autor, o país, a editora, individualizando-os, inclusive por edição. No Brasil, a Fundação Biblioteca Nacional representa a Agência Brasileira que

tem por função atribuir o número de identificação aos livros editados no país. Pelo ISBN a obra apresenta duas classificações. Na primeira consta: 1) Literatura africana; 2) Literatura infanto-juvenil. Na segunda: 1) Lima; Graça; II. Título; III. Série. Nessas informações chama a nossa atenção o fato de essa obra estar categorizada como “Literatura africana”. Essa condição leva-nos a inferir que não há critérios bem delineados para esta classificação, colaborando com a nossa tese de que eles são necessários e precisam ser pensados e definidos, considerando-se que são relevantes para que o leitor possa apoiar-se nessa referência para se aproximar de obras literárias dessa natureza.

A Classificação Decimal de Dewey (CDD), sob a numeração 028.5, permite-nos reconhecer que se trata de uma obra literária que tanto visa ao público infantil quanto ao infantojuvenil. Nesse quesito, a obra também atende aos nossos propósitos de leitura e análise, tendo em conta que procuramos selecionar uma literatura que contemplasse as duas fases. Na sequência, estão os dados sobre os responsáveis pela publicação, a saber: direção geral, Flávia Reginatto; Editora responsável, Maria Alexandre de Oliveira; Copidesque, Maria Cecília Pommella Bassarani (copidesque ou *copy desk*, ou ainda passagem de texto, é um trabalho editorial que equivale à função de redator ou revisor de textos); Coordenação de revisão, Andréia Schweitzer; Revisão, Marina Mendonça e Ana Cecília Mari; Direção de arte, Irma Cipriani; Gerente de Produção, Felício Calegari Neto; e Produção de Arte, Mariza de Souza Porto. Essa relação permite-nos compreender por quantas mãos passam uma obra literária, depois de sair das mãos do autor e do ilustrador, até chegar ao leitor. Isso demonstra a complexidade desse processo.

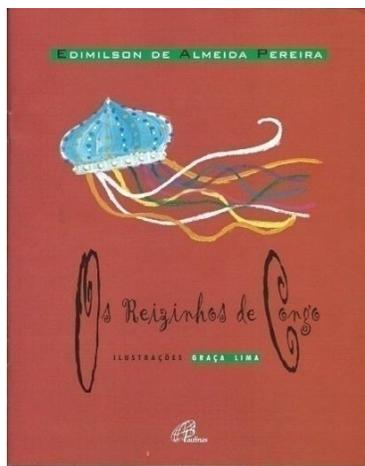
Ainda na ficha catalográfica encontramos a seguinte advertência: “Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da Editora. Direitos reservados” (PEREIRA, 2007a, s.n.p.). É de praxe encontrarmos em todas as publicações essas informações, que nem sempre são respeitadas pelos leitores. No nosso caso, fizemos a reprodução da obra, como forma de dar maior fluência às leituras por nós realizadas. Com isso, o nosso leitor pode recorrer ao texto e às imagens para certificar-se sobre o que discorremos. Para fazer as reproduções solicitamos à Editora Paulinas, bem como ao autor e à ilustradora, autorizações, que podem ser encontradas no Anexo A, desta tese. Com isso demonstramos nosso respeito a todos os envolvidos no processo de produção da obra, os quais se dedicam muito para apresentar-nos um material de qualidade.

Por fim, está a identificação da editora, ou seja, Paulinas, seguida pelos dados:

“endereço, Rua Pedro de Toledo, 164, 04039-000 – São Paulo – SP (Brasil), Tel.: (11) 2125-3549 – Fax: (11) 2125-3548, [http:// www.paulinas.org.br](http://www.paulinas.org.br) – [editora@paulinas.com.br](mailto:editora@paulinas.com.br), Telemarketing e SAC: 0800.7010081, Pia Sociedade Filhas de São Paulo – São Paulo, 2004” (PEREIRA, 2007a, s.n.p.). Esses dados são também importantes, uma vez que nos possibilitam manter contato com a Editora, se desejarmos ou se necessário for, para além daquele realizado com a obra em si.

Em relação à diagramação, o exemplar mede 180 mm de largura por 230 mm de comprimento, com 21 páginas numeradas, tratando-se, portanto, de um livro de porte médio e pelo número de páginas, pela distribuição entre textos e imagens, mostra-se apropriado à leitura de crianças e jovens.

As informações anteriores, ainda que pareçam demasiadas, optamos por trazê-las ao texto por dois motivos. O primeiro foi de proporcionar ao(a) leitor(a) o acesso à obra. E o segundo levamos em consideração o nosso principal foco de estudo que é a leitura. Assim, acreditamos que todas as informações que compõem um objeto de leitura são relevantes para o leitor.



**Figura 5 -** Segunda versão da capa da obra *Os Reizinhos de Congo*  
FONTE: Pereira (2007a)

Ao lado da ficha catalográfica, temos uma segunda versão de capa (Figura 5), agora, com destaque para a coroa do reizinho de Congo. Muitas das informações já foram contempladas na primeira capa, ou seja, o nome do autor que agora aparece destacado com uma tarja verde, bem como o nome da ilustradora. As iniciais do nome do autor na cor preta e o restante das letras na cor branca e as da ilustradora somente na cor branca. O título apresenta as mesmas características de letra da primeira capa, também grafadas na cor preta.

Na parte inferior da página, centralizado, está o timbre da Editora Paulinas.

Nessa segunda versão da capa, ao lado da ficha catalográfica, a figura da coroa aparece em evidência, isso nos permite inferir que o ritual de coroação dos reizinhos representa o ápice da cerimônia e, a coroa, neste contexto, é símbolo essencial. Nessa imagem, a coroa mantém os tons azul e branco, como na primeira versão, mas ganha proeminência no fundo de cor vinho da página, não apenas pela cor quente de fundo, mas também pelo colorido daquilo que se assemelha às pedras preciosas, dando a ideia de um objeto muito especial e próprio da realeza. As fitas que estão ligadas à coroa, não presentes na primeira versão, como já dito, são também constantes nos adereços das Congadas. Essas, na visão de Brasileiro (2010), estão carregadas de simbologia e revelam a fusão religiosa que envolve a manifestação.

As cores primárias que vestiram os primeiros ternos já em solo brasileiro simbolizam mimeticamente todos os adeptos das divindades africanas [...] a cor branca para Zambi – o deus que se revelava ao homem através de um relâmpago em forma de Z. O azul profundo caracterizava Ogún aquele que abria os caminhos para os congadeiros passar. [...] Quem vestia verde, vermelho e azul, era filho de Oxósse [pai das matas]; os iniciados de Oxum [deusa dos rios] usavam o amarelo e os noviços que surgiam com o vermelho e preto, estavam submissos ao poder energético de Omulu [protetor contra as doenças de pele] [...] Entretanto, o catolicismo com o seu dinâmico instrumento destruidor de memórias ancestrais, usando um cajado de verdade quase única, reinventa novas simbologias para as cores, adaptando-as aos santos católicos; e assim a cor azul vira um céu e depois São Benedito, o branco deixa de ser Zâmbi e torna-se na paz do negro convertido; o vermelho abandona o sangue da mulher propiciadora de vida e passa a representar a caridade do escravo para com os seus sinhôs; e até os bastões, os ramos que serviam para invocar ancestrais-espíritos dos anciãos foram trocados pelas bengalas nas mãos dos pretos velhos contadores de histórias que divertiam filhos e filhas da eufemística bondosa sinhá. E agora, em pleno ano dois mil, prevalecem as cores de tonalidades vibrantes: amarelo representa a prosperidade; verde traz saúde e harmonia; azul simboliza a eternidade celestial e a certeza de vencer os desafios futuros; branco veste a paz e o perdão; azul-marinho homenageia o sofrimento das mulheres escravas que eram lançadas ao mar para aliviar as cargas dos navios negreiros, quando estavam ameaçados de naufragarem em meio às tempestades; rosa representa a sensibilidade e humildade de Nossa Senhora; vermelho fraternidade e companheirismo; azul-piscina simboliza a alegria dos marinheiros ao resgatar Santa Ifigênia no fundo do mar; verde-glaucó, essa cor mais ou menos verde era usada pelos adolescentes em fase de transição-preparação para utilizar as cores das indumentárias dos adultos; verde-piscina traduz (também) a felicidade dos marinheiros ao buscar Santa Ifigênia no mar (BRASILEIRO, 2010, p. 77-78).

A simbologia das cores é relevante no ritual das Congadas, uma vez que suscita significações nem sempre consideradas ou compreendidas pelo leitor, como passíveis de leitura. As cores vibrantes não fazem parte apenas das indumentárias dos rituais, mas são comuns, também, nas estampas das vestimentas e adereços dos africanos, marcando um traço cultural importante. A referência de Brasileiro (2010) deixa transparecer que é com muita

resistência que as substituições simbólicas foram realizadas, por certo, assim também foi em tempos passados. Essas marcas da identidade cultural, muitas delas, foram sendo apagadas pelo tempo, mas são trazidas à memória nas ilustrações da obra literária em estudo. Isso significa dizer que as ilustrações dos objetos literários na contemporaneidade produzem sentidos. Como nos afirma Corrêa (2008), mencionada na seção dois desta tese, a literatura mostra-se mais complexa e nela muitas linguagens interagem, assim, as imagens já não estão apenas para elucidar aspectos do texto, mas tornam mais amplas as possibilidades de significação do verbal.

Já na apresentação da obra em estudo, tomamos conhecimento que o livro é composto por duas histórias. Assim, ainda em relação às cores que compõem essa literatura, o(a) leitor(a) poderá perceber que as cores empregadas nas ilustrações da primeira história *O Reizinho de Congo* são quentes<sup>16</sup>, evocam a África, produzindo uma sensação de excitação, de movimento. Na segunda história, da *Rainha-Menina*, predominam as cores frias, expressando sentimentos de tranquilidade, de serenidade.

Pelo viés cultural, podemos inferir que a opção por essas cores e não outras, para as ilustrações, evocam as representações da cultura sincrética, ou seja, relacionando tanto aos Orixás como aos Santos católicos. Por exemplo, o azul celeste associado à cor do mar ou uma alusão às vestes de Iemanjá, assim como pode referir-se à cor do céu ou aos mantos de santas católicas. Com isso queremos dizer que as ilustrações das obras literárias infantojuvenis contemporâneas não só possibilitam reações agradáveis como permitem experiências estéticas significativas. Essas são inferências possíveis, contudo, não pretendemos nesta pesquisa realizar estudo mais aprofundado acerca das cores.

### 6.3 ASPECTOS ESTRUTURAIS

Salientamos que o livro *Os Reizinhos de Congo* é classificado como literatura infantil e infantojuvenil, um gênero de ficção. A obra divide-se em duas partes, na primeira está a história o “Reizinho de Congo” e na segunda a “Rainha Menina”. Ambas as partes apresentam a narrativa em prosa integrada aos poemas-cantigas. A narrativa situa-se enquanto

---

<sup>16</sup> De acordo com a pesquisadora Graça Ramos, “As cores sugerem estados de ânimo. As quentes tendem ao dinamismo, ao agitado e também ao nervoso. Já as frias expressam sentimentos mais calmos, algo mais plácido” (RAMOS, 2011, p. 147). A temperatura das cores relaciona-se a percepção que temos delas. As cores quentes, por exemplo, são as cores do fogo, do outono, do pôr-do-sol e nascer do sol, essas associações suscitam energia, positividade. As cores frias, por sua vez, são as cores da noite, da água, da natureza e são calmantes, refrescantes, relaxantes. Vale lembrar que as cores primárias são vermelho, azul e amarelo, e que a cor primária é aquela que não pode ser decomposta em outra cor.

gênero literário como um conto. Contudo, o conto não se apresenta em um esquema narrativo tradicional, mas entremeia prosa-narrativa e poemas-cantigas folclóricas, que retomam, pelo discurso, toda uma simbologia do ritual afro-brasileiro, ou seja, o Congado, que por sua vez relaciona-se, tanto à religiosidade dos africanos escravizados quanto aos católicos, no Brasil.

Para as análises estruturais tomamos como referência os estudos de Salvatore D'Onofrio (1995), em *Teoria do Texto: prolegômenos e teoria da narrativa*, que dividem os elementos da narrativa em plano de enunciação e em plano de enunciado. De D'Onofrio adotamos o conceito de narrativa, que é assim entendido: “todo discurso que nos apresenta uma história imaginária como se fosse real, constituída por uma pluralidade de personagens, cujos episódios de vida se entrelaçam num tempo e num espaço determinados” (D'ONOFRIO, 1995, p. 53).

Percebemos que o conceito é bastante amplo, visto que o pesquisador não o restringe somente ao que, em geral, classifica-se como narrativa, ou seja, o romance, o conto e a novela, mas o estende ao poema épico, alegórico e outras formas de literatura. Ainda, sob a perspectiva do mesmo teórico, tomamos a concepção de conto popular ou maravilhoso, partindo do princípio de que essa forma literária se aproxima do gênero conto em estudo. Em D'Onofrio, o conto popular ou maravilhoso é compreendido como “a forma mais universal de transmissão da cultura de um povo, ainda na fase da oralidade, o conto popular ou maravilhoso documenta usos, costumes, fórmulas jurídicas, folclore, etc.” (D'ONOFRIO, 1995, p. 110). O mesmo autor salienta que sobre essa definição reúnem-se muitas narrativas com motivos e temas variados e que buscar uma classificação que seja coerente é tarefa quase impossível. Coelho (2000), vista na seção três, apresenta pensamento semelhante ao afirmar que as soluções estilísticas utilizadas para a produção literária, com esses traços, são bastante variadas.

Na tentativa de classificação dessas narrativas, D'Onofrio (1995) cita o alemão Antti Aarne, cujos estudos foram traduzidos e aperfeiçoados por Smith Thompson, no início da década de 1930. Sob a visão de Thompson, mencionado em D'Onofrio (1995), as narrativas compreendem três grupos gerais com muitas subdivisões, que são: contos de animais; histórias populares; gracejos e anedotas. Ao tomarmos como referência esse entendimento, os contos da obra literária *Os Reizinhos de Congo* podem ser classificados como histórias populares. Luis Câmara Cascudo, também encontrado em D'Onofrio (1995), em *Dicionário do folclore brasileiro*, classifica as narrativas populares ou folclóricas, quanto à temática, em doze tipos:

- 1) contos de encantamento – histórias de fadas, da carochinha e de magia, onde predomina o elemento sobrenatural)
- 2) contos de exemplo, com intenção moralística
- 3) casos edificantes
- 4) contos de animais – as fábulas
- 5) contos religiosos, com a intervenção divina
- 6) contos etiológicos – sobre a origem de objetos ou de costumes
- 7) contos de adivinhações
- 8) contos acumulativos – casos de intertextualidade, de contos de nunca acabar de traválingua
- 9) facécias – anedotas e patranhas
- 10) natureza denunciante – um ato criminoso é revelado por um elemento natural
- 11) demônio logrado – a vitória sobre o princípio do mal
- 12) ciclo da morte (CASCUDO *apud* D'ONOFRIO, 1995, p.110-111).

Com base na classificação de Cascudo, é possível entender que a obra em estudo figura como conto etiológico, visto que esta categoria tematiza sobre a origem de coisas ou de costumes. Isso, em função de sua temática apresentar como foco uma manifestação popular ou folclórica, a exemplo das Congadas, e abordar, a partir dela, as tradições que englobam costumes, tanto dos africanos e seus descendentes como dos portugueses.

D'Onofrio, ao classificar o conto popular ou maravilhoso, reconhece como qualidade distintiva o anonimato da autoria e a oralidade, salientando que “quanto à sua estrutura, a narrativa popular apresenta peculiaridades inerentes às suas características de anonimato e de oralidade” (D'ONOFRIO, 1995, p. 112). No conto em estudo, é possível identificar aspectos da oralidade, presente na cultura popular, especialmente, nos poemas-cantigas que integram as narrativas da obra, contudo, não se trata de um conto de autoria anônima. Assim, esse entendimento não nos atende em sua totalidade.

Em outra classificação exposta por D'Onofrio, o conto é entendido como erudito ou literário, diferenciando-se do conto popular. Nessa categorização, o conto “é produzido por um autor historicamente conhecido; e refere-se a um episódio da vida real, não verdadeiro porque ficcional, mas verossímil, ou seja, o fato narrado não aconteceu no mundo físico, mas poderia acontecer” (D'ONOFRIO, 1995, p.121).

Essa classificação nos é útil quanto à ideia de autor historicamente conhecido e, ainda, se considerarmos que os contos da obra em análise aproximam-se de um episódio real, quando fazem alusão ao momento ritualizado da coroação dos reis nos festejos das Congadas. O gênero conto erudito ou literário, na perspectiva de D'Onofrio (1995), é, ainda, definido como prosa narrativa de caráter reduzido, com poucas personagens, ocorrendo uma concentração espaço-temporal e uma ação linear circunscrita a apenas um episódio. Em nosso entendimento, as classificações de conto feitas por esse pesquisador

atendem-nos em parte, e, por esta razão, optamos por considerar a estrutura do conto em estudo híbrida, visto que não se encaixa de forma plena em nenhuma das classificações propostas por D'Onofrio (1995), mas envolve aspectos tanto do que o autor considera como sendo conto popular ou maravilhoso, bem como o conto erudito ou literário. Dessa forma, entendemos a obra de Pereira (2007a), como de natureza híbrida (COELHO, 2000) e estrutura híbrida, em função de a narrativa não se apresentar apenas em prosa, mas estar integrada aos poemas-cantigas. Dito de outra forma, as narrativas em *Os Reizinhos de Congo* apresentam-se como um gênero híbrido – conto-poema –, sendo assim, a análise que aqui se esboça toma como referência o aspecto que mais se destaca, ou seja, do conto, e a partir dos elementos previstos para este gênero procedemos à análise estrutural.

Importante também destacar que, na obra em estudo, as histórias, em seu desenrolar, vão incorporando outros elementos e a eles vão sendo atribuídas novas vozes, num processo de espelhamento, um contendo o outro dentro de si. Nessas vozes ecoam a memória, a tradição, a cultura, o passado, o presente e a projeção do futuro. Essa estrutura sugere o *mise en abyme*, expressão cunhada por André Gide (1970), que remete à ideia de inserção de uma história dentro da outra, numa pluralidade de narrativas. Na obra em estudo, essa característica apresenta-se na ideia de uma “teia”, “novelo”, que se manifesta, de maneira mais explícita, na segunda narrativa, ou seja, da Rainha-Menina, na qual esses termos ocorrem para expressar que as histórias e fatos da cultura africana e portuguesa, das quais decorrem a afro-brasileira, estão entrelaçadas. Essa integração é percebida, tanto na narrativa quanto nas cantigas, que revelam as tradições, histórias orais, trazidas e deixadas pelos antepassados, principalmente os de origem africana, na cultura brasileira.

Coelho (2000), na seção três desta tese, anuncia que as transformações sociais da atualidade refletem na produção literária. Ideias até então consolidadas veem-se em processo de mudança e com isso os elementos do texto narrativo são reinventados, ou seja, todo o esboço que organiza o texto narrativo vê-se transformado. Também, Iser (1999) afirma que os textos modernos tendem a apresentar mais lugares vazios, gerando ambiguidades, discrepâncias.

Essas características, mais comuns nos textos narrativos contemporâneos, exigem muito mais do leitor no processo de leitura. Essas inovações são encontradas na estrutura de *Os Reizinhos de Congo*. Isso, a nosso ver, mostra-se relevante, visto que a obra destina-se a um público em formação leitora, assim, quanto mais desafiadora for a obra literária maior a possibilidade de crescimento intelectual do leitor.

### 6.3.1 Da Primeira Narrativa: Reizinho de Congo

O primeiro conto, ou seja, Reizinho de Congo, quanto ao plano da enunciação, definido pelo discurso ou narração, de acordo com D’Onofrio (1995), apresenta-se narrado em terceira pessoa. Há uma predominância de tempos verbais de pretérito, que possibilitam ao leitor perceber a intenção de trazer à memória as vivências dos africanos que vieram para o Brasil como escravos. O mar, personificado, ocupa o papel de narrador-onisciente, que conhece a história de todos, “Os avós dos avós do reizinho me chamavam por outro nome: *Calunga, calunga, ê/ Calunga, calunga, á*” (PEREIRA, 2007a, p. 4). Ou ainda, “Os avós do reizinho foram presos, perderam dente e saliva, mas não os pensamentos” (PEREIRA, 2007a, p. 4), “Eu, o mar imenso, engolia gente e navio; levava muitos ao fundo” (PEREIRA, 2007a, p. 4).

A narração em terceira pessoa é interrompida, em alguns momentos, pela reprodução das falas das personagens mediante o discurso direto, “Outros, porém, escapavam e diziam: – Somos malungos, companheiros nesta viagem” (PEREIRA, 2007a, p. 4). Assim, os tempos verbais variam entre o passado, o presente e o futuro, na medida em que o ritual de coroação vai acontecendo, “São horas da madrugada, o reizinho acorda para a festa [...] Virão gentes de todas as partes” (PEREIRA, 2007a, p. 6). De maneira geral, o discurso em terceira pessoa dá à narrativa um tom de objetividade, alternando-se em primeira pessoa pela voz das personagens que assumem temporariamente o papel de narradores, expressando em suas palavras ações e sentimentos. Essas, em geral, em forma de poemas-cantigas, nas quais são explorados os aspectos fonéticos das palavras, destacando as rimas, o que acentua a musicalidade do texto, *Mas é todo ouvidos quando um mais velho anuncia: – Eu saí de minha terra/ para as terras que não sei./ Girei o pião no escuro e,/ quando ele parou, aqui cheguei* (PEREIRA, 2007a, p. 6, grifo do autor). “– *Vamos fazer a meia-lua,/meia-volta vamos já./ Voltaremos bem ligeiros/ dos perigos dessa rua./ Nossa casa vai nos dar/ para a festa o seu terreiro*” (PEREIRA, 2007a, p. 10).

No primeiro conto-poema observamos, tanto no início da história quanto em seu final, expressões que remetem à contação de histórias, ou seja, recursos próprios da oralidade. No começo da história encontramos: “Quem tiver boca não fale, quem tiver ouvido escute. O reizinho ainda é menino, mas sua coroa vem de longe” (PEREIRA, 2007a, p. 4). E, ao final: “Esta é a história do reizinho coroado. Quem tiver boca não fale, quem tiver ouvido escute. Entrou pelo pé do vento, saiu pela tripa do gato, quem quiser que conte quatro” (PEREIRA,

2007a, p. 12). Essa forma empregada na composição sugere um ciclo que se fecha, representando a continuação da tradição, que teve início com os avós, dos avós do reizinho, e se fecha com o aprendizado do personagem. Como um representante da cultura, esse deverá, em momento posterior, retomar o ciclo.

No plano do enunciado que compreende a fábula ou trama, conforme D’Onofrio (1995), a história está centrada na coroação do reizinho, um dos principais rituais que compõem as Congadas. A história mostra-se linear, quando analisamos o exposto: “[...] o reizinho acorda para a festa. Hoje é o dia esperado” (PEREIRA, 2007a, p. 6); “Foi o dia, a noite avança. Porque é pequeno, o reizinho está dormindo” (PEREIRA, 2007a, p. 12). A situação inicial da trama configura-se na exposição das origens do reizinho, “Os avós do reizinho foram presos perderam dente e saliva, mas não os pensamentos” (PEREIRA, 2007a, p. 4). Como situação de conflito podemos elencar dois momentos na história: “De repente, o mundo pára. Ninguém sairá de casa sem pedir licença às nuvens. O reizinho não sabe as palavras.” (PEREIRA, 2007a, p. 6); “De repente, o mundo pára de novo! Estão dizendo que um rio apareceu do zero e vai acabar com a festa. O reizinho não sabe as palavras para tirar esse rio do caminho” (PEREIRA, 2007a, p. 10). O elemento que auxilia o reizinho a superar o conflito, nos dois momentos, configura-se nas palavras ditas pelas pessoas mais velhas. O primeiro deles: “Mas é todo ouvidos quando um mais velho anuncia. – *Eu saí de minha terra/ para as terras que não sei./ Girei o pão no escuro e,/ quando ele parou, aqui cheguei*” (PEREIRA, 2007a, p. 6). O segundo: “Mas é todo ouvidos quando um mais velho anuncia: – *Vamos fazer a meia-lua,/meia-volta vamos já./ Voltaremos bem ligeiros/ dos perigos dessa rua./ Nossa casa vai nos dar/ para a festa o seu terreiro*” (PEREIRA, 2007a, p. 10, grifo do autor). O desfecho da narrativa é marcado pelo fim do ritual de coroação do reizinho: “Foi o dia, a noite avança. Porque é pequeno, o reizinho está dormindo” (PEREIRA, 2007a, p. 12).

O conto apresenta como personagem principal o reizinho e como personagens secundárias as pessoas mais velhas, os avós dos avós do reizinho, o pai, a mãe, os parentes do reizinho, além das pessoas que participam do ritual do Congado.

No que se refere ao tempo da narrativa, é possível depreender dois tempos, o da enunciação que reproduz a contação das histórias, relacionado ao presente, o agora: “São horas da madrugada, o reizinho acorda para a festa.” (PEREIRA, 2007a, p. 6); “Foi o dia, a noite avança.” (PEREIRA, 2007a, p. 12). O outro, um tempo imemorial, dos ancestrais que, se pensado por uma perspectiva cronológica, chegaria a uns trezentos anos, a contar o

tempo que os africanos aqui chegaram: “Coisas do tempo em que os avós dos avós do reizinho atravessaram o oceano” (PEREIRA, 2007a, p. 8).

Também o espaço mostra-se diverso. O espaço doméstico: “Ninguém sairá de casa sem pedir licença às nuvens” (PEREIRA, 2007a, p. 6). O espaço externo: “Na festa, o reizinho sobe nos ombros do pai. Sua vista alcança as árvores, as casas, os bichos, os carros” (PEREIRA, 2007a, p. 6); “Por isso todos vão à rua dançar esses mistérios” (PEREIRA, 2007a, p. 8); “Nossa casa vai nos dar para a festa o seu terreiro” (PEREIRA, 2007a, p. 10).

### 6.3.2 Da Segunda Narrativa: Rainha-Menina

Quanto à estrutura do segundo conto-poema, “Rainha-Menina”, o plano da enunciação apresenta um narrador-onisciente em terceira pessoa: “Dessa noite grávida de sílabas está saindo a rainha-menina de Congo. Suas tranças se emendam para alongar a família. Antes dela, sua avó e sua mãe surgiram do ventre da noite” (PEREIRA, 2007a, p. 14). Percebemos que o narrador faz-se presente apenas para o narrar. Contudo, outras vozes dividem espaço com este narrador: “– Quem dará um copo de água à menina?/ – Nós, que estamos mirando seus anéis de sereno e prata./ – E para onde levais a menina?/ – Para escutar as histórias do vento. Um viva para a rainha-menina! – Oi, viva!/ – Ora, viva ou não viva?/ – Oi, viva! Viva a rainha-menina, oi, viva!” (PEREIRA, 2007a, p. 16). É possível pressupor que se trata das vozes dos participantes dos festejos da coroação da rainha-menina. Também nessa segunda narrativa predominam os tempos verbais de pretérito, suscitando uma contação de história pela oralidade. Os poemas-cantigas, em número maior que na primeira narrativa, revelam, pelas rimas, a sonoridade dos versos, como pode ser apreciada em: “A casa, então, cresceu para além de suas bocas: Ô de fora, ô de dentro,/ a mesa ainda é pequena./ Mas de um pouco/ se faz muito, ô morena” (PEREIRA, 2007a, p. 14).

No plano do enunciado, a trama ficcional focaliza as histórias dos antepassados entretecidas à história da Rainha-Menina. Na narrativa, a situação inicial dá a conhecer a origem, bem como a tradição cultural que envolve a coroação da rainha-menina: “Dessa noite grávida de sílabas está saindo a rainha-menina de Congo. Suas tranças se emendam para alongar a família. Antes dela, sua avó e sua mãe surgiram do ventre da noite” (PEREIRA, 2007a, p. 14); “A menina não foi sempre rainha, não. O que aprendeu foi com as histórias de sua avó” (PEREIRA, 2007a, p. 16). Nessa narrativa não se encontra um momento de conflito,

logo não ocorre um desfecho, como é comum em narrativas mais tradicionais. O suposto conflito a ser superado não está para os personagens da história da Rainha-Menina, mas revela-se em um desafio lançado ao leitor ao final da história: “Quem quiser saber o nome da rainha-menina tem que inventar sete segredos” (PEREIRA, 2007a, p. 21); “Quem quiser saber o endereço dessa menina tem que sair à noite e olhar o sete-estrela” (PEREIRA, 2007a, p. 21). São as inovações, apontadas por Coelho (2000), anteriormente mencionadas, operando na composição das narrativas da obra *Os Reizinhos de Congo*. Também nesse conto, assim como no primeiro, a referência ao mar ou às coisas do mar é uma constante: “O dia passeia por ela montado num cavalo-marinho” (PEREIRA, 2007a, p. 14); “Bastava puxar o fio da onda e o mar aparecia” (PEREIRA, 2007a, p. 16); “Oaê, oaê, filha de Zambi,/ no seu cabelo me tranço/ para ver Calunga grande.” (PEREIRA, 2007a, p. 16); “As mãos alisam as estrelas e os pés, os búzios no mar” (PEREIRA, 2007a, p. 20).

Nessa segunda narrativa, a personagem principal é a Rainha-Menina, como personagens secundários estão: a avó; a mãe; e o vento.

Quanto a um tempo cronológico, no conto da Rainha-Menina não é possível precisar. Podemos inferir um tempo de noite e dia, em: “Dessa noite grávida de sílabas está saindo a rainha-menina de Congo” (PEREIRA, 2007a, p. 14); “Ela muda a cor dos brincos e o sol vem no terreiro” (PEREIRA, 2007a, p. 21). O tempo imemorial pode também ser inferido no fragmento: “Antes dela, sua avó e sua mãe surgiram do ventre da noite” (PEREIRA, 2007a, p. 14).

Quanto ao espaço, este mostra-se pouco definido, como podemos observar nos seguintes trechos da obra: “Dessa noite grávida de sílabas está saindo a rainha-menina de Congo” (PEREIRA, 2007a, p. 14); “As duas cuidaram da casa como se fosse suas roupas. A casa, então, cresceu para além de suas bocas:” (PEREIRA, 2007a, p. 14); “Em cada lugar onde pisa, uma flor brinca de roda: *Ô de dentro, ô de fora, essa casa não é minha/nem do sapo na ribeira./ Ela é do mundo, ô viola*” (PEREIRA, 2007a, p. 14). Assim, pressupomos o espaço interno ou doméstico, a casa, e o externo, o terreiro ou a praia, em função dos diversos vocábulos que sugerem o mar, por exemplo: “Bastava puxar o fio da onda e o mar aparecia. Bastou puxar o fio da neta e ela se fez rainha. E a avó lhe cantou baixinho: Oaê, oaê, filha de Zambi,/no seu cabelo me tranço/para ver Calunga grande” (PEREIRA, 2007a, p. 16); “Para onde levais a menina? – Para escutar as histórias do vento” (PEREIRA, 2007a, p. 16); “De dentro de sua concha, o vento se pôs a contar” (PEREIRA, 2007a, p. 18).

