



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES - CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**DA ALDEIA DE MARIA(S) À FAVELA DE VALENTINA(S):
um olhar comparativo entre espaços marginalizados**

MÁRCIA SOARES MATOS

Natal-RN
2016

MÁRCIA SOARES MATOS

**DA ALDEIA DE MARIA(S) À FAVELA DE VALENTINA(S):
um olhar comparativo entre espaços marginalizados**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como um dos requisitos básicos para a obtenção do grau de Mestre em Literatura Comparada, sob a orientação do Prof. Dr. Derivaldo dos Santos.

Linha de pesquisa: Estudo do Texto Literário e Ensino.

Natal-RN
2016

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes -
CCHLA

Matos, Márcia Soares.

Da aldeia de Maria(s) à favela de Valentina(s): um olhar comparativo entre espaços marginalizados / Márcia Soares Matos. - 2016.

98f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Derivaldo dos Santos.

1. Literatura Brasileira. 2. Cultura afro-brasileira. 3. Literatura - Estudo e ensino. I. Santos, Derivaldo dos. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 821.134.3(81:6)

MÁRCIA SOARES MATOS

**DA ALDEIA DE MARIA(S) À FAVELA DE VALENTINA(S):
um olhar comparativo entre espaços marginalizados**

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Derivaldo dos Santos (UFRN)
Presidente

Prof.^a Dr.^a. Maria Suely da Costa (UFPB)
Examinadora externa

Prof.^a Dr.^a. Valdenides Cabral de Araújo Dias (UFRN)
Examinadora interna

Para
JOÃO e JOAQUIM,
meus filhos feitos de sonho.

Quando eu for grande quero ser
Um bichinho pequenino
Pr'a me poder aquecer
Na mão de qualquer menino
(Manuela de Freitas)

AGRADECIMENTOS

Às forças divinas que me encorajaram nesta travessia.

Ao meu orientador, pela condução paciente. Presença e escuta, sempre.

A Nailton Matos, meu pai e minha mãe. Tantas vezes herói...

A Cláudio Freitas, por este meu presente precioso: família. Meu infinito.

Aos meus irmãos, Marcos e Marcelo, pelo apoio de sempre e tanto.

À “vó Maria” e ao “vô Catarino”, por serem, ainda hoje, cuidado e carinho no espaço do meu pensamento. Nele, vocês vivem.

À Claudiana Araújo, minha comadre, a quem confio tesouros.

A Pedro Freire, pelas ajudas todas. E mais as flores.

Aos familiares e amigos da Bahia de minha infância e juventude. Aqui comigo.

A todos os professores do ensino fundamental e médio que contribuíram para a minha formação, representados aqui pela inesquecível figura humana Osni Guimarães São Paulo.

Aos professores da graduação na UESB-BA, especialmente aos mestres: Zilda Freitas, Matheus Silveira Lima e Marcos Souza.

Aos colegas do curso de graduação na UESB-BA e do mestrado na UFRN-Natal, pelos risos e “aperreios” que estreitaram laços.

À Graciela Luz e Simara Pereira, pela amizade que cresceu nas andanças acadêmicas. Para muito além.

Aos professores e demais funcionários da UFRN.

Às professoras Suely Costa e Valdenides Cabral, pelas imprescindíveis contribuições para a conclusão deste trabalho.

O eu não se opõe ao mundo: faz parte dele e influi sobre ele num permanente jogo de trocas. O pensamento afeta o espaço e o espaço determina o pensamento. É somente ao recuperar esse vínculo íntimo que o une ao sensível em cada lugar e a cada instante que o indivíduo pode experimentar plenamente o sentimento de existir.

(Vincent Jouve)

LISTA DAS ILUSTRAÇÕES

Figura 1.....	p.38
Figura 2.....	p.42
Figura 3.....	p.48
Figura 4.....	p.52
Figura 5.....	p.61
Figura 6.....	p.61
Figura 7.....	p.61
Figura 8.....	p.61
Figura 9.....	p.63
Figura 10.....	p.64
Figura 11.....	p.77

RESUMO

DA ALDEIA DE MARIA(S) À FAVELA DE VALENTINA(S): um olhar comparativo entre espaços marginalizados

O ensino de literatura foi destacado pela Lei 10.639/03 como um dos pilares para o conhecimento da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, possibilitando ao professor valer-se dos textos literários na abordagem de aspectos que atuem diretamente na propagação dos saberes sobre a relação Brasil-África. Nessa direção, o presente trabalho trata das figurações do espaço nos contos *O beijo da palavrinha* (2008), do moçambicano Mia Couto, e *Valentina* (2007), do brasileiro Márcio Vassallo. A partir da análise dos diferentes mundos encenados nas narrativas, a saber, uma aldeia africana e uma favela brasileira, são apontadas visões estereotipadas que comumente recaem sobre esses lugares, favorecendo a manutenção dos mesmos no mapa das culturas marginais. Assim, o espaço se faz marcante enquanto elemento problematizador em ambos os textos, uma vez que dá visibilidade a alguns dos problemas enfrentados extratextualmente nessas localidades. A abordagem assumida é, portanto, comparativa, de cunho bibliográfico e analítico, destacando aspectos como temas e estruturas formais. Para tanto, servirão como principais bases teóricas as reflexões de Gaston Bachelard (1988;2008), Luis Alberto Brandão (2013), Serrano e Waldman (2010) e Theodor Adorno (1995). A análise busca, ainda, ressaltar o que essas narrativas têm de parentescos e singularidades na maneira de retratar mundos tão distintos e, em certa medida, semelhantes no tocante à temática das desigualdades sociais.

Palavras-chave: espaço, literatura, ensino, africanidade.

RESUMEN

DE LA ALDEA DE MARIA(S) A LA CHAVOLA DE VALENTINA(S): una mirada comparativa entre espacios marginados

La enseñanza de literatura es enfatizada por la ley 10.639/03 como uno de los pilares para el conocimiento de la Historia y de la Cultura Afrobrasileña y Africana, posibilitando al profesor la utilización de textos literarios en el abordaje de aspectos que actúen directamente en la propagación de conocimientos sobre la relación Brasil-África. En este sentido, el presente trabajo trata de las figuraciones del espacio en los cuentos *O beijo da palavrinha* (2008), del mozambiqueño Mia Couto, y *Valentina* (2007), del brasileño Márcio Vassallo. A partir del análisis de los diferentes mundos escenificados en las narrativas, a saber, una aldea africana y una chavola brasileña, son apuntadas visiones estereotipadas que comúnmente recaen sobre estos lugares, favoreciendo su manutención en el mapa de las culturas marginadas. Así, el espacio sobresale como elemento de problematización en los dos textos, una vez que da visibilidad a algunos de los problemas enfrentados extra-textualmente en estos lugares. El abordaje adoptado es, por lo tanto, comparativo, de tono bibliográfico y analítico, destacando aspectos como temas y estructuras formales. Para eso, se utilizarán como principales bases teóricas las reflexiones de Gaston Bachelard (1998;2008), Luis Alberto Brandão (2013), Serrano y Waldman (2010) y Theodor Adorno (1995). El análisis busca, todavía, resaltar lo que esas narrativas tienen de parentesco y singularidades en la manera de retratar mundos tan distintos y, de cierto modo, semejantes en lo que se refiere a la temática de las desigualdades sociales.

Palabras clave: espacio, literatura, enseño, africanidad.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. LITERATURA, ESPAÇO, TRADIÇÃO	15
1.1 <i>Literatura: espaço para todas as idades</i>	15
1.2 <i>Na beira do longe: espaços marginalizados</i>	19
1.3 <i>O lugar das tradições africanas no espaço escolar brasileiro</i>	26
2. DA ALDEIA DE MARIA(S) À FAVELA DE VALENTINA(S)	36
2.1 <i>Uma Poeirinha aldeã</i>	36
2.1.2 <i>Castelo de areia: era uma vez?</i>	47
2.2 <i>Era outra vez... um reino chamado favela</i>	60
2.2.1 <i>Princesa que não cabia em página de livro</i>	74
3. LÁ E CÁ: PARENTESCOS E SINGULARIDADES	79
3.1 <i>Remendos de parentescos</i>	81
3.2 <i>Retalhos de singularidades</i>	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
APÊNDICE	95
Lei 10.639/03.....	96
Lei 11.645/08.....	97

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, houve uma intensificação dos debates em torno da problemática que vivenciamos no Brasil quanto à manutenção das diferenças entre *sujeito social branco* e *sujeito social negro*. Sabe-se que essa dicotomia foi estabelecida pela distinção humana a partir do conceito de raças, o que resultou em sociedades hierarquizadas pela pretensa superioridade branca.

Por carregar em si um julgamento meramente ideológico, o conceito de raça foi amplamente questionado. Hoje, os estudos científicos apontam para a existência de uma única raça, a humana, que teria surgido no continente africano e se espalhado pelo mundo através de bandos nômades em suas primeiras diásporas espontâneas.

Apesar dos estudos modernos atuarem em detrimento de pseudociências que operaram fortemente no século XIX sustentando o racismo biológico e favorecendo a desigualdade humana, o pensamento social brasileiro continua moldado pela ressonância de discursos que se fundamentaram em um passado colonialista. Dessa maneira, embora não tenhamos aqui a pretensão de empreender uma abordagem histórica do período aludido, torna-se imperativo considerar alguns pressupostos ditos “civilizatórios” que agiram durante nossa formação sociocultural e ainda reverberam entre nós. Um exemplo contundente diz respeito ao chamado *mito da democracia racial*, que difundiu a crença da ausência de racismo em nosso país.

Como esse tipo de discriminação foi institucionalmente negado, forjou-se no pensamento brasileiro a ideia de inexistência do “preconceito de cor”. Em razão disso, a condição socialmente hierarquizada do negro tem sido dissimulada pela noção de igualdade entre os cidadãos, prevista em nossa Carta Maior. No entanto, o sistema social complexo no qual o grupo afrodescendente dispõe de baixa representatividade social depõe contra a efetividade da democracia ali pretendida.

Azevêdo (1987), Cooper, Holt e Scott (2005), Serrano e Waldman (2010), Costa e Silva (2012a-2012b), dentre tantos, debruçaram-se sobre o tema. Seus estudos apontam que as razões sociais dessa falta de representatividade têm íntima relação com nossas heranças africanas, já que estas foram, no decorrer dos séculos, relegadas à marginalização.

Motivadas inicialmente por interesses colonialistas, as visões estereotipadas sobre a África seguiram conservadas com o apoio, sobretudo, da manipulação midiática. As construções negativas resultantes desse processo repercutem no imaginário social, atuando na persistência do preconceito, especialmente naqueles países cuja população é composta por um número significativo de afrodescendentes. Compreende-se, pois, que o Brasil encontra-se ajustado ao caso.

Sob esse ponto de vista, vê-se que a África, longe de refletir tão somente o nosso passado escravista, está em constante diálogo com o Brasil contemporâneo, evidenciando uma herança que envolve desde as riquezas culturais até os estereótipos negativos que recaem sobre os descendentes negro-africanos. A investigação acerca dessa estereotipia aclara também as razões sociais de alguns dos estigmas que incidem na formação socioespacial brasileira denominada favela, na qual a maioria populacional é composta por negros. Este tipo de moradia é designado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como aglomerado subnormal, caracterizado, dentre outros critérios, pela carência de serviços públicos essenciais.

A partir dessas considerações, o presente estudo trata das figurações do espaço nos contos *O beijo da palavrinha* (2008), do moçambicano Mia Couto, e *Valentina* (2007), do brasileiro Márcio Vassallo. Por esse viés, busca-se destacar, paralelamente, a atuação do elemento espacial na constituição das personagens centrais, bem como alguns dos estigmas comumente direcionados aos seus respectivos contextos de ação. Os pontos de contato entre as obras sustentam o interesse em assinalar o que essas narrativas, que se passam em contextos bastante diferenciados, a saber, uma aldeia africana e uma favela brasileira, têm de parentescos e singularidades na maneira de figurar mundos tão distintos.

Cabe ressaltar que as similaridades observadas nos enredos se dão a despeito das diferenças geográficas e culturais concernentes aos contextos mencionados. Essa observação dá conta de que o intento aqui não é o de confrontar conjunturas sociais tão diferenciadas, pois, por mais *vínculos e complementaridades* (SERRANO; WALDMAN, 2010) que existam entre Brasil e África, os enredos se desenvolvem em meio às peculiaridades de zonas muito específicas (zona rural africana/zona urbana brasileira). Sendo assim, serão consideradas as singularidades etnográficas dos diferentes espaços analisados, a fim de que seja apresentada uma leitura descritivo-analítica dos mesmos. Em síntese, a relação aqui estabelecida não

se dá pela comparação direta dos espaços aludidos, mas pela observação de coincidências temáticas e estruturais nos dois enredos.

As consequências negativas que recaem sobre os afrodescendentes na vida social brasileira vêm, há muitos anos, motivando uma militância política em todo o país através da qual emanam discursos identitários no intuito de religar, de forma positiva, Brasil e África. A conscientização que provém desse movimento autoriza falar de raça sob um determinado conceito sociológico, trazendo, portanto, a possibilidade de reorganização do discurso oficial em busca da equidade de direitos entre os agentes sociais.

Uma importante conquista daí resultante culminou na promulgação da Lei 10.639/03, com o propósito de regulamentar a obrigatoriedade do estudo da *História e Cultura Afro-brasileira e Africana* nas escolas públicas e particulares do país. Trata-se de uma lei federal sancionada em março de 2003 pelo então presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, posteriormente complementada pela Lei 11.645/08 (assinada em março de 2008 pelo mesmo presidente) para que seu alcance fosse estendido também ao estudo das culturas indígenas. O que vigora, portanto, é a nova redação dada pela Lei 11.645/08 ao artigo 26-A da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Entretanto, pela importância atribuída ao amparo legal aberto pela Lei 10.639/03 — que funciona como um marco na ampliação das discussões dentro do contexto escolar brasileiro sobre a igualdade de condições entre os agentes sociais —, bem como pelo trato específico nesta dissertação de questões referentes ao sujeito social negro, optou-se por manter, ao longo deste trabalho, a referência a esta lei primeira.

A proposta metodológica aqui adotada assume uma abordagem comparativa, de cunho bibliográfico e analítico. Para tanto, serão utilizadas como principais bases teóricas as reflexões de: Carlos Serrano e Maurício Waldman (2010), por trazerem em *Memória D'África: a temática africana em sala de aula* reflexões de cunho geopolítico acerca dos motores ideológicos que agem na manutenção de um juízo negativo em torno do continente africano; Gaston Bachelard (2008;1988), que discorre sobre a casa n' *A poética do espaço* a partir de um ponto de vista ontológico, analisando textos que remetem à sensação de acolhida que a casa traz à memória e, ainda, sobre a originalidade psíquica da imaginação, no livro *A poética do devaneio*; Luis Alberto Brandão (2013), contribuindo com a discussão teórico-crítica sobre o espaço através de suas observações em *Teorias do espaço literário*; e

Theodor Adorno (1995), a partir de suas considerações em *Educação e emancipação*, texto onde assinala que somente a educação política pode levar verdadeiramente à autonomia do sujeito e, por conseguinte, à repressão da barbárie na sociedade.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro, ***Literatura, espaço, tradição***, compreende uma breve discussão sobre literatura infantojuvenil — intitulada ***Literatura: espaço para todas as idades*** — considerando a problematização que circunda o conceito. Essas considerações preliminares visam enfatizar a importância desse segmento tantas vezes negligenciado e tido como “literatura menor”, ainda que apontado pelos pesquisadores da área como basilar na formação de adultos leitores. Em seguida, no tópico ***Na beira do longe: espaços marginalizados***, busca-se conceituar o espaço literário a fim de compreendê-lo enquanto representação da experiência sensível (BRANDÃO, 2013) das protagonistas. O capítulo traz ainda uma reflexão sobre o ensino de literatura nos dias atuais, observando ***O lugar das tradições africanas no espaço escolar brasileiro***. Dentre os diferentes encaminhamentos que podem tomar o texto literário é comum destacar-se o estímulo a uma leitura despreziosa. Nela, a única aspiração é a ludicidade, o despertar de valores subjetivos que através da imaginação do leitor perpassam o momento de uma entrega prazerosa à realidade ficcional que o livro traz. Não se pode esquecer, todavia, o particularismo do uso de textos literários enquanto instrumentos de apoio em sala de aula, possibilitando ao professor valer-se dos mesmos como expressões da linguagem que permitem atentar também para a relação entre sujeito e História. Desse modo, destaca-se, pois, no capítulo, o potencial da leitura no ensino comprometido com o respeito à nossa diversidade cultural, já que a Literatura foi destacada pela Lei 10.639/03 — juntamente com Artes e História do Brasil — como um dos pilares para o estudo da *História e Cultura Afro-brasileira e Africana* no país. Essa valorização da disciplina como um espaço de aprendizagem e respeito às relações étnico-raciais permite pensar a força que tem a literatura frente às transformações sociais exigidas pelos diferentes momentos históricos.

O segundo capítulo, ***Da aldeia de Maria(s) à favela de Valentina(s)***, é dedicado ao exame do espaço nas respectivas obras. Trata-se, pois, da parte nuclear do trabalho, visto que o espaço literário é entendido enquanto elemento problematizador em ambas as narrativas. As considerações aqui delineadas têm

como esteio duas categorias espaciais. A primeira, aborda o espaço ficcional de forma descritivo-analítica, tratando, portanto, da contextualização das personagens centrais. A segunda, apresenta uma leitura do espaço em outra dimensão da realidade, focalizando o mundo subjetivo das protagonistas. Durante as análises, essas realidades ficcionais são relacionadas, sempre que possível, a um determinado discurso difundido sobre a África, os africanos e, conseqüentemente, os afrodescendentes.

A atenção no terceiro e último capítulo, ***Lá e cá: parentescos e singularidades***, está voltada tanto para as afinidades temáticas observadas nos dois contos quanto para as singularidades apresentadas no desenvolvimento das mesmas. Desse modo, a partir de aspectos como temas e estruturas formais, busca-se evidenciar o que essas narrativas têm de convergências e particularidades na maneira de retratar mundos tão distintos e, em certa medida, semelhantes no tocante à temática das desigualdades sociais.

Nas ***Considerações finais***, reitera-se a relevância do espaço em *O beijo da Palavrinha* e *Valentina*, bem como o papel da escola na construção de um pensamento crítico que atue contra os estereótipos negativos associados a questões de ordem étnico-raciais. Por fim, a relação entre as duas obras intenta traçar um diálogo acerca de questões identitárias relevantes para a nossa compreensão sociocultural a partir da relação Brasil-África.

CAPÍTULO I

1. LITERATURA, ESPAÇO, TRADIÇÃO

1.1 *Literatura: espaço para todas as idades*

[...] existem bons livros que são apenas para adultos [...] não há bons livros que sejam apenas para crianças.

(W. H. Auden)

A literatura infantojuvenil — “se é que existe essa especificidade¹” — vem carregando, ao longo dos anos, um estigma de *gênero menor*. Esse pressuposto relaciona-se à concepção que vê a criança enquanto ser infantil, no sentido pejorativo do termo, vinculando-se à ideia de que os destinatários principais desse segmento incidem em leitores inexperientes (HUNT, 2010).

Para Walter Benjamin (2002, p. 55), o que ocorre é justamente o contrário: “a criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não infantil”. No entanto, a construção da vida social a partir da ótica do adulto, refletindo o princípio de racionalidade do mundo, fez com que a criança fosse vista no decorrer da história sob o prisma da não seriedade. Em razão disso, o lúdico, “estando a serviço da distração”, não teria lugar entre os assuntos sérios, não seria considerado “uma forma plena de estar no mundo” (CAIMI, 2013, p. 50).

Em *Crítica, Teoria e Literatura Infantil*, o pesquisador Peter Hunt (2010, p. 48) desaprova arduamente o ajuizamento depreciativo do texto “infantil”:

A suposição de que a literatura infantil seja necessariamente inferior a outras literaturas — para não falar que é uma contradição conceitual — é, tanto em termos linguísticos como filosóficos, insustentável. Implica também uma improvável homogeneidade entre texto e abordagem autoral, uma perspectiva ingênua da relação entre leitor e texto e uma total falta de entendimento tanto das habilidades da criança-leitora como da forma como os textos operam.

Segundo o autor, o pressuposto de inferioridade do segmento só se sustenta em detrimento da noção de inteligência infantil, justificando-se tão somente pela ignorância do valor que tem a literatura no desenvolvimento da criança. Essa visão

¹ Dias (2013, p. 211).

distorcida pode ser pensada enquanto reflexo da maneira como os estudos literários vêm sendo conduzidos tradicionalmente nas escolas e universidades, o que acaba por forjar o entendimento de que a “literatura adulta” seria de difícil compreensão. Tal pensamento vigora, entre outros motivos, pelo fato de que a literatura “sugere as ideias de “elite” e de “aristocracia”, herdadas de seus primeiros sentidos” (JOUVE, 2012, p. 30). Vincent Jouve reporta-se aos sentidos atribuídos à literatura ainda no século XVI, quando o termo assumiu a concepção de cultura do letrado, vindo a designar “o grupo das pessoas de letras”, mais precisamente, a própria erudição. A problemática demonstra a necessidade de definir a literatura de modo que “não seja igualada (tanto fora como dentro dos Departamentos de Literatura da universidade) com o inacessível, o pretensioso e o difícil” (HUNT, 2010, p. 51).

Quanto ao segmento infantojuvenil, Peter Hunt observa ainda:

É óbvio que uma grande parcela dos livros para criança é de valor insignificante segundo qualquer critério “literário” tradicional; mas não está claro para mim se essa proporção é sequer mais alta do que para a literatura “adulta”. Supor que a literatura infantil seja de algum modo homogênea é subestimar sua diversidade e vitalidade. (HUNT, 2010, p. 48-49)

Para o autor britânico, a concepção costumaz de inferiorização do segmento infantil traz subentendida a ideia de que “há um anti-intelectualismo” que conduz a uma noção de restrição daquilo que as crianças são capazes de ler. Neste ponto, o posicionamento defendido por Hunt está em conformidade com as ideias de Cecília Meireles (1984, p. 20) quando, ao levantar hipóteses sobre o texto literário do âmbito infantil, considera: “São as crianças, na verdade, que o delimitam, com sua preferência. Costuma-se classificar como literatura infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem² com utilidade e prazer”. Em sintonia com o debate lê-se, ainda na contracapa d’*O beijo da palavrinha*, a assertiva:

Não se escreve *para* crianças.
Teremos apenas, idade para viver em história.
Encantados, como os personagens deste livrinho.

² Nesta e nas demais citações as grafias foram mantidas conforme apresentadas nas edições dos livros consultados, desconsiderando-se, pois, as normas em vigor desde a obrigatoriedade do Novo Acordo Ortográfico (no Brasil, a partir de 2016).