A ideia de *mise en abyme* (GIDE, 1970), ou o processo de encaixe (TODOROV, 1970), apresenta-se em outra história, inclusa na narrativa da Rainha-Menina, quando o vento conta à ela a história da lua. Essa história, da filha do rei contada pelo vento, confunde-se com a história da rainha-renina: “O rei, para não sofrer com saudades da filha, mandou coroar todo ano uma rainha-menina” (PEREIRA, 2007a, p. 18); “O dia todo se enflora como se a rainha-menina fosse aquela outra menina que cuidou da casa da lua” (PEREIRA, 2007a, p. 20); “Em qualquer língua que seja, basta o aceno da lua para ver a rainha de Congo” (PEREIRA, 2007a, p. 21). Esse procedimento narrativo alarga o processo de significação textual. A história contada pelo vento apresenta outra estrutura quanto aos elementos da narrativa. No plano da enunciação, a narração ocorre em terceira pessoa, sendo que o vento figura como narrador-onisciente: “Dentro de sua concha, o vento se pôs a contar” (PEREIRA, 2007a, p. 18). Também os diálogos entre a filha do rei e a lua, que apresentam alguns verbos no tempo presente, aludem ao agora. Esse recurso dá à narração uma representação objetiva, envolvendo e cativando o leitor para a continuação da leitura.

No que se refere ao plano do enunciado, a história do vento, em seu início, marca de forma metafórica, o tempo dos acontecimentos, evidenciando o maravilhoso da narrativa e realçando o aspecto de oralidade: “No tempo em que tatu andava em duas pernas, a lua se escondia do sol” (PEREIRA, 2007a, p. 18). Nesse mesmo trecho o leitor toma conhecimento do foco da história, ou seja, a lua se escondia do sol. Esse fato é o gerador do conflito na narrativa, ou seja, ninguém pode ver a lua, e, com isso, as crianças não podem tomá-la como madrinha: “O rei chamou sua filha e disse: – Filha minha, ninguém vê a lua. Por isso, as crianças que nascem não podem tê-la como madrinha” (PEREIRA, 2007a, p. 18). Para a solução do conflito a filha do rei, contrariando a vontade do pai, viaja para a morada da lua a fim de compreender os motivos de a lua ter medo do sol: “Chegando à morada da lua, perguntou: – Por que você tem medo do sol? – Não tenho medo do sol – respondeu a lua. – Não vou encontrá-lo ao fim da tarde porque não há quem tome conta de minha casa. E se o espírito da sombra entrar por ela, nunca mais sairá.” (PEREIRA, 2007a, p. 18). Assim, o desfecho acontece quando a filha do rei se prontifica a cuidar da casa da lua: “– Não seja por isso – disse a menina. – Eu cuido de seu pomar e converso com suas abelhas” (PEREIRA, 2007a, p. 18). Por ter quem tomasse conta das suas coisas, a lua partiu para encontrar o sol: “A lua agradeceu e partiu ao encontro do sol. Desde esse tempo, ela surge no céu para ser a madrinha dos recém-nascidos” (PEREIRA, 2007a, p. 18).

Na narrativa do vento temos como personagem principal a filha do rei, como secundários: o rei; a lua; e o sol. O espaço, no qual se dá os acontecimentos, é a morada da

lua: “Chegando à morada da lua, perguntou:” (PEREIRA, 2007a, p. 18). O entrelaçamento da história da rainha-renina com a história da filha do rei figura também como parte do desfecho da história do vento: “O rei, para não sofrer com saudades da filha, mandou coroar todo ano uma rainha-menina” (PEREIRA, 2007a, p. 18). As marcas de oralidade estão tanto no início da história do vento como no final: “Foi assim que me contaram, e eu lhes conto num estalo” (PEREIRA, 2007a, p. 18).

### 6.3.3 Considerações Gerais acerca da Análise Estrutural dos Contos

Diante da análise estrutural podemos concluir que a organização das duas narrativas propõe rupturas, dando ao texto um caráter questionador e alta complexidade. A complexidade apresenta-se na linguagem, quando retoma vocábulos das línguas africanas nos aspectos culturais que os contos revelam, bem como pelo diferencial no arranjo textual que mistura prosa e poemas-cantigas. Esses detalhes fazem essa literatura intrigante capaz de aguçar a capacidade intelectual do leitor.

Segundo Coelho (2000), essas são características próprias da literatura infantojuvenil atual. A mesma pesquisadora entende que uma literatura de natureza híbrida apresenta como tendência o ato de tomar o real como ponto de partida para inserir o imaginário ou a fantasia, sendo difícil para o leitor identificar os limites entre um e outro. Essa possibilidade parece-nos plausível se consideramos que o tema que compõe a narrativa faz parte de um contexto cultural real, ou seja, os festejos das Congadas, mas a apresentação no texto explora a imaginação e a fantasia, características especialmente pertinentes, a nosso ver, para as obras literárias voltadas às crianças e aos jovens.

Quanto aos personagens, eles são vários, sendo o reizinho de Congo e a rainha-menina os principais. As várias vozes dos personagens entrelaçam-se à estratégia de composição, trazendo à tona as muitas narrativas que integram as histórias do reizinho e da rainha-menina.

A linguagem, pautada na oralidade, explora, tanto no texto em prosa como nos poemas-cantigas, a sonoridade das rimas, revelando a sua musicalidade. O arranjo em frases curtas dá ao texto leveza e fluência para o ato de ler. A prevalência dos fonemas abertos, especialmente o “a” em palavras como “Calunga”, “ganga aruá dandá” (PEREIRA, 2007a, p. 4), bem como no excerto: “sua coroa tem a hora/ dos olhos de Nossa Senhora/ Olelê, Olelê, menina” (PEREIRA, 2007a, p. 20), embalam a leitura. A cadência harmoniosa torna o texto

bastante agradável, sendo este um dos fatores que, no nosso entendimento, torna essa obra literária atraente ao público infantojuvenil.

Trechos do texto reforçam a ideia da contação de histórias, explorando o lúdico, como se pode ver em: “Quem tiver boca não fale, quem tiver ouvido escute” (PEREIRA, 2007a, p. 4); “Quem tiver boca não fale, quem tiver ouvido escute. Entrou pelo pé do vento, saiu pela tripa do gato, quem quiser que conte quatro” (PEREIRA, 2007a, p. 12); “Depois escutar o que o vento está dizendo. Em qualquer língua que seja, basta o aceno da lua para ver a rainha de Congo” (PEREIRA, 2007a, p. 21). Esse mesmo aspecto ganha ênfase quando, no segundo conto-poema, o narrador desafia o leitor, com uma espécie de charada, a inventar sete segredos para descobrir o nome da rainha-menina: “Quem quiser saber o nome da rainha-menina tem que inventar sete segredos. Depois achar as respostas e guardar com muito zelo” (PEREIRA, 2007a, p. 21).

Além do nome, o desafio estende-se para que o leitor conheça o endereço da rainha-menina: “Quem quiser saber o endereço dessa menina tem que sair à noite e olhar o sete-estrela. Depois escutar o que o vento está dizendo” (PEREIRA, 2007a, p. 21). O vento reaparece e é incluído no enigma, pois para saber o endereço da rainha-menina são duas as condições, olhar o sete-estrela e escutar o vento. São as reiterações aos elementos da natureza, como peculiaridades da cultura africana e afro-brasileira, mostrada no conto.

Na última frase encontramos um novo indício da relação entre as histórias da lua e da rainha-menina: “Em qualquer língua que seja, basta o aceno da lua para ver a rainha de Congo” (PEREIRA, 2007a, p. 21). E somente nesse final, o cenário das Congadas é explicitado, não mais representado pela rainha-menina, mas como a rainha é chamada nas manifestações das Congadas, ou seja, Rainha de Congo. Também aqui, a ideia de ciclo ocorre-nos, visto que no início da história do Reizinho temos a seguinte informação: “Esta é a história do reizinho coroadado” (PEREIRA, 2007a, p. 4). Nesse pensamento, as histórias se complementam, não apenas na obra, mas também no contexto da cultura.

Sob a perspectiva da contação de história, manifesto pela ênfase no aspecto da oralidade, nos dois contos-poemas, o leitor pode assumir o papel de ouvinte, pois, a narração visa transmitir, “à moda africana”, conhecimentos e ensinamentos acerca dos costumes herdados dos antepassados. Contudo, o papel de ouvinte não deve se configurar em um lugar confortável para os leitores dessa obra, considerando-se que muitos dos termos, bem como o contexto histórico nela presentes, exigem conhecimentos específicos da cultura. Assim, para um leitor mais maduro, que deseje alcançar o máximo dos sentidos possíveis, será necessário empreender outras leituras para além da obra em questão. Por outro lado, os mesmos aspectos,

anteriormente apontados, podem suscitar nos leitores menos preparados momentos de puro deleite, considerando-se toda a fantasia e o ludismo que a história suscita, possibilitando a esse público aproximar-se das raízes culturais.

Feitas as primeiras apresentações acerca da obra em análise, convidamos o(a) leitor(a) a percorrer conosco novas trilhas de leitura. Lembramos que, conforme Iser (1999), o texto constitui-se em dois polos de comunicação, o primeiro estabelece-se na estrutura do texto e o segundo no ato de leitura. Ao partir desse princípio, passamos, na sequência, ao segundo polo.

#### 6.4 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

A construção dos sentidos, para além do sentido literal da palavra (MANGUEL, 1998), é o que a literatura em estudo propõe. O processo de interação entre autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2006) requer, que coloquemos em ação, estratégias de leitura para encontrarmos o caminho que nos leve às significações mais amplas do texto. Segundo Iser (1999), a experiência estética só se concretiza, em um texto literário, no processo de aplicação de estratégias de leitura pelo leitor, rumo aos sentidos. A leitura da obra *Os Reizinhos de Congo*, como podemos perceber pela exposição anterior, insere o leitor não apenas no mundo lúdico da fantasia, mas também lhe exige o exercício de pensar a vida em sociedade (SILVA, 1998), uma vez que expõe aspectos históricos, sociais e culturais dos africanos escravos vindos para o Brasil. Isso significa dizer que a leitura apresenta uma multiplicidade de fases e faces (KLEIMAN, 2000), em que as representações socioculturais estão envolvidas e precisam ser contempladas (ORLANDI, 2004).

Assim, toda a significação resultará da construção simbólica ou das representações, formadas por meio das imagens criadas pelo leitor, a partir da estrutura linguística e histórica do texto. Ao superar as ambiguidades inerentes, encontradas nos estratos da estrutura textual (INGARDEN, 1979), o sujeito leitor torna-se capaz de produzir os sentidos (FERREIRA, 1998).

Como nosso objeto é um texto ficcional, este apresenta pontos de indeterminação ou lacunas (ZILBERMAN, 2001), que necessitam ser preenchidas pelo leitor para que os sentidos possam ser alcançados. Segundo Eco (1979), o ato de ler prevê movimentos cooperativos, por parte do leitor, para o preenchimento de lacunas existentes. Isso é

confirmado em Iser (1979), que entende que os espaços vazios do texto são as trilhas, pelas quais o leitor pode adentrar ao texto.

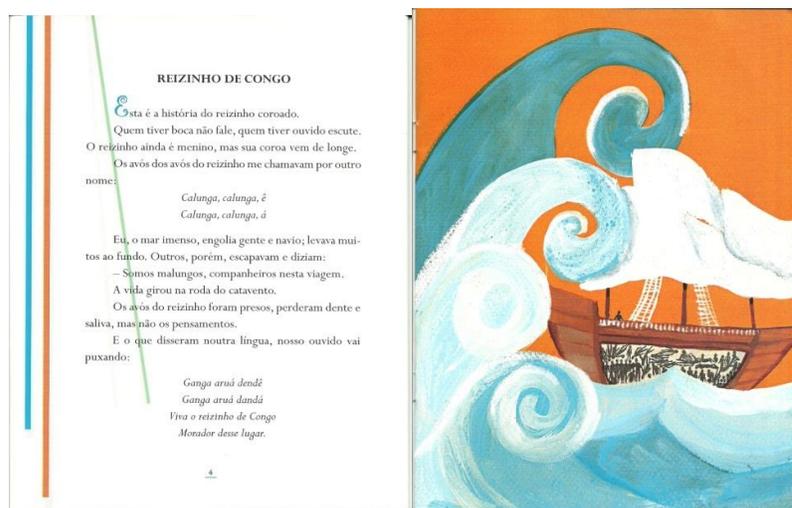
Assim, ao nos embrenharmos pelos espaços do texto ficcional, no percurso da leitura, estamos realizando uma experiência estética (ISER, 1999). É essa experiência, vivenciada por nós, que passamos a mostrar, na sequência, com a apresentação de uma dentre as inúmeras possibilidades de interpretação que a obra *Os Reizinhos de Congo* oferece. Com essa experiência visamos alcançar dois dos objetivos que norteiam esta tese, são eles: 1) depreender a experiência estética na obra literária infantojuvenil, *Os Reizinhos de Congo*, considerando-a como um recurso de formação leitora e cultural; 2) compreender se essa literatura infantojuvenil afro-brasileira configura-se em um recurso profícuo para a construção da identidade cultural.

Além do que propõe Iser (1999), faz parte da experiência estética a perspectiva de Jauss (1979), isto é, quando procuramos desvendar o universo ficcional, colocamos também em prática as três categorias da fruição estética. A *poiesis* nos possibilita, a partir da leitura individual, sentirmo-nos como coautor da obra, isso em função de ser a nossa interpretação um novo texto. Opinião semelhante aparece em Eco (2001), quando nos informa que a habilidade leitora passa pela reinvenção da obra, numa atividade de coautoria com o produtor do texto. A *aisthesis* nos proporciona um conhecimento sensível. Por fim, a *katharsis* nos impele ao prazer ou não, à adesão ou não, da proposta do narrador. Para Lenhardt,

Esta experiência é estética, no sentido mesmo da palavra, comprovada desde a poética de Aristóteles, quando a *aisthesis*, como capacidade receptiva, se subdivide e dá origem à *catharsis*, que é um movimento de transposição afetiva e cognitiva que permite a estética da recepção chamá-la de aplicação (LEENHARDT, 2006, p. 21).

A leitura aplicada confronta o texto com as experiências adquiridas pelo sujeito leitor, ou seja, com o seu repertório de conhecimentos. Esses conhecimentos prévios agem no processo de tradução, daquilo que se encontra expresso no contexto da obra em outra expressão, relacionada ao contexto do sujeito em leitura. Com esse exercício de leitura, como já dito, visamos atingir o primeiro objetivo desta tese, isto é, depreender a experiência estética na obra literária infantojuvenil, *Os Reizinhos de Congo*, considerando-a como um recurso de formação leitora e cultural. Isso é o que apresentamos na próxima subseção, primeiramente com a história Reizinho de Congo e depois com a história Rainha-Menina.

### 6.4.1 “Reizinho de Congo”



**Figura 6** - Página inicial da história Reizinho de Congo no livro *Os Reizinhos de Congo*  
 FONTE: Pereira (2007a, p. 4-5). Ilustração de Graça Lima.

Na página quatro inicia-se o conto-poema do Reizinho de Congo. Entretanto, observamos primeiro a página cinco, onde se encontra a ilustração, na qual se pode ver um barco antigo, uma nau, em cujo porão transparente identificamos muitos escravos entulhados (Figura 6). Na página com fundo na cor alaranjada, a caravela de madeira, com velas na cor branca, destaca-se. As ondas imensas, nas cores azul e branca, não fogem aos tons que, possivelmente, crianças e jovens dariam ao mar e ondas se fossem elas encarregadas de colorir esses desenhos. Isso causa no leitor um efeito sinestésico de familiaridade, efeito este que poder ser considerado como um recurso para atrair o leitor infantil e jovem para a leitura, a partir da ilustração.

O mar revolto, com ondas que ultrapassam a altura do barco, mostra-se assustadora, aludindo aos perigos que corriam os escravos ao atravessarem o Atlântico, em tempos passados. A figura toma toda a página sem qualquer borda, sugerindo um mar imenso, sem fim, protagonista de infinitas histórias. De acordo com Ramos, “uma ilustração ‘sangra’ quando ocupa todo o espaço da página” (RAMOS, 2011, p. 146). A mesma autora assevera que “imagens em página par tendem a ter menor importância que aquelas situadas em página ímpar” (RAMOS, 2011, p. 146). Essa informação parece-nos relevante, visto que todas as ilustrações da obra *Os Reizinhos de Congo* figuram em página ímpar, com base em Ramos (2011) podemos entender que estas não estão apenas para complementar o texto verbal, mas atuam como objeto de leitura independente dele. Para Ramos (2011), é importante que as ilustrações provoquem, no leitor, estranhamentos, emoções, levando-o a refletir sobre o que as

imagens querem dizer. Nesse sentido, vimos em Paiva e Soares (2008), Corrêa (2008), Martins e Cosson (2008), na seção três, sobre o papel inovador das ilustrações em textos contemporâneos.

A enunciação gráfica do texto encontra-se fora da ilustração, em página separada, de número quatro. O fundo de cor branca nas páginas em que se encontra o texto é uma constante em toda a obra. Isso destaca as imagens do texto em prosa diferente dos poemas-cantigas. A clareza da página, aliada à legibilidade do texto traz uma sensação de leveza para o ato de ler. Essas condições são importantes para a fluência da leitura. Observamos ao lado esquerdo do texto três traços configuram as fitas, adereço comum nas Congadas, nas cores azul, laranja e verde, sombreadas em cinza. Na imagem da contracapa (Figura 3), as fitas aparecem estáticas. O adentramento ao texto da fita de cor verde sugere movimento. Podemos inferir, a partir dessa imagem, que esse deslocamento aponta para o início da leitura ou assinala o balanço do mar em começo de viagem, ou, ainda, o começo dos festejos da coroação do reizinho, no balançar das fitas, acompanhando o som dos instrumentos e o ritmo das cantigas.

O título é destacado em negrito e a primeira letra do texto, “E”, aparece em azul que pode ser compreendida, tanto pelo movimento da letra como pela sua cor, como uma primeira referência ao mar.

A narrativa *Reizinho de Congo* já anuncia em sua primeira frase o tema do texto: “Esta é a história do reizinho coroado” (PEREIRA, 2007a, p. 4). A coroação do rei e da rainha é significativo nas manifestações do Congado. A partir do texto, como uma obra da literatura infantojuvenil, a princípio, é possível estabelecer uma relação entre os Contos de Fadas, tendo em conta que há um “reizinho” na história. Entretanto, o título traz uma especificação importante, pois, não se refere a um reizinho qualquer, mas trata-se do reizinho de Congo. Essa determinação não deve passar despercebida, requerendo do leitor um conhecimento geográfico como forma de contextualizar o assunto. A expressão remete à República do Congo, localizada na região Centro-Oeste da África, com acesso ao Oceano Atlântico, local que possuía um dos maiores portos exportadores de escravos para o Brasil. Outro traço que pode considerar semelhante aos contos de fadas é sugerido pela mesma frase: “Esta é a história do reizinho coroado”; a qual se aproxima de: “Era uma vez um reizinho coroado”. Contudo, não está no desejo do autor deixar para o leitor a impressão de que esta história pode servir a todo e qualquer contexto, mas pretende deixar clara a ideia de que ela tem um contexto definido, ou seja, da coroação dos reis nas festividades das Congadas.

A perspectiva lúdica do discurso, como já dito, ganha ênfase já nos primeiros

momentos da história quando se observa o exposto: “Quem tiver boca não fale, quem tiver ouvido escute. O reizinho ainda é menino, mas sua coroa vem de longe” (PEREIRA, 2007a, p. 4). A expressão visa chamar a atenção do leitor para o contexto histórico do conteúdo narrado, semelhante às estratégias da contação de histórias orais, lembrando ainda as parlendas que, assim como as Congadas, fazem parte do folclore. Sob a perspectiva da oralidade, traço marcante na cultura africana, o leitor fica sabendo que o reizinho é menino, mas o ritual que ele protagoniza vem de muito longe, subentendendo-se das Áfricas. Aquilo que será dito tem bastante importância, exigindo silêncio e concentração para ser apreendido. A referência “o reizinho ainda é menino, mas sua coroa vem de longe” (PEREIRA, 2007a, p. 4) é o primeiro indício da narrativa de que se trata de um ritual em que serão rememorados costumes que fazem parte da história dos avós e não da sua própria história. Isso significa que o reizinho é um afrodescendente e que, portanto, o ritual, ao recobrar memórias, as atualiza, tornando-as afro-brasileiras em sua essência, característica marcante da obra analisada.

Dito por outra via, o aspecto cultural elencado, possibilita-nos perceber que as expressões eleitas para a construção da história, próprias da oralidade, convidam o leitor a conhecer e (re)viver a história dos africanos trazidos ao Brasil. O arranjo discursivo pode parecer aleatório, mas não é, pois, evocando à oralidade, traz à tona um costume africano relevante, que é contar histórias para transmitir ensinamentos. Dessa forma, são propagados mitos, lendas, canções, contos, danças, provérbios, adivinhações que perpetuam as crenças e tradições. “O ‘griot: transliteração *guiriot*’ da palavra portuguesa significa criado” (FERREIRA SANTOS, 2006, p. 74), ou seja, aquele que conta histórias para transmitir conhecimentos. Dória (2008) classifica as histórias que resgatam a memória dos povos como “reconto”. Esse reconto apresenta novos elementos que não são apenas africanos, mas também afro-brasileiros.

Na primeira parte da narrativa estão os personagens do reizinho e das pessoas mais velhas. Do primeiro depreende-se como característica a ingenuidade própria da infância. Do segundo, a sabedoria acumulada pelas incontáveis experiências. O mar, na figura do narrador-onisciente, conta as histórias dos antepassados,

Os avós dos avós do reizinho me chamavam por outro nome:

*Calunga, calunga, ê*  
*Calunga, calunga, á*

Eu, o mar imenso, engolia gente e navio: levava muitos ao fundo. Outros porém, escapavam e diziam:

– Somos malungos, companheiros nesta viagem (PEREIRA, 2007a, p. 4).

O autor, ao eleger o mar como aquele que sabe das histórias desse povo e dessa cultura, dá a ele uma dimensão de autoridade, um elemento de grande importância nesse contexto cultural. Nesse caso, compreendido como o oceano Atlântico, a importância está por ser ele o espaço de travessia, um aliado no processo escravista. O mar figura, então, como aquele que melhor conhece as agruras vivenciadas pelo povo africano. É o elo entre o lugar de origem e o outro no qual se aporta. É a referência entre uma identidade desterritorializada e outra a ser construída, demandando, daqueles que aqui chegaram, esforços não apenas de adaptação a uma forma de vida diferente, mas também para a edificação de uma nova identidade. Esse papel relevante, atribuído ao mar no processo diaspórico, não se encontra apenas na obra de Pereira (2007a), mas aparece também em poemas e estudos filosóficos como é o caso do título metafórico da obra de Paul Gilroy (2008), *Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*, na qual o estudioso defende a tese de que é preciso pensar sobre a cultura negra desenvolvida nos dois lados do Atlântico, propõe livrar-se das amarras do essencialismo racial sem, contudo, negar a categoria de raça e sua importância para a construção social e cultural, bem como um instrumento de luta pela igualdade.

Ao introduzir, no texto, palavras do vocabulário da língua africana, essa literatura apresenta um dos mais relevantes aspectos de qualquer cultura, ou seja, a língua. Isso desafia o leitor a conhecer o seus significados como meio de alcançar, de forma plena, os sentidos do texto. Nessa parte, encontramos o vocábulo “Calunga”, que incorporado à língua do povo brasileiro ganha muitos sentidos. De acordo com o dicionário Houaiss (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009), o termo relaciona-se, entre os bantos, às entidades espirituais que se manifestam como força da natureza, por exemplo, o mar, a morte, o inferno. No que se refere ao entendimento desse vocabulário, pressupondo a dificuldade do leitor em relação ao significado, o autor apresenta, ao final do livro, um glossário explicando o sentido dado a alguns dos termos utilizados no texto. No glossário, esclarece que “Calunga”, no contexto da obra, significa mar.

O narrador abre espaço para a voz de outras personagens, os malungos, as pessoas mais velhas, os avós. Essas vozes destacam outro traço cultural africano, remete ao comportamento das crianças e dos jovens que adquirem conhecimento sobre a cultura ouvindo as pessoas mais velhas. Os idosos, na África, sempre desempenharam um papel relevante, como fundamento da família e da etnia, como os condutores da vida, como um elo entre passado e futuro. São eles, portanto, arquivos vivos da sabedoria popular e educadores dos mais jovens. Essa é uma marca da identidade cultural, característica que permeia todo o texto, em ambas as histórias, isto é, tanto do “Reizinho de Congo” como da “Rainha Menina”.

Faz parte dos costumes africanos cultivar os seus antepassados. Nas palavras de Prandi,

[...] os ancestrais fundadores das linhagens familiares, reis e outras personalidades importantes para o grupo, cuja memória é preservada e louvada por seus antecedentes. Eles dão identidade ao grupo, pois ensinam de quem ele se originou, lhe dão proteção e o ajudam a enfrentar as dificuldades da vida (PRANDI, 2007, p.164).

A história expressa que o costume de se aprender com os mais velhos deve ser preservado, essa ideia está por todo o texto. De acordo com Hall (2006), as memórias que ligam passado e presente, assim como as imagens das memórias decorridas, integram o processo de construção de uma identidade nacional. No caso da obra em tela, ela contribui para a formação de uma identidade afro-brasileira, visto apresentar de maneira afirmativa as raízes africanas, incorporadas à cultura brasileira.

O mar se manifesta, conforme podemos observar no fragmento: “eu, o mar imenso, engolia gente e navio; levava muitos ao fundo. Outros, porém, escapavam e diziam: – somos malungos, companheiros nesta viagem” (PEREIRA, 2007a, p. 4). O mar pode ser entendido, neste contexto, como um elemento antagônico, figurando como aquele que possibilitava o tráfico. A expressão reporta ainda às precárias condições do transporte marítimo, por ocasião da transferência de mão de obra escrava da África para o Brasil. Os que compartilhavam as adversidades da travessia eram chamados “malungos”, ou seja, companheiros de destino, além de companheiros de uma mesma viagem. Essa forma de tratamento, utilizada pelos escravos, rompeu os espaços de convivência das embarcações e, ainda hoje, pode ser ouvida em comunidades brasileiras.

A imagem metafórica “a vida girou na roda do catavento” (PEREIRA, 2007a, p. 4) dá-nos uma dimensão de tempo, ou seja, da passagem da vida entre o passado e o presente, o tempo dos avós e o tempo do rezinho, no ritual da Congada os dois tempos misturam-se. No que tange ao tempo como elemento da narrativa, como já apontado, o conto traz menções de tempo presente, compreendendo o período em que os festejos das Congadas acontecem, mas remete também ao tempo da memória, ao resgatar vivências dos escravos, atualizando-as em um tempo presente. Os ensinamentos, aos quais são submetido o rezinho, vislumbra um tempo futuro de manutenção da tradição. O tempo cronológico, como observamos na análise estrutural, restringe-se a um dia, o dia da coroação dos rezeiros de Congo. Porém, as Congadas, enquanto festejos reais, variam quanto ao tempo de duração, alguns duram até dez dias, como acontece na cidade de Catalão, estado de Goiás (CATALÃO..., 2011). Em outros lugares apenas quatro dias, como na cidade de Cordislândia, estado de Minas Gerais.

(MINDRISZ, 2011).

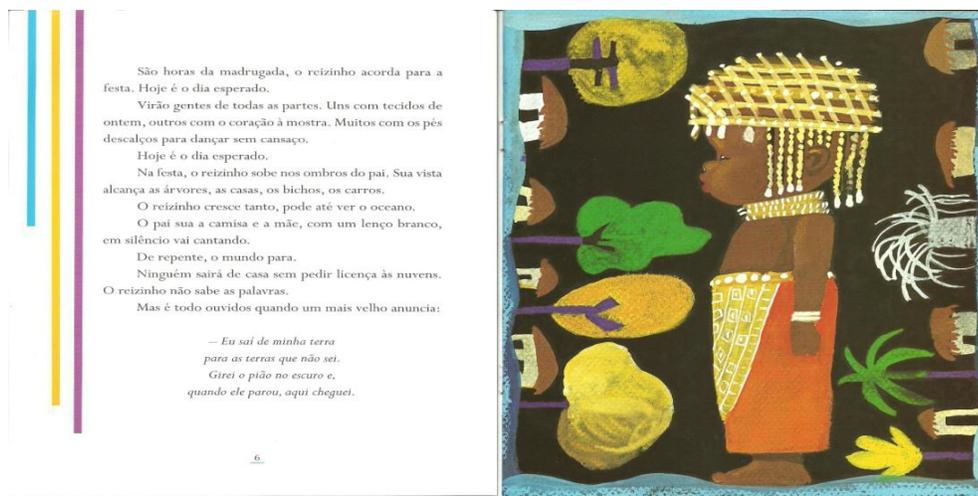
As difíceis vivências dos indivíduos escravizados são elaboradas discursivamente: “foram presos, perderam dente e saliva, mas não os pensamentos” (PEREIRA, 2007a, p. 4). A expressão mostra uma marca de resistência, empreendida pelos africanos para manter viva a cultura e a identidade. O fragmento explicita o aspecto ideológico do texto, em tom de denúncia, propagando os maus tratos que sofreram os escravos, por longo período na nação brasileira. Essa é uma evidência de que não existem textos neutros, destituídos de ideologia. Nesse sentido, o leitor precisa ser preparado para compreender e refletir sobre as ideologias subjacentes.

Não perder os pensamentos mostra-se crucial para o fortalecimento da identidade e sustentação de todo um legado cultural. Nesse contexto, de luta para a manutenção da identidade e da cultura, é significativa a criação das “irmandades”, ainda no período Colonial. As “irmandades” eram associações que, em geral, ocupavam o mesmo espaço da igreja, onde se reuniam os mais diferentes grupos de negros escravos, libertos, africanos e crioulos. Essas eram de origem europeia e no Brasil eram chamadas de irmandades dos homens de cor. Nessas associações os integrantes tratavam-se como “irmãos”, formando uma espécie de família simbólica, e assim tornavam-se “parentes de nação”, estreitando seus laços de convivência. É possível conceber as “irmandades” como uma referência para a conservação de muitas das celebrações africanas e afro-brasileiras, dentre elas o Congado ou as Congadas. Isso porque nessas associações, além dos aspectos religiosos, elas serviam de reduto de interação social, bem como de espaço para compartilhamento de visões de mundo e de ideais.

Essa primeira parte do conto termina com a estrofe de uma cantiga que diz: “Ganga aruá dendê/Ganga aruá dandá/Viva o reizinho do Congo/Morador desse lugar” (PEREIRA, 2007a, p. 4). As cantigas, comuns na cultura africana, incorporadas em todos os ritos, são também caras às crianças e aos jovens. Esse é um aspecto relevante, tendo em conta que a cantiga figura como uma escolha feliz do autor para divulgar a cultura. Entretanto, deixa clara a ideia de que se trata de expressões de outra língua, isto é, são expressões vindas da África. Essa face cultural elencada favorece outros estudos por parte do leitor, que deseje conhecer melhor os traços deixados pelos africanos na língua oficial do nosso país. A expressão “Ganga” possui vários significados, por isso também consta do glossário incluso na obra, referindo-se a um homem sagrado, um sacerdote. Dessa forma, depreendemos, no trecho em questão, que o reizinho de Congo, por meio da cantiga, é saudado/louvido pela sua comunidade como um homem sagrado. Nas manifestações das Congadas, o rei e a rainha são os representantes máximos da comunidade, sempre moradores do lugar. Como vimos na exposição sobre as

Congadas, os reis são líderes que conhecem muito sobre a cultura do seu povo.

Ao levar em conta que as Congadas reúnem aspectos de outros rituais africanos, é possível estabelecer inferências sobre as expressões da cantiga com algumas usadas no Candomblé e na Umbanda. Nesse viés, o vocábulo “ganga”, que tem como origem a palavra “Nganga”, do Kimbundo significa mágico, feiticeiro ou vidente (GLOSSÁRIO..., s/d). Na versão dos angola-congolenses, a expressão reporta ao chefe supremo, o grande Alufá, ou ainda, os chefes dos antigos terreiros cabindas. “Aruá” significa uma saudação a Exu, termo também usado para espíritos desencarnados, e “aruê” pode ser considerada uma variação do termo “aruá”. “Dandá” denomina um vegetal, semelhante ao capim, utilizado para banho e defumações em ritual de Umbanda e Candomblé. É possível pensar o termo “dendê” como azeite de dendê, também utilizado nas oferendas. Assim, a cantiga ganharia o seguinte sentido: o chefe supremo, o homem sagrado, saúda os espíritos dos antepassados desencarnados, assim como o reizinho morador do lugar. Para além das possíveis significações dos termos da cantiga, o ritmo, estabelecido no texto pelas rimas, suscita os sons dos instrumentos presentes nas Congadas, dando ao texto um tom melódico. Essa sonoridade pode, ainda, lembrar as danças que acompanham o ritual.



**Figura 7 -** Ilustração da página 7 da obra *Os Reizinhos de Congo*  
FONTE: Pereira (2007a, p. 6-7)

O texto segue, intercalando prosa e cantiga, as fitas sempre ao lado do texto vão ao longo da história variando em cores. A ilustração da página sete (Figura 7) está situada em fundo de cor preta o que realça a imagem da criança negra, com vestimenta que lembra, em todos os detalhes, a cultura africana. O fato de a criança aparecer de perfil impede uma leitura mais apurada das expressões faciais, porém, a posição sugere que a sua atenção volta-se para

algo importante e a situação exige uma postura menos descontraída, não muito própria da condição infantil. Pelo texto verbal percebemos que a criança começa a ser preparada para o ritual de coroação.

Na cabeça, os adereços e tranças enfeitados com contas amarelas dão ao reizinho um brilho, sugerindo a riqueza de reis, com joias usadas em situação específica. Os registros sobre as Congadas informam que, pela importância dessa celebração, muitos reis e rainhas coroados, durante a manifestação, portam joias de família, usadas apenas em ocasiões muito especiais. Nos países africanos, os djebalas – saia masculina – é vestimenta tradicional. Da indumentária festiva do reizinho faz parte o djebala de cor laranja, com a sobreposição de outro tecido na cor amarela, pelo que se pode perceber ricamente adornado. O espaço onde se encontra o reizinho sugere um pátio (o terreiro) ao centro, tendo em seu entorno as moradias típicas das tribos africanas, cercada por árvores. O enquadramento das imagens, por meio de uma borda azul, sugere que se trata de uma experiência única, e entendemos como sendo própria dessa cultura.

O texto narrativo evidencia que o reizinho começa a ser preparado para as festividades muito cedo, ainda na madrugada. Não se trata de um dia qualquer, é um dia esperado e “virão gentes de todas as partes” (PEREIRA, 2007a, p. 6). Significa dizer que nesse dia o reizinho não estará sozinho, mas terá companhia de muitas outras pessoas. As “horas da madrugada”, em sentido literal, marca o tempo cronológico de preparação para as festividades, com o despertar do reizinho. Todavia, podemos inferir que se trata, também, de uma alusão à necessidade de dotar as crianças de conhecimentos sobre o legado cultural. No sentido de que os ensinamentos precisam ser dados ainda na infância “muito cedo, de madrugada”, ou seja, como uma forma de garantir a continuidade da cultura.

As metáforas definem os integrantes do festejo. Tecidas num arranjo de sentidos e subentendidos, caracterizando um dos aspectos relevantes de literariedade da obra, “uns com tecidos de ontem, outros com o coração à mostra. Muitos com os pés descalços para dançar sem cansaço” (PEREIRA, 2007a, p. 6). O caráter polissêmico do arranjo discursivo possibilita ao leitor, mais que uma leitura, um dos principais requisitos para que um texto seja visto como literário. O discurso metafórico leva-nos a inferir que os mais velhos, responsáveis pela manutenção da tradição, são aqueles que se apresentam com tecidos de ontem. Àqueles que vão com “o coração à mostra”, parecem ser os congadeiros, envolvidos por inteiro nos festejos. Procuram demonstrar toda a devoção e a emoção que o cortejo exige. A imagem do reizinho na ilustração, com o peito nu, suscita também o coração à mostra. Podemos ainda depreender que se trata de uma festa, na qual a grande maioria dos participantes são pessoas

de classe social popular, cujas indumentárias são feitas “com tecidos de ontem”, “fora de moda” e “muitos com os pés descalços” (PEREIRA, 2007a, p. 6), remetendo à pobreza. Há, ainda, outro entendimento possível, “os pés descalços” ligam os devotos diretamente à natureza, no sentido de que os pés mantêm contato com a terra, o chão. Por ser a natureza um elemento essencial da religiosidade africana, essa percepção parece-nos pertinente. Esses vão “dançar sem cansaço” (PEREIRA, 2007a, p. 6), e aproveitam, ao máximo, as comemorações. Como representação da libertação dos escravos e um dos poucos espaços em que a liberdade adquire um sentido amplo, os festejos podem ser experienciados sem medo. Essas festividades eram, mais do que no presente, um dos poucos momentos em que os africanos escravizados podiam vivenciar e expressar sua cultura, e significam “o plantão da resistência cultural do povo negro” (BRASILEIRO, 2010, p. 15).

A coroação do rezinho, no contexto dado pelo texto às Congadas, representa um espaço de aprendizagem da tradição e valorização da identidade cultural. Esse conhecimento precisa ser adquirido desde a infância, em função disso, esse dia não é um dia comum, mas um dia muito aguardado: “hoje é o dia esperado” (PEREIRA, 2007a, p. 6). As referências para a aquisição dos conhecimentos são os pais e os avós. Eles possuem a capacidade e vivência para legar os conhecimentos.

O rezinho segue sob os cuidados da família, como mostra o fragmento: “na festa, o rezinho sobe nos ombros do pai. Sua vista alcança as árvores, as casas, os bichos, os carros” (PEREIRA, 2007a, p. 6). A pouca estatura da criança contrasta com a estatura do pai, mas esta é compensada ao ser abrigada nos ombros paterno. De cima, a visão é ampliada e pode enxergar muito mais longe. “O rezinho cresce tanto, pode até ver o oceano” (PEREIRA, 2007a, p. 6). Enxergar o oceano é entender como tudo começou. O oceano é retomado como símbolo de deslocamento, de transposição dos africanos. Pode figurar, nesse contexto, como mito de origem, das reminiscências africanas. Na frase seguinte, “O pai sua a camisa e a mãe, com um lenço branco, em silêncio vai cantando” (PEREIRA, 2007a, p. 6), podemos depreender que o suor na camisa ocorre em meio a uma atividade intensa que, tanto pode suscitar àquelas relacionadas ao festejo, como a um trabalho árduo. Contudo, não deve estar relacionado ao ato de carregar a criança, mas, talvez, ao de preparar o infante para compreender, valorizar e divulgar a herança cultural. Lembra, ainda, o trabalho braçal desenvolvido pelos escravos nas lavouras, visto que o ritual pretende trazer à memória as experiências dos antepassados.

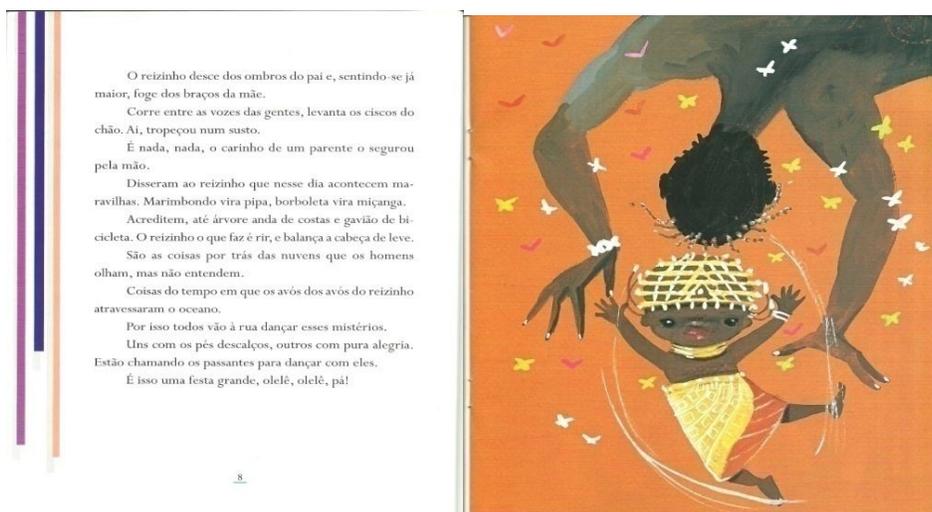
Outro termo que aparece na obra é o lenço branco da mãe que vai cantando em silêncio, o qual traz para o discurso uma figura literária que concebemos como um oxímoro,

“cantando em silêncio”, isso em função de o verbo cantar pressupor som, contrastando com o termo silêncio. Para nós, isso indica momentos dolorosos, sugerindo despedidas. O canto silencioso sugere palavras que não podem ser ditas, apenas silenciadas. Simbologia presente em várias culturas, como o gesto de abanar o lenço branco, que tanto pode significar um desejo de boas vindas como um adeus. Essa imagem envia-nos às cenas presenciadas por aqueles que viram seus filhos, pais, irmãos e amigos partirem das Áfricas para terras desconhecidas, para um destino incerto, para a escravidão. E, nesse contexto, reflete a tristeza, a dor. Na situação do reizinho pode significar um adeus a uma etapa da vida, o antes sem conhecimento sobre o ritual de celebração dos ancestrais, da cultura, e o agora, o presente, quando esse conhecimento começa a ser adquirido, ganhando sentido em sua vida.

Nessa parte do texto, surge um elemento complicador na narrativa: “de repente, o mundo pára. Ninguém sairá de casa sem pedir licença às nuvens. O reizinho não sabe as palavras” (PEREIRA, 2007a, p. 6). A criança, na figura do reizinho, em seus primeiros contatos com o ritual dos ancestrais, não possui os conhecimentos necessários para dar continuidade à tarefa. O momento sugere tensão e, no aspecto da leitura, essa situação visa surpreender o leitor. A cultura africana, rica em rituais que celebram as forças da natureza, é lembrada no trecho: “Ninguém sairá de casa sem pedir licença às nuvens” (PEREIRA, 2007a, p. 6). A expressão que segue, “O reizinho não sabe as palavras” (PEREIRA, 2007a, p. 6), remete à condição infantil de imaturidade. Alguém que ainda não conhece os segredos, tanto da celebração como da cultura de seu povo. Para resolver o conflito o reizinho é auxiliado por um ancião. Respeitado entre os africanos como fonte de sabedoria, é ele quem revela ao reizinho histórias de um tempo decorrido. O personagem do ancião aparece como aquele que possibilita ao menino aprendiz superar as dificuldades, no caso, a falta de conhecimentos. O reizinho precisa aprender os ensinamentos, conhecer os costumes e crenças dos seus pais e avós. Assim, “é todo ouvidos quando um mais velho anuncia” (PEREIRA, 2007a, p. 6). A aprendizagem acontece por meio da cantiga, como observamos no trecho: “*Eu saí de minha terra/ para as terras que não sei. Girei o pião no escuro e, quando ele parou, aqui cheguei*” (PEREIRA, 2007a, p. 6). A condição dos africanos escravizados, que foram retirados de sua terra natal de maneira forçada, é traduzida metaforicamente na letra da cantiga. Esses eram lançados à sorte como um pião no escuro. O reizinho, ainda criança, não vivenciara a mesma situação, logo não saberia expressar com suas palavras o que apenas sabem aqueles que tiveram essa experiência, isto é, as pessoas mais velhas.

Em suma, até esse momento, a história permitiu-nos identificar que a narrativa apresenta como cenário os festejos das Congadas, mais especificamente a coroação dos reis,

para tematizar a cultura afro-brasileira, que fundamenta essa manifestação folclórica.



**Figura 8 -** Ilustração da página 9 da obra *Os Reizinhos de Congo*  
 FONTE: Pereira (2007a, p. 8-9)

A mesma criança descrita aparece agora em uma posição mais descontraída, descendo dos ombros do pai, o que se confirma pelos traços presentes na imagem, que envolvem o reizinho, demonstrando movimento (Figura 8). Em posição frontal, a imagem mostra que a criança está alegre. O adulto, negro, apresenta traços físicos fortes e possui os cabelos presos, também enfeitados com contas e traz uma pulseira branca no braço direito. As borboletas, espalhadas sobre as duas imagens, suscitam que o momento é de leveza. A cor laranja que cobre o fundo da página destaca as duas imagens. A inexistência de bordas na figura alude a um momento em contínuo, um tempo de intimidade familiar, de brincadeira, de aprendizagem cultural.

As fitas nas cores roxa, azul e rosa, agora estáticas, ladeiam o texto. A narrativa sugere que o reizinho agora caminhará por si, sem o amparo do pai, é hora de experimentar o aprendizado, conforme pode ser observado no trecho: “O reizinho desce dos ombros do pai e, sentindo-se já maior, foge dos braços da mãe” (PEREIRA, 2007a, p. 8). Ao descer dos ombros do pai o reizinho já não é o mesmo, sente-se maior. O “maior”, nesse contexto, é entendido como o conhecimento adquirido, por meio do carinho da brincadeira com o pai e as ideias transmitidas pelos avós, sobre os costumes de seu povo. Isso faz o reizinho diferente, mais seguro para trilhar o seu caminho, disseminando a cultura, e, por isso, está em condições de fugir dos braços da mãe. O cenário, pode ainda reportar ao começo da vida infantil quando a criança depende dos pais para o desenvolvimento de toda a sua aprendizagem. E, nessa perspectiva, o reizinho desfruta da novidade “Corre entre as vozes das gentes, levanta os

ciscos do chão” (PEREIRA, 2007a, p. 8), mas adquirir conhecimentos na e para a vida não é tarefa simples, acontece entre hesitações e vacilos, como sugere o fragmento: “Aí, tropeçou num susto” (PEREIRA, 2007a, p. 8). Contudo, quando se é criança, espera-se que os adultos estejam para protegê-la, como é o caso do reizinho, que ao tropeçar é prontamente atendido por um familiar, “É nada, nada, o carinho de um parente o segurou pela mão” (PEREIRA, 2007a, p. 8). A expressão que serve para amparar e acalmar o reizinho pelo susto do tropeço, por um dos parentes, é muito familiar para os leitores mirins e jovens. Esses são alguns dos detalhes importantes presentes nessa obra literária que aproximam leitor e texto.

O fato de o reizinho ter sido protegido por um familiar evidencia outro traço da cultura africana, a rede de relações familiares. Ao ser amparado pela mão de um parente, mostra, também, que nas festividades das Congadas estão reunidos aqueles que são ligados por laços de consanguinidade ou afetividade, bem como os outros que são irmãos de nação. Isso nos reporta às “irmandades”. Esse envolvimento dos congadeiros, entre familiares ou não, é mostrado por Brasileiro (2010) quando descreve, com muita sensibilidade, o movimento do Congado dedicado à Santa Efigênia, no triângulo mineiro:

[...] quando os tambores anunciam os tempos de campanha e de reinado. É quando as crianças mais alegres deixam-se mostrar publicamente com suas indumentárias bonitas, os adolescentes no início arredios, soltam-se aos primeiros sons dos tambores e da cantoria envolvente que penetram-lhes alma adentro. E a velha guarda vai sem medo, alguns à frente protegendo os seus rebentos, outros ao lado orientando a criançada e vários deles surgem atrás para referendar o ritual (BRASILEIRO, 2010, p. 64).

O relato explica que as celebrações das Congadas contagiam os participantes de todas as faixas etárias. Ao reverenciar os santos, seus integrantes professam uma fé que julgam capaz de transformar as suas vidas. Para além da questão principal, isto é, o da conservação da cultura, é possível considerar que as condições de vida do negro, com algumas poucas exceções, ainda hoje é de dificuldades e luta, isso justifica o fato de essas festas perdurarem até então. A fé, mostrada nesses festejos, reflete a mistura entre o cristianismo imposto aos negros pelos jesuítas, no período Colonial, e a religiosidade trazida por eles da África.

Por se tratar de um texto destinado à infância e à juventude, muitos trechos do discurso acentuam o tom de fantasia, propondo ao leitor inserir-se na magia da história, como destaca esse trecho: “Disseram ao reizinho que nesse dia acontecem maravilhas. Marimbondo vira pipa, borboleta vira miçanga. Acreditem, até árvore anda de costas e gavião de bicicleta. O reizinho o que faz é rir, e balança a cabeça de leve” (PEREIRA, 2007a, p. 8). A brincadeira

com as palavras contagia o leitor. Para além da ludicidade imprimida nas expressões, visando alegrar o reizinho, e por extensão os leitores reforçam a ideia de que se trata de um dia, no qual ocorrerão transformações. É o terreno do maravilhoso que exige uma leitura sensível e descondicionada, tarefa realizada com muito mais competência e prazer por crianças e jovens do que por um adulto. Segundo Dória, “pode-se imaginar que, diante de uma obra baseada na imaginação delirante, o melhor caminho seja produzir uma interpretação igualmente delirante” (DÓRIA, 2008, p. 56). Não nos parece o caso de uma interpretação delirante, mas de aguçar a imaginação para desfrutar da brincadeira na leitura.

Nesse trecho, vale destacar, ainda, as palavras do vocabulário africano que foram incorporadas ao português do Brasil, como “marimbondo” e “miçanga”. A primeira significa o mesmo que vespa e a segunda refere-se às contas de vidro coloridas. Esses detalhes no arranjo textual acrescentam vigor à intenção do autor em propagar a cultura afro-brasileira, instigando o leitor a compreender o quanto temos dessa cultura no nosso dia a dia, sem muitas vezes percebermos. E isso é feito de maneira divertida. Uma vez mais os aspectos da mestiçagem é evidenciado, favorecendo a classificação dessa obra literária como afro-brasileira.

Assim, a composição do texto vai sendo dosada pela fantasia e pelas marcas da história daqueles que precederam o reizinho. O trecho seguinte confirma isso, “São coisas por trás das nuvens que os homens olham, mas não entendem. Coisas do tempo em que os avós dos avós do reizinho atravessaram o oceano” (PEREIRA, 2007a, p. 8). A falta de entendimento dos homens sobre as coisas atrás das nuvens, a nosso ver, relaciona-se às crenças dos antepassados que vieram do continente africano, as quais podem ser adquiridas com a participação no cerimonial do Congado, como fica exposto em: “Por isso todos vão à rua dançar esses mistérios. Uns com os pés descalços, outros com pura alegria. Estão chamando os passantes para dançar com eles. É isso uma festa grande, olelê, olelê, pá!” (PEREIRA, 2007a, p. 8).

Não é novidade que os rituais que envolvem a cultura africana são plenos de mistérios, especialmente aqueles relacionados à religiosidade, essa parte do texto faz alusão a isso. Como forma de adentrar esses mistérios, os congadeiros vão à rua dançar e, pela segunda vez no texto, a condição de pessoas simples que compartilham um sentimento religioso aparece. Esse vem seguido de uma saudação: “É isso uma festa grande, olelê, olelê, pá!” (PEREIRA, 2007a, p. 8). O fato de não serem compreendidos os mistérios, trazidos pelos avôs e que atravessaram o oceano, pode também suscitar uma referência implícita sobre a discriminação da cultura africana, especialmente, no que se refere à religião, tendo em conta

as muitas manifestações de preconceito, ainda existente na sociedade brasileira em relação aos cultos africanos.

Vagner Gonçalves da Silva, antropólogo, organizador do livro *Intolerância Religiosa*, em entrevista a Paulo Hebmüller, publicada no sítio do Instituto Humanitas Unisinos, sobre o tema *Impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro* (NEOPENTENCOSTAIS..., 2008), esclarece que existe um crescente preconceito nas escolas, que depõe contra as religiões afro-brasileiras, em geral, advindo de evangélicos que atuam na coordenação e direção das instituições. E, acreditamos que não é do interesse desse grupo tratar do assunto de forma mais neutra em relação à própria cultura. Silva assevera,

Se você tiver aula sobre a cultura da Grécia, vai aprender sobre os seus deuses. Mas nenhum professor, ao ensinar mitologia grega, dirá aos seus alunos para acreditar em Zeus ou Apolo. Quando se trata de falar sobre as culturas e heranças africanas há professores se negando a ensinar questões relativas aos orixás. Eles perguntam: “Como vamos ensinar o que são os orixás, suas cores e domínios, se os orixás são demônios?”. **Existe uma confusão entre o que é ensinar para fazer proselitismo e o que é ensinar para a diversidade.** Aí sim está ocorrendo uma mistura. O preconceito, a discriminação e o racismo que são típicos da sociedade brasileira e afloram de outra maneira: não mais no discurso do negro em si, mas sim dizendo que os elementos que essa herança trouxe não são elementos positivos (NEOPENTENCOSTAIS..., 2008, s.n.p.).

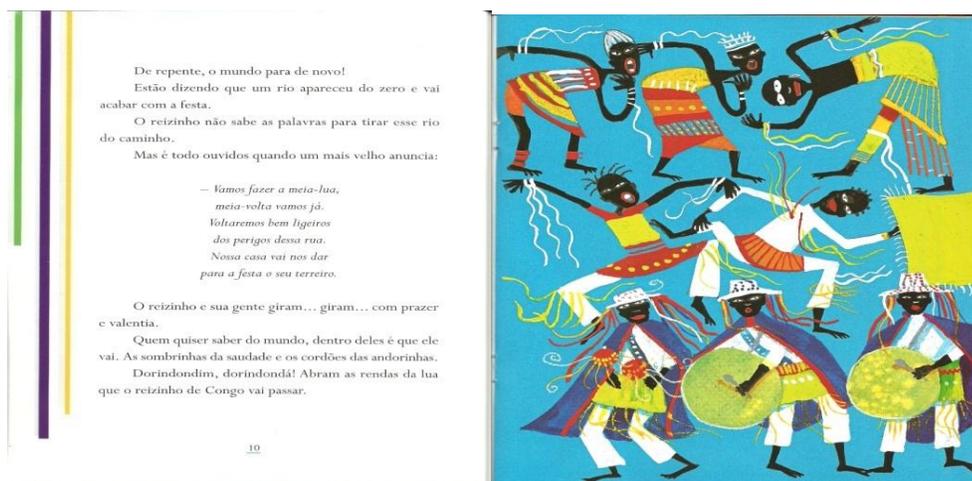
Esse ponto de vista é corroborado em muitos dos nossos espaços sociais e não apenas nos espaços escolares. Isso demonstra o quão pouco informado estão os cidadãos brasileiros sobre essa cultura. No nosso caso em específico, esse desconhecimento acaba por dificultar o estabelecimento de relações entre o culto aos orixás e os cultos aos santos católicos que se encontram nas raízes do auto folclórico do Congado. Isso significa dizer que não há como ler e compreender profundamente a obra literária em estudo, sem apresentar conhecimentos mínimos acerca da teia cultural que envolve o tema. O ritual apresenta em cada elemento uma simbologia que precisa ser decifrada, conhecida. Nesse sentido, e referindo-se ao Congado dos Arturos<sup>17</sup>, muito embora o ritual seja semelhante em outras manifestações pelo país, Pereira esclarece,

As celebrações incluem o cortejo público, a missa, o almoço comunitário e o pagamento de promessas. As danças, os cantos e as vestimentas dos ‘vassalos’ do rosário possuem todo um sentido ritual, bem como a nomeação dos cargos de capitão de Congo ou Moçambique, Rei Congo, Rainha Conga, vassalo, fiscal e juízes. Ao reproduzir a ordem ritual do mito, a guarda de Congo segue sempre em primeiro lugar, abrindo caminho para a guarda de Moçambique – ou dos negros

<sup>17</sup> A comunidade negra dos Arturos nasce do núcleo familiar formado em 1917 com o casamento entre Arthur Camilo Silvério (1880-1956) e Carmelinda Maria da Silva (1898-1983), na cidade de Contagem - MG. (PEREIRA, 2007a, p. 65).

velhos –, que tem a função de ser guardiã das coroas do Reinado e também de Nossa Senhora do Rosário (PEREIRA, 2007a, p. 66-67).

Fica evidenciado, na exposição, que todas as partes que compõem o Congado apresentam simbologias com muitos sentidos. Assim, compreender a obra *Os Reizinhos de Congo* requer percorrer os caminhos próprios da cultura que essa literatura tematiza, sem, contudo, acreditar que seja possível dar conta de todas as nuances significativas em uma única leitura.



**Figura 9 -** Ilustração da página 11 da obra *Os Reizinhos de Congo*  
 FONTE: Pereira (2007a, p. 10-11)

As imagens ilustrativas desta página mostram os congadeiros, todos negros. O fundo azul da tela realça a cor negra dos participantes, as expressões fisionômicas, as cores das vestimentas e os adereços. Cinco deles que estão situados entre o meio e o alto da página, reproduzem os gestos de dança e da cantoria, realizadas pelos vassallos que acompanham o ritual do Congado.

As expressões faciais revelam que as cantigas, ou cantopoema, como denomina Pereira (2007b), são entoadas com muita expressividade e emoção. Por tratar-se de um ritual sagrado, as palavras das cantigas estão prenhes de significações. Segundo Pereira,

Os cantopoemas explicitam os aspectos pragmáticos do rito mas, além disso, são dotados de um sentido poético que atribui funções estéticas ao rito e evidencia a plurissignificação da palavra. Por isso, configuram-se como criações tensas, estendidas entre a imanência e a transcendência, a objetividade e a subjetividade, de modo que sua apreensão é sempre incompleta, justo para demonstrar que a totalidade pertence ao *devir* (PEREIRA, 2007b, p. 123-124).

As cantigas, no contexto do ritual, configuram-se em um recurso capaz de divulgar

as histórias dos antepassados, como forma de legar aos seus descendentes conhecimentos sobre seus feitos. Sob a perspectiva transcendente, os antepassados, assim como os santos de devoção, são louvados, uma vez que os devotos acreditam serem eles capazes de intervir em situações de dificuldades, a seu favor. Esse fator parece imprimir aos cantos o máximo de emoção. Os gestos da dança, que complementam o canto, parecem demandar, também, bastante energia, com isso os movimentos na figura se sobressaem.

A indumentária dos participantes da dança é colorida, rememorando estampas das roupas africanas. Os dois que ocupam o centro da página, aquele(a) que se encontra ao lado direito, apresenta uma vestimenta mais tradicional, ou seja, blusão e calça branca, sobreposta por uma espécie de saiote na cor vermelha. Este saiote, em alguns casos, é substituído por uma faixa vermelha que é amarrada à cintura. Essa é a única figura que apresenta um sorriso. Os cabelos estão adornados com birotos, isso nos faz supor que se trata de uma mulher, uma congadeira. O congadeiro, ao lado esquerdo do centro da página, veste também calça branca, mas não o blusão branco, parece vestir uma camiseta nas cores amarela e vermelha, com um saiote em vermelho com detalhes em amarelo. Os cabelos estão trançados num estilo africano, muito comum entre os afrodescendentes. Conforme Macedo (2007), a indumentária e os instrumentos utilizados nos rituais congadeiros foram sendo modificados com o tempo, adequando-se às novas condições sociais e econômicas dos participantes. Isso parece justificar as variações observadas nas vestimentas desta ilustração.

A figura no canto direito do alto da página traz o peito nu, vestindo calça amarela coberta por um saiote, também na cor amarela, os detalhes em listras amarelas e vermelhas, sugerem um tecido vazado, que chegam até os pés. É o único a portar brincos. Os cabelos são curtos e a expressão facial é séria. A figura central no alto da página veste uma espécie de djebala estampado em que predominam as cores vermelha, laranja e amarela, dos ombros até os pés. Tem uma pulseira ou pintura na altura dos pulsos direito e esquerdo. É o único, entre eles, a portar uma coroa na cor branca. O formato da boca, da maioria deles, demonstra muito empenho no cantar. A figura localizada ao lado esquerdo do alto da página veste calção laranja com a sobreposição de uma espécie de vestido colorido, com tornozeleiras na cor vermelha e lenço branco amarrado na cabeça. Apresenta também pulseira ou pintura no braço direito, possivelmente, seja também uma congadeira. Todos estão de pés descalços e possuem fitas nas cores amarela, branca e vermelha, presas ao pulso ou às roupas.

As três figuras que estão na parte inferior da página são os responsáveis por tocar os instrumentos, como os tambores, um tradicional instrumento nesse ritual, sendo que um deles toca um chocalho vermelho, enfeitado por fitas coloridas. Em alguns grupos congadeiros,

aqueles que são responsáveis pelos instrumentos são denominados de embaixadores. Os tambores acompanham outros rituais africanos, sendo, portanto, um instrumento que representa genuinamente a cultura africana. Há alguns segmentos religiosos que fazem referência ao instrumento usando a expressão “Tambor de Mina”, em função da sua representatividade nos cultos. Não sendo diferente nas comemorações das Congadas.

As indumentárias desses participantes mostram-se as mais tradicionais, ou seja, calça e blusão branco, com saíotes verdes, faixa vermelha na cintura, e outra na cor azul ostentada no peito. Uma capa na cor roxa, com viés vermelho na parte da frente, presa ao pescoço. Portam, ainda, chapéu branco enfeitado com pinturas, e fitas nas cores vermelha, amarela e branca. Também esses participantes estão com os pés descalços. As expressões faciais demonstram comprometimento e envolvimento na ação. Percebemos, nessa imagem, como as fitas coloridas são bastante usadas nas Congadas, representando assim um símbolo importante nessas manifestações.

As características imagéticas das ilustrações encontram-se carregadas de detalhes que exigem leitura atenta para reconhecimento e apreensão dos sentidos. De modo geral, elas complementam o texto verbal, porém são passíveis de leituras independentes. Se tomarmos como exemplo a expressividade dos movimentos, podemos inferir que, por se tratar de parte de uma manifestação devocional, cabe a esses gestos toda a energia. Por outro lado, as indumentárias, em seus arranjos e cores, revelam uma identidade cultural que precisa ser considerada, tendo em conta que essas podem ser associadas às simbologias dos orixás, neste espaço sincrético das Congadas. As expressões faciais são também significativas, dando ao leitor noção do valor desse ritual para os seus integrantes. Segundo Ramos, “o fundamental é que a ilustração cause deslocamento, provoque no leitor emoção e o faça imaginar e refletir a partir do que está sendo narrado pelo ilustrador” (RAMOS, 2011, p. 26). As imagens que apresentamos incitam esse deslocamento.