Deste modo, estaremos aptos a sermos beijados pelas palavras.
(COUTO, 2008)

A ênfase dada ao termo destacado aponta para a inconsistência de uma delimitação do destinatário do livro *para* crianças. A negativa acima corrobora com as reflexões de Benjamin (2002, p. 54), para quem o gosto pelo livro infantil é extensivo ao colecionador adulto que “se tenha mantido fiel à alegria que ele [o livro] desperta na criança”. É somente essa abertura de pensamento que consente ao homem penetrar nas imagens da infância permitindo que o universo fabulatório o desperte para algo mais profundo, podendo, inclusive, tornar mais leve o fardo da existência.

Nelly Novaes Coelho (2000, p. 27) diz 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”. Para tanto, implica colocar a realidade do mundo sob nova perspectiva, através do procedimento artístico, concebido como realidade de linguagem. Nas palavras de Lígia Cadermatori (2010, p. 7), é “como entretenimento, leitura estética e subjetiva, reordenação dos próprios conceitos e vivências que a literatura oferece, aos pequenos, padrões de leitura do mundo”. De fato, a literatura atua em todas as idades da vida como um instrumento de linguagem que permite, à sua maneira, o acesso a outras dimensões da realidade.

Coelho (2010, p. 290-291)³ distingue diferentes linhas de intenção por parte do escritor, a saber, a realista, a fantástica e a híbrida. A literatura realista expressa a realidade cotidiana visando, principalmente, informar e preparar psicologicamente as crianças para “enfrentarem sem traumas, mais cedo ou mais tarde, as dores e sofrimentos da vida”; a literatura fantasista, por sua vez, apresenta um mundo simbólico, criado pela imaginação; já a literatura híbrida, “parte do *Real* e nele introduz o *Imaginário* ou a *Fantasia*, anulando os limites entre um e outro”.

É possível a admissão dos textos aqui examinados nesta última linha de intenção literária. Sob esse ponto de vista, as protagonistas em estudo, Maria Poeirinha e Valentina, experimentam a fragmentação do tempo em fases cronológicas e simbólicas. Estas, imbricadas no âmbito da vida cotidiana das personagens crianças, acabam por inserir em seus contextos de ação acontecimentos que são frutos de um tempo produzido no espaço do pensamento.

³ Grifos da autora.

O beijo da palavrinha e *Valentina* figuram na categoria de livro-ilustrado, onde “os componentes verbal e visual carregam ambos a narrativa, em lugar de meramente ilustrar ou esclarecer um ao outro” (HUNT, 2010, p. 193). Por essa razão, faz-se complementar ao exame das obras a leitura de algumas de suas ilustrações. Em *Livro infantil?*, Guto Lins (2002) reconhece que o trabalho de ilustração é realizado em conjunto com o do escritor, colaborando para além do chamado *resultado plástico* do livro. Por isso, apesar de reconhecer uma “clara hierarquia entre texto e imagem”, o autor afirma que as linguagens verbal e não-verbal tecem conexões fundamentais.

Para Lins (2002, p. 31), o “texto e a imagem juntos dão ao leitor o poder de criar na sua cabeça a única história que realmente interessa. A história dele”. Sendo assim, o autor ratifica o papel que as ilustrações assumem na percepção da história, destacando uma troca efetiva entre os olhares do escritor e do ilustrador na construção dos sentidos da composição. Dessa interação, nasce uma terceira linguagem produzida pelo receptor a partir do potencial de atribuição de sentidos dados pela imaginação à palavra e à imagem, recriando, desse modo, a ficção literária.

A argumentação de Guto Lins (2002) enfatiza que uma leitura dissociada das imagens, no caso do texto ilustrado, pode conduzir a uma visão reducionista sobre o mesmo. Segundo ele, “é evidente que há determinados livros em que a imagem exerce um papel de extrema importância na tarefa de contar uma história. [...] neste caso o ilustrador deixou de ser um mero “prestador de serviço” e passou a ser um co-autor da obra” (LINS, 2002, p. 40), operando com o escritor em um mesmo movimento composicional, articulando sentidos para o texto.

Diante desse entendimento, a leitura das imagens aqui apresentada se dará em decorrência da presença de elementos importantes para a compreensão das duas histórias e que não se encontram necessariamente evidenciados nos textos verbais. Sem desprezar a multiplicidade de sentidos que podem ser considerados nas imagens, como evidenciaria uma abordagem à luz da semiótica, essas aparições são tomadas no intuito de facilitar algumas assimilações acerca dos espaços estudados. Para além da apreensão do espaço social e daquele que desponta no mundo subjetivo das personagens centrais, as figuras serão úteis ainda na observação de elementos significativos, da ordem dos símbolos, que perpassam por esses dois campos da espacialidade.

1.2 Na beira do longe: espaços marginalizados

[...] vistos de longe, pela mediação da linguagem poética, itinerários e paisagens ganham intensidade e permitem o diálogo entre literatura, espaços, fatos.

(Ana Crélia Dias)

Luis Alberto Brandão inicia *Teorias do Espaço Literário* (2013) discutindo a feição transdisciplinar da categoria *espaço*. Ele acentua que é a noção de relatividade que confere ao termo diversos conceitos de acordo com a área estudada, já que a categoria espacial pode ser vista nos mais variados campos científicos, salientando, dessa maneira, seu caráter multidisciplinar.

Assim, o autor ressalta que o termo pode assumir diferentes abordagens quando empregado no estudo da geografia, teoria da arte, física, filosofia, teoria da literatura, semiótica, dentre outras áreas do conhecimento humano. Brandão esclarece que a adaptabilidade da noção de espaço é uma característica que tende a explicar “a propensão [...] de substituir a definição do termo pela elaboração de tipologias a partir dele”; daí o emprego de expressões como “espaço social, espaço psicológico, espaço mítico, espaço da linguagem, espaço imaginário” (BRANDÃO, 2013, p. 51). Para ele, esses qualificativos modificam a natureza do termo *espaço*, admitindo funções diferentes em cada contexto teórico específico.

O pesquisador brasileiro diz que é exatamente a adaptabilidade da noção de espaço que justifica a diversidade de enfoques apresentados por pensadores como: Barthes, Foucault, Lefebvre, Bachelard, Bakhtin, Benjamin, entre outros. Ele distingue ainda quatro tipos principais de abordagem da categoria: representação do espaço; espaço como forma de estruturação textual; espaço como focalização e espaço da linguagem.

Como tema de estudo em textos literários é comum que o espaço seja tratado enquanto categoria empírica, convenção adotada para facilitar a compreensão acerca da *experiência sensível* das personagens. Assim,

[...] trata-se o espaço como série de referências que, detectáveis pelos sentidos humanos, associam-se a localização, extensão, distância, circunscrição. Nesse tipo de leitura comumente se entende o espaço como sinônimo de espaço físico. Tal abordagem se ocupa tanto do reconhecimento e da catalogação dos espaços extratextuais

quanto do debate sobre o modo como se dá a representação de tais espaços no texto. (BRANDÃO, 2013, p. 160)⁴

Nesse particular, o espaço diz respeito aos lugares concernentes aos sujeitos ficcionais, correspondendo aos seus contextos de ação. Quanto a esse tipo de abordagem, Brandão (2013, p. 59) afirma que o elemento espacial “é dado como categoria existente no universo extratextual”; é aí entendido, resumidamente, como cenário. O *Dicionário de teoria da narrativa*, de Carlos Reis e Ana Cristina Lopes, indica que: “O espaço constitui uma das mais importantes categorias da narrativa, não só pelas articulações funcionais que estabelece com as categorias restantes, mas também pelas incidências semânticas que o caracterizam” (REIS; LOPES, 1988, p. 204). Dessa forma, o espaço surge como um elemento de suma importância no enredo (desde sua formação até o desdobramento do que nele se dará), constituindo uma de suas principais camadas de significação.

De acordo Brandão (2013), formalistas e estruturalistas, por exemplo, dão diminuta importância à atribuição de valor empírico à categoria espacial; já os estudos sociológicos ou culturalistas a tomam pela ótica da representação. Diferentemente dos primeiros, os segundos veem o espaço enquanto importante conteúdo social que incide no texto. Wolfgang Iser (2013) afirma que essas duas tendências predominam na interpretação do texto literário, destacando respectivamente, “a apreensão do que é o literário na literatura — chamado muitas vezes pelos estruturalistas, em seu vocabulário hermético, de “literariedade” e “poeticidade” — e a literatura como representação da sociedade” (ISER, 2013, p. 26). Para ele, essas duas vertentes apresentam-se duvidosas visto que adotam a literatura como um *meio*. Diz o autor que “de um lado, a reflexão que enfatiza o literário hipostasia assim a literatura — embora o faça no esforço de salvá-la; de outro, a linha de pensamento que se estende como esclarecimento sociológico reduz a literatura a mero documento” (ISER, 2013, p. 26). Isso implica pensar a poética do mundo concebido na obra, para que a mesma seja elevada à condição de obra literária.

Quanto ao debate, Antonio Candido (2007, p. 14) pondera:

⁴ O comentário de Brandão parte da observação do estudo profícuo da categoria espacial na obra de Guimarães Rosa e da preferência, entre os pesquisadores, por este tipo de abordagem.

O estruturalismo, apesar dos seus méritos, foi uma tendência que ocasionou perdas, na medida em que descarnou o texto a fim de desvendar o modelo, com uma espécie de atração pelo arquétipo universal supremamente abstrato, que no limite explicaria todos os textos. Ora, isso pode impedir a percepção do que há de peculiar, e portanto de essencial, em cada um. A crítica sociológica, por sua vez, e também apesar dos seus méritos, pode ser considerada igualmente uma tendência em boa parte causadora de perdas, embora em sentido oposto. De fato, ela corre o risco de descaracterizar o texto a fim de extrair o material bruto de realidade social que ele incorporou, como se no fundo tivesse certa nostalgia do documento puro, supremamente concreto.

Tais palavras do professor Antonio Candido evidenciam uma postura empreendida por ele ao longo de sua carreira como pesquisador: a busca pela percepção da relação dialética entre as estruturas formais da obra literária (plano estético) e os processos sociais que a constituíram. Ao ressaltar a importância de articular forma literária e processo social, Candido (2007, p. 14) assim se expressa: “Talvez sejam menos mutiladoras as tendências que procuram diminuir ao máximo possível as perdas inevitáveis por meio de um tratamento integrador”, valorizando aquela pesquisa que busca “ao mesmo tempo a singularidade dos textos e a sua relação com as características da situação social”. Formado em sociologia, o pensador brasileiro defende que o estudo dos elementos da obra literária e do seu contexto histórico e ideológico deve ser complementar quando o que se objetiva é a compreensão do sentido do texto.

Quanto ao estudo do espaço, Luis Alberto Brandão (2013) destaca ainda os significados *translatos*, que abrangem tanto as esferas sociais quanto as psicológicas apreendidas no entorno das personagens. O espaço social é analisado considerando as interposições da historicidade (econômica, cultural e ideológica). O psicológico “abarca as “atmosferas”, isto é, projeções, sobre o entorno, de sensações, expectativas, vontades, afetos de personagens e narradores, segundo linhagens variadas de abordagem da subjetividade” (BRANDÃO, 2013, p. 59). Sob esse ponto de vista, a transição de um lugar real para um lugar abrigado no mundo subjetivo das personagens coloca-nos diante de dois modelos de espaço a serem considerados: a espacialidade social e a espacialidade do pensamento, posto que as obras oferecem uma paisagem que se alterna pela dinâmica da imaginação das crianças protagonistas.

Conforme Luis Alberto Brandão (2013, p. 59), uma propensão expressiva no estudo do espaço

[...] é a que, em maior ou menor sintonia com os estudos culturais, utiliza um léxico espacial que inclui termos como margem, território, rede, fronteira, passagem, cartografia, buscando compreender os vários tipos de espaços representados no texto literário em razão do fato de se vincularem a identidades sociais específicas.

Os textos de Mia Couto e Márcio Vassallo dão visibilidade a uma aldeia africana e uma favela brasileira, respectivamente. Logo, retomam realidades que têm permanecido, historicamente, no mapa das culturas marginais. Os autores apresentam tanto a questão do negro africano inserido em um contexto de degradação humana, através da escrita de Couto, quanto a questão do lugar social do sujeito negro na sociedade brasileira contemporânea, abordada simbolicamente no texto de Vassallo. Nos contos estudados, o componente espacial é entendido enquanto elemento problematizador, marcado, sobretudo, pela presença dos *pares opostos*⁵ terra/mar e Tudo/Nada, como será visto posteriormente no capítulo de análise das respectivas obras. Os diferentes mundos encenados permitem refletir sobre a ideia de politização do conceito de espaço, admitindo, ainda que subliminarmente, saberes referentes à colonização, responsáveis por marcar os referidos espaços com uma espécie de código simbólico de inferioridade.

Serrano e Waldman (2010, p. 30), citando o conhecido exemplo da tentativa de dissociação entre Egito e África, lembram que o continente africano foi estigmatizado com o referencial de *polo da incivilidade*, pois, para os dominadores,

[...] uma civilização notável como a egípcia não poderia ter nada a ver com um continente selvagem como o africano. Assinale-se que o Egito materializou uma civilização erguida no curso do Nilo, pelo que os substratos africanos da sua população, da sua cultura e da sua religião não poderiam ser negados. Salvo, é claro, na eventualidade de violentar a geografia do grande rio, dissociando-o da direção de suas águas e das relações mantidas com o interior do continente.

Sob esse ponto de vista excludente, a participação dos africanos no desenvolvimento da humanidade não poderia ser admitida. Hoje, no entanto, é inquestionável a atuação desses povos no desenvolvimento técnico de diversas áreas do conhecimento humano, dentre as quais: matemática, eletricidade,

⁵ Pares formados por meio de inferência, como especificado na análise apresentada no capítulo II.

metalurgia, artes, etc. Tomando esta última área como exemplo, os estudos de Maria José Lopes da Silva (2005) apontam que a expressão da arte negro-africana influenciou renomados artistas. Na verdade,

[...] o que no Ocidente era considerado uma inovação artística, já era produzido há centenas de anos pelos africanos, cuja arte, no entanto, continuava a ser vista pelos europeus como “primitiva” e inferior. Além de Picasso, artistas como Braque, Vlaminck, Derain e outros também “descobriram” e se inspiraram na arte negro-africana. Assim, a Arte Moderna, que revolucionou a história das artes em todo o mundo ocidental, tomou como modelo os valores, as formas plenas de significação e a criatividade africanos. (SILVA, 2005, p. 125-126)

A autora assegura que, a despeito de ser uma das matrizes legítimas da cultura humana, a África costuma ter sua influência marcada apenas pelo seu “exotismo”, sobretudo porque o discurso produzido acerca do espaço geográfico africano tornou-se fator de especulação sobre a suposta carência de “civilização” do continente.

Alberto da Costa e Silva (2012) compilou em *Imagens da África* uma coletânea de depoimentos de viajantes e exploradores onde foram expostos, sem teor de ficção, relatos carregados de elementos lendários, dando conta da existência de homens com rabo⁶, monstros marinhos, entre outras fabulações. As histórias contadas pelos primeiros desbravadores, carregadas de estereótipos negativos, contribuíram para negar o grande legado que já havia sido construído na África. Como apontam os estudos historiográficos, a manipulação de informações também foi largamente utilizada na geografia⁷, contribuindo para a sedimentação de uma política de exclusão que tem favorecido a estagnação do continente-mãe.

Em razão desse código espacial de exclusão, Serrano e Waldman (2010, p. 22) alegam que o lado sul do planisfério, no qual estão Brasil e África, “estaria conotado pela contradição entre civilização e seu oposto, a natureza e a selvageria”. Para os historiadores, os povos da África, mais do que quaisquer outros, sofrem com

⁶ Conforme o relato do navegador e cosmógrafo português Duarte Pacheco Pereira: “os moradores dessa província [Toom] têm rosto e dentes como cães, e rabos como de cão, e são negros e de esquiva conversação [...]”. (In: SILVA, 2012, p 84)

⁷ Segundo Serrano e Waldman (2010, p. 40), “são abundantes os mapas inferiorizando a magnitude espacial do continente africano”. Um dos exemplos citados pelos estudiosos diz respeito à representação da Groenlândia: 14 vezes menor, é representada no mapa de Mercator como sendo de tamanho muito aproximado ao da África. Também a Europa é aí retratada com uma “enormidade” que não corresponde à sua real projeção gráfica.

as visões estereotipadas a seu respeito. Quanto à forma como o continente é visto no contexto mundial, dizem ainda os autores:

Assim sinonimizadas às situações de atraso social e cultural, a terminologia “tribal” terminou transformada em um expediente de manipulação. Exatamente por isso, quando conflitos ocorrem com grupos minoritários na França (caso dos bretões) ou na Espanha (bascos, catalães), a imprensa refere-se a *conflitos regionais* ou, ainda, *culturais*. Na Irlanda, seria um conflito julgado *religioso*; já nos casos da Rússia (chechenos), os meios de informação falam de *conflitos étnicos*. Porém, quando o palco dos conflitos é a África, aí sim teríamos os malfadados *conflitos tribais*.

[...] Certamente existe propósito no discurso utilizado em relação à África, cuja intenção não é a transmissão de informações sobre o continente, mas sim a reprodução de um recorrente regime de estereótipos negativos. (SERRANO; WALDMAN, 2010, p. 119-120; grifos dos autores)

Com base em preconceitos de todo tipo, a cultura dos povos africanos costuma encontrar-se imersa em arquétipos derivados da incompreensão sobre o continente. Tais construtos acabam por gerar o chamado *afropessimismo*, que opera com generalizações, preconceito e falsas concepções sobre a capacidade de autogestão desses povos.

Essa concepção preconceituosa está bastante atrelada à conquista da independência pelos povos do continente. Após a intenção reformista da colonização ter se retraído (em razão dos colonizados não terem esperado passivamente pela libertação), as lutas pela independência das colônias africanas deram abertura a “uma nova leitura desqualificante da África”:

Agora o continente é o domínio da pobreza, da anarquia, do subdesenvolvimento, das doenças, das “guerras tribais”, dos golpes de Estado contínuos, do analfabetismo, dos refugiados, da seca e da falta de perspectivas. Num mundo desigualmente unificado pela globalização, a África, como todas as desprezadas regiões meridionais do planeta, continua a integrar uma periferia de flagelos sociais, exploração econômica e subordinação política [...]. (SERRANO; WALDMAN, 2010, p. 32)

De acordo com Serrano e Waldman (2010), a manutenção do pensamento equivocado que circunda o continente movimenta uma *corrente reabilitacionista* preocupada em salvar os africanos de si mesmos. Essa difundida carência de “civilização” converte-se, pois, em razão para a especulação do território africano.

Rebecca Scott (2005, p. 30), ainda no prefácio de *Além da escravidão: investigações sobre raça, trabalho e cidadania em sociedades pós-emancipação*, salienta: “Um substrato de tensão, estereótipo e preconceito pode bem ser a herança universal dos sistemas de escravidão definidos como raciais”. Em outras palavras, as consequências negativas dos estigmas que recaem sobre os povos africanos — uma herança opressora edificada pela ordem colonial — são extensivas à totalidade de países com descendência africana significativa.

A afirmação possibilita articular um diálogo direto com a realidade brasileira, já que o preconceito gerado por uma visão estereotipada do continente africano recai de forma marcante e desumana sobre os nacionais de origem africana, os afrodescendentes (SERRANO; WALDMAN, 2010). Tomando a situação do negro como “um dos mais graves problemas sociais e humanos do Brasil”, o professor Antonio Candido (2004, p. 235) afirma:

Nenhuma [situação] é mais grave e desumana, e não é possível a ninguém alegar que tem posição progressista e solidária se não tomar consciência disso. Recoberta pela suja cortina de fumaça chamada *democracia racial*, que é na verdade, uma forma hábil de hipocrisia, a situação dramática do negro se evidencia a cada instante.

Candido convida ao questionamento da ordem social incitando-nos a refletir sobre o lugar dos sujeitos negros na “vida corrente” brasileira, privados, via de regra, da divisão social das riquezas que ajudaram a construir. São inúmeras as implicações dessa exclusão no solo brasileiro, a exemplo da segregação socioétnica que se apresenta no espaço da favela, cuja maioria populacional é composta por negros⁸.

Com base nessas considerações, é possível notar que as ressonâncias de um passado colonial reverberam também nas obras examinadas. Os textos trazem para si alguns dos problemas enfrentados extratextualmente nos espaços que lhes servem de cenários, dialogando, dessa forma, com a realidade contemporânea do Brasil e de Moçambique.

Desse modo, a partir de elementos estruturais presentes em ambas as narrativas, serão apontadas, paralelamente à análise do espaço literário, algumas

⁸ Sobre a situação dos sujeitos sociais negros no Brasil, ver: *Situação social da população negra por Estado*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: IPEA, 2014.

das visões estereotipadas que comumente se associam aos referidos cenários. Sendo assim, *O beijo da palavrinha* e *Valentina* são aqui tomados enquanto expressões da linguagem que permitem atentar para a relação entre sujeito e História.

1.3 O lugar das tradições africanas no espaço escolar brasileiro⁹

Exercício de reflexão e experiência de escrita, a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo.

(Antoine Compagnon)

Os textos literários existem como artefatos culturais e sua interpretação exige que se leve em conta o seu modo socialmente ativo de existência.

(Rejane Pivetta de Oliveira)

Maurício Santoro (2015) faz uma provocação: a memória do comércio escravagista deveria ser para nós, brasileiros, como o Holocausto para os alemães. A partir dessa associação, Santoro reconhece a tendência que tem a sociedade brasileira para o esquecimento daquilo a que se pode chamar de *holocausto negro*. Tal reflexão relaciona essas duas grandes atrocidades históricas com o intuito de chamar a atenção para as graves consequências do escravismo em nossa organização social ainda nos dias de hoje.

Tanto o nazismo alemão quanto o escravismo no Brasil pregaram uma pretensa superioridade racial dos brancos em prejuízo de outros grupos étnicos, o que resultou, em ambos os casos, na morte de milhões de inocentes. Theodor W. Adorno (1995), referindo-se aos horrores nazistas, aponta certa “disposição pelo indizível” por parte daqueles que se sentem envergonhados de um passado que se deseja esquecido no contexto alemão. O autor assinala, no entanto, que basta uma revisão dialética do processo histórico que configurou determinado tecido social para revelar que: “O gesto de tudo esquecer e perdoar, privativo de quem sofreu a

⁹ Parte deste texto foi apresentada no II ENELF – Encontro Nacional de Estética, Literatura e Filosofia, realizado na Universidade Federal do Ceará-UFCE, em julho de 2015.

injustiça, acaba advindo dos partidários daqueles que praticaram a injustiça” (ADORNO, 1995, p. 29). Para ele,

[...] o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo. O nazismo sobrevive, e continuamos sem saber se o faz apenas como fantasma daquilo que foi tão monstruoso a ponto de não sucumbir à própria morte, ou se a disposição pelo indizível continua presente nos homens ou nas condições que os cercam.

Adorno avalia essa disposição pelo indizível enquanto manifestação de um “desejo de liberar-se do passado”. Assim, considera posicionamentos que rotulam a busca pelo passado como doentia, na medida em que insinuam que o homem sadio deveria ocupar-se do presente:

Esta seria a moral daquele “é tal como se não tivesse ocorrido”, uma frase de Goethe mas que, pronunciada numa passagem decisiva do *Fausto* por Mefisto, revela o princípio interno mais profundo deste, a destruição da memória. Haveria que subtrair aos assassinados a única coisa que nossa impotência pode lhes oferecer, a lembrança. Mas esta mentalidade obstinada dos que nada querem ouvir a respeito deste assunto encontra-se em conformidade com uma vigorosa tendência histórica. (ADORNO, 1995, p. 32)

O pensador alemão sinaliza a responsabilidade que tem a ideologia dominante ao estimular, de maneira subliminar, o silenciamento. Para ele: “Apagar a memória seria muito mais um resultado da consciência vigilante do que resultado da fraqueza da consciência frente à superioridade de processos inconscientes” (ADORNO, 1995, p. 34), contribuindo para as mais diversas maneiras de negação da dignidade humana.

No tocante à questão do negro em nosso processo histórico, a prática do silenciamento foi amplamente disseminada através do chamado *mito da democracia racial*, favorecendo a negação do racismo no pensamento social brasileiro. Eliane Azevêdo (1987, p. 27) nota que: “Naquelas populações caracterizadas por secular mistura racial (Brasil, Havaí, México etc.), as formas de racismo adquiriram a peculiaridade de uma existência conscientemente camuflada e institucionalmente negada”. A observação de Azevêdo reflete, pois, a crueldade do racismo recusado pelo mito aludido.

Octávio Ianni (1987) lembra que durante muito tempo acreditou-se que as diferenças observadas na dinâmica social brasileira eram fruto do preconceito de

classe. Segundo ele, a partir das pesquisas de Roger Bastide e Florestan Fernandes¹⁰ “é que foi revelada a realidade do preconceito racial de par em par com o preconceito de classe e, portanto, o preconceito racial constitutivo da sociabilidade na sociedade brasileira” (IANNI, 1987, p. 10). Construções sócio-históricas difundidas pelas pseudociências¹¹ que assumiram condição de verdade no século XIX contribuíram para a prática oficial do *embranquecimento*, que tinha claro interesse em promover uma seleção mais “adequada” para a representação da nacionalidade no país.

A literatura brasileira traz vários exemplos que exprimem o racismo biológico propagado nas “verdades oficiais” da época, como retratado na passagem subsequente de *Tenda dos Milagres*, de Jorge Amado:

Por que então o doutor Nilo Argolo — catedrático de Medicina Legal na Faculdade e mentor científico da congregação, com renome de sábio e descomunal biblioteca — escrevera sobre os mestiços da Bahia aquelas páginas terríveis, as candentes palavras?
O título da magra separata, memória apresentada a um congresso científico e transcrita numa revista médica, já lhe revelava o conteúdo: *A degenerescência psíquica e mental dos povos mestiços — o exemplo da Bahia*. Meu Deus, onde fora o professor buscar informações assim tão categóricas? *Maior fator de nosso atraso, de nossa inferioridade, constituem os mestiços sub-raça incapaz*. Quanto aos negros, na opinião do professor Argolo, não tinham ainda atingido a condição humana: *em que parte do mundo puderam os negros constituir Estado com um mínimo de civilização?*, pergunta ele a seus colegas de congresso. (AMADO, 2001, p. 93-94; grifos do autor)

A realidade brasileira do final do século XIX e início do século XX é retomada através da linguagem literária do escritor baiano, dando visibilidade ao discurso vinculado aos interesses de uma determinada constituição social. Tais “verdades”, fortemente veiculadas à época, aclaram a compreensão dos referenciais histórico-culturais que envolveram os processos de formação da nossa sociedade e alicerçaram a discriminação contra o negro no país. Essa manipulação de cunho ideológico resultou no que se pode chamar de desmemória. As gerações mais jovens não reconhecem, via de regra, nossos eventos históricos senão através dos

¹⁰ *Negros e Brancos em São Paulo* (1955).

¹¹ Propagadas por cientistas como Gobineau, em seus *Ensaio sobre as desigualdades das raças* (1855), Charles Kingsley e sua filosofia racial, dentre outros.

mecanismos manejados pela elite dominante a fim de assegurar a manutenção de suas “verdades”. Conforme Azevêdo (1987, p. 49-50), “como ninguém age, pensa ou sente fora da própria cultura, admitimos ser possível, no Brasil, terem-se atitudes racistas inconscientes. Por isso, para qualquer pessoa declarar-se não racista neste país, é necessário que também seja um antiproduto da cultura”. A despeito disso, para muitos brasileiros soa doentio (como disse Adorno, referindo-se às memórias do nazismo alemão) ocupar-se de um passado escravocrata uma vez que “somos” um país democrático.

Essa negação do “preconceito de cor” impediu que houvesse uma reivindicação mais abrangente no sentido de minimizar as diferenças na configuração real de uma sociedade onde a população negra encontra-se excluída. Como resultado, o que se vê no Brasil contemporâneo é que a “ausência de representatividade obviamente repercute no sistema de ensino, que desqualifica ou simplesmente se cala a respeito da história e da cultura negro-africana” (SERRANO; WALDMAN, 2010, p. 19). Em outras palavras, o ensino destituído de uma visão mais crítica funciona como um potente veículo de exclusão social.

Esse panorama evidencia que as atrocidades outrora cometidas contra os negros no período colonial brasileiro trazem implicações que atingem as gerações descendentes, demonstrando que “o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo” também aqui em nosso país. Dados estatísticos referentes aos jovens negros, por exemplo, refletem que, em sua maioria,

[...] abandonados pela escola, muitas vezes incapaz de seduzi-los, rejeitados pelo mundo do emprego formal, eles sentem ainda na pele as chibatadas que feriram seus ancestrais. Reproduzindo a mesma lógica perversa a que seus pais foram submetidos socialmente. [...] Não é novidade que a violência em grande escala é resultado da desigualdade, da exploração, da construção de muros diante do horizonte de parte considerável da população. A novidade seria estudar, compreender e atacar as causas desse fenômeno. (MEIRELLES; ATHAYDE, 2014, p. 18)

Diante dessa soma de problemas, a Lei 10.639/03 trouxe a possibilidade de reorganização do discurso oficial, à medida que favorece instituir um debate claro em sala de aula sobre as ressonâncias do preconceito racial nas esferas da vida social brasileira. Por essa razão, Serrano e Waldman (2010, p. 16-17) veem a referida lei como uma importante contribuição, uma vez que as discussões

entabuladas no ambiente da escola tendem a circular por outros espaços da convivência humana, fazendo reverberar na sociedade um discurso “integrado às lutas anti-racistas, de defesa das especificidades culturais e das políticas de inclusão”. Nesse sentido, o conjunto de possibilidades aberto pela Lei 10.639/03 no ambiente escolar brasileiro traz a oportunidade de reconstrução da nossa sociedade através do caminho da escola.

A efetivação das mudanças necessárias para que a escola seja um espaço de educação política e, conseqüentemente, contribua para o processo de autonomia do sujeito esbarra, entretanto, em resistências das mais diversas. Um dos aspectos que fortalecem o despreparo do professor ao lidar com a temática da africanidade, por exemplo, diz respeito a referenciais de cunho religiosos. Sabe-se que, durante o processo histórico colonial,

[...] “conquistadores” espanhóis e portugueses tomavam posse, em nome de Jesus Cristo, dos territórios que haviam descoberto e conquistado. A ereção da Cruz equivalia à consagração da região e, portanto, de certo modo, a um “novo nascimento”. Porque, pelo Cristo, “passaram as coisas velhas; eis que tudo se fez novo” (II Coríntios, 5:17). A terra recentemente descoberta era “renovada”, “recriada” pela Cruz. (ELIADE, 1992, p. 22)

Mircea Eliade refere-se ao conhecido processo no qual a imposição do catolicismo catequizou índios, livrando-os de um “paganismo” somente justificado na visão de mundo da própria Igreja, para a qual os índios primitivos eram seres demonizados. O mesmo ocorreu com os negros, submetidos ao sincretismo católico para continuar cultuando seus deuses. Muitas foram as conseqüências da centralização exercida pela Igreja Católica na vida social brasileira. Uma delas diz respeito ao *Ensino Religioso* previsto no artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. A disciplina — que contemplava inicialmente apenas o ensino da religião católica em prejuízo das demais manifestações do sagrado — é, ainda hoje, discutida¹² pelos agentes do processo educacional e pela sociedade em geral.

¹² Atualmente a referida disciplina pode ser vista como uma forma de contemplar a diversidade religiosa brasileira. A letra da lei diz que “o ensino religioso [...] é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”. Todavia, ainda que a lei garanta uma matrícula facultativa na disciplina, é grande a polêmica gerada em torno da questão; muitos atores do processo educacional exigem o direito ao

Uma particularidade dessa complexa luta contra a discriminação dentro do contexto escolar é que, em razão de suas convicções¹³, alguns seguidores da fé cristã tendem a restringir a miséria existente no continente africano a questões de ordem meramente religiosas. Essa visão dificulta (ou mesmo impede) a explanação de conteúdos que contemplem a religiosidade de origem africana, bem como a compreensão do continente como um todo, observando os mecanismos ideológicos que engendraram a exploração do mesmo, desde sua colonização até os dias atuais.

Nilma Lino Gomes (2005, p. 149), pensando sobre a reprodução de práticas racistas no ambiente escolar, reafirma a complexidade existente quando estão envolvidas questões subjetivas, da ordem dos valores. Ela destaca que “alguns docentes usam de uma compreensão deturpada de autonomia para reproduzir e produzir práticas racistas”. A autora considera ainda que: “É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores” (GOMES, 2005, p. 147).

Em seus ensaios sobre *Educação e complexidade*, Edgar Morin (2007, p.104) afirma que “não se pode reformar o sistema de educação sem, previamente, ter reformado os espíritos e vice-versa”. O pensador francês sublinha a necessidade de que os educadores eduquem a si próprios, identificando as demandas existentes na sociedade. Também Adorno (1995) ressalta que “não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola”. Ele relembra que sua geração

[...] vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este

laicismo nas escolas e repartições públicas, alegando o pleno cumprimento do que dita a Constituição brasileira quanto ao compromisso de sermos um Estado laico.

¹³ De acordo com Bercht, “a religião foi [...] fonte de fortes argumentos a favor da existência das raças humanas e de níveis hierárquicos entre elas. A versão bíblica (Genesis 9, 18-19) conta que, quando Noé saiu da arca, foi insultado por seu filho Cam e, para puni-lo, o condenou a sofrer no tórrido continente africano e à eterna escravidão.” (In: RUY et al., 2007, p. 91)

deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. (ADORNO, 1995, p. 116-117)

O posicionamento de Adorno evidencia que a educação por si só não é o bastante. É necessário sua reformulação, deixando para trás práticas tradicionais tantas vezes atreladas à severidade e repressão. Para ele, há que existir potência para transformar a escola em um caminho onde os sujeitos possam refletir o passado compreendendo o presente como consequência de um processo histórico elaborado, para que se cumpra, então, uma educação política, de fato emancipatória, uma vez que a barbárie é uma possibilidade latente nas sociedades ditas “civilizadas”.

Nessa direção, o prejuízo de grupos étnicos surge lembrado através da nova ordem jurídica vigente nas instituições de ensino do Brasil, possibilitando, pois, a desconstrução da ideologia racista. Com a nova configuração do currículo escolar brasileiro tornou-se fundamental o desenvolvimento de temas com vistas a formar sujeitos sociais mais conscientes das questões referentes à ética e à cidadania¹⁴, considerando a mistura étnica e as desigualdades que caracterizam a complexa sociedade brasileira.

Nessa nova conformação curricular, a literatura ganha relevo. A Lei 10.639/03 destaca a disciplina como base para o conhecimento da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, corroborando com o entendimento de que a literatura funciona como um dos pilares para o conhecimento da humanidade. Para Edgar Morin (2007, p. 90), a compreensão da condição humana

implica uma extraordinária unidade genética, anatômica e cerebral que permite a diversidade dos indivíduos, das personalidades, das psicologias e das culturas. A verdadeira complexidade humana só pode ser pensada na simultaneidade da unidade e da multiplicidade.

¹⁴ É importante lembrar que o termo tem acepções locais, isto é, sofre variações de acordo com o espaço, diferenciando-se, por exemplo, nas culturas ocidentais e africanas. Aquilo a que se chama *cidadania* está, conforme a tradição africana, ligado à noção de integração social. Isto quer dizer que do ponto de vista das populações tradicionais do continente a cidadania é um exercício que trata do coletivo. Já nas sociedades ocidentais o conceito de cidadania individualiza os direitos. Nesse sentido, resguarda o Estado (que dá a todos direitos iguais) e desampara o indivíduo. De acordo com Cooper, Holt e Scott (2005, p. 61), “alguns teóricos políticos afirmam que o individualismo implícito no conceito de cidadania é inadequado para exprimir a necessidade de representação das coletividades, definidas por raça, sexo ou outra característica comum”.

A identidade humana distingue o indivíduo, mas é formada a partir de sua interação com os outros. A literatura abriga esse complexo humano em seu legado simbólico, de modo que a apreensão de nossa trajetória não se resume às ciências, os textos literários desempenham um papel respeitável nesse conhecimento (MORIN, 2007). Com isso, Morin enfatiza que embora o homem seja investigado pelas mais diversas áreas¹⁵ não se pode prescindir da literatura¹⁶ para a compreensão de sua natureza.

Roland Barthes (s/d, p. 17) diz que a literatura acolhe todos os saberes: “Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário”. E conclui: “A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa”. Logo, no curso da vida, o homem acumula o conhecimento de sua própria humanidade tanto mais sua leitura literária progrida.

De acordo com Rejane Pivetta de Oliveira (2013, p. 206), é o sentido ético da linguagem que define o valor e a função da literatura. Por isso, “não é possível isolar a interpretação — paradigma das Humanidades — da ação social da literatura, empreendida pelos atores que com ela interagem”. A autora aponta a relação significativa entre o leitor e o texto literário enquanto veículo propulsor da autonomia humana. O que se vê, entretanto, é que ainda hoje o texto literário tem sido colocado em segundo plano nos currículos escolares, que acabam por dar lugar central à teoria ou à historiografia literária. Tzvetan Todorov (2009), referindo-se à orientação curricular destinada ao ensino de Literatura na França, reconhece:

¹⁵ Morin (2007, p. 89) refere-se ao fato de termos diferentes naturezas (biológica, social, individual) conforme “as ciências humanas separam-se umas das outras”.

¹⁶ Antoine Compagnon (2009, p. 53) lembra que Theodor Adorno e também Maurice Blanchot “contestaram a possibilidade de ainda se compor um poema ou de se escrever uma narrativa depois de Auschwitz”. No entendimento de Jardim e Souza (2012), a “pergunta de Adorno em 1949 sobre a possibilidade de fazer poesia após Auschwitz pode, após a publicação da obra *Dialética Negativa* [...] ser compreendida no conjunto de sua concepção de dimensão transcendente da arte. Após o término do regime nazista, e com a revelação pública dos detalhes, das características dos campos de concentração, a pergunta de Adorno poderia referir-se não só à poesia, mas ao comer, ao dançar, ao escrever de uma forma geral, dentre tantas ações humanas, e, ainda, ao próprio viver. É possível recomeçar após tanto terror? Esta questão, mais do que pessimista, significa um realismo que em certos momentos coloca-se diante dos acontecimentos com uma singela humildade de incompreensão frente ao indizível, ao não compreensível pelos critérios até então conhecidos”. É válido lembrar que também Walter Benjamin (1980) disse não haver mais o que narrar após o trauma das guerras, sinalizando, assim, novos desafios para a literatura moderna diante da complexidade da trajetória humana.

O conjunto dessas instruções baseia-se, portanto, numa escolha: os estudos literários têm como objetivo primeiro o de nos fazer conhecer os instrumentos dos quais se servem. Ler poemas e romances não conduzem à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas. Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos. (TODOROV, 2009, p. 26-27)

Ao questionar a metodologia frequentemente empregada nas escolas, Todorov contesta o modelo formal no qual a ênfase é dada às ferramentas de análise, prejudicando o estudo do texto literário. Para o autor, o exame das obras deve ser feito de modo que o aluno possa “encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para neles descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo ele compreende melhor a si mesmo” (TODOROV, 2009, p. 33).

Quanto ao cenário contemporâneo brasileiro, vê-se que os rumos tomados pela tradição de ensino também acabaram relegando um papel secundário ao texto literário. De modo automatizado, condicionado ao estudo do português padrão e ao programa a ser seguido, o uso “supostamente didático” (COSSON, 2010) deixa muito aquém toda a riqueza presente no texto literário.

Segundo Rildo Cosson (2010, p. 57), a utilização aleatória dos fragmentos das obras impede o estabelecimento de conexões possíveis entre as mesmas, limitando o conhecimento literário “a listas sem muito sentido de nomes, datas e característica de autores, obras e estilos de época”. Ao abordar a questão de como a tradição escolar acabou por favorecer um “progressivo encurtamento da presença da literatura na escola” (2010, p. 57), Cosson esclarece que para que se tenha êxito no exercício de compreender uma história, lendo a obra literariamente, é necessário perceber com que elementos o texto a compõe. Diz o autor:

[...] queremos tratar do espaço da literatura como conhecimento ou da literatura como contexto. Engana-se, porém, quem espera que a questão seja discutida a partir da intenção didática ou de um saber didatizado (...). Na verdade, queremos enfatizar que todo texto literário tem uma mensagem mais ou menos explícita, tem um desenho de mundo a ser apreendido no momento da leitura, um saber sobre essa ou aquela área que não pode e nem deve ser desprezado — trata-se do *contexto* da obra, entendendo que contexto, como bem adverte Manguineau (1995), não é o que está em volta da obra, mas, sim, as referências de mundo que ela traz

consigo, o que vem *com o texto*. (COSSON, 2010, p. 62; grifos do autor)

O posicionamento do pesquisador brasileiro ressalta a importância do entendimento do contexto ao se trabalhar com a obra literária em sala de aula, uma vez que as dimensões estética, política e cultural atuam sobremaneira na compreensão do texto. Rildo Cosson (2010, p. 59) diz ainda que: “O espaço da literatura em sala de aula é, portanto, um lugar de desvelamento da obra que confirma ou refaz conclusões, aprimora percepções e enriquece o repertório discursivo dos alunos”. Por meio da discussão sobre a produção de sentido quando da utilização do texto literário em sala de aula, o autor admite a relevância do mesmo enquanto instrumento didático-pedagógico.

Considerando-se tal posicionamento, quando a Lei 10.639/03 destaca o ensino de literatura como um dos pilares para o conhecimento da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana acaba por estimular o uso dos textos literários também na abordagem de aspectos que atuem diretamente na propagação dos saberes sobre a relação Brasil-África. Nesse percurso por uma educação antirracista, a atividade de leitura do texto literário demanda grande compromisso com a prática pedagógica. Frente às novas exigências estabelecidas no âmbito escolar brasileiro, cabe ao professor rever o uso tradicional da literatura na escola (quase sempre atrelado ao ensino da língua), apresentando textos que primem por oportunizar o conhecimento de nossas matrizes históricas, da identidade pluricultural brasileira e dos vínculos históricos e simbólicos existentes entre o nosso país e o continente-mãe.

CAPÍTULO II

2. DA ALDEIA DE MARIA(S) À FAVELA DE VALENTINA(S)

2.1 Uma Poeirinha aldeã

[...] a compreensão da obra não prescinde a consideração dos elementos inicialmente não-literários. O texto não os anula ao transfigurá-los e, sendo um resultado, só pode ganhar pelo conhecimento da realidade que serviu de base à sua realidade própria. Por isso, se o entendimento dos fatores é desnecessário para a emoção estética, sem o seu estudo não há crítica.

(Antonio Candido)

Antônio Emílio Leite Couto nasceu em Beira e viveu infância banhada pela Costa de Moçambique. Iniciou nas letras através da poesia e sua sensibilidade poética acabou transbordando também para a prosa. Mia Couto, como assina seus escritos, é hoje um celebrado autor¹⁷ africano, traduzido em mais de 25 países.

N’*O beijo da palavrinha* o leitor é levado a partilhar o modo de vida simples de uma família aldeã africana. A narrativa carrega em sua tecitura essa feição sempre retomada na obra coutiana: a representação de seu *chão*. Logo, apesar de o narrador indeterminar a exatidão do tempo e do espaço, referindo-se a estes apenas pelos marcadores “era uma vez” e “uma aldeia tão interior”, é possível a inferência da crítica direcionada à realidade social de Moçambique, uma vez que o texto evidencia questões muito familiares às encontradas no país de Mia Couto.

Recordando brevemente a história, tem-se que a protagonista, Maria Poeirinha, vive com a família em situação de miséria em um lugar onde imperam “a

¹⁷ Além d’*O beijo da palavrinha*, Couto escreveu outros livros do segmento infantojuvenil, tais quais: *O gato e o escuro* (2001), *O menino no sapatinho* (2013) e *O pátio das sombras* (2013). Publicou ainda diversos títulos entre poesias, romances e contos, dentre eles: *Raiz de orvalho* (1983), *Vozes anoitecidas* (1986), *Cada homem é uma raça* (1990), *Cronicando* (1991), *Terra sonâmbula* (1992), *Estórias abensonhadas* (1994), *A varanda do Frangipani* (1996), *Contos do nascer da terra* (1997), *Mar me quer* (1998), *Vinte e zinco* (1999), *Na berma de nenhuma estrada e outros contos* (2001), *Um rio chamado tempo, uma casa chamada Terra* (2002), *O país do queixa andar* (2003), *O fio das missangas* (2003), *A chuva pasmada* (2004), *O outro pé da sereia* (2006), *Antes de nascer o mundo* (2008), *Mulheres de cinza* (2015). Uma simples olhada em alguns desses títulos já denota uma característica exercida por Couto em vários de seus escritos e que vem marcando o seu fazer literário: a invenção lexical. Também caracteriza seu trabalho a inserção da crítica social, contextualizando um país que aspira pela reconstrução após um longo período de entreguerras.

fome, a solidão” (COUTO, 2008, p. 10). Certa vez, ela foi acometida por uma doença grave. Seu tio, Jaime Litorânio, atribuía a enfermidade da menina à carência de maresia. Ali, ela sonhava pouco, pois sofria com o estado de infortúnio em que viviam. Contudo, a despeito da interferência das condições de vida até mesmo em seus sonhos¹⁸ infantis, o clímax da história sobrevém quando Poeirinha acaba por vivenciar o mar, com os olhos da imaginação, através da leitura de uma *palavrinha*.