As fitas variando em cores, agora, em verde, azul e amarelo, emolduram o texto verbal, sem sugerir qualquer movimento. No texto, encontramos, anteriormente, um momento em que o mundo parou, ou seja, foi quando o reizinho precisava sair de casa, mas não sabia desvendar o “mistério” das palavras que possibilitavam pedir licença às nuvens e foi, então, socorrido por uma pessoa mais velha e experiente que proferiu as palavras mágicas. Agora temos outro momento em que “De repente, o mundo pára de novo! Estão dizendo que um rio apareceu do zero e vai acabar com a festa. O reizinho não sabe as palavras para tirar esse rio do caminho” (PEREIRA, 2007a, p. 10). O discurso permite-nos compreender que os desafios do reizinho estão sempre relacionados ao aprendizado, à necessidade de adquirir

conhecimentos acerca da cultura dos seus predecessores, a desvendar os mistérios, a saber como agir diante das forças da natureza.

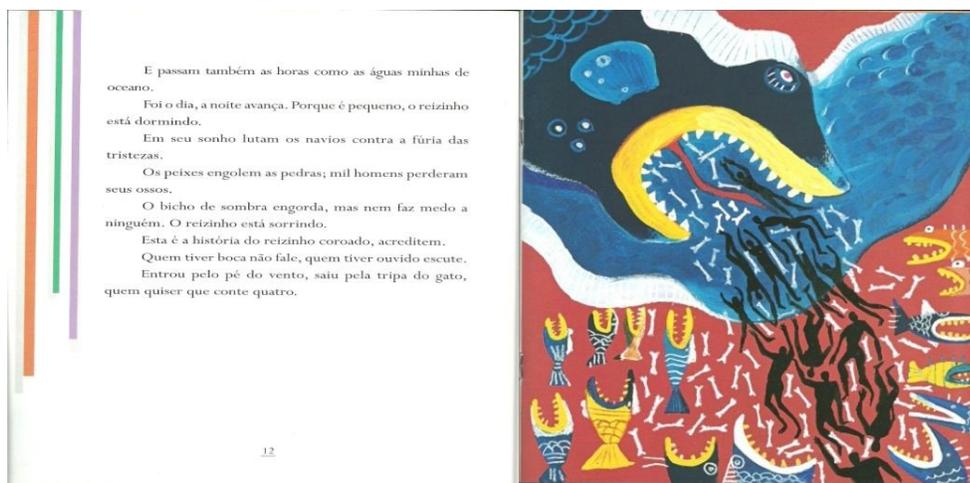
Pela segunda vez, o auxílio chega pelos ensinamentos de uma pessoa mais velha, reforçando o aspecto identitário da cultura, em que os anciãos são detentores de sabedoria e a oralidade é base para a transmissão dos ensinamentos. Nesse caso, assim como no anterior, ele ocorre por meio de cantiga, como observamos neste trecho: “Mas é todo ouvidos quando um mais velho anuncia: – *Vamos fazer a meia-lua,/meia-volta vamos já./Voltaremos bem ligeiros/dos perigos dessa rua/Nossa casa vai nos dar/para a festa o seu terreiro*” (PEREIRA, 2007a, p. 10). A letra dessa cantiga evidencia que o texto estabelece intertextualidade com outras manifestações do folclore brasileiro, como as danças de quadrilhas, que não é o rio que interrompe, mas a chuva. Ou, ainda, as cantigas de roda, bastante conhecidas das crianças e jovens. Essas sugerem um ponto de familiaridade para o leitor, estimulando a leitura. A intertextualidade estabelecida com outras manifestações folclóricas brasileiras acentua a perspectiva de que esta obra literária trata, especialmente, de uma cultura afro-brasileira.

Ainda na letra da cantiga, é possível perceber-se o sincretismo cultural na expressão, “Nossa casa vai nos dar/ para a festa o seu terreiro” (PEREIRA, 2007a, p. 10). Sabemos que, na festa das Congadas, a crença nos orixás divide espaço com a dos santos católicos. Nesse caso, o terreiro, espaço sagrado para a realização dos cultos africanos é também lembrado. Na Umbanda, por exemplo, o terreiro é dividido em duas partes o Congá, que é a sala dos médiuns, e a Assistência, em outra sala, onde ficam as pessoas que vão à busca de atendimento. Essas referências dão indícios do quanto os cultos religiosos africanos estão imbricadas aos festejos do Congado.

A linguagem corporal da dança, destacada nas imagens que ilustram o texto, soma-se aos demais símbolos como parte do patrimônio herdado das várias etnias africanas que aportaram em nosso país. Essa é referenciada no texto verbal: “O reizinho e sua gente giram...giram...com prazer e valentia” (PEREIRA, 2007a, p. 10). O movimento de girar é bastante comum nos rituais. Não se trata de qualquer giro, mas de um girar com prazer e valentia. O prazer suscita a importância da comemoração e a valentia remete às lutas entre os reis evocados nos rituais das Congadas. A valentia pode ter relação com a resistência ao escravismo, aspecto inerente às festividades do Congado. Nesse espaço de celebrações e de encenação de enfrentamentos, a obra sugere: “Quem quiser saber do mundo, dentro deles é que ele vai” (PEREIRA, 2007a, p. 10). A expressão mostra-nos que o aprendizado do escravo foi feito por meio das vivências, tendo em conta que por muito tempo estes foram privados de

qualquer aprendizado formal. Isso nos envia a um termo popular “aprendeu na escola da vida”.

Novamente o texto é marcado pelo ritmo das cantigas, muito embora, neste caso, ela não apareça em forma de verso, como as anteriores. Então, o texto explora a ludicidade para reverenciar o reizinho: “As sombrinhas da saudade e os cordões das andorinhas. Dorindondim, dorindondá! Abram as rendas da lua que o rezinho do Congo vai passar” (PEREIRA, 2007a, p. 10). As sombrinhas da saudade retomam um tempo passado em que esse adereço era parte do cortejo real. Por outro lado, faz lembrar outra manifestação folclórica brasileira, também de origem africana, que é o frevo, na qual a sombrinha é um ornamento importante, simbolizando as armas de defesa dos passistas, herdada dos capoeiristas. Uma simulação de luta, de recusa em se submeter ao apagamento da identidade e da cultura. Os cordões das andorinhas lembram-nos a coreografia do bando de pássaros, numa alusão aos passos que compõem as danças do Congado, além de outros cordões presentes nas brincadeiras, como as carnavalescas, que fazem parte também do folclore nacional. Abrir as rendas da lua sugere uma ideia metaforizada de um tapete real, demonstrando a cortesia e a reverência, exigidas na passagem do rezinho.



**Figura 10** - Ilustração da página 13 da obra *Os Reizinhos de Congo*  
 FONTE: Pereira (2007a, p. 12-13)

A imagem metaforiza o mar como um monstro. Um enorme bicho, de boca grande, língua comprida e dentes afiados, engolindo gente e ossos, como já anunciado no início da história: “Eu, o mar imenso, engolia gente e navio” (PEREIRA, 2007a, p. 4). Essa ideia é reforçada por meio da imagem (Figura 10). As pessoas, representadas na cor preta, não deixam dúvidas de que se trata dos negros. Os ossos na cor branca sugerem que outras

pessoas, anteriormente, já foram também engolidas pelo mar. Os peixes, inseridos na mesma figura, participam do banquete. O tom terra do fundo da tela sugere tensão, essa é reforçada pela cor azul escuro (do monstro), realçada pelo fundo azul (cor do mar) com traços brancos (das ondas). Os enormes dentes brancos destacam-se na bocarra amarela. O único olho visível expressa voracidade. A ilustração retoma as tantas histórias dos africanos na penosa viagem até o Brasil, na qual os dissabores tinham início ainda em continente africano, quando capturados. Com as péssimas condições dos navios muitos morriam e eram atirados ao mar. Outros chegavam tão debilitados que morriam logo após o desembarque. A vida para os sobreviventes era precária. Na visão de Ramos, as imagens “sempre tiveram o poder de criar espaços, de induzir experiências afetivas e intelectuais que pontuam o imaginário dos leitores” (RAMOS, 2011, p. 55). Isso as torna significativas, não estando apenas para decorar o texto verbal. A imagem descrita desperta muitas sensações.

As fitas na cor vermelha, verde e roxa acompanham a narrativa. No texto verbal, o domínio e a autoridade do oceano destacam-se, e a comparação do tempo com a água confirma o poder desses elementos na história dos cativos, como sugere o fragmento: “E passam também as horas como as águas minhas do oceano” (PEREIRA, 2007a, p.12). O termo oceano é recorrente, compreendemo-lo como representação do mito de origem de toda a história dos africanos e afrodescendentes no Brasil, o elemento de união das culturas. Uma história que é reproduzida há séculos nas festividades das Congadas, revivendo os costumes dos africanos que aqui chegaram. Assim, essa cultura vai adquirindo novas nuances no entrelaçamento com as culturas aqui encontradas.

Ao final dos festejos o reizinho é consumido pelo cansaço e pelo sono, “Foi o dia, a noite avança. Porque é pequeno, o reizinho está dormindo” (PEREIRA, 2007a, p. 12). O pequeno rei sonha com a possibilidade de os navios vencerem as tristezas, purgando a memória coletiva de tantos sofrimentos, traduzidos pelas expressões “Os peixes engolem as pedras; mil homens perderam seus ossos” (PEREIRA, 2007a, p. 12). Um processo de lembrar e esquecer, como meio de sobrevivência, mas também como forma de consolidar uma cultura e uma identidade, agora, a cultura e a identidade afro-brasileira ou brasileira.

Nessa busca de consolidação do legado cultural e identitário, “O bicho de sombra engorda, mas nem faz medo a ninguém” (PEREIRA, 2007a, p. 12). Não mais fazer medo a ninguém, alude às tantas manifestações já realizadas pelos negros como forma de resistência, primeiro, à escravidão, depois (e ainda) à discriminação. O que foi conquistado até então demandou muita coragem, logo, a distância do medo. As Congadas refletem e reproduzem essa luta. Antes, pouco valorizadas e aceitas e até reprimidas pela sociedade não negra, hoje,

encontram-se mais fortalecidas para propagar tão rica cultura.

Para encerrar a história o rezinho está sorrindo, é a imagem da infância, revelando que a alegre brincadeira acabou. Para a tradição das Congadas é a finalização do ritual de coroação do rezinho, “Esta é a história do rezinho coroado, acreditem” (PEREIRA, 2007a, p. 12). O autor provoca o leitor, quando o desafia a dar crédito à história. O ritual traduz a luta em que vence a tradição cultural, na qual os grupos de afrodescendentes buscam ocupar um lugar representativo em uma sociedade branca e desigual. São as Congadas, narrativas ritualizadas, desempenhadas pela encenação das histórias, pelo canto e pelo corpo nas danças que expressam a desigualdade, mas também são elas que reivindicam uma sociedade mais igualitária. Para fechar o círculo da história, o texto retoma versos que podem estar nas cantigas ou nas parlendas, próprios da cultura espontânea, ou seja, do folclore popular, ao qual pertencem também as Congadas.

Com isso a narrativa enfatiza o lúdico, levando-nos a inferir que ele também pode ser um recurso valioso no processo de aquisição de proficiência para a leitura e para a leitura da cultura, conforme observamos no trecho: “Quem tiver boca não fale, quem tiver ouvido escute. Entrou pelo pé do vento, saiu pela tripa do gato, quem quiser que conte quatro” (PEREIRA, 2007a, p. 12). O leitor é, novamente, provocado a participar ou reinventar o jogo da leitura: “quem quiser que conte quatro” (PEREIRA, 2007a, p. 12).

#### 6.4.2 “Rainha-Menina”



**Figura 11** - Página inicial da história Rainha-Menina na obra *Os Reizinhos de Congo*  
FONTE: Pereira (2007a, p. 14-15). Ilustração de Graça Lima

A partir da página 14 temos a segunda história, ou seja, da Rainha-Menina (Figura

11). O título, como na primeira história, é destacado em negrito, assim como a primeira letra da primeira frase está em azul. As fitas continuam a ilustrar a página do texto com suas cores vibrantes. O leitor deve perceber que, nessa história, as fitas adquirem mais movimento e vão adentrando a página do texto à medida que a história vai chegando ao fim. O balançar das fitas, em função do ritmo dos instrumentos e das cantigas, mostram-se mais intensos. Lembramos que esse adereço fica afixado na indumentária dos participantes, bem como nos instrumentos utilizados. Assim, à medida que os instrumentos soam e os assistidos dançam, as fitas fazem a sua própria coreografia. No conto-poema da Rainha-Menina isso fica muito mais evidente do que na anterior. Essa é uma das diferenças que a versão feminina da narrativa de coroação da rainha apresenta.

Ao contrário da imagem do reizinho, mostrada de perfil, a rainha-menina, também negra, é apresentada de frente com uma expressão séria, de concentração. O fundo da figura na cor preta sugere uma noite escura com estrelas, na qual se pode perceber, no canto direito da página, três pontos luminosos, uma possível referência às estrelas Três Marias. A imagem da rainha-menina parece estar suspensa, a falta de visibilidade dos pés reforça essa impressão, dando uma ideia de ascensão, similar a algumas pinturas com imagens das Nossas Senhoras, as santas católicas. Ao considerarmos o sincretismo religioso que envolve as Congadas, a imagem remete à Nossa Senhora Aparecida, a santa católica negra. As flores aos pés da rainha-menina corroboram a ideia de que se trata de uma divindade.

O fundo escuro da tela faz brilhar os pontos brancos que enfeitam a coroa, as tranças e o manto da rainha-menina. No manto longo, rico em detalhes, predominam os tons de azul claro e branco. O manto sobrepõe-se a outra vestimenta de cor branca e preta, também com desenhos que lembram bordados. Um grande colar com uma medalha redonda adorna o peito da rainha-menina. Na opinião de Ramos, em muitas obras literárias contemporâneas as imagens “ditam o ritmo da história, exibem para o leitor um mundo visual rico de sugestões, exigem que aquele que lê se dedique a elas para melhor entender o que está sendo narrado” (RAMOS, 2011, p. 54). Compartilhamos desse pensamento da pesquisadora, visto que a imagem, em uma primeira leitura, pela semelhança, pode ser tomada como referência à santa católica. No entanto, uma leitura mais atenta vai requerer do leitor em ação, uma sintonia com a narrativa para depreender a fusão de doutrinas que a obra deseja revelar. De acordo com Lima (2001), as ilustrações, assim como o texto verbal, constroem enredos e cristalizam as percepções sobre o mundo imaginado. Quando vistas em seu conjunto fazem conhecer os aspectos culturais de uma sociedade.

Na narrativa anterior, do Reizinho de Congo, os versos das cantigas perpassam todo

o texto, bem como a simbologia, traduzida por figuras de linguagem no texto verbal e imagens no texto não-verbal, a qual revela a cultura que se quer dar a conhecer. Nessa segunda narrativa, da Rainha-Menina, não acontece de forma diferente, uma vez que o autor faz uso dos mesmos recursos para construir a versão feminina de coroação da rainha Conga, conhecida também em alguns grupos como rainha Ginga.

No discurso literário dessa segunda narrativa, acentua-se o lirismo, em todo o texto, e, particularmente, nos poemas-cantigas. As imagens metafóricas são percebidas logo nas primeiras frases” “A noite é o arco de uma barriga/O dia passeia por ela montado num cavalo marinho” (PEREIRA, 2007a, p. 14). A exploração desses recursos literários suscita o desejo do autor de revelar, por meio deles, toda a complexidade do universo feminino. A este acrescentam-se outros tantos elementos profanos e sagrados que envolvem o ritual das Congadas, em que os aspectos da feminilidade, tanto os geradores de vida, como os mantenedores do núcleo familiar, são relevantes.

Isso transforma o texto em uma teia de sentidos ilimitados. A primeira a surgir nessa trama é a rainha-menina, como verificamos no fragmento: “A noite é o arco de uma barriga/O dia passeia por ela montado num cavalo marinho/Dessa noite grávida de sílabas está saindo a rainha-menina de Congo” (PEREIRA, 2007a, p. 14). O tom poético descreve a feminilidade, como um ciclo de dia e noite, associado a criação da vida no ventre da “noite grávida de sílabas” de onde nasce a rainha-menina. A noite grávida de sílabas suscita a geração de vida pela linguagem, pela palavra, o exercício criativo do autor para a elaboração da história da Rainha-Menina.

A dualidade entre noite/dia, claro/escuro remete às incerteza, aos contrastes, refletindo os dilemas do homem, no caso das Congadas, entre um culto religioso e outro, entre a ilusão da nobreza e a realidade de miséria. O oceano, a conexão entre os dois espaços, isto é, dos antepassados e daqueles que vivem o presente, resurge, representado pelo cavalo marinho. O trecho que segue evidencia esse elo entre o antes e o agora da tradição cultural:

Suas tranças se emendam para alongar a família. Antes dela, sua avó e sua mãe surgiram do ventre da noite/ As duas cuidaram da casa como se fosse suas roupas/ A casa então cresceu para além de suas bocas: *Ô de fora, ô de dentro/a mesa ainda é pequena/Mas de um pouco/se faz muito, ô morena*” (PEREIRA, 2007a, p. 14).

As tranças, simbolicamente, sugerem mais que um adorno nos cabelos, trata-se da origem de um entrelaçamento de afetos, ligando o passado de “sua avó” entretecido ao presente de “sua mãe” e da própria menina. Os cuidados com a família são comparados aos

cuidados com a própria roupa, aqui no sentido daquela que nos veste, nos cobre, nos aquece, nos protege, como parte de nós. Tamanho zelo faz a casa, uma representação da família, crescer.

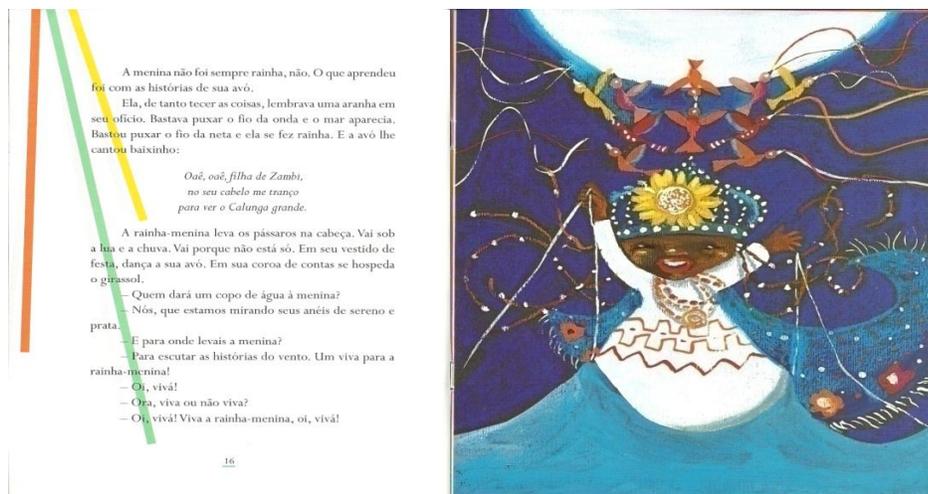
A cantiga que segue revela o espírito de solidariedade que faz subsistir essa cultura pois, sem ela, talvez tivesse sucumbido. Assim, “A mesa ainda é pequena, mas de um pouco se faz muito” (PEREIRA, 2007a, p. 14). O grupo familiar, para perdurar e propagar a cultura, precisou de redes de solidariedade, as irmandades, reunião de malungos, como já mencionamos, tratavam-se de associações que funcionavam em igrejas, construídas com muito esforço pelos escravos e seus descendentes, que continuam sendo um ponto de referência para os movimentos da consciência negra.

A ideia de rede, de teia, de tessitura cultural faz parte da história, “A rainha-menina veio desse novelo, por isso dá voltas no escuro” (PEREIRA, 2007a, p. 14). E, o novelo, que se destaca como o lugar de origem da rainha-menina, reporta a um emaranhado, uma mistura, a qual compreendemos como sendo a história dos negros vindos das diversas partes da África, os quais foram agrupados em diferentes regiões do nosso país, formando uma outra cultura, a afro-brasileira ou brasileira.

A recusa em se submeter, em perder a identidade, já não ocorre, percebemos isso nas expressões: “O medo não é o seu cobertor, nem a miséria a sua blusa/ Em cada lugar onde pisa, uma flor brinca de roda: *Ô de dentro, ô de fora/essa casa não é minha/nem do sapo na ribeira/Ela é do mundo, ô viola* (PEREIRA, 2007a, p. 14). Podemos inferir que algumas vitórias foram alcançadas, as Congadas são um exemplo de subsistência das afro-brasilidades. O medo foi sendo vencido, este é o caráter da resistência e, com isso, a criança passa, neste contexto, a significar a esperança de preservação e disseminação da cultura.

A coragem e a determinação, para encontrar as brechas sociais que permitam a conservação identitária, no cantopoema, adquirem forma, som e movimento, como sugere esse fragmento: “*Ô de dentro, ô de fora/essa casa não é minha/nem do sapo na ribeira/Ela é do mundo, ô viola*” (PEREIRA, 2007a, p. 14). A cantiga, novamente estabelece a intertextualidade com as cantigas de roda, retomando outra manifestação da cultura popular. O vínculo de cooperação que possibilitou a sobrevivência da cultura é reafirmado, “a casa não é minha, é do mundo”. Essa casa lembra um lugar em que pessoas de diferentes etnias e credos reúnem-se para compartilhar o aconchego, a proteção, os ideais. Essa é a principal representação dos festejos do Congado, considerando-se que reuniam (e ainda reúnem),

africanos, portugueses, indígenas e os descendentes numa alquimia cultural, que resulta na cultura brasileira.



**Figura 12** - Ilustração da página 17 da obra *Os Reizinhos de Congo*  
FONTE: Pereira (2007a, p. 16-17)

Na imagem, a rainha-menina mostra-se alegre, sorri e brinca com as fitas (Figura 12). O momento é de descontração, representado por todo o colorido da tela. O vestido longo na cor branca não é o mesmo utilizado anteriormente, mas traz estampas geométricas, comum nos tecidos africanos. Os colares também ganharam cores mais intensas. As tranças dos cabelos dançam, acompanhando o movimento dos braços. A coroa não apresenta a mesma formalidade de antes, isso em função da linda flor amarela, um girassol, ter sido fixada nela. A coroa, agora, enfeitada e com mais cores parece tornar a rainha-menina mais popular. O que era a pouco ritual virou brincadeira de criança.

Os pássaros acima da cabeça da rainha-menina estão em êxtase e fazem oscilar as fitas coloridas que trazem nos bicos. A lua no alto da página observa iluminada. O fundo lilás da tela, chamuscado de preto salienta o azul celeste. Na parte inferior da página, a imagem lembra o mar, o oceano. Um ponto de referência recorrente na obra que, por certo, busca mostrar e afirmar o seu papel na formação da cultura e da identidade afro-brasileira. Foi o oceano que afastou os avós, dos avós da rainha-menina, de suas origens. O manto também está transformado, traz à memória um tapete de flores ou, ainda, o mar coberto de flores e rosas, como aquele que homenageia Iemanjá nas celebrações de final de ano, quando os devotos pedem-lhe as bênçãos para começar em paz um novo ano. Os diferentes cultos estão agora estampados nas imagens.

Se a primeira figura da rainha-menina traz, à lembrança do(a) leitor(a), a imagem de

Nossa Senhora Aparecida, essa segunda traz à memória a rainha do mar, Iemanjá. As cores predominantes em tons de azul e branco sugerem essa ideia, são as cores dos mantos tanto da santa católica como de Iemanjá. As fitas brancas presas às mãos da rainha-menina, que pode ser entendida agora como representante de Iemanjá, denotam que o mar é por ela controlado, como uma marionete. As imagens dilatam as significações do texto verbal, além de apresentarem, em si, outras referências passíveis de leitura, provocando o leitor a compreendê-las, como especificam Paiva e Soares (2008) e Corrêa (2008), na seção três desta tese. A beleza dos traços das imagens, que ilustram a versão feminina das Congadas, é igualmente rica em detalhes e podem suscitar outras tantas leituras. Sobre as ilustrações em livros infantojuvenis, Ramos assevera que “é preciso olhar com calma, ser conquistado pelas sugestões proporcionadas pelos desenhos” (RAMOS, 2011, p. 60). Partilhamos desse entendimento, pois olhar calmamente e se deixar conquistar é uma primeira etapa da ação de ler.

As fitas coloridas bailam na página ao ritmo do texto. No arranjo discursivo, a rainha-menina adquiriu a condição de nobreza no ritual de coroação das Congadas, considerando-se que “A menina não foi sempre rainha, não. O que aprendeu foi com as histórias de sua avó” (PEREIRA, 2007a, p. 16). É um tornar-se rainha, e pressupomos que, isso tenha ocorrido a partir da aquisição dos conhecimentos culturais aprendido com os mais velhos.

Novamente a figura do ancião aparece solidificando a imagem daquele que possui a sabedoria, logo, com capacidade para preparar os mais jovens, como observamos no trecho: “O que aprendeu foi com as histórias de sua avó” (PEREIRA, 2007a, p.16). Assim, revela-se que os laços que sustentam a cultura e a identidade cultural foram urdidos no decorrer do tempo: “Ela, de tanto tecer as coisas, lembrava uma aranha em seu ofício” (PEREIRA, 2007a, p. 16). Sobre esses laços, ainda vale destacarmos a comparação entre a rainha e a aranha no ofício de tecer, quando a primeira tece a cultura e a segunda a sua própria casa. Essa comparação revela um dos muitos aspectos da linguagem literária presente no conto.

Outros exemplos dessa cultura tecida pelas avós e a rainha são encontrados ao longo da obra como sugere o fragmento: “Bastava puxar o fio da onda e o mar aparecia. Bastou puxar o fio da neta e ela se fez rainha E a avó lhe cantou baixinho: *Oaê, oaê, filha de Zambi/no seu cabelo me tranço/para ver Calunga grande*” (PEREIRA, 2007a, p. 16).

O mar, o Calunga grande, é retomado continuamente. Uma representação máxima da conexão entre a cultura de origem, a africana, e a cultura transformada, a afro-brasileira. O

outro destaque recai sobre os ensinamentos, legados através da oralidade pelas pessoas com mais experiência. A cantiga é, neste contexto, o recurso da oralidade a serviço da propagação das histórias que compõem a cultura.

A ideia da vida sendo tecida numa trama de fios, comparada ao ofício de tecer a teia da aranha, traz para o texto imagens de histórias que envolvem outras tantas histórias, o *mise en abyme*, como apresentado na análise estrutural em subseção anterior. Isso nos faz perceber a concepção, não apenas da vida como uma tecitura de vivências, mas também, da cultura, em especial, a afro-brasileira que é comparada ao novelo, composto por vários fios, o qual revela um emaranhado de conhecimentos, trazidos das Áfricas que são transmitidos pelos anciãos, figuras de autoridade para ensinar. Esses conhecimentos envolvem saberes múltiplos ligados à agricultura, à mineração, à arquitetura, à língua, à religião, à música, aos instrumentos musicais, à dança, aos utensílios, ao artesanato, à indumentária, à culinária, ao folclore, às festas populares, aos folguedos, à linguagem corporal, ao ato de ensinar/ contar-oralidade, enfim todos os saberes que faziam parte da maneira de viver de muitos dos africanos aqui aportados. Entretanto, não é demais lembrar que a esses saberes foram incorporados os costumes de outras etnias que, de uma forma ou outra, mantinham contato com os povos escravizados, colaborando para a transformação da cultura de raiz, agora renovada, cultura afro-brasileira.

A cantiga desenreda a ideia cultural, pois a rainha-menina não foi sempre rainha. Ela é filha de Zambi que, de acordo com a cultura africana, é o dono do universo e de tudo que nele existe. Zambi pode, também, ser compreendido como uma alusão ao deus supremo nos candomblés de Nação Angola. Na fé católica, predominante na cultura brasileira, é também comum reconhecer que somos filhos de um ser supremo, Deus. Essa possibilidade de entendimento considera que a cultura, trazida pelos escravos, envolve nações africanas diversas, e todas elas ligam-se à história da menina, além de outra cultura que aqui já estava, isto é, a portuguesa.

A íntima relação da cultura africana com a natureza é mais uma vez representada, quando “a rainha-menina leva os pássaros na cabeça. Vai sob a lua e a chuva” (PEREIRA, 2007a, p. 16). Trata-se do cuidado para enfeitar a menina a qual passará pelo evento de coroação. Nesse sentido, recordamos que embelezar a cabeça com passáros não é uma coisa apenas da história da Rainha-Menina. Eles aparecem também em outra história infantojuvenil, como a intitulada *As tranças de Bintou*, de Sylviane Diouf (2004). Nesta história, Bintou, uma menina negra, é a personagem principal. Descontente com seus cabelos, queria usar tranças. Contudo, de acordo com os costumes, isso só era permitido para as mulheres adultas.

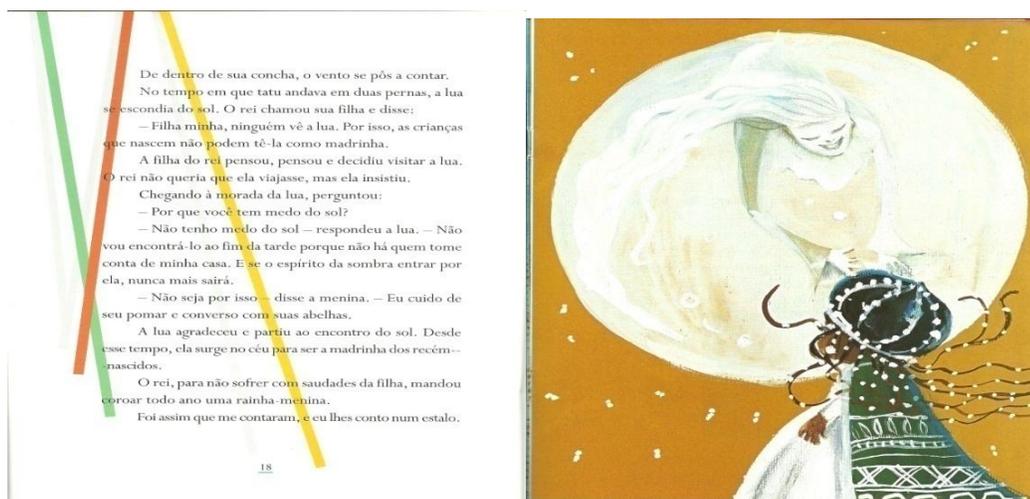
A história de Bintou revela um traço da cultura africana que costuma diferenciar as faixas etárias, inclusive em rituais de passagem, quando os cabelos figuram como simbologias significativas. A preocupação de Bintou é amenizada por meio da ajuda da avó. Ao terminar o trabalho, a avó lhe dá um espelho e pede para que olhe. Ao mirar o espelho, percebe uma menina com birotos enfeitados com pássaros coloridos e não se decepciona. “Eu sou a menina dos pássaros no cabelo” (DIOUF, 2004, s.n.p.). Essa história mostra que as tranças somente eram permitidas para jovens adolescentes, mas para crianças, como Bintou, apenas os birotos. Nesse viés, é possível inferir que o ritual de coroação dos reizinhos marca, também, um ritual de passagem na cultura africana. Muito embora, os pássaros na história da Rainha-Menina pareçam figurar apenas como uma sugestão de liberdade.

Além dos pássaros, outros elementos da natureza estão na festa, a lua e a chuva. A primeira permite-nos inferir que o ritual desenvolve-se no período noturno, diferente do ritual de coroação do reizinho de Congo, que acontece durante o dia. Sob a perspectiva de Biedermann (1993), no simbolismo tradicional o sol é representante masculino e a lua uma representação do feminino. O sol é responsável pelos reis, pela posição do homem no mundo, pelo sucesso e pelo coração, pela força de vontade e pela vitalidade. A lua liga-se à feminilidade, e evidencia a analogia do ciclo menstrual em suas fases, além de estar relacionada ao aspecto da fertilidade. Tanto o sol como a lua, simbolicamente, são os mais importantes astros. Nesse viés, o sol estaria para a história do reizinho e a lua para a da rainha-menina.

A rainha-menina, caminha com segurança, “vai porque não está só. Em seu vestido de festa, dança a sua avó” (PEREIRA, 2007a, p. 16). Este fragmento leva-nos a perceber o vestido, assumindo uma condição metafórica para mostrar que a menina incorpora a cultura dos seus antepassados nessa festividade de coroação. A simbiose cultural é marcada no arranjo poético, expresso pelos vocábulos com rimas “só” e “vó”. Assim, rainha-menina e avó são uma, entrelaçadas pela afetividade de parentesco, pela cultura. A singeleza do momento é revelada pela delicadeza do discurso, que exalta a feminilidade, por meio dos ornamentos usados pela rainha-menina, a coroa com girassol, os anéis de sereno e prata, “em sua coroa de contas se hospeda o girassol” (PEREIRA, 2007a, p. 16). Neste mesmo trecho da história o discurso do narrador é suspenso, por duas vezes, na primeira encontramos a pergunta: “ – Quem dará um copo de água à menina?”; na segunda, a resposta: “ – Nós, que estamos mirando seus anéis de sereno e prata” (PEREIRA, 2007a, p. 16). Tanto a pergunta quanto a resposta faz-nos supor que são as falas daqueles que acompanham o ritual de coroação da rainha-menina. Primeiramente, os seus familiares, depois os demais convidados que integram

os festejos das Congadas.

Os participantes têm curiosidade em saber: “– E para onde levais a menina? – Para escutar as histórias do vento” (PEREIRA, 2007a, p. 16). Os elementos da natureza são reiteradas vezes lembrados na narrativa, nesta parte está o vento. Este, “na ciência dos símbolos não se trata apenas de simples movimento do ar, mas manifestações sobrenaturais que revelam as intenções dos deuses” (BIEDERMANN, 1993, p. 383). Assim, e, para finalizar essa parte do texto, os vivas à rainha são lançados: “Um viva para a rainha-menina! – Oi, vivá! – Ora, viva ou não viva?/ – Oi, vivá! Viva a rainha-menina, oi, vivá!” (PEREIRA, 2007a, p. 16). São as expressões de felicitações que sugerem desejos de longa vida para a rainha-menina, para nós, a valorização da menina coroada como representante da cultura que deverá dar continuidade aos festejos, como meio de propagar os costumes e as crenças.



**Figura 13** - Ilustração da página 19 da obra *Os Reizinhos de Congo*  
 FONTE: Pereira (2007a, p. 18-19)

A lua personificada na figura de uma mulher ocupa quase todo o espaço da página, dando uma dimensão da sua grandeza em relação à menina (Figura 13). Ao redor das duas imagens, pontos brancos, aludindo às estrelas. Com cabelos longos e a face de brancura delicada, a lua traz um sorriso e estende as mãos, de forma amistosa, à rainha-menina. A dimensão da lua em relação à menina sugere a postura de uma reverência por parte desta. A menina, agora, representada de costas, expõe sua veste de rainha como na primeira imagem, ou seja, no vestido predomina a cor branca e o manto apresenta um novo tom de azul-esverdeado, mais escuro que o anterior, deixando à mostra as estampas geométricas. As longas tranças esvoaçantes balançam ao sabor do vento. A coroa é ricamente adornada, como a anterior. O fundo da tela, num tom alaranjado, faz sobressair as duas imagens.

Também nessa página a falta de bordas, alude ao infinito do céu, local onde se situa a lua. Para Ramos, “crianças aprendem rapidamente a língua das imagens, porque estão em uma fase do desenvolvimento em que as sensações, vinculadas às formas, cores e texturas, ainda estão à flor da pele, não sofreram influência excessiva dos efeitos da racionalização” (RAMOS, 2011, p. 41). Pautando-nos nesse pensamento, acreditamos que, numa sociedade que se privilegia a imagem, como a nossa, ela causa efeitos semelhantes, não apenas nas crianças, mas também em muitos jovens e adultos.

As fitas coloridas em verde, vermelho e amarelo, com sombras em cinza, avançam em movimento pela página do texto. No discurso encontramos: “De dentro de sua concha, o vento se pôs a contar” (PEREIRA, 2007a, p. 18). Anteriormente já havia sido anunciado que a menina iria escutar as histórias do vento. Nessa etapa do texto, aparece outra narrativa instaurada dentro daquela em curso. A esse recurso, na análise estrutural, denominamos de *mise en abyme*, no sentido de uma narrativa apresentar outras, isto é, uma pluralidade de narrativas. Esta é a situação que se apresenta em *Os Reizinhos de Gongo*, tendo em conta que além dessa narrativa expressa, na história da Rainha-Menina, existem outras que são inferidas, ou seja, as histórias dos antepassados, as histórias do próprio Congado etc.

A nova história acentua o aspecto do maravilhoso, como observamos no trecho: “No tempo em que tatu andava em duas pernas, a lua se escondia do sol” (PEREIRA, 2007a, p. 18). O jogo metafórico aparece agora para dar a ideia de tempo. A narrativa entrelaçada à da rainha-menina vem contar um encontro da lua com o sol e, novamente, a marca de oralidade é destacada. O narrador, nessa história, é o vento. Este, na posição de autoridade, lembra o papel de um adulto, que conta para uma criança, no caso a rainha-menina, uma história.

O rei chamou sua filha e disse:

– Filha minha, ninguém vê a lua. Por isso, as crianças que nascem não podem tê-la como madrinha.

A filha do rei pensou, pensou e decidiu visitar a lua.

O rei não queria que ela viajasse, mas ela insistiu.

Chegando à morada da lua, perguntou:

– Por que você tem medo do sol?

– Não tenho medo do sol – respondeu a lua. – Não vou encontrá-lo ao fim da tarde porque não há quem tome conta de minha casa. E se o espírito da sombra entrar por ela, nunca mais saíra.

– Não seja por isso – disse a menina – Eu cuido de seu pomar e converso com suas abelhas.

A lua agradeceu e partiu ao encontro do sol. Desde esse tempo, ela surge no céu para ser madrinha dos recém-nascidos.

O rei, para não sofrer com saudades da filha, mandou coroar todo ano uma rainha-menina.

Foi assim que me contaram, e eu lhes conto num estalo. (PEREIRA, 2007a, p. 18).

Podemos perceber que, nessa narrativa, o conflito se estabelece em função de que

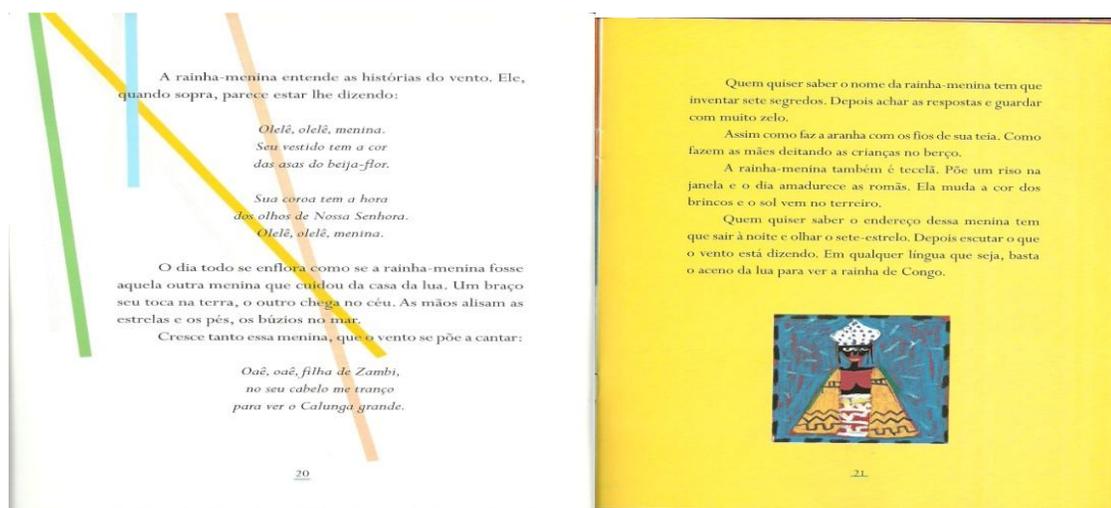
ninguém consegue ver a lua, e, com isso, as crianças recém-nascidas não podem tê-la como madrinha. No processo de desenvolvimento dessa outra narrativa, a filha do rei atua como protagonista. Toda a ação envolve rainha-menina que vai até a lua para saber o motivo de ela ter medo do sol. A lua conta-lhe que não tem medo do sol, apenas não pode deixar a casa sozinha, pois, pode acontecer de o espírito da sombra entrar nela. O espírito de sombra, nesse contexto, traz-nos a imagem do “bicho papão” que costuma assustar as crianças. Consideramos essa similaridade em função de o conto reunir elementos que são próprios do mundo infantil e estar sendo contada pelo vento à rainha-menina.

A menina prontifica-se, então, a cuidar das coisas da lua. Contudo, nessa parte, aparecem outros elementos que não foram pela lua mencionados: “eu cuido do seu pomar e das suas abelhas”. Percebemos com isso, novamente, o maravilhoso, sendo utilizado como recurso no conto. Na verdade, o maravilhoso permeia toda a extensão dessa história, considerando-se que nos primeiros momentos a menina vai conversar com a lua. Uma vez que a lua conseguiu alguém para cuidar das suas coisas, ela, então, vai ao encontro do sol: “Desde esse tempo, ela surge no céu para ser madrinha dos recém-nascidos” (PEREIRA, 2007a, p. 18).

O vento, o sol e a lua, mencionados nessa parte, reafirmam as raízes culturais africanas, ligadas aos elementos da natureza. Contudo, desde a antiguidade, esses elementos carregam simbologias que podem variar de um povo para outro, mas, em geral, aparecem com classificações semelhantes. Logo no início, o vento se põe a contar. É possível inferir que o vento representa também uma divindade maior, que possui sabedoria e está em todos os lugares. Notamos que, o vento figura também como um elemento mítico que tudo vê e tudo sabe. Assim como a lua que tem poderes para proteger os recém-nascidos.

A descisão da menina de ir morar na lua, para que a lua possa encontrar-se com o sol, deixou muitas saudades em seu pai. E como uma forma de aliviar essa saudade, o pai realiza anualmente o ritual de coroação da rainha-menina. Este é o primeiro indício de que a história da rainha-menina confunde-se com a história da filha do rei, que foi morar na casa da lua. Assim, a associação do culto de coroação da rainha-menina a uma guardiã da casa da lua, retoma todo um aspecto mitológico que envolve o sol e a lua desde a antiguidade. Dentre as várias significações encontram-se o sol como uma divindade que habita o céu, aquele capaz de destruir a escuridão e o desconhecido ou, ainda, conforme já mencionado em Biedermann (1993), o sol representa os reis, a autoridade paterna. A lua liga-se à figura feminina pela analogia entre o mês lunar e o ciclo menstrual, isso estabelece outra relação com o campo semântico da fertilidade. Na mitologia popular portuguesa, acreditava-se que algumas reações

das crianças como dores de barriga, rir ao dormir etc. eram indícios dos malefícios da lua. Em rituais ancestrais doava-se a criança à lua, para que aquela fosse protegida durante a infância, isso em função do caráter maternal, atribuído à lua (mãe criadora), raízes mitológicas que aproximam a lua da deusa-mãe. Ao tomar por base a reunião dessas figuras míticas ao tema central da obra, isto é, as afro-brasilidades, observamos que há a intensão de destacar a mescla de crenças e mitos que compõe as manifestações do Congado.



**Figura 14** - Ilustração da página 21 da obra *Os Rezinhos de Congo*  
FONTE: Pereira (2007a, p. 20-21)

Sob a perspectiva imagética, as fitas nas cores, verde, azul, amarela e rosa avançam por toda a página, aludindo a um compasso mais intenso, prevendo o final, neste caso, da história (Figura 14). O texto final aparece na página de fundo amarelo intenso, diferente das demais páginas brancas de antes. A figura destacada em um quadro de fundo azul chamuscado acentua a similaridade da imagem com Nossa Senhora Aparecida, sendo que o quadro que a envolve faz-nos lembrar a imagem dessa Santa exposta no Santuário de Aparecida, protegida por um nicho de vidro. Também, aqui, a imagem intensifica o caráter sincrético presente em toda a obra.

No texto verbal percebemos que as histórias de sabedoria do vento são compreendidas pela menina, quando observado que: “A rainha-menina entende as histórias do vento. Ele, quando sopra, parece estar lhe dizendo: *Olelê, olelê, menina/Seu vestido tem a cor/das asas do beija-flor/Sua coroa tem a hora/dos olhos de nossa Senhora/Olelê, olelê, menina*” (PEREIRA, 2007a, p. 20). A cantiga faz dela uma divindade. A figura

da rainha, nas manifestações do Congado, exerce funções sagradas. Agora, a menina cresceu e consegue tocar a terra e o céu, as estrelas e o mar: “Um braço seu toca na terra, o outro chega no céu. As mãos alisam as estrelas e os pés, os búzios no mar/Cresce tanto essa menina, que o vento se põe a cantar: *Oaê,oaê, filha de Zambi/no seu cabelo me tranço/para ver o Calunga Grande*”(PEREIRA, 2007a, p. 20).

O alcace do crescimento recobra o jogo metafórico na narrativa, dando a ideia de que a rainha-menina adquiriu poderes que permitem tocar o céu e as estrelas. Por outro lado, a mesma expressão pode aludir ao fato de ela ter atingido uma nova fase de vida, de amadurecimento biológico, tornando-se mulher. Ou, ainda, o que nos parece mais pertinente, cresceu em conhecimento cultural. Aprendeu sobre o legado com seus familiares, assim como pelas vivências que o ritual lhe proporcionou. Ainda na parte do texto referenciada, anteriormente, aparecem duas cantigas.

A primeira, estabelece uma relação da rainha-menina com nossa Senhora, deixando mais uma vez evidenciado o sincretismo da religiosidade católica e africana, presente nas Congadas: “*Olelê, olelê, menina./Seu vestido tem a cor/ das asas do beija-flor./ Sua coroa tem a hora/dos olhos de Nossa Senhora./ Olelê, olelê, menina*” (PEREIRA, 2007a, p. 20). Percebemos que a questão cultural, enfatizada na narrativa, é a de fusão e sincretismo, que, para nós, resulta na cultura afro-brasileira ou brasileira.

A segunda cantiga é a mesma apresentada anteriormente e já comentada. Todavia, nesta última, o poema-cantiga não é mais cantado pela avó, para a rainha-menina, mas pelo vento, isso faz com que ela seja ressignificada. De acordo com Gorion, mencionado em Biedermann, “O mundo todo está cheio de vento, o vento rege o mundo; ele é a coisa mais elevada, ele se encontrava no princípio de todas as coisas” (BIEDERMANN, 1993, p. 384). Pela segunda vez o caráter de uma figura sagrada/mítica, assim como uma referência da origem cultural representada pela menina, é confirmada, tanto por ser o vento quem apresenta para ela a cantiga como pela sua comparação com Zambi. As cantigas incorporadas ao longo do texto foram compreendidas, por nós, como saudações, tanto ao reizinho de Congo como à rainha-menina. Essas, além do valor cultural dão ao texto ludicidade, por reportarem ao maravilhoso, podendo figurar como um importante recurso para cativar o leitor infantil e/ou jovem para a leitura dessa obra literária.

Para finalizar a história o autor faz uma provocação, pois para desvendar o nome da rainha-menina será necessário que o leitor invente sete segredos, conforme apreciado no fragmento: “Quem quiser saber o nome da rainha-menina tem que inventar sete segredos” (PEREIRA, 2007a, p. 21). Esse desafio sugere as charadas e mostra-se muito interessante

para a faixa etária a que a obra se destina, além de reafirmar o caráter da oralidade na história.

Os segredos estão relacionados à teia, à trama tecida pela aranha, como observamos no trecho: “Depois achar as respostas e guardar com muito zelo./ Assim como faz a aranha com os fios de sua teia. Como fazem as mães deitando as crianças no berço./ A rainha-menina também é tecelã” (PEREIRA, 2007a, p. 21). E anunciar que a rainha é também tecelã reitera outros momentos do texto em que expressões com ideia similar, aparecem: “Suas tranças se emendam para alongar a família” (PEREIRA, 2007a, p. 14); “A rainha-menina veio desse novelo” (PEREIRA, 2007a, p. 14); “Ela, de tanto tecer as coisas, lembrava uma aranha em seu ofício. Bastava puxar o fio da onda e o mar aparecia. Bastou puxar o fio da neta e ela se fez rainha” (PEREIRA, 2007a, p. 16).

Nesse aspecto, a obra revela um rememorar constante sobre o conjunto de costumes e crenças dos ancestrais e suas transformações. Evidencia que as histórias envolvem outras tantas narrativas *ad infinitum*, as dos pais e avós do reizinho e da rainha-menina, dos africanos escravizados, do oceano, do sol, da lua, do vento, das Congadas, do catolicismo, do candomblé, da umbanda etc. Essas várias narrativas que se imbricam dão à obra *Os Reizinhos de Congo* uma estrutura de *mise en abyme*, como já mencionado. Essa é também outra característica que reforça a ideia de que essa literatura é afro-brasileira. É possível perceber que a história da Rainha-Menina acentua a imagem de enredamento das narrativas. Entendemos isso como próprio da figura feminina, que gera e proporciona a vida. É ela, portanto, a figura que assegura a manutenção dos fios da teia das narrativas da cultura.

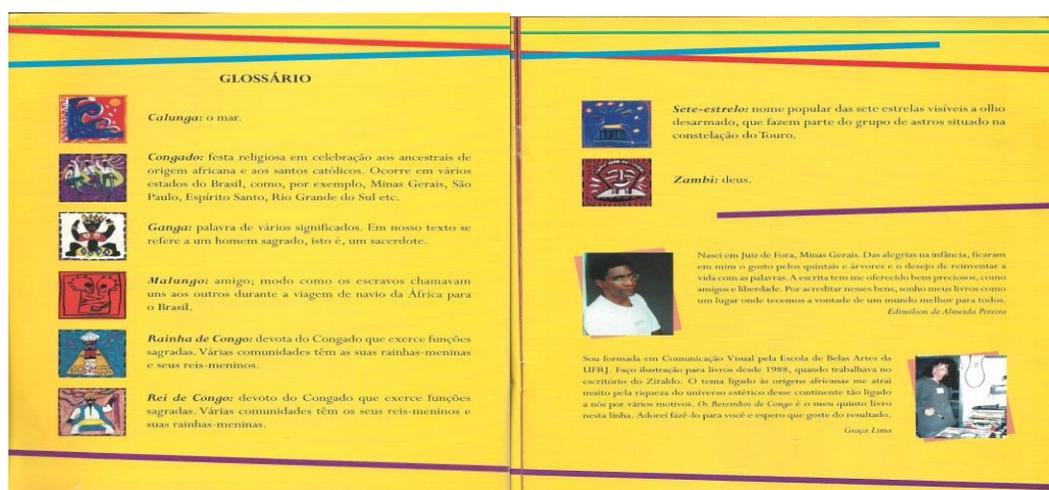
A magia que tanto encanta a criança e o jovem manifesta-se no jogo com as palavras, recobrando a beleza e o poder que a rainha adquiriu no ritual vivido, o qual possibilitar-lhe-á transformar também as coisas a sua volta. Esse poder de transformação pode ser entendido como a condição necessária para ser capaz de propagar a cultura de seus pais e avós, e fará o ritual com prazer e alegria como sugere o trecho:

Põe um riso na janela e o dia amadurece as romãs. Ela muda a cor dos brincos e o sol vem no terreiro. Quem quiser saber o endereço dessa menina tem que sair à noite e olhar o sete-estrela. Depois escutar o que o vento está dizendo. Em qualquer língua que seja, basta o oceno da lua para ver a rainha de Congo (PEREIRA, 2007a, p. 21).

O discurso poético, aliado ao mágico mais uma vez faz-se presente. Essas expressões equiparam a rainha-menina a uma divindade. Isso pode ser percebido em: “Põe um riso na janela e o dia amadurece as romãs” (PEREIRA, 2007a, p. 21). A ideia de luminosidade é

expressa pelas palavras: dia; sol; e sete-estrela. Ela não mora na terra, mas no sete-estrela. A ligação da rainha-menina com a lua é reiterada na expressão: “Em qualquer língua que seja, basta o aceno da lua para ver a rainha de Congo” (PEREIRA, 2007a, p. 21).

Na história da Rainha-Menina o número sete é recorrente (“sete segredos” e “sete-estrela”). Esse número, ao lado do três, é o mais importante e remete aos números sagrados na tradição das antigas culturas orientais, reverberando em muitas outras culturas. Em sua simbologia é relacionado aos santos e demônios, dependendo da crença de origem. Para o catolicismo o número é também significativo, pois Deus fez o mundo em sete dias. E, aparece no Apocalipse de São João, no Antigo Testamento, associado a sete sacerdotes que por sete dias deram volta em torno das muralhas de Jericó. Na Europa Medieval eram muito importantes os grupos de sete: sete dons do Espírito Santo; sete virtudes; sete sacramentos; sete idades do homem; sete pecados capitais; sete pedidos expressos no Pai Nosso; sétimo dia de falecimento etc. (BIEDERMANN, 1993, p. 346-347). Se tomamos o tema central da obra em estudo como referência, isto é, a cultura afro-brasileira e, ainda, consideramos o sincretismo religioso que compõe o Congado, é possível relacionar o número sete aos principais orixás do Candomblé: Iansã, Nanã, Ogum, Oxalá, Oxossi, Oxum, e Xango. E, com isso, novos elementos dessa cultura podem ser explorados, a partir das analogias em uma leitura mais aprofundada dessa obra literária. O glossário, incluso na obra, relaciona o sete-estrela “ao nome popular das sete estrelas visíveis a olho desarmado, que fazem parte do grupo de astros situados na constelação de touro” (PEREIRA, 2007a, s.n.p.).



**Figura 15 -** Glossário da obra *Os Rezinhas de Congo*  
 FONTE: Pereira (2007a, s.n.p.)

As páginas finais apresentam, como a anterior, um fundo em amarelo intenso, e as listras coloridas, em azul, vermelho, roxo e verde, continuam a remeter as fitas das Congadas (Figura 15). Na página da direita observamos o vocábulo “GLOSSÁRIO”, centralizado, em letras maiores que as demais informações. O glossário busca elucidar os sentidos das palavras que podem não ser conhecidas do leitor. Além dos vocábulos e seus significados, esses vêm acompanhados de imagens, possibilitando ao leitor não apenas conhecer o sentido da palavra pela leitura do escrito, mas também pela leitura da imagem. Ao considerarmos que um dos aspectos de complexidade da obra está em conhecer a linguagem e os símbolos da cultura afro-brasileira, a inserção do glossário com imagens é muito pertinente. Este, então, tanto permite fluir a leitura como amplia o conhecimento cultural do leitor.

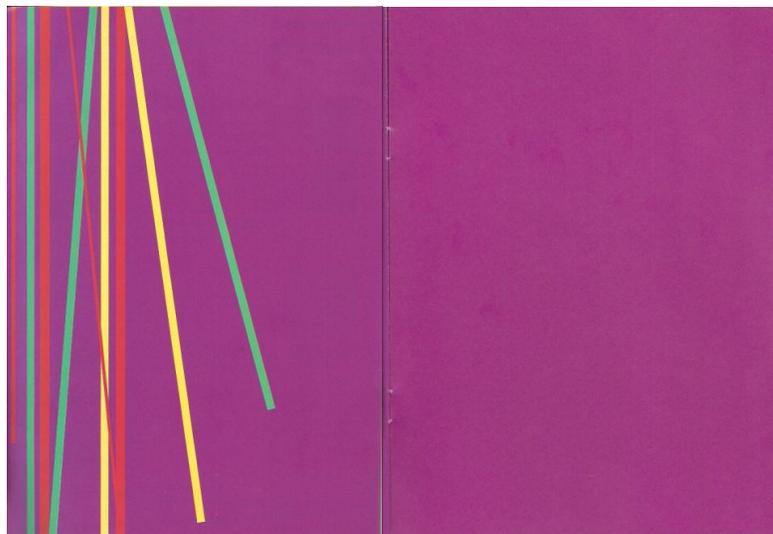
Quanto aos vocábulos apresentados e seus significados, expomos no Quadro 4, como eles estão arrolados na obra, muito embora alguns deles já tenham sido mencionados no decorrer da análise, e ao lado a descrição da imagem que acompanha cada vocábulo:

**Quadro 4 -** Vocábulos que compõem o glossário da obra *Os Reizinhos de Congo*

<b>GLOSSÁRIO</b>	<b>DESCRIÇÃO DA IMAGEM</b>
<i>Calunga</i> : o mar.	A imagem ilustrativa traz a cor vermelha ao fundo, imensas ondas em azul escuro, com cristas brancas.
<i>Congado</i> : festa religiosa em celebração aos ancestrais de origem africana e aos santos católicos. Ocorre em vários estados do Brasil, como, por exemplo, Minas Gerais, São Paulo, Espírito Santo, Rio Grande do Sul etc.	No quadro que ilustra temos a cor roxa ao fundo e a imagem de três congadeiros com suas indumentárias e instrumentos.
<i>Ganga</i> : palavra de vários significados. Em nosso texto se refere a um homem sagrado, isto é, sacerdote.	Na figura da ilustração, com a cor branca ao fundo, destaca-se a imagem de uma espécie de totem.
<i>Malungo</i> : amigo, modo como os escravos chamavam uns aos outros durante a viagem de navio da África para o Brasil.	Na imagem que ilustra a palavra, tem ao fundo a cor vermelha e no desenho observa-se dois bonecos abraçados.
<i>Rainha de Congo</i> : devota do Congado que exerce funções sagradas. Várias comunidades têm as suas rainhas-meninas e seus reis-meninos.	A mesma imagem utilizada ao final do conto da rainha-menina e, já descrita, aparece novamente para definir a rainha de Congo.
<i>Rei de Congo</i> : devoto do Congado que exerce funções sagradas. Várias comunidades têm os seus reis-meninos e suas rainhas-meninas.	A figura com a cor rosa ao fundo apresenta a imagem de um homem negro com as indumentárias do Congado, uma coroa com muitas fitas coloridas, além de outras seguras pela mão direita.
<i>Sete-estrela</i> : nome popular das sete estrelas visíveis a olho desarmado, que fazem parte do grupo de astros situado na constelação de Touro.	Na imagem podemos ver um fundo na cor azul escuro, com sete pontos luminosos em noite escura, os quais iluminam o telhado de uma casa.
<i>Zambi</i> : deus.	A figura traz ao fundo a cor marrom chamuscada de preto, com imagem que lembra também um totem.

FONTE: adaptado de Pereira (2007a)

Na sequência encontramos as fotos do autor, Edimilson de Almeida Pereira, e da ilustradora, Graça Lima, apresentados no início dessa seção.



**Figura 16** - Ilustração das páginas finais da obra *Os Reizinhos de Congo*  
 FONTE: Pereira (2007a, s.n.p.)

A página final (Figura 16), recobra as cores da contracapa, anteriormente apresentada. Em fundo na cor roxa e as fitas nas cores vermelha, amarela, sendo que a cor verde, na página final varia no de tom. A diferença entre a contracapa e a página final está no deslocamento das fitas que, como vimos anteriormente, podem sugerir o começo e o final da história, bem como o movimento que embala o canto e a dança nos festejos das Congadas. Essa parece-nos uma forma delicada e astuciosa de as ilustrações complementarem o texto verbal.

A fruição estética realizada possibilitou-nos perceber que a obra literária infantojuvenil *Os Reizinhos de Congo* mostra-se como um recurso bastante apropriado à formação leitora de crianças e jovens, pelas qualidades literárias que apresenta, tanto no que se refere ao texto verbal como ao imagético. O seu caráter híbrido, no qual se sobressai o aspecto mágico, provoca, pela linguagem, um encantamento que contagia o leitor. Essa característica tanto estimula a leitura quanto instiga o leitor a conhecer a cultura. O fato de a obra trazer a coroação dos reis das Congadas, como base para o desenvolvimento da narrativa, valoriza a cultura africana, proporcionando ao leitor afrodescendente uma identificação afirmativa. Para os leitores não afrodescendentes a forma de apresentação da cultura suscita o respeito e atende ao objetivo de dar a conhecer que, a cultura africana integra a tessitura da cultura brasileira, atendendo ao que propõe a Lei 10.639 (BRASIL, 2003), apresentada na seção dois.

## 6.5 AS AFRO-BRASILIDADES EM *OS REIZINHOS DE CONGO*

Um dos nossos objetivos neste estudo buscou apresentar uma proposta de classificação para o que se denomina literatura afro-brasileira, a partir das análises categorizadas em subseções anteriores. Dessa forma, o Quadro 5 reúne as principais características, por nós analisadas, que fazem da obra *Os Reizinhos de Congo* uma literatura que pode ser classificada como genuinamente afro-brasileira.

### **Quadro 5** - Características afro-brasileiras encontradas nos contos em estudo.

1) Ambas as personagens principais, o reizinho e a rainha-menina, são afrodescendentes.
2) Os dois contos apresentam intertextualidade com outras manifestações folclóricas brasileiras, não somente africanas, como as parlendas e as cantigas de roda, bem como a capoeira, o frevo, o carnaval dentre outras.
3) No vocabulário empregado estão presentes palavras de origem africanas, ou até mesmo as africanas incorporadas à língua portuguesa do Brasil.
4) A ideia, nos conto-poemas, de culturas entrecidas, a africana e a portuguesa, que resultam na cultura brasileira.
5) O sincretismo religioso, no caso as Congadas, como representação da cultura brasileira.
6) O aspecto mítico presente na cultura popular do Brasil.
7) O Congo, o Congado, as Congadas como referência de um legado cultural, africano e português, na formação da cultura afro-brasileira ou brasileira e presente em todo o território nacional.
8) Os poemas-cantigas como menção à musicalidade inerente à cultura brasileira.
9) A oralidade como recurso de expressão popular na cultura da nação.
10) As pessoas mais velhas ocupam nos contos a responsabilidade de legar a cultura aos seus descendentes.

FONTE: Autora desta pesquisa.

Estes são aspectos que, a nosso ver, colaboram para que a obra *Os Reizinhos de Congo* seja classificada como integrante de uma literatura afro-brasileira e não como literatura africana, como verificamos na ficha catalográfica da obra, apresentado em subseção anterior. Isso demonstra que não há, ainda, critérios bem delineados para determinar a classe de obras literárias que tematizam as afro-brasilidades, por isto a pretensão desta tese em contribuir com tal empreendimento. Cabe, então, aos envolvidos, tanto em pesquisas como em publicação, criá-los para que essa seja, também, uma referência essencial à disposição de todos os leitores. Essa definição básica, no nosso entendimento, pode resultar em um direcionamento mais apropriado e, conseqüentemente, de aproveitamento leitor. Essa definição pode ter como referência a temática da obra, agilizando a escolha do leitor. Ao considerar que as obras literárias, pelas peculiaridades que a compõem, possibilitam uma formação inicial e continuada muito mais consistente, o acesso a esse objeto, dinamizado por essa categorização, pode conduzir melhor os leitores, especialmente, em ambientes de educação formal.