A narrativa em estudo é, em verdade, um recontar de histórias da tradição oral africana, cujas vozes recorrem a tempos imemoráveis. Mia Couto escreve *O beijo da palavrinha* para compor a coleção *Mama África*¹⁹, que cumpre o objetivo de resgatar contos tradicionais africanos, divulgando no Brasil a produção literária da África lusófona.

A criação literária de Couto encaminha o leitor para um universo de sentidos próprios da cultura africana, apreendidos sob a ótica dos símbolos. Estes, de acordo com Chevalier e Gheerbrant (1986), embora adquiram ressonância em culturas variadas, pressupõem relações somente compreendidas no plano do sujeito, dado que são próprios e distintivos de determinadas sociedades. Desse modo, o conto apresenta uma linguagem (tanto verbal quanto imagética) que faz entremear no enredo particularidades da realidade mítica presente no contexto mencionado, como será visto mais adiante. Nesse sentido, a obra torna-se, a um só tempo, fonte de prazer literário e meio de estudo para o leitor interessado no trato das especificidades culturais africanas, dialogando, portanto, com o que está prescrito no contexto aberto pela Lei 10.639/03.

Assim são apresentadas a protagonista e sua aldeia:

Era uma vez uma menina que nunca vira o mar. Chamava-se Maria Poeirinha. Ela e a sua família eram pobres, viviam numa aldeia tão interior que acreditavam que o rio que ali passava não tinha nem fim nem foz.

[...] Na miséria em que viviam nada destoava. Até Poeirinha tinha sonhos pequenos, mais de areia do que de castelos. (COUTO, 2008, p. 6)

¹⁸ Sobre sonho, tomá-lo no sentido de devaneio ao qual o espírito se entrega em estado de vigília.

¹⁹ Assinam outros títulos da coleção autores como Eduardo Aqualusa, Nelson Saúte e Zetho Gonçalves. A coletânea conta ainda com ilustrações de nomes expressivos das artes plásticas, tais quais, António Ole, Roberto Chichorro, e Malangatana Valente (artista que ilustra a primeira edição de *O beijo da palavrinha*, lançada no Brasil em 2006).

A dura realidade revelada chega a interferir até mesmo nos devaneios de Poeirinha, evidenciando o quão problematizador é o elemento *espaço* na narrativa, o que o torna uma espécie de antagonista. Para analisá-lo, convém reiterar a relevância da leitura de imagens que ilustram a história, pois, como lembra Peter Hunt (2010), grande parte da complexidade dos textos ilustrados é expressa através dos elementos visuais. Nesse particular, a presente análise é pautada na 9ª edição d’*O beijo da palavrinha* (2008), ilustrada pela artista plástica Danuta Wojciechowska.

O narrador, que não se ocupa tanto com a descrição de características físicas das personagens, também não o faz com relação à casa ou aos objetos, ficando esses detalhes por conta das gravuras de Wojciechowska. A aldeia descrita pelo narrador e inscrita pela artista canadense retrata uma comunidade extremamente simplória no tangente aos recursos materiais. Revela-se um modo de vida autóctone, em um cenário que apesar de árido testemunha a integração do povo aldeão com a natureza ali apresentada.

As casas típicas de madeira encontram-se espaçadas entre si, à semelhança de cabanas. Junto a um desses casebres vê-se Maria Poeirinha e seu irmão, Zeca Zonzo:

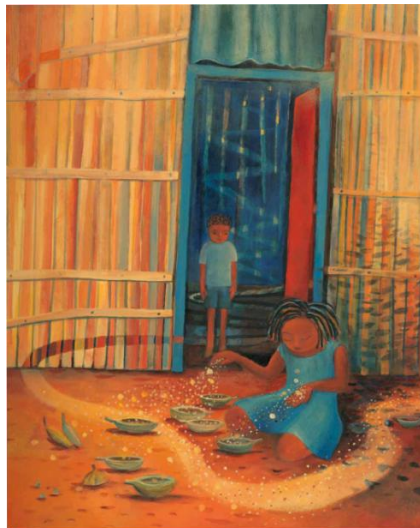


Figura 1. (COUTO, 2008, p. 7)

O lugar rústico que rende abrigo à família remete-nos à reflexão de Gaston Bachelard (2008):

Quanto mais simples é a casa gravada, mais ela trabalha minha imaginação de habitante. Ela não é apenas uma “representação”. Suas linhas são *fortes*. O abrigo é fortificante. Quer ser habitado *simplesmente*, com a grande segurança que

a *simplicidade* proporciona. A casa gravada revela em mim o *sentido da cabana*; revivo nela a *força de olhar* que a janelinha tem. E vejam! Quando digo sinceramente a imagem, eis que sinto necessidade de sublinhá-la. *Sublinhar não será gravar* escrevendo? (BACHELARD, 2008, p. 66; grifos do autor)

Para o pensador francês, não há como ficar indiferente à representação de uma casa. Ela configura o primeiro universo do ser humano. É um bem ontológico que acompanha o homem em todas as idades da vida, tornando-se um lugar de continuado regresso. A de Maria Poeirinha, inserida em um lugarejo ermo, evidencia todo o bucolismo de uma paisagem rural onde impera “uma feliz intensidade de pobreza” (BACHELARD, 2008, p. 49). Os valores ali acumulados seriam outros, regulados pela cosmogonia africana; baseados, portanto, na reverência atribuída às pessoas (com base em uma rede de solidariedade que compreende desde a ancestralidade) e ao espaço natural (cuja modificação no trato da subsistência dá-se de maneira respeitosa, visto que a natureza é expressão da força vital das populações tradicionais africanas).

O que prevalece na imagem acima é, então, um vazio, se tomado na concepção relacional do espaço referida por Brandão (2013, p. 192-193). Uma compreensão na qual o espaço vazio é “o resultado de um conjunto de relações entre quaisquer objetos, ou o modo como se organizam, sem que seja relevante a natureza — material ou não — desses objetos. [...] pode-se falar de vazio, mas seu estatuto é puramente conceitual”. Resumidamente, esse vazio seria um efeito da disposição dos pertences, entendido como “um estado de potencialidade, como aquilo que torna viável a existência de um objeto ou a ocorrência de um evento” (BRANDÃO, 2013, p. 193). Apesar do abandono social vivenciado pela aldeia, a menina e seus familiares viviam inseridos em uma comunidade de costumes autóctones, sendo, então, compreensível que tivessem tão somente o necessário à sobrevivência, pois como lembra Bachelard (2008, p. 49), “de despojamento em despojamento, ela [a cabana] nos dá acesso ao absoluto do refúgio”.

Outra premissa bachelardiana (2008, p. 24) vem à lembrança diante do lugar: “Os escritores da “casinha humilde” evocam com freqüência esse elemento da poética do espaço. Mas essa evocação é excessivamente sucinta. Como há pouco a descrever na casinha pobre, eles quase não se detêm nela”. O mesmo parece acontecer na casa de Poeirinha, reportando-nos a mais uma provocação do

pensador francês: “vista intimamente, a mais humilde moradia não é bela?” (BACHELARD, 2008, p. 24).

No decorrer da história encontra-se nas ilustrações da casa pouca coisa no campo do tangível: não se vê outra mobília além de uma cama recoberta por um lençol de retalhos. Afora isso, os poucos itens apresentados na morada da menina (inseridos por meio do texto não-verbal) são alguns utensílios e um porta-retratos. A simplicidade do local chega mesmo a aproximar casa e exterior.

Reforça essa impressão imediata o fato de que a casa (figura 1) é “invadida” pelo chão da aldeia, que se converte, então, em assoalho de terra batida. Na qualidade de ser que admira (BACHELARD, 2008), é possível ver na imagem uma porta que se abre para que a pequena habitação seja tomada pela aldeia, tornando-se parte de algo maior.

Gaston Bachelard, refletindo sobre as possibilidades de uma porta aberta, diz:

[...] quantos devaneios seria preciso analisar sob essa simples menção: A Porta! A porta é todo um cosmos do Entreaberto. É no mínimo uma imagem-princeps dele, a própria origem de um devaneio onde se acumulam desejos e tentações, a tentação de abrir o ser no seu âmago, o desejo de conquistar todos os seres reticentes. A porta esquematiza duas possibilidades fortes, que classificam claramente dois tipos de devaneio. Às vezes ela está bem fechada, aferrolhada, fechada com cadeado. Outras vezes está aberta, isto é, escancarada. (BACHELARD, 2008, p. 225)

Se permitido um olhar devaneador (como sugere o pensador francês) sobre a cena em questão, tem-se que a aldeia já não encontra limites na casa de porta escancarada. A habitação, invadida pelo chão de terra socada, reforça a integração com o povoado, o que exprime uma relação de intimidade entre os sujeitos e a natureza, pois o

[...] sistema de pensamento tradicional africano entende que tudo no universo se interliga. Nessa ótica, é impensável qualquer dissociação entre a pessoa humana e o mundo natural, uma noção abrangente que inclui a totalidade da criação: animais, vegetais e minerais. (SERRANO; WALDMAN, 2010, p. 138)

As relações de reciprocidade mantidas com o espaço no contexto cultural africano também se desenham na comunidade na qual estão inseridas as personagens de Couto. A inter-relação entre a casa e a natureza que a envolve

parece assumir todo um sentido de pertença, apontando para uma semântica de chão constituinte da personagem ou, em outras palavras, para um sentido que configura o ser enquanto sujeito local.

Na gravura, a pequena morada apresenta-se entrecortada pelo que aparenta ser um rio. Ao cruzar os limites da casa, no entanto, esse suposto rio apresenta-se seco, repleto de poeira. Diante disso, a porta parece demarcar o limiar entre o desejo de fartura das personagens e a realidade local expressa pela seca e sua consequente miséria. Para Serrano e Waldman (2010, p. 54):

Muitas das imagens mais contundentes do continente africano relacionam-se com a água, especialmente as secas devastadoras que compõem um cenário consorciado ao gado esquelético e às multidões de refugiados ambientais que transitam por essa vasta porção do globo terrestre. Contudo, a seca parece paradoxalmente allear-se com rios caudalosos e lagos quase paradisíacos. Em resumo, esse quadro alterna a amargura da escassez e a generosidade aparentemente infinita do líquido.

A citação aponta que o problema da água no continente africano, assim como em outras partes do globo, está muito mais relacionado à gestão dos recursos hídricos que propriamente à sua escassez²⁰. Os autores lembram que a oferta natural de água é distribuída de forma desigual, sendo necessários investimentos nas áreas de captação/extração e distribuição do recurso no continente. Citando o exemplo de assenhoreamento que acontece na República Sul-africana, Serrano e Waldman (2010, p. 60-62) contam que “fazendeiros brancos apropriam-se do essencial da água comprometendo o abastecimento de imensas massas rurais formadas por negros, cujos territórios ancestrais lhes foram, por sinal, ilegitimamente arrebatados”. Os autores destacam a condição vulnerável da família campesina dentro da organização social de Moçambique, um país essencialmente rural, mediante a prática de monopólio da água destinada à irrigação de grandes propriedades. Também na ficção coutiana, há a inserção da crítica através da visibilidade dada à família rural em uma conjuntura em que a “fome, a solidão, a palermice do Zeca, tudo isso o Tio atribuía à falta de maresia” (COUTO, 2008, p.

²⁰ Segundo o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, é necessário investimento no uso dos recursos naturais, uma vez que a África possui reservas gigantescas de água. Uma solução simples e de baixo custo seria a captação de água da chuva, já que o processo de obtenção da água do solo é altamente dispendioso. Serrano e Waldman (2010, p. 62) lembram que, “à medida que a solução do problema é postergada, cenários relativos à “guerra da água”, já em futuro próximo, têm toda a possibilidade de se desenvolver”.

10). As palavras proferidas por Jaime Litorâneo denotam o principal oponente da menina: o espaço inóspito no qual habita. Na história de Maria Poeirinha não contracenam personagens antagônicas com suas alegorias (bom/mau, feio/bonito, etc.) tão evidenciadas em textos dessa vertente, quase sempre carregados de expressões maniqueístas e seus reducionismos. Ali, dadas às condições com infraestruturas mínimas somente é exigido da personagem o exercício heroico da sobrevivência.

No cotidiano vivenciado pela menina, fortemente castigado pela seca, “o rio secava, engolido pelo chão” (COUTO, 2008, p. 8). Elemento icônico (caminho que leva até o mar), o rio permeia toda a história:



Figura 2. (COUTO, 2008, p. 15)

Aqui ele brota de uma árvore que, como observam Chevalier e Gheerbrant (1986, p. 120), também pode ser tida como símbolo do dinamismo da existência. Referindo-se a estudos de Mircea Eliade, os autores franceses lembram que a árvore é, simbolicamente, um manancial de vida. Para os pesquisadores, os símbolos expressam relações bipolares, distinguindo-se dos simples signos e animando o imaginário em apreensões míticas que revelam sentidos ocultos. Por essa razão, “*el rio simboliza la existencia humana y su flujo, con la suceción de los deseos, de los sentimientos, de las intenciones y la variedad de sus innumerables rodeos*”²¹ (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p. 886). Sob essa ótica, o rio de

²¹ “[...] o rio simboliza a existência humana e seu fluxo, com a sucessão dos desejos, dos sentimentos, das intenções e da variedade de seus inumeráveis desvios.” (tradução nossa)

Wojciechowska, nascido de uma árvore repleta de frutos em meio a um espaço árido, assumiria a imagem-símbolo da vida em sua perpétua evolução. Representaria, com tantos desvios, a própria travessia de Maria Poeirinha pelos caminhos incertos da existência humana.

Disse Bachelard (2008, p. 5): “Por si só a importância vocal de uma palavra deve prender a atenção de um fenomenólogo da poesia”. Assim acontece com *Poeirinha*. O nome escolhido por Couto para batizar sua personagem central torna-se também palavra-símbolo, deixando liberdade para sublinhar a fragilidade que assume a condição humana nas circunstâncias em que a menina sobrevive. Nesse sentido, pode-se dizer que a narrativa recolhe, já no nome da personagem, o residual simbólico de um chão destruído pelas guerras enfrentadas por Moçambique.

Referindo-se aos espaços instáveis no texto de Rafael Courtoisie, Brandão (2013, p.182) relaciona a imagem do pó à “invisibilidade visível (um grão de pó é quase uma abstração, um ponto, elemento puramente geométrico), a matéria desmaterializada, o movimento que não é autônomo, não se move por si, não tem poder de ação”. Vincent Jouve (2012, p. 39), por sua vez, analisando uma passagem de *Madame Bovary*, considerou a poeira que “engordurou” as mãos de Emma: “Do lado das conotações negativas, a poeira está ligada à sujeira; participa de uma vida monótona e lúgubre; é um sinal de desgaste, de envelhecimento; remete às cinzas e à morte”. É certo que, tanto com relação à personagem de Flaubert quanto com relação à de Couto, a poeira “participa da lógica textual” (JOUVE, 2012, 39), pois, como aponta o crítico francês, “o trabalho sobre a linguagem é sempre recebido ao mesmo tempo como um trabalho sobre o sentido” (JOUVE, 2012, p. 36).

No fragmento inicial do conto (citado à página 37) vê-se que o narrador antecipa aquela que seria a principal carência da personagem: “Era uma vez uma menina que nunca vira o mar. Chamava-se Maria Poeirinha” (COUTO, 2008, p. 6). Simbolicamente, é a carência de nunca ter visto o mar a principal justificativa para a miséria na qual Maria Poeirinha e sua família se encontravam:

[...] havia do outro lado do horizonte, uma luz que fazia a espera valer a pena. Deste lado do mundo, faltava essa luz que nasce não do Sol mas das águas profundas.
A fome, a solidão, a palermice do Zeca, tudo isso o Tio atribuía a uma única carência: a falta de maresia. (COUTO, 2008, p. 10)

Do trecho acima, depreende-se a importância que tem o mar enquanto elemento representativo no enredo. Nele, *terra* e *mar* incorporam-se desde os direcionamentos semânticos trazidos pela onomástica: Maria Poeirinha e Jaime Litorâneo; nomes que permitem antever as duas dimensões fundamentais da narrativa. Também o texto imagético já aponta para esse entrelaçamento dos espaços terrestre e marinho:

Um aspeto imediatamente evidente, à medida que se vai folheando o livro, consiste na escolha de cores feita pela ilustradora. As imagens representadas possuem como cores predominantes o azul e o castanho, em várias tonalidades. Presentes de forma equilibrada, esta paleta de cores representa, por um lado, as cores quentes características do território africano e, por outro a diversidade de tons da água, não fosse o mar uma das temáticas presentes na obra. [...] As manchas de cor apresentadas, preenchem espaços/traços paralelos e enxadrezados, que tanto ocupam alguns planos de fundo das imagens, como representam determinadas funções comunicativas. (NOBRE, 2014, p. 5)

Cristina Nobre ressalta um contínuo cruzamento entre a terra e o mar, previamente anunciado pelas nuances empregadas. Além disso, variados elementos que fazem alusão ao universo marítimo, tais quais, conchas, peixes, barcos, aves marinhas e rochas, completam o horizonte das ilustrações desde que Jaime Litorâneo anunciara o novo espaço.

É interessante notar que, no contexto extratextual, são amplamente reconhecidos os sentidos simbólicos arraigados na cultura moçambicana acerca do espaço marítimo. O país chega a ser conhecido como “pérola do Índico”:

[...] a imagem da pérola associada ao continente africano representa uma iconografia colonial estabelecida, cujo objectivo é, em primeiro lugar, o de construir um imaginário emblemático relativamente às prósperas condições de diferentes regiões africanas que, mais tarde, virão a ser transformadas naquilo que segundo o discurso colonial europeu corresponde à noção de colónia-modelo. (BRUGIONI, 2015, p. 95)

Segundo Brugioni, a expressão iconográfica “pérola do Índico” surgiu no período colonial em referência às potencialidades econômicas e culturais do país. Havia ali, portanto, um interessante polo comercial para o chamado *império mercantil salvacionista* (RIBEIRO, 1995).

A expansão ultramarina descobriu potencialidades econômicas, mas, para garanti-las, difundiu crenças que fizeram com que a cultura dos povos africanos estivesse imersa em preconceitos dos mais diversos, sendo, por isso, estigmatizada. Serrano e Waldman (2010) afirmam que a partir da ótica expansionista eurocêntrica o continente foi designado como bárbaro; qualificação esta que continua sendo mantida.

Para os autores, a opinião pública internacional, modelada pela grande mídia, tem a propensão de expor a África enquanto reduto de conflitos e miséria. Sendo assim, não estaria o texto literário em estudo repetindo, de modo similar, estereótipos amplamente veiculados acerca do continente? Nele, qual África é mostrada?

Em razão de interesses ideológicos de dominação²² a mídia costuma expor os números referentes à África em diferentes mapas: da fome, da escassez de água, das doenças, da mortalidade infantil, dentre outros. A prática faz recuperar uma reflexão de Theodor Adorno (1995, p. 120) referindo-se aos milhões de vitimados em Auschwitz. Ele considerou que “só o simples fato de citar números já é humanamente indigno, quanto mais discutir quantidades”. No discurso que se refere ao contexto africano esses dados são mostrados, não raro, como características inerentes ao continente, desconsiderando-se as razões sociais para tanto. A exploração do continente pelas nações europeias quando da colonização, bem como pelas novas potências emergentes do neocolonialismo, torna-se constantemente um fato sublimado. Diferentemente do anonimato de caráter numérico que emassa milhões de indiferenciados, no entanto, a criação literária de Couto apresenta uma criança que recebe um nome, uma identidade: a história, de maneira diversa da História, conclama, pois, seu *direito de ser*.

Adorno (2003, p. 67), tomando o exemplo da lírica, mas sem desprezar as demais obras de arte, diz que sua interpretação social tem que indicar “como o *todo* de uma sociedade, tomada como unidade em si mesmo contraditória, aparece na obra de arte; mostrar em que a obra de arte lhe obedece e em que a ultrapassa²³”. Ao expor o direito de ser de alguém que paga tão precocemente pela dívida social de Moçambique, Mia Couto apresenta ao leitor uma personagem cuja dureza da

²² Cooper; Holt e Scott (2005), Serrano e Waldman (2010).

²³ Grifo do autor.

vida rouba até mesmo os devaneios próprios do seu tempo de infância. Seus sonhos tornam-se “pequenos, mais de areia do que de castelos” (COUTO, 2008, p. 6), sinalizando um contexto no qual a dominação social faz-se aniquiladora. Nesse sentido, o conto encerra em si referentes do processo histórico africano, trazendo para seu cenário a mensagem subliminar mais evidente: as mazelas de uma herança colonial que continua a relegar Moçambique à marginalização. A poética de Couto aproxima, carinhosamente, o leitor e a menina (desde o uso do diminutivo em sua onomástica, pois que o emprego do sufixo *-inha* pode exprimir também certa tonalidade afetiva), abrindo espaço para a crítica das condições que fazem com que Poeirinha não tenha poder de ação. Dessa maneira, o discurso literário traz a representação da

[...] reificação do homem na sociedade de classe, levada ao extremo nas condições do capitalismo. Essa reificação é causada por forças externas que agem de fora e de dentro sobre o indivíduo; é a violência em todas as formas possíveis (econômica, política, ideológica) [...].²⁴ (BAKHTIN, 2003, p. 354)

O texto atua, dessa forma, como um instrumento de denúncia contra a indiferença que mantém insalubre o espaço da menina que arrastava “um manto feito de remoinhos, remendos e retalhos”. Eliane Azevêdo (1987, p. 54) lembra que os “preconceitos que retalham a humanidade estão intimamente associados à prática efetiva da opressão”. Nesse contexto:

Vivendo imersa em sua própria cultura, sem poderio bélico para defender-se do conquistador e fracionada pela multiplicidade de línguas, que lhe impedia a unidade da resistência, a África pouco resistiu ao golpe europeu. Assim, entre 1890 e 1910, a África foi imolada através do retalhamento de seu território. Se antes da partilha, em 1880, a África pertencia aos africanos, em 1914, todo o continente era uma gigantesca colcha de retalhos pertencente aos ingleses, franceses, espanhóis, portugueses, belgas, alemães e italianos. (AZEVEDO, 1987, p. 37)

Azevêdo refere-se ao processo político de dominação que levou à partilha da África entre potências mundiais na Conferência de Berlim, entre novembro de 1884 e fevereiro de 1885. A autora dá ênfase ao fato de que as decisões ali tomadas, com a finalidade de organizar a ocupação do continente africano por seus dominadores,

²⁴ O trecho faz parte das anotações de Bakhtin para o livro *Problemas da poética de Dostoiévski*.

resultaram no “*retalhamento* do território”, favorecendo “arranjos espaciais que desconsideram os grupos étnicos africanos” (AZEVEDO, 1987, p. 32; grifo da autora). O interesse desmedido dos colonizadores pelas riquezas da África gerou, então, conflitos internos que culminaram nos movimentos de independência de diversos países africanos, assinalando uma persistente resistência, de modo que, mesmo “inferiorizados em número e em armas, nem assim os africanos se deixaram intimidar” (SERRANO; WALDMAN, 2010, p. 225). De 1964 a 1975, Moçambique vive a guerra que culmina na libertação colonial portuguesa. A partir de então, o país passa a sofrer longos dezesseis anos de uma guerra civil protagonizada pela FRELIMO - Frente Libertária de Moçambique e pela RENAMO - Resistência Nacional Moçambicana e que só termina com a assinatura do Acordo Geral de paz, em 1992. As consequências dos conflitos foram dramáticas e os reflexos desse conturbado contexto surgem n’*O beijo da palavrinha*, simbolicamente, sob a forma de fome e solidão.