Ressaltamos que a proposta de classificação, aqui esboçada, reconhece como ponto de partida o tema da narrativa. Incluir uma obra literária numa determinada ordem, tendo como referência o tema, não é novidade para críticos e pesquisadores da literatura, como Coelho (2000), Zilberman (2003) e Cunha (2006). Trata-se de um critério bastante utilizado. Assim, somos da crença de que essa é uma alternativa viável. Para esse argumento, consideramos que todas as obras listadas na relação do PNBE, disponível no sítio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), mostradas na seção três, não trazem qualquer menção sobre a classe, tendo em conta o tema em que as obras distribuídas se incluem. Dessas, constam apenas o título da obra, os autores e a editora responsável, bem como a seguinte categorização: 1) Educação Infantil - creche, 2) Pré-escola, 3) Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 4) Anos Finais do Ensino Fundamental, 5) Educação de Jovens e Adultos. Significa afirmar que essa informação somente é encontrada na obra impressa, ou para ser deduzida pelos leitores, a partir dos resumos oferecidos pelas editoras, ou, ainda, pela constatação do leitor, a partir da leitura da obra. Quando consultadas algumas das obras apresentadas na relação do PNBE, na versão impressa, muitas delas não apresentam qualquer referência sobre essa categorização, constando apenas a classificação geral como literatura infantil, literatura juvenil ou literatura infantojuvenil.

Quando comparamos os temas dos títulos distribuídos pelo PNBE, apresentados na seção dois, fica evidenciado que a obra literária *Os Reizinhos de Congo* responde mais afirmativamente para aquilo que se concebe como obras literárias de temática afro-brasileira na literatura infantojuvenil. É preciso lembrar que Bernd (2003) classifica esse tipo de obra como literatura negra, afrodescendente ou afro-brasileira. Para Martins e Cosson (2008) que, também partem do tema para a categorização, encontramos obras distribuídas nas seguintes classes: a) obras que tratam da cultura tradicional (textos literários e informativos com destaque para a oralidade); b) biografia de personalidades negras ou afrodescendentes; c) narrativas que enfocam a opressão e discriminação, vivenciadas pelos negros desde a escravidão; d) narrativas em que personagens negros aparecem de maneira afirmativa. Na seção dois apresentamos, no Quadro 2, um contraponto entre a classificação de Martins e Cosson (2008) e a proposta elencada por nós. Nessa comparação, apenas dois pontos se equivalem, ou seja, o primeiro, em Martins e Cosson (2008), contempla na rubrica obras que tratam da cultura tradicional (textos literários e informativos com destaque para a oralidade); na nossa proposta corresponde às obras que versam sobre a África ou às histórias da África. O segundo ponto em Martins e Cosson (2008), narrativas que enfocam a opressão e discriminação, vivenciadas pelos negros desde a escravidão, na nossa proposta equipara-se a

obras que versam sobre a cultura negra, o negro, e as questões raciais.

Como essas classificações mostram-se, hoje, flutuantes ou em construção, como aponta Duarte (*apud* AMÂNCIO; GOMES; JORGE, 2008), visto na seção três, julgamos a proposição, feita por nós, pertinente. Para essa categorização o tema passa a ser a referência principal, como ficou evidenciado na obra analisada que versa sobre uma cultura mestiça, não apenas uma cultura africana. Neste viés, seriam, então, três as vertentes, contempladas nos temas das obras literárias infantojuvenis contemporâneas, que possibilitam a aproximação do leitor às raízes que integram a cultura brasileira: a primeira destaca os temas africanos, ou seja, a África ou as histórias da África; a segunda, prioriza a cultura negra, o negro e as questões raciais; e a terceira contempla a cultura já miscigenada, ou seja, a cultura afro-brasileira, na qual situamos a obra em estudo.

Uma vez compreendida, aceita e efetivada essa categorização ela pode servir como um ponto que determina nossa identidade nacional e cultural. Como vimos na seção quatro, conforme Hall (2006), compõem as culturas nacionais as instituições, os símbolos<sup>18</sup> e as representações. São esses elementos que dão sentido à nação, possibilitando a construção de identidade de um povo. Nessa direção, as Congadas, tema de *Os Reizinhos de Congo* representam a nossa afro-brasilidade, como raízes que integram a cultura brasileira. Assim, as qualidades estéticas e culturais apresentadas, possibilitam, também, reflexões acerca do processo de construção da nossa identidade cultural enquanto nação. Essa conclusão responde afirmativamente ao terceiro objetivo dessa tese, ou seja, compreender se essa literatura infantojuvenil configura-se em um recurso profícuo para a construção da identidade cultural.

## 6.6 ALGUMAS QUALIDADES LITERÁRIAS DA OBRA

Consta, também, em nossos objetivos, contribuir com estudos para a afirmação da literatura infantojuvenil, de temática afro-brasileira, na sua caracterização como literatura. Sendo assim, e como forma de expor os argumentos que nos levam a admitir a obra em tela como portadora de literariedade, apresentamos no Quadro 6 os aspectos elencados na análise anterior, que qualificam a obra nessa direção.

---

<sup>18</sup> De acordo com o dicionário Houaiss (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009, s.n.p.), símbolo refere aquilo que, por convenção ou por princípio de analogia formal ou de outra natureza, substitui ou sugere algo. Na perspectiva semiótica, o símbolo relaciona-se a um signo que apresenta relação arbitrária, baseada apenas em convenção, com o objeto ou a ideia que representa.

**Quadro 6 - Aspectos que classificam a obra em tela como literatura infantojuvenil.**

1) O arranjo textual, tanto no plano do enunciado, como da enunciação bem elaborado.
2) O jogo de palavras, as figuras de linguagem, metáforas, comparações etc., encontradas tanto no texto em prosa, como nos poemas-cantigas.
3) As rimas, responsáveis pelo efeito sonoridade, tanto no texto em prosa, como nas cantigas, dão representação à musicalidade que envolve o tema, ou seja, as Congadas.
4) A predominância dos termos da oralidade na linguagem, sem, contudo, apresentar uma linguagem simplificada. Essa característica evoca sensações de familiaridade, alcançando o leitor em formação.
5) A estrutura de <i>mise en abyme</i> , evocando a pluralidade de narrativas presentes na cultura brasileira.
6) Exploração do maravilhoso como recurso para instigar o leitor infantil e juvenil à leitura.
7) As figuras que remontam a um tempo imemorial dos antepassados, possibilitando o conhecimento cultural.
8) A ausência de didatismo, agregando o ludismo com informações culturais consistentes.
9) Como uma literatura contemporânea, apresenta lugares vazios, lacunas, que tornam o exercício de leitura mais desafiador. Uma obra aberta na concepção de Eco (2012).

FONTE: Autora desta pesquisa.

Estes itens corroboram o fato de avaliarmos a obra literária como sendo de qualidade literária, uma vez que o tema, a linguagem, o arranjo textual transpõem representações humanas, esteticamente organizadas, com capacidade de provocar emoções no leitor.

Como vimos nas seções três, quatro e cinco, a desestabilização do canône deixou brechas para que outras formas de expressão fossem reconhecidas como arte. São muitos os discursos que buscam, na revisão do passado, compreender o momento presente. Neste contexto, a literatura infantojuvenil também transforma-se e ajusta-se às novas condições sócio-históricas e culturais. A obra em estudo é um exemplo dessas transformações, visto que apresenta a qualidade estética necessária para ser reconhecida e classificada como literatura.

Esse entendimento considera os estudos vistos em Coelho (2000), na seção três, quando afirma que a arte é um evento de criatividade, no qual o mundo, a vida, o homem se veem representados. Pela arte é possível incorporar sonho e vida prática, o imaginário ao real, os ideais e as possibilidades ou as impossibilidades de realizá-lo. São esses elementos que verificamos em maior ou menor proporção na obra em tela.

Ao explorar o imaginário e a fantasia da criança e do jovem, por meio de recursos estilísticos, tanto no texto em prosa como nos poemas-cantigas ou, ainda, na junção dos dois gêneros, o autor deixa o texto mais criativo e com capacidade de estimular a imaginação dos leitores, além de oferecer-lhes condições de refletirem sobre questões sociais relevantes que podem apurar-lhes o senso crítico. Nesse sentido, Zilberman (2003), esclarece que, a base da literariedade é o arranjo textual e, conseqüentemente, da sua esteticidade.

A linguagem da obra, pautada na oralidade, aproxima leitor e obra, pois, conforme Lajolo e Zilberman, “a oralização do discurso nos textos para crianças (e jovens) torna-se bastante coerente com o projeto de trazer para as histórias [...] o heterogêneo universo de

crianças (e jovens) marginalizadas, de pobres, de índios” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p. 153). A criança ou o jovem vendo-se representado na obra em leitura, no caso do público afrodescendentes, em especial, de maneira afirmativa como vimos, suscita o pertencimento e este é um fator relevante em contexto mestiço como o nosso. Considerando-se, ainda, que esse pertencimento oportuniza ao leitor reconhecer-se, reflete numa identidade cultural. Para Palo e Oliveira (2006) narrar, tendo por base a oralidade, é desestabilizar o discurso literário tradicional, isso significa inovar, é isso que percebemos no livro de Pereira (2007a). Na perspectiva dessas estudiosas, trata-se de um “escreviver”, visto que se encurta a distância entre quem narra e quem lê.

No que se refere ao arranjo textual, há ausência de um desfecho arrematado com soluções definitivas, como se percebe em narrativas mais lineares, aspecto que não encontramos em *Os Reizinhos de Congo*, uma vez que esta obra apresenta um desfecho provocativo, recurso que lhe dá um encanto a mais, pois, oferece condições de o leitor dar continuidade à brincadeira. Nesse sentido, a ação de ler deixa de ter um caráter de obrigação para se estabelecer como ação lúdica, sem deixar de apresentar consistência de conteúdos. Isso para um público de leitores em formação, ao qual a obra se destina, é bastante interessante. Conforme Coelho (2000), essa é uma das características dos textos atuais.

Não temos compreensão diferente para as ilustrações. Essas que exigem do leitor atenção em relação às questões que as estruturam, como o uso de cores, os matizes de tons, a composição dos cenários, as relações de escala entre texto e ilustrações. Para perceber esses detalhes cada leitor precisa retomar suas experiências com a visualidade, que se estruturam na capacidade de produzir novas imagens e com a forma de ver e ter conhecimento do mundo. É ler adequadamente as ilustrações. Em resumo, podemos afirmar que a obra em estudo apresenta muitas qualidades estéticas, tanto no texto verbal como no não-verbal, que a fazem ser considerada, por nós, como obra literária de qualidade.

## 6.7 LEITURA À LUZ DA TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO DA LITERATURA

Com as reflexões dessa subseção procuramos atingir outro objetivo proposto, inicialmente, isto é, inferir sobre os possíveis efeitos que a obra em estudo suscita no leitor. Na seção cinco apresentamos a teoria de Iser (1999), a qual visa explicar como acontece o ato de apreensão em que o texto literário é traduzido ou transferido para a consciência do leitor. Esses estudos têm como fonte a Estética da Recepção, os quais tomamos por base para

discorrer sobre o efeito estético.

No prefácio de *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético* (ISER, 1996), segunda edição, volume um, Iser esclarece que, o que se denomina como Estética da Recepção, na atualidade, não apresenta uma unidade, mas há por detrás desse conceito duas orientações diferentes que apresentam reciprocidade. A recepção em sentido estrito refere-se “à assimilação documentada de textos e é, por conseguinte, extremamente dependente de testemunhos, nos quais atitudes e reações se manifestam enquanto fatores que condicionam a apreensão de textos” (ISER, 1996, p. 7). Concomitantemente, o texto é a própria prefiguração da recepção, e por isso apresenta “um potencial de efeito cujas estruturas põem a assimilação em curso e a controlam até certo ponto” (ISER, 1996, p. 7). Dessa forma, o efeito e a recepção configuram-se nos princípios essenciais da Estética da Recepção e, em função de suas várias metas orientadoras, atuam com métodos histórico-sociológicos (recepção) ou teórico-textuais (efeito). As metas da Estética da Recepção são então atingidas, quando estes dois objetivos diferentes interligam-se. Isso significa dizer que Iser (1996, 1999) propõe, por meio de um percurso descritivo-reflexivo, dar a conhecer as operações realizadas para que uma obra literária transforme-se em uma experiência estética. Nessa experiência, não basta que o sujeito seja alfabetizado ou mesmo um leitor assíduo, pois, só essas condições não garantem que ele saiba ler literatura, isso em função de a obra literária apresentar organização peculiar. Assim, é importante considerar que a obra literária traz em si uma carência de sentido que só se efetiva pela participação ativa do leitor no processo de leitura. É a essa carência apelativa que Iser denomina de efeito, sendo assim, o efeito estético da literatura concretiza-se no ato de leitura, na interação entre autor-texto-leitor.

Fundamentados na proposta de Iser (1999), passamos, nesta seção, a expor e a refletir sobre a nossa experiência de leitura de *Os Reizinhos de Congo*, a partir dos pontos elencados na seção cinco desta tese. Conforme já observamos no decorrer deste trabalho, os quatro primeiros pontos ligam-se mais diretamente à teoria de Iser e os dois últimos, embora tenham as reflexões pautadas na mesma teoria, estão mais relacionados aos nossos interesses.

1. Reflexão sobre a afirmação de que as informações apresentadas no texto miram um determinado sentido e a plenitude semântica deve ser almejada no ato de leitura;
2. Identificação, na narrativa, dos três paradigmas que atuam no texto de ficção, relacionados aos protagonistas, ao desenvolvimento e à trama;

3. Análise dos planos do texto relacionados às estratégias discursivas;
4. Processo de construção das representações por meio de imagens, por ocasião da leitura, e o quanto isso pode influir na formação de subjetividades do leitor;
5. Conhecimentos prévios demandados para a leitura da literatura infantojuvenil afro-brasileira no que se refere à linguagem textual e à simbologia cultural;
6. Determinação de possíveis dificuldades que a leitura da literatura infantojuvenil de temática afro-brasileira pode oferecer no que se referem às particularidades da linguagem e do material simbólico.

Esses aspectos balizam as nossas reflexões. Antes, porém, vale lembrar que tanto para Iser (1999) como para Aguiar e Bordini (1993), na leitura, o aproveitamento completo e pleno de um texto literário só se realiza esteticamente em suas significações. Isso equivale a dizer que, na medida em que a ação de leitura desenvolve-se, o leitor depreende e concatena imagens que vão se modificando e se atualizando. Nesse processo, o leitor toma como referência, o aspecto linguístico fornecido pelo produtor do texto (autor), assim como o seu saber enciclopédico (KOCH; ELIAS, 2006), ou seu conhecimento de mundo (FREIRE, 2006) para atingir os sentidos do texto. Conforme Iser (1999), o autor é aquele que articula o texto e o leitor, por sua vez, pauta-se no pensamento do autor (o outro) para compreender o assunto sobre o qual discorre o texto. É o que Sartre, citado em Iser (1999), reconhece como “pacto”, ou seja, um correlativo dialético entre autor e leitor que, no jogo da leitura é estabelecido pelos participantes. Nesse “pacto” cada um dos agentes atua com estratégias diversas. O autor com estratégias de produção e sedução e o leitor com seus conhecimentos linguísticos e de mundo para desvendar os sentidos do texto. Nesse exercício, o texto torna-se atrativo quanto mais desafiado for o leitor a compreender o lido. Entretanto, para que isso ocorra, faz-se necessário que a obra literária apresente qualidade e esta depende da linguagem utilizada, da organização linguística e do tema exposto. Além disso, interferem, também, na ação de leitura os aspectos emocionais do leitor que são responsáveis por envolvê-lo mais ou menos com o texto.

O primeiro ponto busca refletir sobre a afirmação encontrada na teoria de Iser (1999) de que **as informações apresentadas no texto miram um determinado sentido e a plenitude semântica deve ser almejada no ato de leitura**. Almejar a plenitude semântica em um texto literário configura-se em grande desafio para o leitor, isto porque, conforme Iser, o texto literário abriga muitas peculiaridades. Na leitura dessa categoria de texto, não se consegue apreender, a um só tempo, todas as nuances de significação, mas é possível chegar aos sentidos, ou pelo menos aproximar-se deles, vencendo fases, por meio da construção de

sínteses. Isso porque os textos literários, por seu caráter polissêmico, permitem muitas leituras. Entretanto, não admitem leituras que se distanciem daquelas que a organização textual propõe, ou como prefere Iser, não se permite leituras aleatórias.

De acordo com Iser (1999), durante a atividade de leitura, o leitor coloca em movimento um ponto de vista que se desloca dentro do texto e vai sofrendo transformações até alcançar os sentidos. A esse exercício, o estudioso denomina processo perspectivo, em que o texto é objeto de percepção e o leitor ponto perspectivístico. Em outras palavras, o leitor como ponto perspectivístico é aquele que se move pelo campo de seu objeto, no caso o texto, para a efetivação da leitura. Dessa forma, todo ponto de vista tem sempre algo em mira.

Ter algo em mira, no processo do ler, sugere que enquanto uma informação é decodificada e retida pela memória, outras encontram-se em processo. Dito de outra forma, por ocasião da articulação leitora, em um primeiro momento a informação lida é retida pelo leitor. Esse primeiro movimento, podemos entender como a etapa preliminar de leitura, em que os termos lidos são decodificados. Esta, por sua vez, é modificada no percurso, quando o leitor efetua as associações dos termos lidos com seu saber enciclopédico, a princípio, realizando antecipações e, posteriormente, preenchendo os vazios decorrentes da formação do ponto de vista, na busca da construção dos sentidos no texto.

Para melhor compreender esse movimento, tomamos como exemplo o título do livro em estudo, primeiramente a expressão “reizinhos”. Observamos o aspecto linguístico, tendo em mira o sentido. A palavra, isolada do texto, remete aos regimes monárquicos, contudo, o grau diminutivo sugere outra inferência na direção das histórias, voltadas para as crianças e para os jovens. À medida em que essas possibilidades nos ocorrem como leitor, procurando encontrar os sentidos, aos deslocamentos realizados, Iser (1999) denomina de movimentos de pontos de vista. Dessa forma, as antecipações ou inferências feitas, na direção de reconhecer o termo “reizinhos”, como fazendo parte de uma hierarquia monárquica ou relacionado às histórias infantis, são alguns dos pontos de vista que podem ocorrer na ação de leitura. Utilizamos como exemplo o título da obra, considerando que este deve apresentar relação com o tema exposto no texto ou na obra em processo de leitura.

Ainda, tendo como suporte o título, tomamos como referência o termo “de Congo” a fim de delinear outros pontos de vista. O primeiro deles pode ter como norte a preposição “de” que reporta a um lugar de origem, assim, os reizinhos não são “de” São Paulo, tampouco “de” Portugal, mas “de” Congo. Para alcançar o sentido da expressão, o leitor terá que ter em seu saber enciclopédico conhecimentos acerca deste espaço geográfico “Congo”, localizado na África. No caso de o leitor não ter esse conhecimento, essa informação sairá do ponto de

vista e o leitor dará prosseguimento à leitura, visando encontrar outros aspectos do texto que o levem ao sentido desejado para o termo. Nesse percurso, outros pontos de vista são elaborados.

Entretanto, no texto, o termo “Congo” não define apenas o local de origem dos reizinhos, mas traz toda uma carga semântica, relacionada a um determinado contexto cultural, o qual é acionado em momento simultâneo à formação do ponto de vista. É evidente que o aspecto cultural desse texto adquire um sentido mais pleno, após a leitura de toda a obra. E se aqui estamos realizando leituras de fragmentos, é somente por uma questão didática, visando compreender o mecanismo de produção de leitura.

A possibilidade desses sentidos serem acionados antes da leitura do texto completo, só ocorre se o leitor apresentar em seu repertório conhecimentos suficientes acerca do espaço geográfico que o termo imprime, bem como sobre a relação que ele estabelece com as manifestações folclóricas das Congadas. A partir dessas informações, o leitor pode estabelecer as relações necessárias para chegar ao sentido do título, bem como do tema.

No percurso de leitura, é preciso reconhecer, também, que a relação entre “de Congo” com as Congadas não se realiza de maneira direta, mas demanda conhecimentos mais aprofundados acerca dessa manifestação cultural, para que o leitor possa utilizá-la como suporte de leitura, buscando um sentido mais coerente não apenas do título da obra, mas do texto como um todo. Nessa perspectiva, as inferências ou antecipações, assim como as relações entre as partes do texto, variam entre leitores, pois aqueles que já tiverem participado ou assistido aos festejos serão capazes de alçar as relações de sentidos, de forma mais afirmativa, diferente daqueles que não apresentam conhecimentos prévios sobre o assunto.

Ainda para pensarmos o aspecto do primeiro ponto da teoria de Iser, ou seja, de que a leitura do texto mira um determinado sentido e a plenitude semântica deve ser almejada no ato de leitura, elenquemos uma outra parte da obra, presente no primeiro conto, a expressão, “Os avós do reizinho perderam dente e saliva, mas não os pensamentos” (PEREIRA, 2007a, p. 4). Esta expressão é uma das mais significativas do texto. Para compreendê-la, na perspectiva da Teoria do Efeito Estético, consideramos o seguinte: como leitores não temos dificuldade em reconhecer os sentidos denotativos da expressão “perder dente e saliva”. Se consideramos como referência a ingenuidade infantil e, em alguns casos, juvenil, público a que a obra se destina, é possível estabelecer conexões como: eles não escovavam os dentes, então, perderam os dentes, ou ainda, eles eram pobres e não conseguiam comprar escovas de dentes e tampouco iam ao dentista e, por isso, seus dentes foram perdidos. Quando caem/extraem os dentes verte-se também saliva. No entanto, pelo viés linguístico, a adversativa que dá início a

expressão complementar, isto é, “mas”, seguida de “não os pensamentos”, obriga-nos a reconfigurar o ponto de vista anterior, se tomamos as possibilidades infantis e juvenis como válidas. Isso porque, a compreensão da expressão em seu todo demanda um conhecimento sócio-histórico das condições dos avós dos reizinhos. A associação aos africanos escravizados só é possível, até essa parte do texto, primeiro, pela leitura das ilustrações, pelo termo “Congo” no título, ou, ainda, pelos vocábulos oriundos de línguas africanas, Calunga e malungos, presentes também nessa etapa do texto. Pois, em nenhum momento, nem antes da parte destacada, tampouco na sua sequência, ocorre qualquer menção explícita aos escravos ou negros. Se não apresentado o título, se apagadas as imagens ilustrativas, se o leitor não reconhecer os vocábulos de origem africana, nem tiver conhecimento sobre o Congo, a região da África, o leitor poderá estabelecer outros pontos de vista e dirigir sua leitura para novos rumos, isto é, pode chegar a diferentes sentidos. Nessa parte inicial da primeira história, se retirarmos os pontos de referência da cultura afro-brasileira ali presentes, e tomarmos como ponto de vista apenas a relação entre rei e mar, pode ocorrer de termos em mira um ponto de vista em que o reizinho é filho ou neto de um pirata que vive no oceano. Sobre isso, diz Iser (1999) que os leitores, no decorrer da leitura, podem estabelecer pontos de vista que não confirmam a plenitude semântica esperada no texto.

Fica evidenciado que a simples associação dos termos na expressão: “Os avós do reizinho perderam dente e saliva, mas não os pensamentos” (PEREIRA, 2007a, p. 4); não possibilita uma relação direta com os africanos escravizados e a cultura afro-brasileira. Esse é o caráter polissêmico da obra literária que, como vimos nas seções um e dois, requer muito mais do leitor, assim como permite-lhe uma ampliação de conhecimento de modo mais consistente e abrangente. Para estabelecer relações, de forma adequada, o leitor precisa apresentar um conhecimento sócio-histórico e cultural, assim como perceber o caráter ideológico dos termos para compreender, em sua abrangência, o valor simbólico dessas representações. São esses conhecimentos que possibilitam ao leitor estruturar os pontos de vista de maneira mais produtiva, com vistas a alcançar a plenitude semântica dos termos, rumo a sentidos completos.

No segundo conto, da rainha-menina, a estruturação dos pontos de vista estabelece poucas conexões com aqueles formados, por ocasião da leitura do primeiro conto, ainda que essas histórias estejam na mesma obra e o conto da rainha-menina esteja na sequência do reizinho de Congo. Tendo em conta uma leitura linear, há a propensão de buscarmos estabelecer, na segunda história, algumas relações com a primeira, no intuito de traçar, de alguma forma, esses poucos pontos de vista. A primeira ligação que fazemos é a partir do

título dos contos, visto que ambos reportam a um tema comum, ou seja, os festejos das Congadas, no ritual específico da coroação dos reis. Essa compreensão só é possível se levamos em conta que o leitor da primeira história apresenta conhecimentos acerca das Congadas.

Nesse segundo conto-poema, a ideia de entrelaçamento é acentuada. Destacamos, como exemplo, a expressão: “A rainha-menina veio desse novelo, por isso dá voltas no escuro” (PEREIRA, 2007a, p. 14). No processo articulatório da leitura, a partir do exemplo dado, visamos compreender o exercício de previsão e retrovisão, que motiva a formação de sínteses, as quais são decorrentes da formação dos pontos de vista. Contudo, lembramos que a formação do ponto de vista tem por base as relações entre os signos, e são os deslocamentos do ponto de vista que estabelecem as equivalências entre os signos, fazendo-os representáveis.

Na expressão destacada, colocamos a nossa atenção sobre o termo “novelo”. O termo de representação metafórica de uma cultura entretecida reclama, no percurso da leitura, tanto uma ativação de previsão quanto de retrovisão para se chegar ao sentido.

Como previsão, o ponto de vista alinha-se na direção dos termos que seguem: “por isso dá voltas no escuro” (PEREIRA, 2007a, p. 14). Assim, a ideia da sequência, também metafórica, impõe a formação de outros pontos de vista, em função de esta não possibilitar o esclarecimento necessário para se alçar os sentidos. No entanto, é possível formar um novo ponto de vista, tendo em conta que a frase complementar reafirma, por meio de uma coordenada sindética conclusiva, introduzida pelo termo “por isso”, a noção de novelo, no fragmento “por isso dá voltas”. Este, por sua vez, sugere um ir e vir de fios como em um novelo.

Os termos que seguem a expressão “dá voltas no escuro”, causam ainda estranhamento, obrigando o leitor a buscar em elementos anteriores – numa retrovisão – do ponto de vista, outros elementos que levem a um sentido. Assim, as expressões que amparam essa nova possibilidade são encontradas em: “Suas tranças se emendam para alongar a família. Antes dela, sua avó e sua mãe surgiram do ventre da noite” (PEREIRA, 2007a, p. 14). O retorno às expressões anteriores, “suas tranças se emendam para alongar a família”, levam-nos aos termos que se ligam a novelo. Essas expressões, também metafóricas, confirmam a ideia de entrelaçamento que as expressões “novelo” e “tranças” encerram nesse contexto de leitura. Também neste exemplo, as questões culturais precisam estar no repertório de conhecimentos do leitor para que este possa apreender, a partir dos movimentos do ponto de vista, os sentidos mais profundos no texto.

É possível inferir que a obra literária infantojuvenil *Os Reizinhos de Congo* pode

oferecer maior dificuldade de leitura e interpretação para as crianças e jovens que residem nos estados do Sul do Brasil. Isso porque os festejos das Congadas, nesses estados, são mais raros, logo, são menos conhecidos ou estão menos presentes no repertório de conhecimentos prévios dos leitores dessas regiões. Nesse contexto, a leitura dessa obra, para um entendimento profícuo, demanda mediação competente.

O segundo ponto eleito prevê **a identificação, na narrativa, dos três paradigmas que atuam no texto de ficção, relacionados aos protagonistas, ao desenvolvimento e à trama**. Conforme Iser (1999), o roteiro de leitura do texto ficcional apresenta como modalizadores do movimento do ponto de vista os elementos que compõem a narrativa.

Para melhor discorrer acerca dos paradigmas propostos por Iser (1999), faz-se necessário retomá-los. O primeiro deles tem relação com os protagonistas e com o desenvolvimento da trama. Sobre o processo de desenvolvimento da trama, Iser considera que a narração não se pauta nas ações, mas no valor exemplar que ela transmite. Sob essa perspectiva, nos contos-poemas presentes na obra em estudo, o valor não estaria apenas na sequência de fatos que a compõem, mas na maneira como a coroação dos Reizinhos é arranjada no discurso, como uma representação de aprendizagem, isto é, de educação dos mais jovens, bem como da divulgação da tradição cultural afro-brasileira. O segundo paradigma é responsável pela realização da significância temática. Esse efetiva-se na obra, a partir da elaboração linguística que traz para o texto aspectos da oralidade como marca da cultura afro-brasileira, com vocábulos que recobram a herança africana, assim como o cenário das manifestações, as Congadas, em um aspecto pontual que é a coroação dos reis. Esses elementos delineiam tanto a trama como representam o desfecho das narrativas com o ritual da coroação. O terceiro paradigma configura-se nos sentidos alcançados pelo leitor, a partir do texto. Nesse, prevalecem as descisões seletivas do leitor, ou seja, se conhecemos a cultura, no processo de leitura da obra literária eleita para os estudos, podemos atingir sentidos mais amplos no texto; se não tivermos familiaridade com ela, o sentido ficará comprometido. Nessa direção, faz-se necessário lembrar que, como pesquisadora e leitora da obra em estudo, o viés escolhido para as leituras e interpretações são idiosincráticos, ou seja, revelam pontos de vista particulares que, por certo, apresentariam diferenças sob o olhar de um outro leitor.

A combinação dessas perspectivas diferentes, apresentadas como os três paradigmas da ficção, gera horizontes vazios, que alteram as expectativas presentes e futuras do leitor no desenvolvimento da leitura do texto de ficção. A esse movimento, Iser (1999) denomina fluxo temporal da leitura, ou seja, a conversão contínua do passado, representado pelas informações já conhecidas, informações estas que são frequentemente atualizadas para o momento

presente no decurso da leitura e projetadas para o futuro, com as informações que são antecipadas pelo leitor no processo de leitura.

Para explicar esse efeito de leitura, tomamos como exemplo, no segundo conto-poema, a passagem em que o vento conta uma história para a rainha-menina. Quando essa história é introduzida no texto, o leitor já possui algumas informações acerca da rainha-menina. Isso significa dizer que, ao ler a história do vento, os pontos de vista formulados vão na direção de encontrar relações entre esta história e a da rainha-menina. Nesse movimento de leitura, pautamo-nos em informações do passado, atualizando-as no presente e inferindo informações futuras. Contudo, a história do vento apresenta-se como uma nova história, a princípio, concebida como desvinculada da história da Rainha-Menina. No decorrer da leitura da história, como leitores, ocorre-nos, em muitos momentos, tomarmos a filha do rei, pela rainha-menina, sendo essa uma inferência que não se comprova, em função de tratar-se de personagens distintas. Entretanto, as informações passadas, quando atualizadas no desfecho da história contada pelo vento, geram ambiguidades, exigindo do leitor uma atualização das informações para o momento presente, a fim de que não perca o fio condutor da história da Rainha-Menina. Isso causa estranheza no leitor, pois, no desfecho da história do vento, encontramos a expressão: “O rei, para não sofrer com saudades da filha, mandou coroar todo ano uma rainha-menina” (PEREIRA, 2007a, p. 18). Essa expressão impõe, então, ao leitor uma retomada da organização da narrativa, como forma de encontrar os sentidos e continuar o movimento de leitura rumo ao final da história da Rainha-Menina. Como já dito, em análise anterior, essas histórias confundem-se e demandam do leitor uma maior atenção em relação às informações passadas, presentes (atualizadas) e futuras (inferenciadas), a partir da ordem da narrativa, mirando um sentido mais amplo para o conto-poema da Rainha-Menina.