2.1.2 *Castelo de areia: era uma vez?*

Bendito o que semeia
 Livros... livros à mão cheia...
 E manda o povo pensar!
 O livro, caindo n’alma
 É germe — que faz a palma,
 É chuva — que faz o mar.
 (Castro Alves)

O espaço tomado agora no universo simbólico de Maria Poerinha (espaço psicológico) mostra inicialmente uma paisagem tão árida quanto aquela que envolve a vida cotidiana da menina. Às vezes ela sonhava que

[...] se convertia em rio e seguia com passo lento, como a princesa de um distante livro, arrastando um manto feito de remoinhos, remendos e retalhos. Mas depressa ela saía do sonho, pois seus pés descalços escaldavam na areia quente. E o rio secava, engolido pelo chão. (COUTO, 2008, p. 8)

Mesmo com a movência de um tempo cronológico (do contexto de ação) para um tempo simbólico (tempo do devaneio, onde o universo alegórico é o das princesas) a paisagem permanece infecunda. Os sonhos acanhados da menina não passam de lampejos reprimidos pela racionalidade que, teimosamente, se manifesta; para isso, pesam as dificuldades que Poeirinha enfrenta na rudeza do seu dia a dia.

Por certo, a interioridade de uma personagem aparece tanto na ação, quanto na falta dela (BAKHTIN, 2003). Em vista disso, essa fuga dos sonhos infantis revela que Poeirinha tem sua infância atravessada pelos descaminhos de uma terra sofrida, onde a violência social e psicológica — reafirmada no cotidiano da protagonista — evidencia os efeitos das sucessivas guerras na vida dos filhos moçambicanos.

Na cena seguinte, a apreciação da imagem não consente afirmar se a menina trabalha (e sonha, ainda que brevemente) ou se apenas brinca:

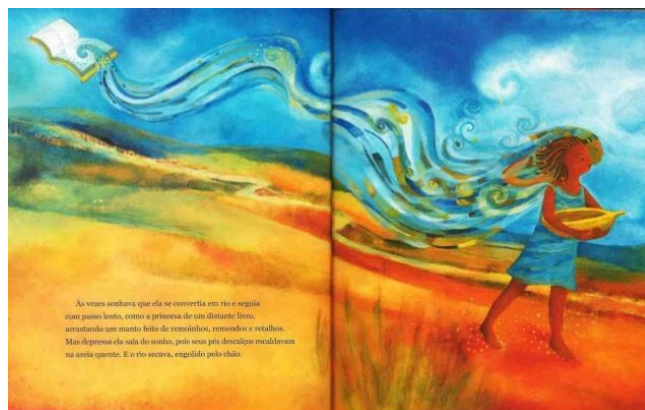


Figura 3. (COUTO, 2008, p. 8-9)

Essa indefinição possibilita aplicar à cena as palavras de Walter Benjamin (2002) quanto à relação da criança com o brinquedo (ou com o objeto do mundo adulto tornado brinquedo através do olhar infantil). Diz o autor:

[...] crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta para elas e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos e materiais residuais. Com isso

a criança forma o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. (BENJAMIN, 2002, p. 57-58)

A constante intervenção do imaginário no cotidiano infantil, aludida por Benjamin, garante à criança a produção do seu próprio entretenimento, independente dos elementos de que disponha. Como conjectura Philippe Ariès (2006, p. 70), “talvez a verdade seja que, para manter a atenção das crianças, o brinquedo deva despertar alguma aproximação com o universo dos adultos”. Na cena observada, a menina se brinca ou trabalha o faz com o mesmo objeto do mundo adulto, graças à capacidade que a criança tem de inventar imagens em seu mundo, criando significações que permitem a “corporificação” do que vai em seu universo lúdico.

Considerando-se a possibilidade do labor, os braços “magritos” de Poeirinha fariam, então, parte da força de trabalho familiar. Noutra leitura, desprezada a possibilidade aventada, a miséria em que vivia já seria por si só razão para a exaustão da menina cujos pés “descalços escaldavam na areia quente”. Seu vigor, extinto pela violência cotidiana da fome, fazia falta à força criadora da imaginação, rareando seu direito individual de sonhar.

Bachelard (1988, p. 102) diz que nas “suas solidões felizes, a criança sonhadora conhece o devaneio cósmico, aquele que nos une ao mundo”; mas o mundo da personagem de Couto é o do oprimido, sua introspecção é entrecortada por uma vida de desventuras. Em seu percurso, Maria Poeirinha, descalça, não apressa apenas a marcha, apressa também a meninice pela resistência ao afloramento de seu universo simbólico.

Nota-se, portanto, que o espaço árido atua como uma espécie de antagonista também nesse través da dimensão subjetiva da personagem. As implicações daí decorrentes esmaecem a ludicidade infantil da protagonista, dando-lhe uma postura resiliente, pois precisa refazer com remendos e retalhos o tecido vivo de sua existência.

O narrador faz menção ao “distante livro” (que aparece no alto da imagem), podendo assinalar a questão do analfabetismo²⁵ que afeta metade da população em

²⁵ Serrano e Waldman (2010, p. 260) citam Samora Machel, líder da guerrilha pela libertação de Moçambique e primeiro presidente do país, quando este afirmou à época da luta pela libertação colonial que em Portugal havia “mais de 40% de analfabetos [...], que o seu obscurantismo não é inferior ao nosso [dos moçambicanos] e possuem tantas ou maiores superstições do que nós, embora

Moçambique. Serrano e Waldman (2010, p. 93), mencionando os hieróglifos egípcios, uma das primeiras escritas criadas pela humanidade, lembram que: “O fato de a África constituir um dos berços da escrita foi coerentemente secundarizado pelos dominadores” (SERRANO; WALDMAN, 2010, p. 95). Ainda conforme os pesquisadores,

[...] os colonialistas *patrocinaram o analfabetismo*, quando, apoiados nos missionários europeus, forçaram a substituição do alfabeto árabe pelo latino, medida empregada pelas potências coloniais em toda a África Sul-saariana com a finalidade de destruir a herança cultural dos povos submetidos. A mesma sina acometeu, de um modo ou de outro, os demais sistemas de escrita do continente. (SERRANO; WALDMAN, 2010, p. 96; grifos dos autores)

Mia Couto (2014, p. 200) expressou esse conflito através da voz da personagem Imani, em *Mulheres de Cinza*:

— *Branco mentiroso! Irás rastejar como uma serpente.*

O português ainda se arrastava no soalho quando me viu sair, envolta num pedaço de tecido branco que retirei de uma prateleira. Mais do que o insulto, me deleitou falar-lhe em *txitxope*. Talvez nenhum negro dominasse tão bem a língua portuguesa. Mas o ódio que sentia apenas podia ser dito no meu idioma materno. Eu estava condenada: haveria de nascer e morrer na minha própria língua.

O ato de recordar a língua materna, idioma que rege as primeiras lembranças de Imani, reflete uma postura de resistência contra a conseqüente perda da identidade causada pela imposição da língua do lusitano. Tal crítica é reforçada nesta outra colocação da personagem: “— [...] Agora falemos com ele em português para que não crie desconfianças sobre o que estamos a falar” (COUTO, 2014, p. 197). O receio expresso por Imani exemplifica a coação dos povos submetidos, simbolizando a conseqüente destruição da memória cultural na África colonizada. Para Serrano e Waldman (2010, p. 96), essa imposição teve como implicação “uma nova geração de africanos analfabetos no próprio idioma e escassamente alfabetizados nos idiomas do colonizador europeu”. N’*O beijo da palavrinha*, Couto reafirma o protesto contra essa dura conseqüência da colonização por meio daquilo

diferentes”. Essa era a situação de Portugal — nação que pretendia “instruir os bárbaros” —, denunciada por Machel. Quando da desocupação portuguesa, Moçambique apresentava um índice de 98% de analfabetismo. Ver ainda: MÁRIO, Mouzinho; NANDJA, Débora. *A alfabetização em Moçambique: desafios da educação para todos*. Education for All Global Monitoring Report - Literacy for Life: 2006.

que está distante na vida da protagonista: o livro. Neste ponto da narrativa, a temática do universo simbólico das princesas se faz presente no enredo, porém, através do retraimento das visões fantásticas da menina, é logo suprimida. Assim, o externo apresenta-se na estrutura do texto evidenciando a *secura* na vida da personagem que, em busca do mar, era “engolida” pelo seu próprio chão.

Chevalier e Gheerbrant (1986, p. 684) dizem que: “*Todo sale del mar y todo vuelve a él: lugar de los nacimientos, de las transformaciones y de los renascimientos. Aguas en movimiento, la mar simboliza um estado transitorio entre los posibles aún informales y las realidades formales*”²⁶. De acordo com os pesquisadores, o mar pode ser símbolo tanto da dinâmica da vida quanto da morte. Assim, o signo/símbolo “mar” assume na narrativa um caráter dinâmico, admitindo variadas possibilidades de interpretação. Diante disso, o mar — elemento estrutural no texto literário em estudo — pode, dentre os possíveis jogos de significações, ser associado tanto ao universo das apreensões míticas (no trato do sagrado) quanto a outros aspectos da realidade social moçambicana. Na primeira relação, o encontro com o mar pode ser pensado enquanto rito de passagem (fechamento de um ciclo e início de um novo), trazendo leveza à temática da morte²⁷. Na segunda, o elemento icônico pode figurar na qualidade de contraponto à difícil situação vivida pelo homem da terra, apontando, através do encontro com a leitura (com o conhecimento), um caminho para a liberdade.

A ficção apresenta em sua estrutura um conjunto de elementos significativos, da ordem dos símbolos, que permite a relação com o *espaço do sagrado*. Por

²⁶ “Tudo sai do mar e tudo volta a ele: lugar dos nascimentos, das transformações e dos renascimentos. Águas em movimento, o mar simboliza um estado transitório entre as possibilidades ainda informais e as realidades formais [...]”. (tradução nossa)

²⁷ A morte da menina assume uma perspectiva já bastante estudada nessa obra de Couto; ver, por exemplo: MEDEIROS, Claudia Barbosa de. *O voo da gaivota branca: a representação da morte em o beijo da palavrinha*. REEL – Revista Eletrônica de Estudos Literários, Vitória, s. 2, ano 9, n. 13, 2013. Todavia, ainda que o propósito aqui esteja voltado para o estudo do espaço em seus âmbitos social e psicológico, a análise desenvolvida não empreende uma investigação profunda do *espaço do sagrado*. Quanto à temática, deu-se breve destaque a algumas apreensões da ordem dos símbolos com base em estudos de Chevalier e Gheerbrant (1986). Salienta-se ainda que embora o assunto traga consigo a sua dor, Mia Couto não oferece uma narrativa desencantada. O tema é tratado de maneira poética, dialogando com os valores da cultura local, já que a experiência da morte não é tida pela cosmogonia africana como algo fatal, mas vista como uma passagem natural para outros ciclos. É importante lembrar também que a Lei 10.639/03 preconiza a busca pela compreensão do universo típico dos povos africanos, daí a importância de conhecer a singularidade com que tratam determinados assuntos. Nesse sentido, a temática ora em discussão possibilita também a reflexão acerca dos contrastes entre conceitos que se referem à morte ao refletirem culturas diferenciadas.

ocasião de grave enfermidade, Poeirinha — que, simbolicamente, levava uma vida já adoecida pela falta de esperanças naquele contexto opressor — acamou:

Todos se aproximavam da cabeceira e ali ficavam sem saber o que fazer, sem saber o que dizer. A mãe pegou nas mãos da menina e entoou as velhas melodias de embalar. Em vão. A menina apenas ganhava palidez e o seu respirar era o de um fatigado passarinho. (COUTO, 2008, p. 14)

Em outra cena, a família figura ladeada por rostos que surgem em outro plano da imagem:

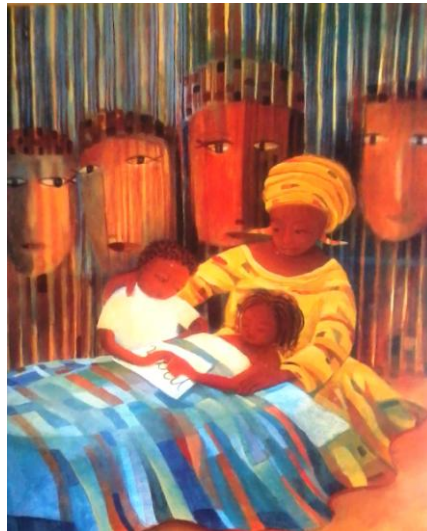


Figura 4. (COUTO, 2008, p. 17)

Retratados em tamanho maior e à semelhança de máscaras tradicionais africanas, os semblantes que cercam a cena central carregam expressões de compadecimento. De acordo com Alberto da Costa e Silva (2012, p. 73), as máscaras "são representações ou receptáculos dos antepassados, dos espíritos da natureza e de outros poderes que regem a vida. Pertencem ao universo do sagrado. Ou, quando menos, têm motivação e fins religiosos". Os rostos em destaque na imagem representariam a aproximação dos antepassados de Poeirinha? Ou registrariam simplesmente a solidariedade de outros moradores da aldeia? Independentemente da atribuição de sentido dada pelo leitor à cena, as expressões nos rostos demonstram que naquele momento toda a aldeia está ali, comungando da mesma dor.

Tema muito presente nas máscaras, os pássaros também configuram matéria recorrente na atribuição simbólica. Estudos feitos por Chevalier e Gheerbrant (1986, p. 24) apontam que o voo dos pássaros sinaliza relações entre o céu e a terra. Note-se, pois, o fragmento coutiano:

Então, do leito de Maria Poeirinha se ergueu a gaivota branca, como se fosse um lençol agitado pelo vento. Era Maria Poeirinha que se erguia? Era um simples remoinho de areia branca? Ou era ela seguindo no rio, debaixo do manto feito de remoinhos, remendos e retalhos? (COUTO, 2008, p. 26)

Ainda que o voo do pássaro possa representar a alma escapando do corpo (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p. 24), o narrador de Couto atua com o ato ilocutório da pergunta, que pode ser efetivado com a função de despertar certa hesitação no leitor. Por esse motivo, toma-se aqui o indeterminado do discurso literário de modo a não apontar “fechamento”, pois no texto tudo é dito de maneira simbólica, imerso em um verdadeiro mar de metáforas.

O diapasão literário da liberdade especulativa (BRANDÃO, 2013) possibilita dizer que a passagem do conto acima transcrita sugere a saída da personagem de uma realidade hostil, assinalando um novo ciclo, um tempo de recomeço. Como apontam Chevalier e Gheerbrant (1986, p. 156-157): *El pájaro simboliza el poderio y la vida; a menudo es símbolo de fecundidad. A veces, como entre los bambaras²⁸, se relaciona el don de la palabra con un ave [...]*²⁹. Diante dessas considerações, pode-se imaginar a leitura (semelhantemente ao rito de passagem contido na hipótese da morte) como um meio através do qual uma nova realidade pôde ser reescrita.

Quando Poeirinha ficou “vizinha da morte”, Jaime aconselhou que a levassem para junto do mar:

O tio não teve dúvida: teriam que levar à costa.
Para que se curasse, disse ele. Para que ela renascesse tomando conta daquelas praias de areia e onda e descobrisse outras praias dentro dela.
— Mas o mar cura assim tão de verdade?

²⁸ Os bambaras formam a base da população da República do Mali. Fonte: <http://www.arteafricana.usp.br/codigos/glossarios/002/bambara.html>. Acesso em 22.07.16.

²⁹ “O pássaro simboliza o poder e a vida. Frequentemente é símbolo de fecundidade. Às vezes, como entre os bambaras, se relaciona o dom da palavra com uma ave.” (tradução nossa)

Vocês não entendem? Respondia ele. — Não há tempo a perder. Metam a menina no barco que a corrente a leva em salvadora viagem. (COUTO, 2008, p. 10)

A menina, entretanto, estava já muito debilitada para a viagem. Em razão disso, o mano Zeca Zonzo empenhou-se na esperança de ajudar Poeirinha a ver o mar:

Todos pensaram que ele iria desenhar o Oceano.
Que iria azular o papel e no meio da cor iria pintar uns peixes.
E o sol em cima, como vela em bolo de aniversário. Mas não. Zonzo apenas rabiscou com letra gorda a palavra *mar*.
Apenas isso: a palavra inteira e por extenso. (COUTO, 2008, p. 16)

Embora Zonzo tenha ficado “olhando para a folha parecendo que não entendia o que ele mesmo escrevera” (COUTO, 2008, p. 16), as crianças mostraram-se capazes de leitura:

Ele tomou na sua mão os dedos magritos de Maria Poeirinha e os guiou por cima dos traços que desenhara.
— Vês esta letra, Poeirinha?
— Estou tocando sombras, só sombras, só.
Zeca Zonzo levantou os dedos da irmã e soprou neles como se corrigisse algum defeito e os ensinasse a decifrar a lisa brancura do papel.
— Experimente outra vez, mana. Com toda a atenção. Agora já está sentindo?
— Sim. O meu dedo já está a espreitar.
— E que letra é?
— É um *m* (COUTO, 2008, p. 16-18-20)

Com sua ternura, Zeca Zonzo — “que era desprovido de juízo. Cabeça sempre no ar” (COUTO, 2008, p. 6) — ajudou a irmã a percorrer a *palavrinha*, guiando os dedos frágeis da menina por sobre as letras. O gesto de soprar os dedos de Poeirinha, ensinando-os a percorrer o contorno das letras e “a decifrar a lisa brancura do papel”, faz recobrar as palavras de Barthes (s/d, p. 10) quando diz que ensinar “fora de toda sanção institucional, não constitui uma atividade [...] pura de qualquer poder: o poder (*a libido dominandi*) aí está, emboscado em todo e qualquer discurso, mesmo quando este parte de um lugar fora do poder”. Nesse sentido, é possível pensar que há na narrativa a desconstrução da ordenação do discurso na sociedade.

De acordo com Michel Foucault (1996), dentre os princípios reguladores fundamentais do discurso está o par opositivo *razão/loucura*. Para ele, “o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros” (FOUCAULT, 1996, p. 12), sua palavra não tem importância, sendo desconsiderada no meio social. O autor afirma que o estudo do espaço “permite perceber exatamente os pontos pelos quais os discursos se transformam em, através de e a partir das relações de poder” (FOUCAULT, 1999, p. 90). Assim, Foucault expressa a ordenação da realidade através das formas de ação regularizadas institucionalmente, dedicando-se à espacialidade (prisões, escolas, hospícios, quartéis, entre outras) e ressaltando que a localização dos discursos implica em posicionamentos restritivos.

No que tange ao silenciamento da voz do louco, essa restrição pode ser subtendida na criação literária coustiana através das repreensões dos pais de Zonzo. Eles “chamaram o moço à *razão*, ele que poupasse a irmã daquela *tontice* e que a deixasse apenas respirar. Mas Zeca Zonzo fingiu não escutar” (COUTO, 2008, p. 18; grifos nossos).

O poeta baiano Junqueira Freire (1867) assim descreveu a relação de descrédito com a palavra do louco:

E vós, almas terrenas, que a matéria
Os sufocou ou reduziu a pouco,
Não lhe entendeis, por isso, as frases santas.
E zombando o chamais, portanto: — um louco!

Não, não é louco. O espírito somente
É que quebrou-lhe um elo da matéria.
Pensa melhor que vós, pensa mais livre.
Aproxima-se mais à essência etérea.

(*Louco - Hora de Delírio* - FREIRE, 1867)

O poema de Freire contesta o não-lugar da voz do louco (uma voz mais livre das amarras socialmente impostas), subvertendo a ordem referenciada por Foucault. Também na poética de Couto há essa insubordinação, pois é a voz da personagem *desprovida de juízo* que é designada a levar a palavra até Maria Poeirinha. Assim, feito o menino de Manoel de Barros, “que era ligado em despropósitos”, Zonzo “aprendeu a usar as palavras. Viu que podia fazer peraltagens com as palavras. E começou a fazer peraltagens” (BARROS, 1999, p. 15). Desse jeito é que o menino *zonzo* conduziu a irmã na leitura das letras *gordas*: É um **m**, disse poeirinha. A letra trouxe para junto da menina as *ondas* do mar. Afinal, a letra **m**:

É feita de vagas, líquidas linhas que sobem e descem.
 E Poeirinha passou o dedo a contornar as concavidades da letrinha.
 — É isso manito. Essa letra é feita por ondas.
 Eu já as vi no rio. (COUTO, 2008, p. 20)

A letra **a**, por sua vez, fez aproximar uma “gaivota pousada nela própria, enrodilhada perante a brisa fria” (COUTO, 2008, p. 22). Nesse instante, os irmãos decidiram “não tocar mais na letra”: era preciso cuidado para não espantar o pássaro marinho. E, por fim, percorreram os dedos por sobre a letra **r**, que:

— É uma letra tirada da pedra. É o **r** da rocha.
 E os dedos da menina magoaram-se no **r** duro, rugoso, com suas ásperas arestas.
 O Tio Jaime Litorânio, lágrima espreitando nos olhos, disse:
 — Calem-se todos: já se escuta o marulhar! (COUTO, 2008, p. 25)

Nesse momento, a relação tempo-espaço é sentida do lugar da leitura. Inserida nesse novo espaço, Poeirinha vivencia inteiramente o universo do mar; de tal modo que, pela plenitude do momento, essa última letra (semanticamente impregnada pela solidez do signo *rocha*, de onde foi “extraída”) chega mesmo a ferir³⁰ os dedos magros da menina.

Brandão (2013, p. 64) acentua que, de acordo com o modo de abordagem que defende a *espacialidade da linguagem*³¹, o signo possui materialidade: “A palavra é uma manifestação sensível, cuja concretude se demonstra na capacidade de afetar os sentidos humanos, o que justifica que se fale da visualidade, da sonoridade, da dimensão tátil do signo verbal”. Nessa perspectiva, os signos que constituem o texto literário são corpos materiais. Sua apreensão requer, além da decodificação intelectual, a percepção sensível.

No novo espaço sentido, Poeirinha está livre para sonhar. O momento traz à lembrança a exclamação de Bachelard (1988, p. 122) quando afirma: “Que ser cósmico é uma criança sonhadora!”. A menina realiza a totalidade do sonho, tingindo sua infância com as cores do pensamento mágico infantil. O marulhar afugenta a sequidão dos dias, pois “não se dissolve uma substância no nada. Para dissolver as concreções infelizes, o devaneio nos oferece as suas águas calmas, as águas

³⁰ Na edição ilustrada por Malangatana Valente (2006), vê-se irromper um denso jorro de sangue que escorre das mãos da personagem.

³¹ O autor destaca aí os estudos de Roman Jakobson e Roland Barthes.

escuras que dormem no fundo de qualquer vida. A água, sempre a água, vem nos tranquilizar” (BACHELARD, 1988, p. 123). O momento é de contemplação do mar, mas não se trata de uma apreciação estática. Toda a cena é vivida em um novo cenário cuja palavra de ordem é *movimento*. Vários sentidos estão agora despertos, tomados por uma gama de sensações (visuais, sonoras, táteis) captadas em cada letra que, por meio da imaginação das crianças, torna vivo o signo em questão.

Nesse momento, a interlocução estabelecida entre os irmãos remete à importância da oralidade, uma das práticas diferenciais próprias da cultura africana. De modo simbólico, o texto retrata o encontro da tradição oral com a escrita, apontando para as tensões observadas entre a modernidade e a tradição, outra intermediação recorrente nos escritos de Mia Couto. A língua vivificada desnuda um horizonte que faz brotar novamente na menina o deslumbramento pleno do sonho.

Essa força da tradição oral também é evocada no conto através da figura de Jaime Litorânio. Seus casos prazerosamente narrados sobre o mar, bem como os conselhos oferecidos à família, permitem aludir ao valor que tem a palavra dos mais velhos nas sociedades tradicionais africanas, reportando-nos à posição de *sujeito de memória* ocupada pelos *griots*³², conhecidos como guardiões da cultura e consultados para aconselhamentos em vários domínios do saber.

Coube ao tio Jaime, portador da experiência com o mar, a função de repassar esse conhecimento, revelando sabedoria (o que estreita a relação da personagem com a tradição referida). À maneira dos *griots*, na habilidade com a palavra, ele fez saber sobre o mar e sobre a certeza de que “havia do outro lado do horizonte, uma luz que fazia a espera valer a pena”. Jaime Litorânio sabia que “o mar lhe havia aberto a porta para o infinito”:

Deste lado do mundo, faltava essa luz que nasce não do Sol mas das águas profundas.

A fome, a solidão, a palermice do Zeca, tudo isso o Tio atribuía a uma única carência: a falta de maresia. Há coisas que se podem fazer pela metade, mas enfrentar o mar pede a nossa alma toda inteira. Era o que dizia Jaime. (COUTO, 2008, p. 10)

³² Os *griots*, homens de memória privilegiada, “resguardaram vasto repertório de contos, provérbios e relatos históricos, possuindo um *status* social especial, conferido pela tradição e honorabilizado desde tempos imemoriais. Na África, a sua atuação reveste-se de importância primordial em termos da perpetuação da memória. Foi por meio de sucessivas gerações de *griots* que o passado de muitas sociedades do continente foi fixado” (SERRANO; WALDMAN, 2010, p. 95; grifos dos autores).

O que haveria no espaço do mar de tão importante? Por certo, uma espécie de riqueza. Uma luz que pode ser entendida, metaforicamente, como aquela provinda do conhecimento. De acordo com Chevalier e Gheerbrant (1986, p. 52-53), o simbolismo das águas associa-se à transformação, posto que seu caráter dinâmico representa aquilo que não está estancado, de maneira que mergulhar nas águas é extrair delas uma força nova. Sob essa perspectiva, a relação aqui estabelecida exprime o poder da palavra enquanto práxis libertadora. A cada letra tocada tem-se um novo sentido revelado. O poder da linguagem leva a menina a mergulhar na água escrita, dando-se, pois, a transfiguração da realidade através do imaginário, o meio que leva Poeirinha até o mar.

O “conhecimento” do mar por parte da personagem simboliza, nesta assimilação, o despertar da consciência através da prática da leitura e das transformações pessoais que dela derivam. Tal como se mostra na obra, através da leitura o sujeito pode ir onde quiser, refletindo a experiência de autonomia que pode ser alcançada por essa via. Para além das vantagens pragmáticas da leitura, o texto literário abriga subjetividades que ampliam a compreensão humana. Assim, no conto, a leitura é assumida como um espaço de reconstrução, já que somente quando Maria Poeirinha “conhece” o mar é que pode aventurar-se, sem reservas, pelo espaço do imaginário.

Bachelard (1988, p. 95) lembra que em

[...] nossa infância, o devaneio nos dava a liberdade. E é notável que o domínio mais favorável para receber a consciência da liberdade seja precisamente o devaneio. Apreender essa liberdade quando ela intervém num devaneio de criança só é um paradoxo quando nos esquecemos de que ainda pensamos na liberdade tal como a sonhávamos quando éramos crianças. Que outra liberdade psicológica possuímos, afora a liberdade de sonhar? Psicologicamente falando, é no devaneio que somos seres livres.

A partir desse entendimento, na narrativa coutiana o mar representaria a própria liberdade, contrapondo-se à insalubridade de uma terra impiedosa. Com base nessa atribuição de sentido ao novo território conquistado no espaço do pensamento de Poeirinha, o “mar” traria melhores expectativas de vida, uma vez que a fome, a solidão eram implicações tão somente da falta de maresia. Esse espaço aberto, repleto de possibilidades, expressaria simbolicamente o rompimento da

condição de oprimido, permitindo, através da mudança do estado atual, a ressignificação da história daquela menina.

No que diz respeito ao fazer literário de Mia Couto, é comum vê-lo recuperar a simbologia do mar, de modo que as analogias entre o mar e o devir podem ser facilmente costuradas na memória do leitor coutiano. Brandão (2013) analisa a relação terra-água como um desdobramento da relação tempo-espaço. Por essa ótica, vê-se que o autor moçambicano costuma retratar o mar como fuga para as mazelas sociais do seu país. Em *Terra Sonâmbula* (1996), por exemplo, o jovem Kindzu deixa a sua aldeia. Ele parte da terra para o mar, escrevendo suas memórias em cadernos. Chegando ao seu destino, Kindzu conhece Farida e desse encontro nasce um amor. Nasce também a promessa de reencontrar para ela o filho perdido. O jovem, então, parte em busca da criança que, por sua vez, também procura incessantemente pela mãe. Kindzu morre, mas seus escritos são encontrados pelo menino Muidinga, que passa a descobrir sua própria história, “como se nascesse pela segunda vez” (COUTO, 1992). Do mesmo modo com que Maria Poeirinha, não fosse a leitura, permaneceria condenada à carência de sonhos, Muidinga, sem as palavras dos cadernos, continuaria condenado à carência de não *se saber*.

No trecho final d’*O beijo da palavrinha*, o narrador, constatando o tempo passado, anuncia o desabafo saudoso de Zeca Zonzo:

Ainda hoje, tantos anos passados, Zeca Zonzo, apontando o rosto da sua irmãzinha na fotografia, clama e reclama:
— Eis minha mana Poeirinha que foi beijada pelo mar.
E se afogou numa palavrinha. (COUTO, 2008, p. 26)

A passagem faz recordar um trecho de “Campo geral”, de Guimarães Rosa, na ocasião em que Miguilim interroga à mãe:

‘— Mãe, que é que é o mar?’ Mar era longe, muito longe dali, espécie duma lagoa enorme, um mundo d’água sem fim, Mãe mesma nunca tinha visto o mar, suspirava. ‘— Pois mãe, então o mar é o que a gente tem saudade?’ Miguilim parava. (ROSA, 2010, p. 85)

O menino Miguilim, que vivia catando devaneios em um Mutúm “distante de qualquer parte”, tinha muitos questionamentos diante das dores de uma existência sofrida e da necessidade inquietante de compreendê-la. Vivera a amargura de perder um irmão querido e o pai, de quem sofria desamor: “Pai disse a mãe que ele

não prestava, que menino bom era o Dito, que Deus tinha levado para si. Era muito melhor tivesse levado Miguilim em vez do Dito” (ROSA, 2010, p. 130). Assim como na poética rosiana de “Campo Geral”, *O beijo da palavrinha* mostra a vida a ser encarada como uma travessia. Com as alegrias e as dores do percurso, a criança é incorporada à problemática social, retratando a fragilidade humana em meio a uma terra opressora. Nas lembranças do irmão, Maria Poeirinha se manifesta beijada pelo mar. O mar, para Zonzo, também era saudade.

2.2 Era outra vez... um reino chamado favela³³

Pedir a uma criança que desenhe uma casa é pedir-lhe que revele o sonho mais profundo em que ela quer abrigar sua felicidade; se for feliz, saberá encontrar a casa fechada e protegida, a casa sólida e profundamente enraizada.

(Bachelard, citando a senhora Balif, n’A *Poética do espaço*)

Márcio Vassallo é jornalista e escritor. Nascido no Rio de Janeiro, viveu boa parte da juventude em Belém do Pará. Ele “já temperava histórias para os amigos na infância e na adolescência³⁴”, mas foi em 1998 que lançou seu primeiro livro³⁵. O autor costuma empregar em seus escritos uma linguagem rica em metáforas, enchendo de poesia suas narrativas.

Em *Valentina*, Vassallo traz uma personagem homônima à obra, uma menina negra cuja imaginação a transforma em princesa. Curiosa como qualquer outra criança, Valentina tinha muita vontade de conhecer outros lugares, especialmente um lugar chamado “Tudo”. Um dia seus pais a levaram para conhecer Tudo de

³³ Trabalho apresentado no III Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire, promovido pelo SINTE/RN e realizado no IFRN/Natal em março de 2015, aqui transcrito parcialmente.

³⁴ Entrevista com o autor, disponível em <http://www.divertudo.com.br/entrevista.htm>. Acesso em 18.07.2016.

³⁵ *A princesa Tiana e o sapo Gazé*. Seguiu publicando ainda: *O príncipe sem sonhos* (1999), *A fada afilhada* (2001), *O menino da chuva no cabelo* (2005), *A professora encantadora* (2010), *Da minha praia até o Japão* (2010), *Minha princesa africana* (2011) e *De pai para filho* (2013). Além dos textos que figuram na vertente infantojuvenil, Vassallo dedicou-se a outros títulos envolvendo desde pesquisa biográfica, a entrevistas e antologias: *Mario Quintana - Coleção Mestres da Literatura* (2005), *Mães: o que elas têm a dizer sobre educação* (2007), dentre outros.

perto. Ela achou que lá as meninas eram todas iguais, falavam do mesmo jeito e queriam as mesmas coisas. Valentina era feliz em sua casa (em seu reino), pois para ela “*Tudo era ali onde ela vivia*” (VASSALLO, 2007, p. 12, grifo nosso), em um dos morros do Rio de Janeiro.

O texto verbal narra a história de uma princesa que morava em um castelo, mas é o texto não-verbal o primeiro a encaminhar o leitor para uma realidade mais aproximada daquela que se apresenta na vida cotidiana da menina. Desse modo, as ilustrações de Suppa acabam tomando também a função de narrar, complementando aquilo que está escrito. Eis a representação, quadro a quadro, do espaço correspondente ao reino de Valentina:



Figura 5. (VASSALLO, 2007, p. 13) Figura 6. (VASSALLO, 2007, p. 15)

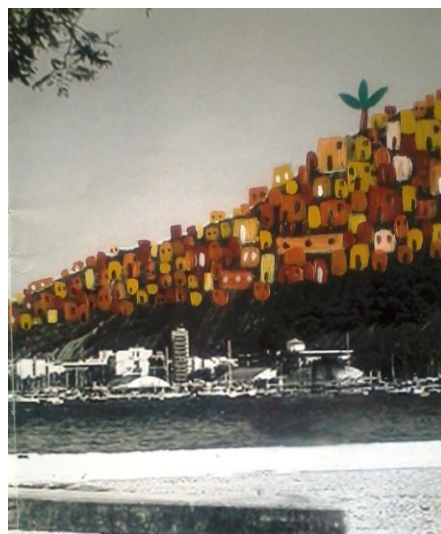


Figura 7. (VASSALLO, 2007, p. 16) Figura 8. (VASSALLO, 2007, p. 21)

O “castelo” da princesa Valentina vai sendo apresentado paulatinamente, página a página, através das ilustrações. Primeiro, a ênfase é dada à janela do quarto, adornada por uma cortina rosa florida, de onde ela mirava outros lugares que sonhava conhecer. Para Silva (2009, p. 147), as portas e janelas

[...] se integram a uma imagem de teor simbólico, a casa, geralmente associada à sensação de aconchego, de bem-estar, de segurança. A casa, portanto, é uma das imagens uterinas mais nítidas e, por isso, carrega em si um valor altamente positivo, o qual geralmente se estende a seus elementos. Assim, em princípio, também a janela (mais que a porta) reveste-se de um valor positivo, pois permite voltar-se para fora, sem abandonar a segurança do espaço fechado.

O quarto de Valentina “tinha janela com vista para dentro e cortina que abria ideia” (VASSALO, 2007, p.12). Por isso mesmo, mais que apontar as possíveis barreiras arquitetônicas impostas pelo aglomerado típico das favelas, a vista — *para dentro* — do quarto da personagem apontava para o íntimo da menina sonhadora, debruçada em seus pensamentos mágicos infantis.

Em seguida, o enquadramento da imagem revela a casa simples. E, finalmente, em escala maior, abarca o espaço mais amplo da comunidade, distanciando-se do ambiente da casa para dar conta da circunscrição do contexto social da personagem. Em um improvável cenário para uma história de princesas, o castelo de Valentina ficava “na beira do longe, lá depois do bem alto” (VASSALLO, 2007, p. 4). Aqui, o narrador sinaliza ainda de maneira sutil a referência a uma das favelas que ocupam os morros cariocas.

Para Gaston Bachelard (2008), a casa, ainda que reproduzida em seu aspecto exterior, versa sobre intimidades, pois que figura como um abrigo de sonhos. O autor francês diz ainda que “para experimentar, através de nossa vida, o apego que sentimos pela casa natal, o sonho é mais poderoso que os pensamentos” (BACHELARD, 2008, p. 35). Por isso, Valentina “gostava de mostrar para as amigas que o castelo onde morava tinha torre com escada enluarada e porta de asa aberta” (VASSALO, 2007, p. 12) e

[...] ficava toda sorrida, sempre que descia junto com a rainha e o rei, e, lá de baixo, apontava onde os três moravam, no meio de um bocado de outros castelos, num morro do Rio de Janeiro, logo depois do mais longe de tudo. (VASSALLO, 2007, p. 17)

O trecho acima exemplifica bem a interação estabelecida entre a imaginação sonhadora da menina e a voz do narrador (com o foco narrativo na terceira pessoa, ele compartilha o ponto de vista da menina através do discurso indireto). O discurso narrativo encontra-se, desse modo, carregado de elementos que dizem respeito ao mundo simbólico da personagem, legitimando, pois, a onisciência do narrador. Uma vez que sabe dos sentimentos de Valentina, ele dá a conhecer aspectos de seu subjetivismo, incorporando-os ao relato das ações corriqueiras no contexto de ação. Isso fica mais aclarado após a análise das ilustrações: enquanto o narrador menciona um castelo como sendo a morada da menina, o texto imagético apresenta essa morada na forma de um humilde casebre.

Bakhtin (2003, p. 82) afirma que é “possível uma dupla combinação do mundo com o homem: de dentro deste, como seu horizonte, e de fora, como seu ambiente”. Para ele, “a forma espacial não é, no sentido exato, a forma da obra como objeto mas a forma da personagem e de seu mundo — a forma do sujeito”. Nesse sentido, a relação da protagonista de Vassallo com a casa denota que uma está inscrita na outra, de modo a criar cumplicidade. Do fragmento acima citado é possível depreender que a casa vive em Valentina tanto quanto a menina habita em seu espaço seguro, uterino, pois o lugar de nossa morada carrega uma simbologia de centro do mundo (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986).

É, pois, a ilustração — essa “linguagem narrativa autônoma³⁶” expressa pelo trabalho de Suppa — que conta a história de uma princesa cujos adereços são um vestido de plástico e uma coroa de jornal:



Figura 9. (VASSALLO, 2007, p. 6-7)

³⁶ COELHO (2010, p. 284).

A imagem coloca o leitor diante de duas perspectivas diferentes. Uma apresenta o universo subjetivo de Valentina, a maneira como ela enxerga seu mundo (perspectiva interna da personagem); a outra, a forma como sua realidade ficcional se mostra para o leitor (perspectiva externa). Na ilustração, vê-se um castelo tradicional, um “rei” e uma “rainha” usando roupas e acessórios à semelhança daqueles costumeiramente ostentados pela realeza nas histórias infantis; suas coroas têm coloração amarelo-ouro, enquanto que a de Valentina é feita de jornal. As coroas, elementos icônicos desse universo temático, mostram-se emblemáticas na percepção das diferentes realidades aludidas.

O mundo subjetivo da protagonista é apresentado tanto no texto escrito quanto no ilustrado. Ambas as linguagens salientam o emaranhado entre o espaço do pensamento e a realidade presente no dia a dia da menina, revelando um cotidiano envolto em atmosfera simbólica: todo o entorno de Valentina é inserido em seu mundo mágico, pois, como previne Gaston Bachelard, a “infância é certamente maior que a realidade” (BACHELARD, 2008, p. 35). Assim, os acontecimentos firmados na vida cotidiana da menina mostram-se repletos de elementos do seu espaço psicológico demonstrando que ela vivencia uma realidade constantemente atravessada pelas fabulações de um tempo próprio do pensamento infantil.

Na cena abaixo, pai e mãe distanciam-se da casa simples já sem a indumentária real exibida na imagem anterior (figura 9):



Figura 10. (VASSALLO, 2007, p. 18-19)

Esse movimento dúbio³⁷ entre as realidades apresentadas (como a menina vê/sente seu mundo e, paralelamente, a apreensão do contexto a partir da perspectiva externa do leitor) não pode ser considerado meramente pelo aspecto material daquilo que se vê. Não se pode simplesmente apontar a presença de heterologia em *Valentina*, no sentido de uma não harmonia entre o espaço habitado (a casa) e aquele que figura na realidade subjetiva da personagem (o castelo), o que poderia ser compreendido como uma maneira de escapar de uma realidade hostil. Antes, os elementos do onírico impressos na esfera do real devem ser considerados enquanto representação das fantasias naturais da personagem criança, sinalizando o apego à casa — que se dá como um fenômeno psicológico estrutural, ligado à compreensão de sua pertença, de seu “canto no mundo”. Como explica Bachelard (2008, p. 24):

O geógrafo, o etnógrafo podem descrever os mais variados tipos de habitação. Sobre essa variedade, o fenomenólogo faz o esforço necessário para compreender o germe da felicidade central, segura, imediata. Encontrar a concha inicial em toda moradia, no próprio castelo [...].

Por isso, quando afirma que a menina mora em um castelo, é possível depreender que o narrador expressa, de maneira simbólica, o sentimento de acolhida e bem-estar que a personagem nutre acerca do seu lugar e das relações pessoais ali existentes. Daí o texto trazer, metaforicamente, nas figuras de um rei e uma rainha, pai e mãe que, não obstante às adversidades, tratavam a filha como se fosse uma princesa. A casa da menina tinha cama com “cheiro de abraço amarrotado” (VASSALLO, 2007, p. 12), imprimindo a concepção de um lugar em que apesar das dificuldades Valentina vivia feliz.

Socialmente estigmatizada por abrigar um grande número de pessoas vivendo em situações precárias nas grandes cidades, a favela é, em sua essência, um espaço resultante das desigualdades sociais. A casa de Valentina retoma, semelhantemente à de Maria Poeirinha, os pressupostos bachelardianos sobre a aparição da “casinha humilde” em textos literários: também nela não há muito o que descrever. Da mobília da casa humilde é possível visualizar somente uma cama

³⁷ É válido frisar que a percepção da disparidade em discussão fica a cargo somente do confronto entre texto-verbal e imagético, não aparecendo de forma escrita no texto.

coberta por um lençol de retalhos (aqui o texto imagético se aproxima da realidade já vista em *O beijo da palavrinha*). No cenário prevalece a redução de elementos visuais, sinalizando a escolha de Suppa por um projeto gráfico que tende a valorizar apenas o que é essencial na narrativa.

Nesse contexto, Márcio Vassallo dá vida a uma protagonista autônoma, sempre questionadora, que demonstra grande vontade de compreender o motivo pelo qual seus pais trabalham tanto:

E a princesa não entendia por que a rainha e o rei passavam o dia todo fora de casa. Eles diziam para ela que precisavam trabalhar. Mas a Valentina não conseguia entender por que uma rainha e um rei tinham que trabalhar. A princesa não entendia:
Por que os pais dela tinham que sair antes do sol engatinhar?
(VASSALLO, 2007, p. 4)

Philippe Ariès (2006, p. 2), em sua abordagem sobre a *História social da criança e da família*, destaca que na família moderna “a energia do grupo é consumida na promoção das crianças, cada uma em particular, e sem nenhuma ambição coletiva: as crianças mais do que a família”. Também na narrativa “o rei e a rainha só saíam do castelo para a princesa ser alguém na vida” (VASSALLO, 2007, p. 7). O sacrifício de ambos era justificado pela esperança no provimento de um futuro melhor para a filha. Valentina, entretanto,

[...] vivia dizendo que não queria *ser alguém* na vida. Ela dizia que *já era alguém* e pronto, não precisava ser mais ninguém. Mas os pais da Valentina explicavam que um dia ela ia entender por que eles realmente precisavam descer do castelo. (VASSALLO, 2007, p. 7; grifo nosso).

A menina não tinha desperta a consciência do contexto social mais amplo em seu entorno, um mundo capitalista e competitivo no qual seus pais precisavam trabalhar para que ela pudesse “ser alguém”. Desse modo, no texto de Vassallo, tanto a rainha quanto o rei ganham novos retratos, diferentemente dos contos tradicionais cuja representação dá ao rei um papel fixo de ordenador, e à rainha, o da mulher educada para o lar, dissociada do mundo do trabalho formal. Em *Valentina*, rei e rainha saem de casa para trabalhar, refletindo os novos arranjos da família dentro da organização social moderna.