Na sequência da história temos “A rainha-menina entende as histórias do vento” (PEREIRA, 2007a, p. 20). Essa informação nos dá, como leitores, uma perspectiva de que a filha do rei não é a rainha-menina, entretanto, esse entendimento precisa ser revisto ao final da história da Rainha-Menina, quando encontramos a expressão: “Em qualquer língua que seja, basta o aceno da lua para ver a rainha de Congo” (PEREIRA, 2007a, p. 21). Podemos dizer, com base na teoria de Iser (1999), que esse exercício de ir e vir com as informações do texto, no decorrer da leitura, resulta no preenchimento de horizontes vazios para chegar aos sentidos do texto.

A conscientização do leitor sobre essa rede de relações define o que Iser (1999) denomina de extensão temporal da leitura que, em constante transformação, adquire uma dimensão espacial. A grande quantidade de perspectivas acumuladas, na ação de leitura, dá ao

leitor a impressão de profundidade espacial, proporcionando-lhe a sensação de estar vivendo a história do texto. Essas combinações avivam as representações propostas pelo texto, e, estas, por sua vez, estão intimamente relacionadas a um determinado contexto, no caso da obra em estudo, aos costumes e às crenças dos afro-brasileiros e, mais especificamente, ao ritual de coroação dos reis na manifestação folclórica das Congadas.

No terceiro ponto a proposta é a **análise dos planos do texto, relacionados às estratégias discursivas**. Para Iser (1999), o movimento, do qual emerge a leitura apresenta dois níveis, um primeiro e um segundo plano. Em um primeiro contato do leitor com o texto, o leitor raciocina, a partir do pensamento do autor, evidenciado no texto. Com este procedimento, o leitor afasta-se temporariamente de suas posições individuais (conhecimento prévio), porém estas não são abandonadas, mas formam um cenário para acolher as orientações do autor. Como forma de exemplificar esse processo, tomamos o primeiro trecho da história da Rainha-Menina: “A noite é o arco de uma barriga. O dia passeia por ela montado num cavalo-marinho” (PEREIRA, 2007a, p. 14).

Ao realizar a primeira leitura, decodificativa, nosso cognitivo age no sentido de receber as informações do texto, vindas do autor. Por estar o leitor afastado de sua posição individual, a primeira sensação é de estranheza, a qual cria um espaço intervalar entre a não decifração total do sentido e o fazer agir do conhecimento prévio, estabelecendo na leitura um lugar vazio, uma lacuna. A ação de leitura remete, então, o leitor a um outro procedimento o de retomar sua posição individual e acionar seu conhecimento de mundo como forma de encontrar algum sentido para as expressões. Dito de outra forma, o leitor procura preencher o espaço vazio, gerado pela incompreensão, tendo por base sua posição individual e as informações nela armazenadas, decorrentes de leituras anteriores (conhecimento enciclopédico), buscando alcançar o sentido.

Em relação a este segundo conto-poema, mais que no primeiro, a linguagem discursiva metafórica é responsável pela sensação de estranhamento, gerada no leitor, em quase todo o texto. Assim, as tentativas de encontrar as significações, obrigam-nos, como leitores, a produzir representações que possam levar-nos ao sentido. Esse preenchimento de lacunas, baseado apenas no nosso conhecimento de mundo, leva em conta que as informações armazenadas, relativas à leitura da história anterior, ou seja, do *Reizinho de Congo*, não são suficientes para que compreendamos o trecho inicial da história da Rainha-Menina.

Diante desse impasse, o leitor prossegue a leitura, abrindo novos horizontes de expectativas, no intuito de encontrar um sentido ao trecho inicial. A possibilidade mais provável é de, como leitores, procedermos a leitura da expressão subsequente: “Dessa noite

grávida de sílabas está saindo a rainha-menina de Congo” (PEREIRA, 2007a, p. 14). As imagens criadas ou as representações decorrentes dessa segunda expressão proporcionam ainda algum estranhamento, porém, passam a direcionar a um possível sentido, tanto dessa segunda expressão como da anterior. Esse movimento pode ser assim explicado: a palavra “noite”, na primeira frase, é retomada na segunda e acaba servindo como referência discursiva para o encaminhamento de uma perspectiva de sentido. Em outras palavras, a primeira situa e descreve a noite; a segunda informa que é dessa noite que nasce a rainha-menina.

Esses são procedimentos, compreendidos por Iser (1999), como sendo de primeiro e segundo planos de leitura. Conforme o pesquisador, no primeiro plano o leitor transforma em tema as orientações a ele relacionadas e essas refletem no segundo plano. Isso significa que os pensamentos desconhecidos do leitor são atualizados e passam a ocupar um espaço no primeiro plano. Neste, os pensamentos já se tornaram conhecidos. Esse movimento é constante por todo o percurso de leitura.

O quarto ponto requer **informações acerca do processo de construção das representações por meio de imagens, por ocasião da leitura, e o quanto isso pode influir na formação de subjetividades do leitor**. Para Iser (1999), o texto ficcional, pelas suas particularidades, exige muito dos conhecimentos enciclopédicos do leitor, visto que esta categoria de texto não apresenta um sentido literal (aspecto verbal), mas está preta de simbologias que, no decorrer da leitura, mostram-se no sentido do texto como representações. A representação, como uma visão imaginativa, não se apresenta em um objeto de sensação, tampouco no plano discursivo do texto, mas configura-se na tentativa do leitor de representar aquilo que não é visto nem sentido por ele. Desse processo resultam duas formas diferentes de acesso à leitura, uma delas é a percepção que se pauta em um objeto dado (texto verbal), a outra que remete a algo não dado ou ausente (a representação).

A obra *Os Reizinhos de Congo* é rica em representações, tanto no aspecto verbal do texto quanto nas ilustrações, e muito disso pode ser observado na análise desenvolvida na subseção anterior. Uma das representações do texto que nos parece mais expressiva é a do entrelaçamento da cultura, verificada em ambos os textos, com algumas ideias mais pontuais, reveladas pela palavra “tecido” – no primeiro conto-poema: “Uns com tecidos de ontem, outros com o coração à mostra” (PEREIRA, 2007a, p. 6) – e, ainda, pelas palavras “teia” e “novelo” – na história da Rainha-Menina: “A rainha-menina veio desse novelo” (PEREIRA, 2007a, p. 14); “Bastava puxar o fio da neta e ela se fazia rainha” (PEREIRA, 2007a, p. 16).

Ao partirmos da significação dicionarizada dos termos, encontramos para “tecido”, dentre os significados que mais se aproximam da expressão no texto, “que se teceu;

confeccionado com fios; urdido” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009, s.n.p.). Para o termo “teia” encontramos,

[...] trama; tecido formado ao longo da urdidura, pelo entrelaçamento dos fios no tear; armação de fios finíssimos de seda produzidos por algumas espécies de aranha que dispõem de glândulas na extremidade posterior do abdome; trabalho que nunca acaba; bordado de Penélope, obra de Penélope [Penélope, esposa de Ulisses, personagem da *Odisseia* de Homero, tecia uma tela de dia e desmanchava à noite, pois prometera aceitar um pretendente assim que ela ficasse pronta]” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009, s.n.p.).

Também este termo apresenta ainda outras significações que não cabem na nossa discussão neste momento. A expressão “novelo” é definida como, “amontoado de fios têxteis enovelados, enrolados; coisa (concreta ou abstrata) que se encontra enrolada” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009, s.n.p.). Todos esses vocábulos, em suas significações literais, remetem a fios, à trama, que por sua vez, relacionam-se às linhas, às fibras de algodão ou sintética, às corda, às significações que não atendem à dimensão dos sentidos exigidas pelo texto em estudo.

Esse é o principal diferencial do texto literário, visto nas seções dois e três desta tese. Isto é, são esses fatores que fazem a leitura do texto literário uma leitura mais complexa, requerendo muito mais conhecimentos, por parte do leitor, do que para a leitura de um texto informativo. Em outras palavras, o texto literário exige e forma um leitor mais crítico.

Na atividade de descortinar os sentidos, quando os termos em sentido literal não são suficientes, o processo de leitura induz o leitor à formação de imagens que resultam nas representações. Dessa forma, aquilo que se mostra como “tecido de ontem”, “teia ou novelo”, remete ao enlaçamento de costumes e crenças pertencentes à tradição dos antepassados afro-brasileiros. Essas nuances de significados são apreendidas somente se o leitor considerar, em sua leitura, os aspectos culturais que a obra enseja. Conhecer, compreender e interpretar essas faces que o texto suscita, depende de toda uma ação subjetiva do leitor. As subjetividades são garantidas, no processo de leitura, pelo amplo conhecimento de mundo. Assim, em obras de literatura infantojuvenil que versam sobre as afro-brasilidades, crianças e jovens necessitam de um mediador que possa considerar esse aspecto para que a produtividade leitora seja atingida.

Conforme Iser (1999), por ocasião da leitura do texto ficcional, a formação de representações passa por várias fases, nas quais o leitor forma sínteses passivas. Nesse exercício, surgem as imagens que trazem à luz o que ainda não existe nos conhecimentos já adquiridos pelo leitor. A realização dos sentidos, por meio das representações, é considerada

um ato de criação. É preciso lembrar ainda que as representações possuem um caráter híbrido, logo, cada leitor produz as suas próprias representações. Porém, no percurso da leitura, essas representações não podem ser arbitrárias, mas têm nas referências textuais o ponto de partida. Essas mantêm relação com os lugares vazios do texto, considerando-se que necessitam ser ocupados pelas representações do leitor. As expressões anteriormente elencadas, como exemplo, evidenciam essa necessidade que o texto literário apresenta para o leitor, ou seja, de preencher os vazios do texto com representações que não se limitam aos sentidos literais dos vocábulos.

O quinto ponto destacado, por nós, busca **saber sobre os conhecimentos prévios demandados para a leitura da literatura infantojuvenil afro-brasileira no que se refere à linguagem textual e à simbologia cultural**. A linguagem empregada para o arranjo textual na obra em estudo, bem como a simbologia dela decorrente, em ambos os contos-poemas, como já vimos na análise apresentada em subseção anterior, exigem do leitor um conhecimento prévio significativo. Tanto isso é verdadeiro que o próprio texto apresenta, ao seu final, um glossário que busca dar ao leitor um suporte mínimo para a compreensão do texto. Ao considerarmos que no texto literário as palavras não se limitam em seus significados denotativos, conforme a teoria de Iser (1999), as possibilidades de sentidos são ampliadas e com isso o exercício leitor aumenta em dificuldade.

Para compreendermos essa complexidade, tomamos como exemplo, do primeiro conto-poema, a expressão: “São as coisas por trás das nuvens que os homens olham, mas não entendem. Coisas do tempo em que os avós dos avós do reizinho atravessaram o oceano” (PEREIRA, 2007a, p. 8). Se pensarmos as expressões sobre a perspectiva da linguagem textual, é possível perceber que um leitor alfabetizado não terá dificuldades para decodificar essa expressões. O leitor pressuposto pode ser a criança ou o jovem, destinatário da obra em tela, muitos ainda em processo de formação leitora. Tendo isso em conta, o aspecto literário que os termos ensejam, de significar para além do que o vocábulo denota, presume mais do que essa leitura preliminar, e, com isso, demanda conhecimentos mínimos acerca da linguagem própria da literatura, bem como domínio dos aspectos culturais.

Na condição de leitores em busca da compreensão da parte do texto destacada podemos, a partir de uma primeira inferência, tentar uma resposta para a pergunta: que coisas são essas que estão atrás das nuvens? Por certo que encontrar uma resposta objetiva para a pergunta é tarefa árdua. Isso porque o jogo de palavras utilizado entre olhar e entender é pouco comum em nosso cotidiano, sendo o paralelo mais usual, entre os verbos olhar e ver. Numa sequência mais lógica, encontramos uma relação entre olhar-ver-entender. Caso a

expressão apresentasse essa lógica causaria no leitor um menor estranhamento, logo, ofereceria menos dificuldades para o entendimento. Nessa perspectiva, a expressão apresentar-se-ia da seguinte forma: são as coisas por trás das nuvens que os homens olham, mas não veem. Essa possibilidade pauta-se na experiência que nos mostra que, dependendo da densidade das nuvens, elas encobrem coisas como passáros, aviões, etc., impedindo-nos de vê-las.

Entretanto, articular os verbos olhar a não entender requer a compreensão da condição metafórica da expressão, que revela, neste quesito, o seu caráter literário. A essa condição textual Iser (1999) explica, tendo por base as reflexões e estudos de Ingardem, que o mundo apresentado em textos ficcionais constitui-se a partir dos correlatos intencionais de enunciação. Os correlatos de enunciação formam-se em função de que as operações da frase não se cumprem na denotação de objetos empiricamente dados. É isso que percebemos quando refletimos sobre o processo de leitura da literatura, no exemplo exposto, visto que a ordem textual literária diferencia-se da ordem informativa e, com isso, o arranjo discursivo de uma literatura de qualidade, em geral, explora outras possibilidades da língua, com vistas a causar, no leitor, um estranhamento, tirando-o da zona de conforto ou de uma leitura passiva. Esse é o efeito causado no leitor, no primeiro momento de leitura da expressão: “São as coisas por trás das nuvens que os homens olham, mas não entendem” (PEREIRA, 2007a, p. 8).

É comum no processo de leitura, quando uma expressão ou termo não se faz completamente entendido, ou causa algum estranhamento, darmos continuidade à leitura, com vistas a alcançar o esclarecimento, o sentido. Ao partir desse princípio, fazemos então a leitura da expressão seguinte: “Coisas do tempo em que os avós dos avós do reizinho atravessaram o oceano” (PEREIRA, 2007a, p. 8). A recorrência da palavra “coisa”, na primeira e na segunda expressão, dá ao leitor uma pista para uma possível resposta à pergunta realizada anteriormente, ou seja, as coisas não entendidas são do tempo em que os avós dos avós do reizinho atravessaram o oceano. Cabe então ao leitor buscar em seu conhecimento de mundo compreender que coisas são essas. Ainda sob o aspecto da linguagem, a repetição dos termos “os avós dos avós”, presente na expressão eleita, evoca uma referência de tempo, de pelo menos três gerações anteriores a do reizinho, ou seja, os bisavós, os avós, os pais. Essa informação deve ser valorizada, além de compreendida, para se chegar aos sentidos. Até aqui percebemos que as coisas por trás das nuvens são as coisas dos antepassados do reizinho. Cabe agora, acionarmos nosso repertório de conhecimentos na direção de saber quem são os avós do reizinho que atravessaram o oceano. Esses conhecimentos são de ordem histórica e cultural. Pelo viés histórico, precisamos saber que os avós do reizinho eram os escravos que

forma trazidos da África para o Brasil e, por isso, atravessaram o oceano. Aqui há também a exigência de um outro conhecimento, o geográfico, pois não se trata de qualquer oceano, mas do oceano Atlântico.

O viés cultural fica ainda mais evidente na expressão seguinte: “Por isso todos vão à rua dançar esses mistérios” (PEREIRA, 2007a, p. 8). Nessa fase da leitura, já conseguimos estabelecer outras relações, isto é, que as coisas que os homens olham por trás das nuvens e não entendem são os mistérios, trazidos pelos avós dos avós do reizinho, quando atravessaram o oceano. Lembramos que anteriormente, o texto já anunciara sobre esse enigma em: “Ninguém saíra de casa sem pedir licença às nuvens” (PEREIRA, 2007a, p. 6); mas que somente cumprindo o percurso da leitura, a complementação dos sentidos se configuram. Dessa forma, para inferir sobre esses mistérios faz-se necessário, uma vez mais, que o leitor busque em seu conhecimento de mundo, informações que possam ser relacionadas ao povo africano. Contudo, nessa fase do texto, não são suficientes as informações de base histórica, mas são necessárias informações sobre a cultura do povo africano. Salientamos que, no caso específico da obra literária em estudo, estas devem estar relacionadas às festividades das Congadas. Trata-se, portanto, de um conjunto de conhecimentos que a coroação dos reis representam, as quais precisam fazer parte do repertório do leitor. Esse ritual, da coroação dos reis, traduz um legado de costumes e crenças, além de memórias de lutas empreendidas para sobrevivência e manutenção da cultura africana. Somente por meio de conhecimentos dessas particularidades, o leitor pode acercar-se dos mistérios sugeridos e, assim, alcançar de maneira mais plena os sentidos que a obra literária suscita, neste primeiro conto-poema. A elaboração da linguagem, a exploração das figuras de linguagem, como as metáforas, as comparações, o oxímoro não só confirmam o aspecto literário da obra como sugerem as muitas faces da cultura. Esses recursos estão presentes em ambos os contos-poemas na obra em análise.

No segundo conto-poema, ou seja, da Rainha-Menina, encontramos o seguinte poema-cantiga: “*Oaê, oaê, filha de Zambi, no seu cabelo me tranço para ver o Calunga grande*” (PEREIRA, 2007a, p.16 e 20). Sob o aspecto da linguagem a interjeição inicial evidencia que se trata de uma saudação. E a cantiga, no texto, cantada tanto pela avó como pelo vento, o pronome “me”, no verso, retoma esses referentes, aludindo que estes fazem parte das histórias da origem da rainha-menina. A forma de colocação do pronome “me tranço” ao invés de “tranço-me”, como requer a língua culta, explicita aspectos da oralidade, um recurso recorrente em toda a obra, e ainda, uma marca essencial da cultura africana. O termo “Calunga”, significando o mar, é grafado em maiúscula, sempre que

aparece, tanto na primeira como na segunda história. Isso é bastante significativo visto que nos leva a reafirmar, porque o mar, nas duas histórias, destaca-se como representação da conexão entre as duas culturas, ou seja, a africana e a afro-brasileira.

Vale lembrar que esse é o único poema-cantiga que encontramos por duas vezes na história da Rainha-Menina. Em um primeiro momento, ele é cantado pela avó, para a rainha-menina, como forma de esclarecê-la sobre suas raízes. Essa ideia pode ser comprovada, não apenas na letra da cantiga, mas pelos trechos que precedem o poema-cantiga, no caso: “Bastava puxar o fio da onda e o mar aparecia. Bastou puxar o fio da neta e ela se fez rainha. E a avó lhe cantou baixinho:” (PEREIRA, 2007a, p. 16). Assim, também pelas expressões que a sucedem: “Vai porque não está só. Em seu vestido de festa, dança a sua avó” (PEREIRA, 2007a, p. 16). No segundo momento, em que a cantiga aparece, quem canta é o vento: “Cresce tanto essa menina, que o vento se põe a cantar:” (PEREIRA, 2007a, p. 20). É importante salientar que de acordo com o *Dicionário ilustrado de símbolos*, de Hans Biedermann, “na ciência dos símbolos (os ventos) não se trata apenas de simples movimentos do ar, mas manifestações sobrenaturais que revelam as intenções dos deuses” (BIEDERMANN, 1993, p. 383). Os elementos da natureza e o vento é um deles, como já dito em subseção anterior, revelam o lado mítico da cultura africana. Assim, o vento como divindade, confirma, pela letra da cantiga, que a rainha é filha de Zambi, remetendo a um ser supremo, Deus. Assim, é possível entendê-la, mitologicamente, como um ser sagrado, uma deusa-rainha-menina. Essas são informações de que o leitor não pode prescindir para a compreensão da obra em tela.

Dessa forma, o leitor precisa compreender, no arranjo linguístico do conto-poema: a perspectiva do narrador; o papel das personagens; o espaço; e o tempo. Assim como nos poemas: a composição dos versos; as rimas; e a linguagem utilizada. Isso porque os sentidos decorrentes da organização linguística e dos vocábulos empregados são elementos que implicam na carga semântica do texto. Nesse arranjo, inclui-se ainda a forma de exploração das figuras de linguagem que garantem ao texto toda a sua literariedade. Além disso, o texto exige outros saberes relacionados à cultura, os quais precisam ser conhecidos para que os sentidos sejam apreendidos pelo leitor. Portanto, podemos afirmar que uma leitura superficial não possibilita uma apropriação mínima dos sentidos suscitados por essa obra literária, mas somente uma leitura profunda e crítica atingirá esse objetivo.

Por se tratar de uma literatura infantojuvenil, algumas questões precisam ser consideradas, ou seja, no caso de um leitor iniciante, este necessita de um mediador que tenha conhecimento suficiente de todos os aspectos do texto, caso se almeje um entendimento mais

produtivo. Se não for este o alvo, *Os Reizinhos de Congo*, com seu discurso pautado na oralidade, com os poemas-cantigas que encantam pela musicalidade, pela sua magia literária, pode proporcionar leituras apenas de regalo e prazer, tanto às crianças quanto aos jovens. No entanto, a leitura da literatura e, principalmente, a leitura da literatura infantojuvenil afro-brasileira pode oferecer ao público leitor mais do que o simples prazer, isso em função de a obra proporcionar reflexões relevantes, acerca dos laços culturais que integram a cultura afro-brasileira.

Esses são alguns dos fatores presentes na obra de Pereira (2007a) que exigem do leitor conhecimentos amplos para a leitura dessa literatura infantojuvenil. Isso em função do arranjo textual esteticamente bem elaborado, apresentado na obra, assim como pela simbologia cultural que ela encerra.

O sexto e último ponto, trata da **determinação de possíveis dificuldades que a leitura da literatura infantojuvenil de temática afro-brasileira pode oferecer, no que se refere às particularidades da linguagem e do material simbólico**. Esse aspecto já abordamos, de alguma forma, nos pontos anteriores dessa mesma subseção, bem como na análise empreendida em subseção anterior. Todavia, consideramos outros exemplos. A expressão: “Viva o reizinho de Congo/Morador desse lugar” (PEREIRA, 2007a, p. 4); figura como parte de uma cantiga da primeira história, ou seja, “Reizinho de Congo.” Essa expressão, situada ao final da primeira página do texto verbal, reafirma o tema da obra sobre as manifestações das Congadas, apresentada: no título da obra; no título do primeiro conto-poema; e na frase de abertura – “Esta é a história do reizinho coroadado” (PEREIRA, 2007a, p. 4). Em relação à perspectiva simbólica, essas expressões só farão sentido para o leitor se associada ao ritual de coroação dos reis como parte integrante dos festejos do Congado. Sem esse conhecimento cultural, o leitor, por certo, não terá condições de estabelecer as relações pertinentes para a compreensão do conto-poema em sua abrangência. Ainda sob a ótica do simbólico, é, preciso saber que, de acordo com a tradição das Congadas, para ser coroadado rei, o requisito básico é que o indivíduo pertença à comunidade e conheça profundamente os costumes e as histórias dos antepassados. Esses representantes, por sua vez, têm um papel sagrado junto aos seus “súditos” que participam das Congadas. Assim, os reis de Congo têm também a função, como representantes máximos de um grupo social, de auxiliar os integrantes da comunidade com conselhos e esclarecimentos, quando se faz necessário. Esses são os aspectos simbólicos ou de representações desse contexto, que quando não considerados no processo de leitura, impossibilitam a formação coerente dos sentidos. No segundo conto-poema, “Rainha-Menina”, a vertente cultural mais explorada revela-se na ideia

de herança, isto é, de que as pessoas mais velhas legam aos mais jovens os ensinamentos sobre os costumes e crenças: “A menina não foi sempre rainha, não. O que aprendeu foi com as histórias de sua avó” (PEREIRA, 2007a, p. 16). Com isso é possível entender que ambos os contos demandam conhecimentos específicos da cultura para serem compreendidos.

Sob o viés da linguagem, no primeiro conto-poema, as possíveis dificuldades mostram-se nas palavras de origem africana, como: Calunga; malungos. E, também, nas expressões presentes na primeira cantiga, como: “Ganga aruá dendê/Ganga aruá dandá” (PEREIRA, 2007a, p. 4); Congado; Rei de Congo. Na segunda narrativa a da “Rainha-Menina”, os vocábulos africanos que podem oferecer dificuldade de compreensão são: Rainha de Congo; sete-estrela; e Zambi. Porém, todas essas palavras, tanto do primeiro como do segundo conto-poema, estão definidas no glossário, incluso na obra, como já visto. Contudo, é importante notar que, mesmo figurando no glossário, as explicações encontradas não bastam para que o leitor possa dimensionar toda a gama simbólica que o evento das Congadas contempla.

Para além da dimensão simbólica dos vocábulos, a organização textual, a exploração das figuras de linguagem, encontradas nos contos-poemas, comuns aos textos literários, a nosso ver, representam, também, um desafio aos leitores que a obra almeja. Como exemplo no conto-poema do reizinho podemos citar a comparação na expressão: “A vida girou na roda do catavento” (PEREIRA, 2007a, p. 4). O fragmento que, no texto, marca um decorrer de tempo não é percebido nesta perspectiva por um leitor menos atento.

No segundo conto-poema destacamos a alternância na perspectiva do narrador, quando a narração em terceira pessoa é interrompida por um fragmento em discurso direto: “– Quem dará um copo de água à menina?/ – Nós, que estamos mirando seus anéis de sereno e prata” (PEREIRA, 2007a, p. 16). Os sentidos para essas expressões, a nosso ver, estão intimamente ligados às manifestações culturais, reportando as inúmeras pessoas que participam do cortejo festivo do Congo.

Outra informação relevante, também relacionada à cultura, é que a rainha costuma portar joias de família, por ocasião da coroação. A partir desse saber é possível estabelecer-se uma relação da imagem metaforizada, utilizada pelo autor para definir as joias, como “anéis de sereno e prata” e, ainda, dimensionar a importância, quase sagrada, delas nesse contexto. Esses são alguns dos elementos, encontrados nos contos-poemas, que nos levam a afirmar que, o leitor não apreendendo os aspectos linguísticos, estilísticos e culturais dessa obra literária, não terá sucesso na leitura, para compreendê-la em sua totalidade.

Com base nos estudos realizados da Teoria de Efeitos Estético, é possível concluir

que *Os Reizinhos de Congo*, como uma literatura infantojuvenil, pauta-se em estrutura contemporânea, isto porque apresenta muitos lugares vazios que exigem o preenchimento no ato de ler. Os lugares vazios de uma obra ficcional, na visão de Iser (1999), resultam na necessidade de criação de muitas representações, modificando a interação discernível na tradução entre leitor e texto. Essa condição do texto reflete no leitor e dá a ele uma sensação de desorientação em face a complexidade que se instaura. Dessa forma, a subjetividade do leitor é constantemente acionada no processo de leitura deste texto. Significa dizer que, para se chegar a uma leitura produtiva, ou atingir a terceira dimensão do texto, que se configura nos sentidos possíveis que o texto suscita, como propõe Iser (1999), o leitor necessita de amplo conhecimento, tanto dos meandros que envolvem o aspecto linguístico e literário, assim como, e especialmente, os culturais.

Acreditamos que uma leitura proficiente de obras literárias que trazem por tema as afro-brasilidades podem refletir no leitor, primeiramente para constituir-lhe um melhor leitor, segundo, que os aspectos culturais abordados podem modificar-lhe a visão quanto à cultura afro-brasileira, tornando-o um cidadão mais coerente quanto às discriminações. Nesse sentido, retomamos Dewey, “a experiência estética nos torna conscientes da aquisição de experiências; ter uma experiência significa é estar sempre consciente das condições sob as quais ela se constitui” (*apud* ISER, 1999, p. 53). Assim, só estamos conscientes da experiência leitora, quando estamos conscientes das trilhas que nos levam à constituí-las.

Nesta última seção pudemos revisitar as teorias abordadas em seções anteriores, com vistas a sustentar as reflexões aqui elencadas. Além disso, apresentamos informações acerca do tema da obra eleita para análise, as Congadas, bem como informações sobre a estrutura e construção de sentidos sobre a mesma. Essas configuram-se na análise estrutural da obra, assim como na sua leitura para depreensão do efeito estético.

Esse percurso possibilitou-nos mostrar os resultados alcançados quanto aos objetivos específicos, inicialmente traçados e que nortearam presente trabalho, expostos na introdução desta tese e retomados em cada seção que lhes diziam respeito.

O primeiro objetivo, buscou depreender a experiência estética da obra, considerando-a como um recurso de formação leitora e cultural. Em síntese, os resultados apontam que a obra em tela apresenta qualidade estética e proporciona ao leitor condições de alcançar benefícios, tanto na perspectiva da leitura quanto dos conhecimentos culturais.

O segundo pretendeu inferir sobre os efeitos da obra no leitor. Para alcançar esse resultado tomamos como suporte a teoria de Iser (1999). Assim, podemos dizer que a obra em tela apresenta-se com características de uma literatura infantojuvenil contemporânea, uma

obra aberta, prenhe de lacunas que exigem do leitor um conhecimento de mundo consistente para atingir os sentidos.

O terceiro teve como alvo compreender se a literatura estudada mostra-se como um recurso profícuo para a construção de identidade cultural. Quanto à este objetivo podemos dizer que a obra, ao tratar da cultura afro-brasileira sob uma perspectiva afirmativa, colabora para que o leitor afrodescendente se reconheça na obra, e para o leitor não afrodescendente dá-lhe a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre as raízes da cultura brasileira.

O quarto objetivo visou apresentar uma proposta de classificação da obra em leitura, na categoria de literatura afro-brasileira. Para contemplar esse objetivo apresentamos, no quadro a quadro, da subseção seis ponto cinco, dez características que corroboram essa literatura como sendo afro-brasileira. Essas tomam como base a condição de diversidade que compõe a cultura brasileira.

No que se refere ao quinto e último objetivo que visou contribuir para a afirmação da literatura infantojuvenil de temática afro-brasileira como literatura, mostramos, também, em uma síntese, no quadro cinco, da subseção seis ponto cinco, os aspectos estéticos que possibilitam classificar a obra como literatura, como arte. Esse objetivo levou em conta que a literatura infantojuvenil, ainda, nos dias atuais, como vimos na seção dois, aparece em discussões que desconsideram essa manifestação como arte, em função do teor pedagógico que muitas delas apresentam.

Em suma, podemos concluir que a riqueza intertextual, do livro em estudo, suscita uma leitura de alta complexidade e isso requer, do leitor, um vasto conhecimento de mundo para alcançar os sentidos. As possibilidades de leituras e ampliação do lido têm relações com o que Eco (2012) entende como sendo a pragmática do texto, um processo de cooperação entre o leitor e o texto, no qual o leitor recolhe do texto aquilo que o texto não apresenta, mas presume, procurando preencher as lacunas, estabelecendo relações de intertextualidade com o texto original ou para o qual converge. Esses movimentos auxiliam no prazer e na fruição dos textos literários, que se baseiam na relação interativa que acontece entre autor-texto-leitor.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta tese, ocorre-nos a ideia de que uma nova etapa inicia-se, não apenas de outras oportunidades, mas especialmente de responsabilidade educacional e social, em função do foco escolhido. Esse, por sua vez, levou-nos a percorrer um trajeto teórico amplo e diverso, representando, por certo, um risco, contudo, ao mesmo tempo, uma ampliação teórica muito relevante para nós, enquanto pesquisadora. Entretanto, para o filósofo e escritor do período do Império Romano, Sêneca, pensamento do qual compartilhamos, os riscos precisam ser corridos, pois o maior perigo é não arriscar nada. Ficar parado seria manter-se equilibrado. O desequilíbrio leva à construção, nesse sentido, a busca teórica é um desequilíbrio e uma construção constante.