Nesse aspecto, o conto aborda questões próprias das configurações familiares no contexto atual, no qual “a condição feminina modificou-se radicalmente no século XX. A mulher deixou a passividade, a dependência e a submissão e impôs sua presença no lar, no trabalho e na sociedade” (SILVA, 2009, p. 209). Por isso, a mãe de Valentina era uma rainha que tinha que sair antes mesmo “do sol engatinhar”, deixando a menina aos cuidados de uma tia.

Observa-se, então, uma clara diferença quanto à perspectiva das personagens com relação à passagem do tempo e a conseqüente necessidade de providências para uma etapa futura; para os pais — conscientes da tripartição que convencionou a linearidade temporal em passado, presente e futuro —, o labor incansável do agora é movido pelo desejo e pela responsabilidade de proporcionar condições mais dignas para a filha, ainda que, para tanto, permanecessem privados de parte considerável do convívio mútuo.

A perspectiva dos adultos, que saíam do castelo para que Valentina fosse alguém na vida, reflete a visão da sociedade tradicional acerca da infância e que ainda repercute em nossos dias, afinal, como lembra Ariès (2006): “Até hoje nós não falamos em começar a vida no sentido de sair da infância?”. Já para a menina, dada à imprecisão peculiar do mundo infantil acerca desses valores e dessas dimensões temporais, isso não fazia sentido algum. Como lembra Peter Hunt (2010, p. 206), “os dados psicológicos e educacionais sugerem que as crianças têm uma cultura diferente ou sobreposta, ou uma contracultura em relação à dos adultos, e que elas entendem e fazem associações com significados diferentes”. Ora, o que contava para Valentina nesse estágio da vida era a urgência de viver de modo mais significativo; importava para a menina a emergência da infância. Uma infância feliz, habitada por aqueles a quem mais amava.

Philippe Ariès (2006, p. 99), acompanhando o tratamento empregado à criança desde a Idade Média, assinala que:

Na sociedade medieval [...] o sentimento da infância não existia — o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa consciência não existia.

Evidentemente, o trato dispensado à vida infantil era bastante diferenciado daquele que é dado à criança nos dias de hoje. *Valentina* permite trazer ao debate a

representação da criança de agora, que se mostra, via de regra, questionadora, com autonomia para criticar a realidade em que vive, bem como reivindicar suas próprias aspirações. Assim, a curiosidade, essa característica típica da natureza infantil, movia Valentina no desejo de conhecer outros lugares:

Aliás, foi num dia assim, olhando para o lá embaixo, na beira de outro longe, que Valentina viu o tal lugar que as pessoas chamavam de Tudo.
E a princesa foi com os olhos e com os pés conhecer Tudo de perto.
A rainha e o rei diziam para a filha que era perigoso descer do castelo sozinha, que lá em baixo tudo era bem diferente de onde eles viviam e por isso foram junto. (VASSALLO, 2007, p. 12-14)

A literatura infantil encontra-se repleta de exemplos nos quais as personagens são submetidas a situações que simbolizam rituais de passagem. Estudos como os do psicólogo austríaco Bruno Bettelheim (1980) assinalam que essas histórias não só divertem a criança mas proporcionam o desenvolvimento de sua personalidade, tendo em vista que representam conflitos (vida e morte, medo e coragem, etc.) dos quais ela pode vir a enfrentar. Tradicionalmente nessas histórias³⁸ a personagem infantil é posta em situações em que, geralmente sozinha ou acompanhada por outra criança, precisa lidar com diversas dificuldades fora de casa, do seu lugar seguro, “promovendo a confiança nela mesma e em seu futuro” (BETTELHEIM, 1980, p. 20).

No contexto moderno, as crianças recebem mais atenção dos pais (ARIÈS, 2006) ainda que estes precisem conciliar a criação dos filhos com o trabalho fora de casa. Em razão disso, é possível dizer que em *Valentina* a menina também enfrenta um ritual de passagem (caminho para a emancipação do ser social), mas de maneira mais branda, adaptada à realidade dos novos tempos. No trecho citado, ela desfruta da companhia dos pais, que almejam protegê-la de um mundo alheio e “perigoso”.

Valentina mirava de longe o tal lugar chamado Tudo. É possível dizer — por meio de inferência — que a menina estaria em uma margem oposta: o *Nada*, um lugar “depois do mais longe de tudo” (VASSALLO, 2007, p. 17). Procurando satisfazer os desejos da filha, a família buscou o lugar onde “tudo era bem

³⁸ São exemplos: *A pequena vendedora de fósforos* (Hans Christian Andersen), *Joãozinho e Maria*, *João e o pé de feijão* (Irmãos Grimm), *O pequeno polegar* (Charles Perrault), dentre outros.

diferente”. Nesse sentido, os dois cenários passam a configurar contextos sociais polarizados. Luis Alberto Brandão (2013) reconhece que:

Na esfera pública têm destacada importância os mecanismos coletivos de identificação e pertencimento, para os quais são determinantes os fatores que demarcam, no âmbito de certa comunidade, o que é aceito como central e o que, aliado do centro, vem a configurar os espaços — territoriais e simbólicos — periféricos. Na noção de periferia (que remonta à longa tradição, na história da humanidade, do gesto colonizador, o qual inclui os mais diversos métodos de espoliação) está imbricada a noção da *distância*. (BRANDÃO, 2013, p. 40; grifo do autor)

Falar de espaços marginais é observar a relação destes com outros tidos como privilegiados, no entanto, ainda que a noção de distância esteja aí imbricada (tal qual entre os espaços da narrativa em estudo), “é preciso dizer que os termos “centro” e “margens” não são dicotômicos, mas dialéticos, um não existe sem o outro” (OLIVEIRA, 2013, p. 214). Assim, ao conhecer uma esfera mais ampla da cidade, Valentina mostra, simbolicamente, que “Tudo” e “Nada”, ainda que diferenciados, encontram-se interligados.

Esse complexo sistema de politização do conceito de espaço, no que tange à polarização centro-periferia, é abordado de maneira surpreendente na narrativa. O julgamento resultante do estereótipo negativo que recai sobre o morador da favela aparece invertido: “A rainha e o rei diziam para a filha que era *perigoso* descer do castelo sozinha, que lá embaixo tudo era bem diferente de onde eles viviam” (VASSALLO, 2007, p. 14; grifo nosso). A voz dada à família da periferia — e que revela o receio dos pais de Valentina — torna-se um recurso utilizado para subverter a ordem comum e retratar, de maneira inversa, a visão habitualmente direcionada aos “favelados”. Estes, segundo Meirelles e Athayde (2014, p. 29), são vistos pelo senso-comum e representados pelo estereótipo midiático como “miseráveis, incultos, indolentes e bárbaros”. Por esse viés, articulam-se o estético e o social: *Valentina* traz em sua composição indícios de um racismo estrutural que atua como elemento fundamental no arranjo de nossa sociedade e resulta em inumeráveis formas de exclusão do sujeito negro no Brasil, a exemplo do lugar social ocupado pela personagem.

Assim, o conto abraça a temática urbana de um lugar historicamente marginalizado, dando vistas aos problemas que se associam a ele:

Valentina achava que Tudo era ali onde ela vivia. E mesmo quando os dragões do lugar apavoravam todo mundo e cuspiam fogo e barulho por todos os lados, a rainha e o rei cercavam o castelo com pensamentos bem esticados e acalmavam a filha, contando histórias para ela dormir. (VASSALLO, 2007, p. 10)

Os dragões que cuspiam fogo podem ser entendidos como uma metáfora referente à “troca de tiros” — expressão que acena para um cenário de violência urbana, caracterizado normalmente por tiroteios entre policiais e bandidos ou, ainda, entre bandidos de facções diferentes. Desse conflito, é comum resultar o fenômeno conhecido como “bala perdida”, que implica, não raras vezes, em mortes de inocentes. Neste ponto da narrativa, percebe-se a apreensão do espaço através do sentido gradiente sensorial da audição (BRANDÃO, 2013). Os devaneios da menina adquirem ainda mais lógica — uma lógica própria das fabulações infantis — quando os ruídos do lugar se fundem às histórias contadas pelos pais.

A necessidade de abrandamento dos ruídos e do conseqüente desassossego que certas habitações impõem no ser citadino inspira “a solução de um sonhador”:

Quando a insônia, mal dos filósofos, aumenta devido ao nervosismo causado pelos ruídos da cidade, quando, na Praça Maubert, tarde da noite, os automóveis roncam e o barulho dos caminhões me faz maldizer meu destino de citadino, consigo paz vivendo as metáforas do oceano. Sabe-se que a cidade é um mar barulhento; já se disse muitas vezes que Paris faz ouvir, no meio da noite, o murmúrio incessante das ondas e das marés. Com essa banalidade, construo uma imagem sincera, uma imagem que é minha, tão minha como se eu mesmo a tivesse inventado, seguindo minha doce mania de acreditar que sempre sou o sujeito do que penso. Quando o barulho dos carros se torna mais agressivo, esforço-me para ver nele a voz do trovão, de um trovão que me fala, que ralha comigo. [...] Eis, pois, o pobre filósofo de novo na tempestade, nas tempestades da vida! Faço devaneio abstrato-concreto. Meu divã é um barco perdido nas ondas; esse silvo súbito é o vento nas velas. O ar em fúria buzina de toda parte. E falo comigo mesmo para me reconfortar: vê, tua embarcação é resistente, estás em segurança em teu barco de pedra. Dorme, apesar da tempestade. Dorme na tempestade. Dorme em tua coragem, feliz por ser um homem assaltado pelas ondas. (BACHELARD, 2008, p. 45-46)

A longa citação de Bachelard ilustra os artifícios de sua imaginação sonhadora em busca de atenuar o conseqüente nervosismo que os ruídos da cidade provocam. Suas inquietações da vida adulta levam a refletir sobre os medos de uma personagem criança. Medos causados também por ruídos citadinos, mas, desta vez,

possíveis estampidos de armas de fogo nos arredores da casa da menina. Para o filósofo francês, faz-se “salutar naturalizar os ruídos para torná-los menos hostis” (BACHELARD, 2008, p. 46). No enredo de Vassallo, essa naturalização se dá através da contação de histórias feita pelos pais de Valentina, povoando o imaginário da personagem com pensamentos que trazem segurança.

O discurso narrativo não explicita se essas histórias eram lidas ou rememoradas pelos pais da menina, detalhe este que faz recordar as palavras de Cecília Meireles:

Sempre que uma atividade intelectual se manifesta por intermédio da palavra, cai, desde logo, no domínio da Literatura. A Literatura, porém, não abrange, apenas, o que se encontra escrito, se bem que essa pareça a maneira mais fácil de reconhecê-la, talvez pela associação que se estabelece entre “literatura” e “letras”. A palavra pode ser apenas pronunciada. É o fato de usá-la, como forma de expressão, independente da escrita, o que designa o fenômeno literário. (MEIRELES, 1984, p. 19)

Logo, as histórias ouvidas por Valentina simbolizam o potencial transformador do encontro com a leitura/literatura, um fator preponderante a ressignificar para a personagem a realidade ficcional apresentada. Diz Moacyr Scliar (2007, p. 8) que: “Mitos ou histórias proporcionam explicações que, mesmo fantasiosas (ou exatamente por serem fantasiosas), acalmam nossa ansiedade diante da vida e do universo”. Dessa forma, as histórias contadas pelos pais de Valentina vêm dar “corpo concreto” aos dragões que cospem fogo no lugar. Elas dão asas às abstrações da menina, de modo que sua imaginação modifica a realidade ali estabelecida. A despeito dos inúmeros problemas aos quais estão expostos os habitantes das favelas, é ali que Valentina deixa inscrita a sua história, através das vivências experimentadas, dos laços construídos, do seu estar-no-mundo. Sob esse ponto de vista, é construída uma imagem positiva da comunidade, baseada na perspectiva da personagem, que vendo o espaço a partir da ótica interna de uma conhecedora o considera enquanto reduto de produção de sentido.

Clóvis Moura (2007, p. 108) lembra que os países colonizados obtiveram um componente demográfico formado por diferentes etnias. Segundo o autor, essas populações poliétnicas “foram alocadas inicialmente em espaços sociais delimitados rigidamente pelas forças dominadoras que estabeleceram o papel, o status e a função de cada uma no processo de trabalho e o seu nível de valorização social e

étnica” (MOURA, 2007, p. 108). O pensador ressalta ainda que, embora as cidades tenham se desenvolvido e adquirido estruturas mais complexas, a distribuição populacional se conservou “verticalizada socialmente”, dentro dos padrões impostos inicialmente pelas metrópoles. Esses referenciais de caráter histórico-cultural apontam para a segregação étnica presente nas favelas brasileiras como resultado desse processo de formação social implantado pelo colonizador. Sendo assim, a localização³⁹ do reino de Valentina põe o espaço a serviço da sugestão do real (ADORNO, 2003), tornando-se um elemento narrativo emblemático para os efeitos de sentido suscitados pela criação literária. Em diálogo com o que foi preconizado pela elaboração do espaço por parte do dominador — que acabou por definir o lugar social ocupado pelo negro — o enredo retoma a realidade brasileira e apresenta uma princesa negra cujo reino é uma favela.

A organização do mundo colonizado retomada por Moura implica não só na ordenação espacial mas na intenção desta: desqualificar um sujeito social, consentindo, pois, que outro ocupe um lugar valorizado. Nesse sentido, há na narrativa em estudo a clara intenção de subverter a ordem instituída: *Valentina* decompõe estereótipos direcionados ao sujeito negro através da perspectiva das personagens, valorizando outros saberes em relação ao espaço e, por conseguinte, aos seus moradores. Desse modo, a menina apresenta um estado de olhos de quem enxerga de dentro sua realidade urbana, desconhecendo o lugar enquanto espaço de pobreza que deprecia bairros vizinhos, abriga vândalos, desocupados, etc., como é frequentemente veiculada a imagem da favela. O espaço que ela vê é o da família, do trabalhador que acorda cedo, das pessoas de bem que buscam realizar seus sonhos.

Na sequência narrativa encerra-se uma ambiguidade:

Só que quando chegou lá pela primeira vez, Valentina achou que em Tudo as meninas eram todas iguais. Afinal, todas usavam as mesmas roupas, todas falavam do mesmo jeito, todas gostavam das mesmas cores, dos mesmos passeios, das mesmas pessoas, todas queriam as mesmas coisas o tempo todo. (VASSALLO, 2007, p. 14; grifo nosso)

O trecho é iniciado pela locução conjuntiva “só que”, que tem valor adversativo consolidado, entretanto,

³⁹ Para Milton Santos (1988), um “feixe de forças sociais exercidas sobre um lugar”.

[...] não existe obrigatoriamente coincidência entre o sentido linguístico de uma frase (*sentence meaning*) e o sentido da enunciação (*utterance meaning*). Entender uma frase e entender o que o falante quis dizer ao anunciá-la não se recobrem necessariamente. (JOUVE, 2012, p. 58)

Jouve refere-se à dificuldade de “conduzir o sentido de um texto ao sentido pretendido pelo autor” (JOUVE, 2012, p. 58). Isso implicaria encontrar uma potência de leitura capaz de reviver a potência de criação (BACHELARD, 2008). Diante dessa impossibilidade, dois jogos de significação orientam aqui a produção de sentidos sobre o trecho destacado. No primeiro, Valentina apresentaria um olhar de criticidade frente àquela outra realidade constituída, questionando, indiretamente, práticas que servem à homogeneização. Afinal, o fato de as meninas serem “todas iguais” pode mesmo suscitar o entendimento de que haveria naquele contexto sociocultural a prevalência de um discurso com tendência à padronização de referenciais culturais específicos.

Na visão de Mikhail Bakhtin:

Não posso vivenciar-me convincentemente por inteiro encerrado em um objeto externamente limitado, todo visível e tátil, coincidindo completamente com ele em todos os sentidos, mas não posso representar o outro de modo diferente: tudo o que conheço do interior dele e em parte vivencio empaticamente eu lhe insiro numa imagem externa como num recipiente que contém o seu *eu*, sua vontade, seu conhecimento; para mim, o outro está reunido e contido por inteiro em sua imagem externa. (BAKHTIN, 2003, p. 36-37; grifo do autor)

As fronteiras (do corpo, da alma e do espírito) são experienciadas tanto por dentro, na autoconsciência, quanto por fora, no vivenciamento estético do outro (BAKHTIN, 2003, p. 83). O que caberia na imagem *do outro* vivenciado por Valentina, a partir do entendimento proposto, reporta-nos a uma homogeneização que acaba por conduzir à exclusão de referenciais diferentes daqueles impostos pela grande exposição midiática. Nesse sentido, a menina não se reconheceria naquele novo contexto, não veria ali sua representação, o que corrobora com o entendimento de que a “favela foi e tem sido, em um século de história, o lugar do “outro””. (MEIRELLES; ATHAYDE, 2014, p. 9)

Com base no pressuposto de que o texto literário pode dizer várias coisas ao mesmo tempo, a outra leitura busca, na contramão da primeira, observar, na

perspectiva de Valentina, um olhar que elimine as *diferenças* socialmente conferidas entre as personagens daqueles dois mundos “distantes”. Sob essa ótica, já que “eram todas iguais”, não haveria diferenciação entre as meninas da favela e as outras meninas de “Tudo”.

Como lembra Jouve (2012, p. 59), “pode haver textos escritos sem objetivo semântico particular, com o propósito de serem preenchidos de conteúdos originais pelo leitor”. Se não é esta a intenção literária, verdade é que o trecho em debate funciona como um instigante gerador de interpretações, tal qual *Valentina* em si.

2.2.1 Princesa que não cabia em página de livro

Minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo História, me saber sendo por ela refeito.

(Paulo Freire)

Valentina dá voz a uma “princesa” nada tradicional. A menina, cujo “riso [...] esparramava pelo rosto que nem gato espreguiçado” (VASSALO, 2007, p. 8), não atendia a padrões de beleza estereotipados. Dessa maneira, o encanto de *Valentina*:

[...] cabia mais era no olho de quem conhecia ela de perto. Porque só quem chegava perto da *Valentina* é que via que a menina tinha orelha de abano para escutar cochicho de nuvem e perna comprida para pular pensamento. [...] E ela também tinha uns óculos espichados, que ficavam ali, na frente dos olhos, feito guarda-sóis transparentes. (VASSALO, 2007, p. 8)

A protagonista é retratada como uma garota comum, que usa óculos e apresenta a forma um tanto “desengonçada” das crianças pré-adolescentes. Basta uma rápida análise acerca do processo histórico brasileiro, no que tange à questão do negro, para entender o estranhamento inicial provocado pela figura de uma menina negra, moradora de uma favela, protagonizando um conto infantil na pele de

uma princesa. Isso porque os contos tradicionais⁴⁰ trazem, via de regra, a reprodução de padrões estéticos e culturais representativos da raça branca⁴¹. Em *Valentina*, a tia “gostava de dizer para os vizinhos que a menina tinha uma beleza que não cabia em página de livro” (VASSALLO, 2007, p. 8). De maneira subliminar, o conto traz para si o questionamento acerca dos estereótipos constantemente reproduzidos nos livros destinados ao público infantojuvenil. Esses textos costumam apresentar o universo simbólico das princesas — tão comum na literatura infantojuvenil e, conseqüentemente, no imaginário do seu público alvo — de forma hegemônica, tornando-se, portanto, excludentes. Desse modo, o texto ficcional de Vassallo permite repensar discursos amplamente reproduzidos pela mídia e que instituem um determinado modelo estético como representação do belo, já que o

[...] corpo negro se recria e se ressignifica ao longo da história na sociedade brasileira. Sendo ao mesmo tempo produtor e fruto da identidade negra, o corpo negro não marca a vida social do povo negro somente de maneira negativa, estigmatizada, que manifesta o sentimento de sofrimento e de dor, pois também marca a luta por reconhecimento, resistência e beleza, que traz alegria, satisfação e autoestima. O corpo negro hoje se encontra como instrumento da criação e recriação não somente da cultura afro-brasileira, mas também da cultura nacional [...]. (RODRIGUES, 2012, p. 64)

A construção da identidade negra perpassa necessariamente pela ressignificação de sua corporeidade também enquanto expressão estética, já que as condições de opressão impostas pela História resultaram no “mais indigno aspecto da escravatura e que continua contribuindo para a submissão do negro — o autodesvalor” (AZEVEDO, 1987, p. 48). Como enfatizado pelas duas autoras, o

⁴⁰ São exemplos: *A Bela Adormecida*, *A Bela e a Fera*, *Branca de Neve e os Sete Anões*, *Cinderela*, *Rapunzel*, dentre tantas. Todas representantes, portanto, de um modelo que reforça arquétipos de padrões de beleza mantidos historicamente.

⁴¹ O vocábulo raça foi aqui adotado para designar as características ou marcas fenotípicas de povos ditos brancos, todavia, interessa-nos em nossa análise tomar o referido termo enquanto pertencente a uma categoria social que dicotomiza os agentes em *sujeito social negro* e *sujeito social branco*. O conceito é assumido, portanto, a partir de um ponto de vista sociológico, já que o termo raça carrega em si uma denominação ideológica, tão somente. Segundo Octavio Ianni (2004), a “raça, a racialização e o racismo são produzidos na dinâmica das relações sociais, compreendendo as suas implicações políticas, econômicas, culturais. É a dialética das relações sociais que promove a *metamorfose da etnia em raça*. A “raça” não é uma condição biológica como a etnia, mas uma condição social, psicossocial e cultural, criada, reiterada e desenvolvida na trama das relações sociais, envolvendo jogos de forças sociais e progressos de dominação e apropriação. Racionalizar uns e outros, pela classificação e hierarquização, revela-se inclusive uma técnica política, garantindo a articulação sistêmica em que se fundam as estruturas de poder”.

corpo adquire significativa relevância nos processos que envolvem a busca pela valorização da identidade étnica dos afro-brasileiros. A importância da representatividade do corpo reverbera, pois, em *Valentina*. A mensagem subliminar ali presente vai contra o preconceito que tende a inibir o *direito de ser* de crianças negras através da indução de estereótipos negativos sobre o fenótipo, contribuindo ativamente para a baixa autoestima dessas crianças/adolescentes. Dessa maneira, pode-se dizer que o conto atua na afirmação de outro padrão de beleza, tomando-o também enquanto referencial estético⁴², diferentemente daquele conferido pela prevalência de uma cultura que tende à homogeneização. Através desta, dá-se a invisibilidade da mulher negra no Brasil, pois seu “corpo social será resultado das relações raciais que permeiam até hoje a sociedade brasileira, na qual a estética negra incorpora diversos símbolos e significados negativos e pejorativos” (RODRIGUES, 2012, p. 62). Diante dessa realidade, a institucionalização da luta pelo fim do racismo, através da aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas brasileiras, favorece também a mediação direta com os alunos na busca pela desconstrução do pensamento preconceituoso que se propõe a modelar padrões de beleza, gênero, raça, etc.