A literatura infantojuvenil, assim como a literatura infantojuvenil de temática afro-brasileira, situadas, ainda, em terreno movediço, exigiu um trabalho de estear os lastros para não deixar perecer o objetivo da pesquisa. Ao considerar esse objeto, ou seja, a literatura infantojuvenil de temática afro-brasileira como um recurso ímpar de formação leitora e social, a nosso ver, não nos pareceu suficiente uma abordagem pontual, visto que a leitura, em geral, e a leitura da cultura, em específico, demandam muito mais conhecimentos do leitor que almeja compreender mais profundamente o processo que envolve a ação de ler literatura e cultura. Por isso as escolhas teórico-analíticas propostas nesta tese.

Amparados no tema da afro-brasilidade na literatura infantojuvenil, perseguimos a hipótese de que há obras de literatura infantojuvenil de temática afro-brasileira que são centradas em aspectos próprios da cultura brasileira. Essa hipótese surgiu, primeiramente, a partir de leituras de obras literárias que tratam do assunto, e que não apresentavam qualquer menção sobre o tema nas classificações dos catálogos de divulgação e nas fichas catalográficas incorporadas às obras. Em um segundo momento, percebemos que os temas veiculados, em grande parte das obras, estavam muito mais relacionados às histórias das Áfricas, à cultura negra, ao negro e às questões raciais, do que aos aspectos culturais de mistura que caracterizam a cultura brasileira. Depois, de uma seleção, por meio de muita leitura, delimitamos a obra *Os Reizinhos de Congo*, que respondia ao nosso intuito e possibilitou-nos partir da tese de que ela se caracteriza como literatura infantojuvenil de temática afro-brasileira. Uma vez definida a temática da tese, foi possível traçar o objetivo geral que nortearia o trajeto, isto é, compreender como a obra literária *Os Reizinhos de Congo*, em seus aspectos estéticos e culturais, caracteriza-se como literatura infantojuvenil afro-brasileira.

Nessa direção, apresentamos, a princípio, uma visão mais ampla das concepções de leitura, tanto na perspectiva dos Estudos Linguísticos, quanto dos Estudos Literários, para outras mais específicas, que contemplaram a leitura da literatura, da literatura infantojuvenil de temática afro-brasileira, dos efeitos estéticos da literatura no leitor e, por fim, a leitura em um viés pragmático. Esse percurso ampliou-nos os conhecimentos de maneira geral, bem como mostrou-nos as possibilidades de trabalho com a leitura e a formação leitora e cidadã.

Na primeira etapa desta tese, buscamos encontrar entre as duas grandes fontes teóricas os pontos de convergência entre os conceitos, visto que estes oferecem, não raras vezes, dificuldades, no fazer docente com os leitores em formação inicial ou continuada. Acreditamos ser necessário ter consciência dos possíveis caminhos para a leitura, tendo em conta que ambas as vertentes estão presentes nos currículos formativos e, nem sempre, são esclarecidas e apresentadas as diferenças e as semelhanças entre elas. Assim, as pesquisas realizadas para composição da primeira seção trouxeram-nos, dentre outros, dois resultados que merecem ser destacados. O primeiro, mais pessoal, possibilitou compreender como as concepções apresentam-se nas duas vertentes e, com isso, termos discernimento das possibilidades de leitura em benefício próprio. O segundo, é que a fundamentação adquirida faculta, no exercício da docência, formar melhores leitores, que conheçam e saibam escolher as trilhas de leitura, mais adequadas, para alcançar os sentidos dos textos, sejam eles literários ou não, e crescer criticamente, a partir dessa ação leitora. Entretanto, é preciso lembrar que uma realização individual de leitura não se configura como um modelo aplicável a todos os demais leitores. A leitura, como concebida, no decorrer do estudo, ou seja, como um processo de interação, um ato dialógico entre autor-texto-leitor, quando aplicada a um objeto de arte, como é o caso da literatura infantojuvenil, entendida como um fenômeno social humano, é, em sua essência, subjetiva, ambígua e dialógica. Assim, apresenta diferentes resultados para diferentes leitores. Esse risco foi conscientemente assumido nesta tese, já exposto inicialmente ao leitor.

A partir dessa visão geral, os estudos sobre os conceitos de literatura, de literatura infantojuvenil e literatura infantojuvenil de temática afro-brasileira proporcionaram-nos condições para consolidar conhecimentos já existentes e atualizar outros ainda pouco consistentes. Para isso, realizamos uma retrospectiva do surgimento da literatura infantojuvenil até as produções mais recentes, no intuito de verificar as transformações nas concepções de linguagem, da estrutura, do estilo e das ilustrações. Para abordar os conceitos sobre literatura afro-brasileira, foi necessário situar o leitor sobre as muitas transformações sociais pelas quais passamos desde a década de 1960 e, neste contexto, apontar o surgimento e

a influência dos Estudos Culturais no processo de reconhecimento das produções culturais, até então silenciadas, como é o caso das afro-brasileiras.

A esta altura, já havíamos percorrido mais da metade do caminho, assim precisávamos especificar melhor a trilha, escolhendo, dentre as teorias de leitura vistas, aquela que nos atendesse nas especificidades da leitura, assim, elegemos a teoria de Iser (1999). Com a base teórica inicial e a de Iser, em específico, lançamo-nos na experiência prática de leitura, procurando mostrar os meandros da atividade leitora quando aplicada na literatura infantojuvenil de temática afro-brasileira, em seus aspectos literários e culturais, na firme proposta de atender aos objetivos que nortearam a tese.

Com nosso objetivo geral, buscamos compreender como a obra *Os Reizinhos de Congo*, em seus aspectos estéticos e culturais, caracteriza-se como literatura infantojuvenil afro-brasileira. A teoria anteriormente vista deu condições para entender este processo. Ainda que tenhamos nos dedicado a apenas uma obra para análise, o que pode representar pouco a alguns, corremos este risco conscientemente. A atividade de triagem e escolha de uma obra literária que atendesse aos nossos propósitos, solicitou leituras de muitas outras, elencadas no quadro da seção dois, por ocasião da apresentação das obras do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), para subsidiar concretamente a escolha feita. Para nós, o resultado alcançado, em relação aos critérios de classificação das obras literárias infantojuvenis afro-brasileiras, ainda que com a leitura de somente uma obra, possibilita a aplicação da proposta apresentada para uma categorização mais acertada das obras literárias, que versem sobre as afro-brasilidades. Isso por termos constatado que elas não possuíam, até então, critérios para uma classificação adequada, a qual permita ao leitor reconhecer o tema da obra literária infantojuvenil que se propõe a ler. Dito por outra via, os critérios por nós apontados podem ser utilizados para a classificação de outras obras literárias infantojuvenis que versem sobre a temática afro-brasileira, ou pelo menos podem servir como princípio de estudos e pesquisas que qualifiquem esses critérios necessários à literatura brasileira atual.

Os elementos que atribuem à obra *Os Reizinhos de Congo* o caráter de literatura, no sentido de um objeto de arte, também foram mostrados nas subseções das análises. Verificar aspectos estruturais de uma obra literária e localizá-la como literatura configura-se em uma função relevante. Contudo, quando nos aproximamos de uma obra literária, as impressões emotivas são aquelas que mais nos marcam. Isso porque deixamos de entendê-la como linguagem utilitária para concebê-la como matéria viva, suscetível à invenção e à experimentação. O uso inventivo da linguagem, próprio da criação ficcional, são traços encontrados na literatura de Pereira (2007a). Essa obra proporciona, além do deleite que faz

da leitura um jogo divertido, provocações que suscitam no leitor reflexões acerca das raízes da cultura brasileira, nos cenários dos festejos das Congadas.

Esses fatores corroboram nossa hipótese inicial de que existem obras literárias infantojuvenis de temática afro-brasileira que exploram os aspectos próprios da cultura brasileira, evidenciando as nuances de miscigenação que a compõem. Essas obras, se devidamente classificadas, podem contribuir para que os leitores em formação possam, por meio da leitura de uma literatura que apresente um discurso multifacetado e aberto, como deve ser o discurso artístico, compreender e conhecer a diversidade que forma a cultura nacional, além de respeitar o diferente, o outro. Além de dar às obras, com essas especificidades, uma identidade.

Para isso, os pontos apresentados nas subseções das análises da obra *Os Reizinhos de Congo* atestaram o seu aspecto de afro-brasilidade, permitindo uma possível taxonomia de aspectos que sirvam a uma classificação inicial desta literatura em específico, como: os personagens principais são afrodescendentes; a obra recobra outras manifestações folclóricas brasileiras; ao texto são incorporadas palavras do vocabulário africano presente na língua portuguesa do Brasil; as Congadas são tomadas com seu sincretismo religioso para cenário do conto; as culturas africana e portuguesa apresentam-se como aquelas que estruturam a cultura brasileira; os aspectos da oralidade, presente na nossa cultura popular, são destacados ao longo do texto. Estes aspectos confirmam a nossa tese de que a obra literária de Pereira (2007a) é verdadeiramente de temática afro-brasileira.

As atividades de leitura e de pesquisa empreendidas em todo esse processo autorizam-nos a afirmar que este trabalho contribuiu para dar visibilidade ao aspecto temático e estrutural da literatura infantojuvenil afro-brasileira, colocando-a em pauta de pesquisa e na ordem do dia para a formação leitora, estética e cultural. Sem desconsiderar as pesquisas que visam mostrar os aspectos discriminatórios, muitas vezes presentes nos estudos sobre essa literatura, ou, ainda, os estudos que pretendem identificar, em levantamentos exaustivos, a quantidade de obras que versam sobre o tema, somos da crença de que compreender o valor estético dessa literatura é pertinente. Faz-se necessário, então, pensar em pesquisas que possam dedicar-se a esse fim, que, a nosso ver, são também fundamentais. Essas permitiriam, aos que dela tivessem acesso, condições para melhor conhecerem a obra, ampliando, assim, o conhecimento leitor e cultural. Se a literatura que se concebe como clássica já dispõem de muitos estudos, as afro-brasileiras, pela emergência recente, ainda apresentam uma demanda significativa de pesquisa. É preciso considerar, também, que são esses estudos que podem garantir a divulgação dessa literatura, bem como disseminar a cultura e, por consequência,

atender ao proposto pela Lei 10.639/2003.

Nessa direção, podemos, futuramente, retomar os aspectos aqui discutidos em outras pesquisas. E, por conhecermos as lacunas existentes em pesquisas dessa ordem, deixamos como sugestão, para estudiosos que se interessem em empreender novas pesquisas nessa área, ou seja, analisar outras obras literárias infantojuvenis, buscando identificá-las como afro-brasileiras, assim como desenvolver estudos voltados para a questão estética. Por certo, que esses trabalhos podem representar muito no processo de formação em leitura e em cultura brasileira.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

AFOLABI, Niyi; BARBOSA, Márcio; RIBEIRO, Esmeralda (Orgs.). **A mente afro-brasileira**. Trenton-NJ,EUA/ Asmará, Eritréia: África World Press, 2007. p.103-112.

AGUIAR, V. T. de.; BORDINI, M. da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma L.; JORGE, Mirian Lúcia dos S. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ANTUNES, Walda de Andrade. De leitor para leitores: políticas públicas e programas de incentivo à leitura. In: ABREU, Márcia. (Org.) **Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º COLE**. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 123-160.

ARANTES, Antonio Augusto. **O que é cultura popular**. São Paulo: Editora Brasiliense S.A, Coleção Primeiros Passos, 36, 1981.

ARAÚJO, Kelly Cristina. **Áfricas no Brasil**. Ilustrações de Cristina Bottallo. São Paulo: Scipione, 2003.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução, prefácio, introdução, comentário e apêndices de Eudoro de Souza. Porto Alegre: Editora Globo, 1996.

AZEVEDO, Ricardo. **A literatura, o chamado “universo infantil” e a vida mesmo**. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo04.htm>>. Acesso em: 6 de out. 2011.

BARTHES, Roland. **The pleasure of the text**. Tradução R. Miller. New York: Hill & Wang, 1975.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_; VOLOCHÍNOV, Valentim N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

BERND, Zilá. **Literatura e Identidade Nacional**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

\_\_\_\_\_. O literário e o identitário da literatura afro-brasileira. **Revista Língua & Literatura**. v. 12, nº 18. Revista do Departamento de Linguística, Letras e Artes da URI/Frederico Westphalen, 2010, p. 33-44.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana L. L. Reis, Gláucia, R.G. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BIEDERMANN, Hans. **Dicionário ilustrado de símbolos**. Tradução Glória Paschoal de Camargo. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1993.

BLIKSTEIN, Izidoro. **Técnicas de comunicação escrita**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1986.

BLOOM, Harold. **O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo**. [Título original: *The Western Canon* – Tradução Marcos Santarrita]. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

BONNICI, Thomas. Teorias estruturalistas. In: BONNICI, T. ZOLIN, L.O. (Org.) **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2005a.

\_\_\_\_\_. Teorias pós-estruturalistas. In: BONNICI, T. ZOLIN, L.O. (Org.) **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2005b.

BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é folclore**. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense S.A, 1982. Coleção Primeiros Passos, 60.

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à análise do discurso**. 4. ed. Campinas – SP: Editora da UNICAMP, 1995.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental – língua portuguesa**. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1997

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 10.639**, de 9 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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 8 de ago. 2012.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE):** leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras. Brasília: Ministério da Educação, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.** Disponível em <<http://www.seppir.gov.br/>>. Acesso em: 15.08.2012.

BRASILEIRO, Jeremias. **As Congadas de Minas Gerais.** Uberlândia – MG: Fundação Cultural Palmares, Ministério da Cultura, 2010. Disponível em <[http://www.cachuera.org.br/cachuerav02/images/stories/arquivos\\_pdf/livrocmgerais2001jb.pdf](http://www.cachuera.org.br/cachuerav02/images/stories/arquivos_pdf/livrocmgerais2001jb.pdf)>. Acesso em: 20 de nov., 2013.

BREMOND, Claude. A lógica dos possíveis narrativos. In: PINTO, M. J. (Org.) **Análise estrutural da narrativa.** Petrópolis: Vozes, 1973, p.110-135.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho amarelo.** Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2006.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

\_\_\_\_\_. **O professor e a literatura:** para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos.** São Paulo: Cultrix, 1993.

CÂMARA CASCUDO, L. da. **Folclore do Brasil.** Natal-RN: Fundação José Augusto, 1980.

\_\_\_\_\_. **Tradição, Ciência do Povo.** São Paulo: Perspectiva, 1971.

CANCLINI, Nestor Garcia. **As culturas populares no capitalismo.** São Paulo: Editora Brasiliense S.A, 1983.

CÂNDIDO, A. Direitos humanos e literatura. In: FESTER, A. C. Ribeiro (Org.) **Direitos humanos e literatura.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

\_\_\_\_\_. **Os parceiros do Rio Bonito.** São Paulo: Duas cidades/Editora 34, 2001

CARVALHO, Rita L. Segato. Folclore e cultura popular - uma discussão conceitual. In: **Seminário Folclore e Cultura Popular.** Série Encontros e Estudos 1, Rio de Janeiro, IBAC/MEC, 1991, p.13-21

CATALÃO (GO) realiza **Congadas em louvor a Nossa Senhora do Rosário.** Notícias do G1 TV Anhanguera. Disponível em: <<http://g1.globo.com/goias/noticia/2011/09/catalogo-go-realiza-congadas-em-louvor-nossa-senhora-do-rosario.html>>. Acesso em: 19 de nov., 2013.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CECCANTINI, João Luiz C. T. **Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil premiada (1978-1997)**. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. Perspectivas de pesquisa em literatura infanto-juvenil. In: CECCANTINI, João L. T. (Org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado**. São Paulo: Cultura Acadêmica: ANEP, 2004. p. 19-37.

CEVASCO, Maria Elisa. Literatura e estudos culturais. In: BONNICI, T., ZOLIN, L.O. (Org.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2005.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa. Difel, 1990.

\_\_\_\_\_. **Práticas da leitura: introdução à edição brasileira** Alcir Pécora. Tradução de Cristiane Nascimento. Revisão da tradução de Angel Bojadsen I. São Paulo: Estação liberdade, 1996.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 1. ed., São Paulo: Moderna, 2000.

\_\_\_\_\_. **Panorama Histórico da literatura infantil e juvenil**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

CONGADO MINEIRO. Coleção Itaú cultural. **Documentos sonoros brasileiros 1**. Acervo Cachuêra. Direção de pesquisa de Paulo Dias. Textos de Paulo Dias e Edimilson de Almeida Pereira.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. Qualidade estética em obras para crianças. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. (Orgs.) **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 91-110.

COSER, Stelamaris. Híbrido, hibridismo e hibridização. In: FIGUEIREDO, E. (Org.) **Conceitos de literatura e cultura**. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

CUNHA, Maria Antonieta A. **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto: prolegômenos e teoria da narrativa**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1995.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes: São Paulo, Perspectiva, 1974.

DIOUF, Sylviane A. **As tranças de Bintou**. Tradução de Charles Cosac. Ilustrações de Shane W. Evans. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

DÓRIA, Antonio Sampaio. **O preconceito em foco: análise de obras literárias infanto-juvenis: reflexões sobre a história e cultura**. São Paulo: Paulinas, 2008. Coleção educação em foco: Série educação, história e cultura.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura Afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de Literatura: Brasileira Contemporânea**, n.º 31. Brasília, janeiro-junho de 2008, p. 11-23. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/estudos/article/viewFile/2017/1590>>. Acesso em: 02 de ago., 2013.

\_\_\_\_\_. Literatura Afro-brasileira: um conceito em construção. In. AFOLABI, Niyi; BARBOSA, Márcio; RIBEIRO, Esmeralda (Orgs.) **A mente afro-brasileira**. Trenton-NJ, EUA/Asmará, Eritreia: África World Press, 2007, p.103-112.

\_\_\_\_\_. **Literatura e afrodescendência**. Revista eletrônica Literafro –UFMG, s/d. Disponível em <[www.letras.ufmg.br/literafro](http://www.letras.ufmg.br/literafro)> Acesso em: 16 de ago., 2013.

DUCROT, Oswald. **Dire et ne pás dire: principes de semantique linguistique**. Paris: Hermann, 1972.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução Sandra Castello Branco. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

\_\_\_\_\_. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. Tradução MF. Revisão da tradução e texto final de Monica Stahel. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Leitura do texto literário: lector in fabula**. Tradução de Mario Brito. Lisboa, Portugal: Editorial Presença, 1979.

\_\_\_\_\_. **Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. Tradução de Giovanni Cutolo. 8. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os limites da interpretação**. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2000.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERREIRA, Maria Cristina L. **Nas trilhas do discurso:** a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, E. P. (Org.) **A leitura e os leitores.** Campinas, SP: Pontes, 1998.

FERREIRA SANTOS, Marcos (2006). Oikós: topofilia, ancestralidade e ecossistema arquetípico. Anais do **XIV Ciclo de Estudos sobre o Imaginário** – Congresso Internacional: As dimensões imaginárias da natureza. Recife: UFPE/Associação Ylê Setí, p.41-71.

FIGUEIREDO, Eurídice. (Org.). **Conceitos de literatura e cultura.** Juiz de Fora – MG: UFJF, 2005.

FISH, Stanley. Como reconhecer um poema ao vê-lo. **Palavra.** n.1. Rio de Janeiro: Departamento de Letras da PUC-Rio, 1993.

\_\_\_\_\_. *Is there a text in the class?* The authority of interpretative Communities. Cambridge: Harvard UP, 1980

FRANÇA, Luiz Fernando de. **Personagens Negras na Literatura Infantil e Juvenil brasileira:** da manutenção à desconstrução de estereótipos, de Luiz Fernando França. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006

FRANCO JUNIOR, Arnaldo. Formalismo Russo e New Criticism. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L.O. (Org.) **Teoria literária:** abordagens históricas e tendências contemporâneas. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2005a.

\_\_\_\_\_. Operadores de leitura da narrativa. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L.O. (Org.) **Teoria literária:** abordagens históricas e tendências contemporâneas. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2005b.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. 3. Ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, Maria Teresa de A. Conhecendo novas práticas de leitura e escrita. In: PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; MARTINS, Aracy Alves; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **No fim do século:** a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte – MG: Autêntica, 2000.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Histórico.** Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/402-hist%C3%B3rico>>. Acesso em: 01 de out., 2013.

GARCIA, Othon Moacir. **Comunicação em prosa moderna:** aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1983.

GELLNER, Ernest. *Nations and nationalism*. London: John Wiley & Sons, 1983.

GENETTE, Gérard. **Discurso da narrativa**. Lisboa: Veja, 1982.

GIDE, André. **Journal**. Paris, Editions Gallimard, Librairie Marcel Didier, 1970.

GILROY, Paul. **Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo, Rio de Janeiro, 34/ Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2008

GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GLOSSÁRIO de **Umbanda**. Disponível em: <<http://www.ceif.com.br/glossario.pdf>>. Acesso em: 04 de dez., 2013.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs). **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p.17-47.

\_\_\_\_\_. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRA, E.; PALACIO, M.G. (Orgs). **Os processos de leitura e escrita; novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GREIMAS, Algirdas Julius. *Sémantique structurale*. Paris: Larousse, 1966.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, jul/dez, 1997.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo, Editora Cosac & Naify, 2010.

IANNI, Octavio. Língua e sociedade. In: VALENTE, André (Org.). **Aulas de português: perspectivas inovadoras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. Literatura e Consciência. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. Edição Comemorativa do Centenário da Abolição da Escravatura. nº. 28. São Paulo: USP, 1988. p. 91-99.

INGARDEN, Roman. **A obra de arte literária**. 2. ed. Tradução de Albin E. Beau, Maria da Conceição Puga e João F. Barrento. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkin, 1979.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, H.R. *et al.* **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. v. 1

\_\_\_\_\_. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999. v. 2

JAMESON, Fredric. **As marcas do visível**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

JAUSS, Hans Robert *et al.* **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 7. ed. Campinas – SP: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOLERS, P.A. *Patterns analysing disability in poor readers. Developmental Psychology*; 11, 1975. In: KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: histórias e histórias**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

LEENHARDT, Jacques. A literatura: uma entrada na história. In: TURCHI, Maria Zaíra; SILVA, Vera Maria T. (Orgs.). **Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Assis-SP: ANEP: 2006.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra- D.C. Luzzatto Editores, 1996. Coleção Ensaios CPG Letras/UFRGS.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação Fundamental, 2001.

LIMA, Rossini Tavares de. ANDRADE, Julieta de. **Escola de folclore, Brasil – Estudos e pesquisa de cultura espontânea**. São Paulo: Editorial Livramento, 1979.

MACEDO, Robson Antônio. **Congada de Catalão**. Goiás. Talento Gráfica e Editora Ltda. 2007. Obra patrocinada pela Petrobrás.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza e Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Novas Tendências em análise do discurso**. 3. ed. Tradução de Freda Indursk. Revisão dos originais da tradução Solange Maria Ledda Gallo, Maria da Glória de Deus Vieira de Moraes. Campinas – SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução de Ana Saldanha. 1. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1998.

MARTHA, Alice Áurea Penteadó. A narrativa juvenil brasileira contemporânea: do mercado as instâncias de legitimação. **Revista Interfaces**, Guarapuava, v. 2, nº 2, dez., 2011, p.12-21.

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

MARTINS, Saul. **Folclore brasileiro**: Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: MEC/SESC/FUNARTE/ instituto Nacional do Folclore, 1982.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. 1. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

MINDRISZ, Liora. Congada de São Bernardo participa de festa em Minas. **ABCD Maior**. Disponível em: <[http://www.abcdmaior.com.br/noticia\\_exibir.php?noticia=7826](http://www.abcdmaior.com.br/noticia_exibir.php?noticia=7826)>. Acesso em: 19 de nov., 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Coleção Educação para todos, 2005.

\_\_\_\_\_. **PNBE -Programa Nacional Biblioteca da Escola.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12368&Itemid=574](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368&Itemid=574)>. Acesso em: 08 de ago. 2012

MOTA, Carlos Guilherme. **Ideologia da cultura brasileira:** pontos de partida para uma revisão histórica. São Paulo: Ed. 34, 2008.

NA TERRA de Lobato, estudiosos falam de polêmica sobre obras do escritor. **Notícias do G1 Vale do Paraíba e Região.** 2012. Disponível em: <<http://m.g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2012/09/na-terra-de-lobato-estudiosos-falam-de-polemica-sobre-obras-do-escriptor.html>>. Acesso em: 19 de nov., 2013.

NEOPENTENCOSTAIS e religiões afro-brasileiras. Uma guerra instituída? Entrevista especial com Vagner Gonçalves da Silva. **Instituto Humanistas Unisinos.** Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/21274-neopentencostais-e-religioes-afro-brasileiras-uma-guerra-instituida-entrevista-especial-com-vagner-goncalves-da-silva>>. Acesso em: 20 de nov., 2013.

NIETZSCHE, F. **A genealogia da moral.** Tradução de Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2007.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Negros personagens nas narrativas infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989.** Dissertação (Mestrado em Educação). Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2003.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso.** Campinas – SP: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000

\_\_\_\_\_. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: SILVA, E.T.; ZILBERMAN, R. **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Editora Ática, 2004.

ORTHOF, Sylvia. **Maria-vai-com-as-outras.** Desenhos e história de Sylvia Orthof. 22. ed. São Paulo: Ática, 2008.

ORTIZ, Renato. **Românticos e Folcloristas.** Cultura Popular. São Paulo: Ed. Olho D`Água, 1992.

PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. **Literatura infantil:** políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Literatura infantil:** voz de criança. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

PAULINO, Graça *et al.* **Tipos de textos, modos de leitura.** Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

- PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Os reizinhos de congo**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007a.
- \_\_\_\_\_. Panorama Da Literatura Afro-Brasileira. **Literafro** s/d. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/data1/artigos/artigoedmilsoncallaloo.pdf>>. Acesso em: 08 ago., 2012.
- \_\_\_\_\_. **Malungos na escola**: questões sobre culturas afrodescendentes e educação. São Paulo: Paulinas, 2007b. Coleção educação em foco: Série educação, história e cultura.
- PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.
- PLATÃO. **A República**. Texto integral. Coleção obra prima de cada autor. Martin Claret, 2006.
- POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso**: ensaios sobre discurso e sujeito. Curitiba – PR: Criar Edições Ltda., 2002.
- PRANDI, Reginaldo. **Contos e lendas afro-brasileiros**: a criação do mundo. Ilustrações de Joana Lira. São Paulo: Companhia da Letras, 2007.
- PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1992.
- PROPP, Vladimir I. **Morfologia do conto maravilhoso**. Tradução do russo de Jasna Paravich Sarhan. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.
- RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2011.
- RIBEIRO, José. **Brasil no folclore**. Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1970.
- RIOS, Sebastião. **Os cantos da festa do reinado de nossa Senhora do Rosário e da Folia de Reis**. Sociedade e Cultura, v. 9, n. 1, jan./jun. 2006, p. 65-76. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/703/70390105.pdf>>. Acesso em: 27 de set., 2013.
- RODRIGUES, Carolina. Sentido, interpretação e história. In: ORLANDI, E. P. **A leitura e os leitores**. (Org.). Campinas – SP: Pontes, 1998.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Discriminações ético-raciais na literatura infantojuvenil brasileira. **Revista Brasileira de Biliotecnomia**. São Paulo, 1979.
- SAID, Edward. **Orientalismo**: oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- SANTOS, Augusto Sales. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **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, Marcos Ferreira. Oikós: topofilia, ancestralidade e ecossistema arquetípico. Anais... do **XIV Ciclo de Estudos sobre o Imaginário – Congresso Internacional: As dimensões imaginárias da natureza.** Recife: UFPE/Associação Ylê Setí, 2006, p.41-71. Disponível em: <<http://marculus.net/textos/oikos.pdf>>. Acesso em: 12 de nov., 2013.

SANTOS, Mônica Menezes. **Por um lugar para a literatura infantil/juvenil nos estudos literários.** Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Letras e Linguística do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2011.

SANTOS, Renata F. Para uma estética do híbrido nas Américas: Agá e As palavras andantes. In: BERND, Zilá. (Org.). **Escrituras híbridas: estudos em literatura comparada interamericana.** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1998.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia de leitura.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. **Elementos de pedagogia da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, Andréia L. **Nas tramas das imagens: um olhar sobre o imaginário da personagem negra na literatura infantil e juvenil.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. São Paulo: USP, 2003.

SOUZA, Florentina da Silva. Literatura Afro-brasileira: algumas reflexões. **Revista Palmares: cultura afro-brasileira.** Ano 1. Nº. 2. Dezembro, 2005. p. 64-72.

SOUZA, Valmir. **Cultura e literatura: diálogos.** São Paulo: Ed. do Autor, 2008.

SUASSUNA, Livia. Cultura e leitura. **Revista Leitura: Teoria & Prática.** Ano 17, nº 32, de dezembro de 1998. Associação de Leitura do Brasil, p.42-53.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas.** Tradução Moyses Baumstein. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1970.

\_\_\_\_\_. As categorias da narrativa literária. In: PINTO, M. J. (Org.) **Análise estrutural da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 1973, p.209-254.

VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes. **Literatura infanto-juvenil e diversidade**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VOLP. **Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa**. Academia Brasileira de Letras. 5.ed. São Paulo: Global, 2009.

WHITAKER PENTEADO, José Roberto. **Técnica da comunicação humana**. 3. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1972.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil brasileira: como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

YUNES, Eliana. (Org.) **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002. Coleção Teologia e ciências humanas. v. 5

\_\_\_\_\_. De leitor para leitores: políticas públicas e programas de incentivo à leitura. In: ABREU, Márcia. (Org.) **Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º COLE**. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 123-160.

ZAPPONE, Mirian H. Y.; WIELEWICKI, Vera Helena G. Afinal, o que é literatura? In: BONNICI, T. ZOLIN, L.O. (Org.) **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. De leitor para leitores: políticas públicas e programas de incentivo à leitura. In: ABREU, Márcia. (Org.) **Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º COLE**. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 123-160.

\_\_\_\_\_. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Senac, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1993.

\_\_\_\_\_; CADEMARTORI, Lúgia. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1982. p.79-134.

## ANEXO A – Autorização da Editora Paulina para reprodução da obra



## AUTORIZAÇÃO

A **PIA SOCIEDADE FILHAS DE SÃO PAULO**, com sede em São Paulo, Capital, na Rua Dona Inácia Uchoa, 62 – 8º andar – bloco A – São Paulo – SP (04110-020), inscrita no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas sob o número 61.725.214/0026-78, neste ato representada por sua representante legal a Irmã Maria Bernadete Boff, brasileira, solteira, religiosa, RG 4.368.793-3, CPF 358.850.419-20, doravante denominada EDITORA,

**AUTORIZA**, através do presente documento

Ruth Cecon Barreiros, pesquisadora da área de Leitura e Literatura Infantojuvenil, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE a reproduzir imagens da obra:

*Os Reizinhos de Congo*, de Edimilson de Almeida Pereira com ilustrações de Graça Lima

Em versão impressa da tese, não tendo outro alcance senão o espaço universitário.

A presente autorização é a título gratuito e válida apenas para o fim descrito acima.

São Paulo, 11 de dezembro de 2013.

  
Pia Sociedade Filhas de São Paulo  
Irmã Bernadete Boff