É o texto não-verbal que retrata *Valentina* em pele negra, fruto da miscigenação: seus pais são representados por uma mulher de pele negra e um homem de pele branca. Através dessa particularidade — não revelada pela palavra, logo que o narrador não explora aspectos físicos das personagens secundárias — *Valentina* reproduz uma característica basilar de nossa formação social, já que o povo “brasileiro é mesclado no corpo e no espírito, no ser e no fazer, na aparência e na cultura. Sua singularidade é a heterogeneidade e sua *identidade é a mescla*” (AZEVEDO, 1987, p. 27).

⁴² Ver: SILVA, Luciene Costa e. *Meninas Negras na literatura infantojuvenil: escritoras negras contam outra história*. Luciene Costa e Silva: 2012; *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Ana Célia da Silva (2004) pesquisou 82 livros de Comunicação e Expressão de Ensino Fundamental a fim de identificar estereótipos e preconceitos presentes nos textos e nas ilustrações. A autora destaca em seu estudo da representação estereotipada do negro nos livros didáticos um contexto educacional brasileiro — contemporâneo à promulgação da lei 10.639/03 — que reclama por reparos nos textos (verbais e não-verbais) utilizados em nossas salas de aula. Os estudos de Silva mostram que o problema da longa ausência de referenciais que atendam à representação positiva das crianças negras não é privativo dos textos literários mas se estende também aos livros didáticos destinados ao público infantojuvenil no Brasil.

Como dito anteriormente, a princesa negra que protagoniza o conto do seu espaço social na favela figura nas ilustrações usando uma emblemática coroa:



Figura 11. (VASSALLO, 2007, p. 11)

Dentre as reiteradas aparições de Valentina, chama a atenção a palavra “Brasil” inscrita no jornal que dá forma à sua coroa, como é possível observar no recorte acima. Além disso, por baixo de um vestido feito de plástico, a menina veste uma representativa camiseta verde e amarela, cores que acabam por simbolizar a nacionalidade brasileira, como esta é popularmente compreendida.

Os elementos significativos que adornam a princesa de Vassallo participam, pois, do discurso polissêmico da alegoria. Antonio Candido (1987) diz que alegórico é o

[...] modo que pressupõe a tradução da linguagem figurada por meio de chaves uniformes, conscientemente definidas pelo autor e referidas a um sistema ideológico. Uma vez traduzido, o texto se lê como segundo texto, sob o primeiro, e se torna tão claro quanto ele. (CANDIDO, 1987, p. 85)

A alegoria implica, portanto, em um discurso embutido em outro. A própria riqueza de detalhes presente nas ilustrações já aponta para algo além daquilo que é dito pelo narrador, permitindo ao leitor estabelecer uma continuidade significativa que atua de modo a clarear o intertexto ali presente. Dada à estrutura curta do conto, que pede sintetização sobre a definição do espaço e das personagens, os recursos materiais (plástico, jornal, etc.) utilizados por Suppa para a confecção de elementos tão emblemáticos do universo temático em questão mostram-se bastante

eficazes na complementariedade narrativa. Os diferentes materiais usados trazem em si aditivos semânticos que ressaltam aspectos importantes para a compreensão da história, já que esses elementos simplórios dialogam diretamente com a condição social da menina.

Como afirma Peter Hunt (2010, p. 242), “palavras são vasilhas semânticas necessariamente vazias: elas limitam o sentido, mas não o prescrevem. As imagens podem fazer o mesmo”. Desse modo, é possível entender que o intertexto presente nas ilustrações sinalize a fragilidade da situação socioeconômica da família, reforçando o diálogo que o conto estabelece com as desigualdades sociais observadas em nosso país. Nesse sentido, as gravuras acabam também por imprimir na personagem vestígios de uma “brasilidade” historicamente destinada ao sujeito negro no Brasil. A narrativa, todavia, não apresenta uma protagonista desencantada. O tema é tratado de maneira poética, gerando novo sentido simbólico, remetendo, agora, a toda luta e resistência protagonizada pelo negro, diariamente, ao longo de nossa historicidade.

Já o título do conto permite antever a *valentia* que é exigida do sujeito negro para que tenha êxito e viva de maneira digna em uma sociedade excludente como a nossa. Convém citar Leyla Perrone-Moisés⁴³ quando diz que: “O título de uma obra é, naturalmente, um significante privilegiado. E, quando esse título se resume numa única palavra, esta se investe de particular importância” (In: BARTHES, 1977, p. 73). Assim acontece com *Valentina*. De acordo com Chevalier e Gheerbrant (1986, p. 755), nomear um ser equivale a cobrar poder sobre ele. Sob esse ponto de vista, o nome *Valentina*⁴⁴ evidencia uma personagem que se apresenta forte e sonhadora, protagonizando a narrativa de maneira corajosa, determinada. Assim, o castelo e a coroa — que em outras histórias representam a nobreza da classe aristocrática — configuram em *Valentina* outros arranjos simbólicos, permitindo pensar a nobreza independente da classe social do sujeito. Ao mostrar um modo de viver em que os valores predominantes são os éticos, o texto de Vassallo enfatiza a *nobreza* do humano, a particularidade que cada um tem de sonhar, dentro do *espaço possível* onde consegue reinventar-se, deixando inscrita a sua história.

⁴³ Perrone-Moisés refere-se ao livro *Aula*, de Barthes, do qual foi tradutora.

⁴⁴ Variante feminino de *Valentinus* (latim), diminutivo de *valens*, *valentis* que significa valente, forte.

CAPÍTULO III

3. LÁ E CÁ: PARENTESCOS E SINGULARIDADES

Um talho fundo na carne do mapa:
Américas e África margeiam.
Um navio negreiro como faca:
Mar de sal, sangue e lágrimas no meio.
(Oliveira Silveira)

A epígrafe que abre este capítulo — estrofe do poema *Charqueada Grande*, do poeta e historiador gaúcho Oliveira Silveira⁴⁵ — reflete uma relação que remonta, inicialmente, a um tempo em que Brasil e África formavam parte da chamada *Pangea*. Como apontam os historiadores Serrano e Waldman (2010, p. 47)⁴⁶:

Basta prestar atenção aos contornos coincidentes dos litorais para perceber que estamos diante de duas peças de um formidável quebra-cabeça geológico. De fato, a África e o Brasil apresentam similaridades. Existem, na parte meridional de ambos, duas grandes bacias que compartilham a mesma história geológica. São a *Bacia do Paraná* (Sul do Brasil) e a do *Karoo* (África Meridional). Apesar de separadas por muitos milhares de quilômetros, tudo indica que a história geológica das duas bacias desenvolveu-se de maneira semelhante.

De fato, a geografia assinala parecenças entre nosso país e o continente-mãe, dentre elas, o clima predominantemente tropical e a riqueza do meio natural. No entanto, o poema de Silveira distingue também a dolorosa ligação entre Brasil e África, que se deu com o encontro entre portugueses e africanos quando da ação transnacional da diáspora negra forçada.

A aproximação com a África em busca de nossas raízes identitárias tende a esclarecer as razões sociais presentes na manutenção de um estereótipo negativo que vem se constituindo como imagem-símbolo do continente, uma das sequelas oriundas dos processos de colonização. Quanto ao domínio de Portugal, vale

⁴⁵ Oliveira Silveira foi um dos idealizadores da celebração do dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra, ainda em 1971. O escritor viu a data comemorativa entrar para o calendário em 2003, poucos anos antes de sua morte, em janeiro de 2009. Fonte: <http://oliveirasilveira.blogspot.com.br/>. Acesso em 15.07.2016.

⁴⁶ Grifos dos autores.

destacar as implicações históricas comuns entre o Brasil e algumas colônias africanas, já que

[...] desde a independência brasileira existia a idéia de que Portugal teria que encontrar na África, visando fortalecer os seus ganhos, “outro Brasil”. Com essa expectativa é que o país confirmou presença em Moçambique, Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. (SERRANO; WALDMAN, 2010, p. 213)

Os mundos “criados” pela ação do português resumem o sentido geopolítico desses espaços para os exploradores: para além do crescimento territorial, as ocupações tinham como propósito a extração das mais variadas potencialidades econômicas. Em detrimento das populações nativas, essas colônias tinham a função provedora de “bens e serviços apropriados para calçar o poderio dos próprios algozes” (SERRANO; WALDMAN, 2010, p. 98). Embora os rumos tomados pelas colônias tenham sido diferenciados, sobretudo no que concerne ao processo de descolonização, os arranjos sociais que se seguiram deixaram heranças que religam Brasil — o segundo⁴⁷ país negro do mundo — e África.

Há aqui herança negro-africana riquíssima em diversos domínios, tais quais, práticas religiosas, música, dança, culinária, artesanato, práticas agrícolas tradicionais e linguística (SERRANO; WALDMAN, 2010, p.13). Petronilha Silva (2005, p. 156) destaca essas contribuições na construção da nação, dando ênfase à importância do estudo das *Africanidades Brasileiras* já que os afrodescendentes deixam “nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as destes”. No entanto, além das heranças que dizem respeito à riqueza cultural do continente, existem aquelas que derivam do estereótipo negativo que incide sobre as populações africanas. Por essa razão, estudar as africanidades traduz-se em considerar a história sociológica de populações marginalizadas, prezando pela dignidade das mesmas.

Diante do assunto, constata-se a relevância do estudo da categoria espacial nos dois contos. A narrativa de Mia Couto encerra em si referentes que contextualizam uma gente sofrida, refletindo as consequências do abandono social vivido pela família rural moçambicana, ao passo em que o texto de Márcio Vassallo sinaliza a questão do negro urbano periférico na realidade brasileira contemporânea, dando notoriedade a uma princesa negra em um cenário de favela. Com base na

⁴⁷ O primeiro é a Nigéria, o país africano mais populoso.

discussão, revela-se uma gama de similaridades entre temas e aspectos da estrutura formal nas narrativas estudadas.

3.1 Remendos de parentescos

Os contos em estudo apresentam parentescos na maneira de retratar mundos distintos, mas, em certa medida, semelhantes no tocante à temática das desigualdades sociais. Ambos têm como protagonistas duas meninas negras e pobres, moradoras de lugares socialmente marginalizados; permitem, ainda, o reconhecimento de polaridades espaciais em seus contextos, apresentando os espaços por meio de um léxico que manifesta pares opostos (BRANDÃO, 2013) e remete à desigualdade social vivenciada tanto no Brasil quanto em Moçambique; ademais, as narrativas abordam, cada uma à sua maneira, o universo simbólico das princesas e sugerem a leitura (através das histórias ouvidas/vivenciadas pelas personagens centrais) como elemento essencial na reinvenção dos respectivos espaços.

Em ambas as histórias os autores manejam componentes estilísticos responsáveis por retratar as disparidades sociais através de espaços que podem ser reconhecidos como antagônicos: na narrativa africana tem-se o contraponto terra/mar; na brasileira, a favela é um lugar que fica longe de “Tudo”. Nos dois enredos, os inimigos não são os arquetípicos, os principais “opositores” das personagens são os problemas enfrentados nas conjunturas aludidas.

Outro aspecto comum nas duas histórias é a presença do universo simbólico das princesas, muito frequente na literatura infantojuvenil e, por conseguinte, no mundo subjetivo das crianças/adolescentes. O tema, entretanto, é tratado de maneira bem diferenciada nos dois contos, como será visto no tópico seguinte, *Retalhos de singularidades*.

N’*O beijo da palavrinha* e em *Valentina*, a literatura se configura como elemento de denuncia e subversão. No contexto brasileiro, a obra de Vassallo — que traz uma representação da criança/adolescente nos dias atuais — apresenta uma jovem bem diferente de Clara, personagem suburbana de Lima Barreto, por exemplo. Clara dos Anjos, uma jovem mulata de dezessete anos que vivia no

subúrbio carioca com os pais, tinha “uma natureza amorfa, pastosa, que precisava mãos fortes que a modelassem e fixassem” (BARRETO, s/d, p 113). Vítima de preconceito racial e social chegou a internalizar:

—Mamãe, mamãe!
 — O que é minha filha?
 — Nós não somos nada nessa vida.
 (BARRETO, s/d, p. 170)

Barreto usou da ficção para tratar da desigualdade presente em nosso país. A passagem acima denuncia os efeitos do preconceito atribuído ao espaço da periferia e sua “gente de cor”, os quais o escritor brasileiro, negro e filho de família humilde, sentiu na própria pele. Já a personagem de Vassallo ignora a diminuição do *direito de ser* do sujeito social negro e do estereótipo conferido aos moradores da favela, apontando também para um aspecto que caracteriza a população negra no Brasil: a resistência que sempre protagonizou em busca da igualdade de direitos.

Por fim, as histórias ouvidas/vivenciadas pelas personagens centrais apresentam-se enquanto elemento essencial na reinvenção de seus respectivos espaços. Atuam, pois, na sublimação das dificuldades enfrentadas, simbolizando, sob o ponto de vista aqui apresentado, o potencial transformador do encontro com a leitura. Assim, Valentina torna-se mais segura a partir das histórias narradas pelos pais, enquanto que Maria Poeirinha, somente através do contato com a leitura, ganha, de fato, a oportunidade de sonhar com outros mundos (onde não existam fome e solidão).

Como afirmou Todorov (2009, p. 77): “A literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos”. A representação do cotidiano vivido n’*O beijo da palavrinha* põe em evidência a decadência social de um país que abandona seus filhos, roubando-lhes o *direito de ser*. A criação literária, entretanto, subverte a realidade, pois sem deixar de lado a crítica social, o conto aponta, paralelamente, a existência de novos rumos em busca de liberdade. O mesmo ocorre quanto ao cenário ficcional brasileiro, no qual a criança é incorporada ao questionamento da ordem social através da alegoria da princesa negra cujo reino é uma favela.

Os pontos acima destacados dão conta da familiaridade entre temas e aspectos da estrutura formal que permitem um olhar comparativo entre *O beijo da*

palavrinha e *Valentina*. Cabe enfatizar, todavia, que esses pontos de contato apresentam particularidades, uma vez que são desenvolvidos de maneira singular nos dois contos.

3.2 Retalhos de singularidades

A temática do universo simbólico das princesas, presente em *O beijo da palavrinha* e *Valentina*, reflete a influência das histórias infantis na vida das crianças/adolescentes. No enredo de Couto, o tema surge de maneira demasiada breve, em razão da acanhada imaginação da menina que luta pela sobrevivência em um país com severos problemas de ordem social. Já o texto de Vassallo aborda o assunto de forma bastante evidenciada: no imbricado entre o mundo subjetivo e a vida cotidiana da personagem, toda a narrativa é o contar de uma história de princesa.

A temática em discussão oferece um encantamento que faz com que os autores da literatura infantil escrevam “releituras em que ora imitam o padrão de sua construção narrativa, ora reprisam sua temática, ora, ainda, subvertem esses padrões, provocando o riso e a reflexão crítica” (SILVA, 2009, p. 72). Apesar de direcionar às histórias clássicas de princesas, o conto de Vassallo subverte o modelo tradicional. A história da princesa Valentina não termina com o clássico “... e viveram felizes para sempre”. Ela não espera por um príncipe encantado (clara expressão de valores patriarcais), o “encantamento” em *Valentina* está na autonomia de uma princesa que questiona a realidade estabelecida. Desse modo, a narrativa desconstrói padrões que remetem à fragilidade feminina, constantemente veiculados em outras histórias de princesas.

Através da autoestima de sua protagonista e da maneira com a qual ela experiencia a vida na favela, o conto de Vassallo trata do exercício afro-brasileiro de se firmar e se afirmar dentro do complexo multicultural em que é estruturada a nossa sociedade. Sendo assim, *Valentina* permite aludir à realidade de muitos leitores que pouco veem a representação de princesas negras⁴⁸ nos textos literários,

⁴⁸ Algumas dessas representações, a exemplo de *Valentina*, podem ser pensadas sob a ótica da *transculturização* — termo inaugurado por Fernando Ortiz, em 1940, referindo-se à resposta ao choque

promovendo, dessa maneira, a inserção simbólica de crianças por muito tempo privadas de representação fenotípica também nesse universo temático.

Outra singularidade entre as criações literárias em estudo diz respeito à manifestação da violência. Com relação à brutalidade da guerra, Mia Couto não a expressa de maneira direta, por meio do cenário beligerante comum em outras obras do autor. A violência, no entanto, manifesta-se física e psicologicamente em decorrência das condições degradantes nas quais a família aldeã sobrevive. Já em *Valentina*, a violência é marcada através do sentido gradiente sensorial da audição (BRANDÃO, 2013). Apreende-se, pois, por meio da referência ao barulho das armas de fogo⁴⁹, a violência social circunscrita no espaço vivenciado pela menina.

O devaneio, um meio de subversão da realidade em ambas as narrativas, configura outro ponto que se desenvolve de maneira bastante individualizada. Gaston Bachelard (1998) diz que o devaneio busca a infância, essa água na qual sempre queremos nos banhar:

[...] sempre haveremos de encontrar a mesma certeza onírica: a infância é uma Água humana, uma água que brota da sombra. Essa infância nas brumas e nas luzes, essa vida na lentidão dos limbos, dá-nos uma certa espessura de nascimentos. Quantos seres temos começado? Quantas fontes perdidas que no entanto têm corrido! Então, o devaneio voltado para o nosso passado, o devaneio que busca a infância, parece devolver vida a vidas que não aconteceram, vidas que foram imaginadas. (BACHELARD, 1988, p. 106-107)

O autor celebra uma vida recuperável pelo viés do devaneio. A constante retomada do passado localizado na infância mostra essa idade da vida como um tempo que nunca se deixa passar. Saímos dele muito cedo e nele permanecemos, de certa forma, para sempre. Derivaldo dos Santos (2010), analisando as memórias do lugar da infância que se inscrevem na poética do potiguar José Gomes, diz:

entre culturas diferentes — por apresentarem princesas negras nos moldes dos contos de fadas tradicionais, trazendo elementos que remetem à cultura europeia, tais quais, castelos medievais e vestimentas/acessórios característicos da realeza naquela conjuntura social. Essa observação dá conta da discrepância desses elementos com relação aos correspondentes no contexto cultural africano. Não se pode perder de vista, entretanto, que esses textos literários, embora apresentem o negro de forma transculturada, estão voltados às crianças da contemporaneidade, ou seja, um público infantojuvenil herdeiro do legado cultural da nossa sociedade tal como está configurada hoje (com as imposições todas da historicidade) e que mantém contato incessante com a temática dentro dos parâmetros acima descritos.

⁴⁹ Quando “os dragões do lugar apavoravam todo mundo e cuspiam fogo e barulho para todos os lados” (VASSALLO, 2007, p.10).

Ler a sua poesia é ver, no espaço do agora, o mundo da infância do poeta, seu abismar-se no passado como saída possível da incômoda vivência do presente, vista aqui como sinal de resistência à insipidez e incompletude da vida moderna, no que nela há de excessos. Como se o cotidiano de cinzas não bastasse ao poeta, ele procede à captura da vida havida pela memória, posto que seus versos nos surgem, aos olhos, como representação do passado. Nesse contexto, capturar diz respeito à apreensão de um quadro revelador da lembrança de sua infância [...]. (SANTOS et al., 2010, p.106)

Os escritos do poeta nascem da singularidade do seu *chão*. Através da rememoração, ele “retorna ao mundo de sua infância, como se os aspectos apresentados da vida em conjunto e em particular lhe surgissem como *espaço feliz*, por isso mesmo ganha um alcance de acolhimento e acomodação” (SANTOS et al., 2010, p. 112; grifos do autor). Do lugar da vida adulta, o poeta segue ouvindo o arrastar das “alpregatas” do avô:

As alpregatas
De meu avô
Arrastando
Nas lajes do alpendre
Do mundo
De minha infância.
(Mealheiro - GOMES, 1974)

Os *rastros* deixados pelo avô permanecem inscritos no caminho do presente. Essa relação do poeta com o seu mundo da meninice revela que é na mão do menino que tomava a bênção ao avô que a caneta agora escreve. O lugar assumido é o da infância segura e feliz que se deseja revisitada.

Ao introduzir um espaço novo pela via do imaginário, a obra de Couto faz o caminho inverso: a materialização da crítica social atrela-se ao direito *de vir a ser* de uma criança. O seu corpo “magrito”, menos próprio de sua anatomia infantil que de sua condição de desnutrição alimentar, denuncia: fome, miséria, solidão. As esperanças de Poeirinha no porvir do mar demarcam a infância inserida em um presente insatisfatório. Aquele que não se gostaria de visitar.

A imaginação de Poeirinha, aguçada pelas histórias do Tio Jaime Litorâneo, de quem ouvira atentamente os casos sobre o mar, esperava pelo que ainda estava por vir. Desse modo, vê-se que o sonhar n’*O beijo da palavrinha* e em *Valentina* aparece em perspectivas temporais distintas. Valentina fazia do sonho um lugar de constante resignificação, enquanto que Maria Poeirinha sequer podia demorar

sonhando: “às vezes sonhava (...). Mas depressa ela saía do sonho” (COUTO, 2008, p. 08). Essa particularidade de cada uma constitui um traço que distingue a configuração temporal nas abstrações das meninas. Para a protagonista de Couto o pensamento mágico infantil não servia à liberdade do devaneio em seu cotidiano, pois não encontrava espaço para florescer diante da vida penosa que levava. Diferentemente de Valentina, cujos sonhos estavam de tal modo entrelaçados às ações que serviam como um suporte para a significação do presente, os sonhos de Poeirinha tornaram-se voltados para a posteridade: conhecer o mar, esse espaço-símbolo de imensidão, de liberdade.

O que acenderia as diferenças nos modos em que cada uma das protagonistas tinha de percorrer, em seu tempo próprio do devir-criança, os espaços do simbólico? A menina Poeirinha, ao contrário de Valentina, vivencia um mundo desencantado, abrindo espaço para a crítica das condições que extinguem seu poder de ação. Já a narrativa brasileira apresenta uma personagem que, mais que protagonizar o conto, protagoniza sua própria história. Assim, Valentina figura nesse singular conto brasileiro com as cores todas de sua infância, rompendo silenciamentos subliminarmente impostos ao negro durante o nosso processo histórico e que acabam por interferir de maneira severa na ordem social do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação estabelecida entre os contos *O beijo da palavrinha* e *Valentina* deu-se pela observação de temas e estruturas formais comuns a ambos. Além disso, foi possível relacionar aos enredos alguns construtos sociais que reforçam estigmas frequentemente direcionados aos africanos e afrodescendentes. Desse modo, a análise aqui apresentada acabou por evidenciar o cruzamento da ficção com a história, apreendendo traços que fazem referência ao processo de colonização lusitana no que diz respeito ao sujeito social negro. Assim, deu-se destaque à categoria espacial nos dois contos, considerando que a narrativa de Mia Couto apresenta implicações do abandono social vivido pela família rural moçambicana, enquanto que a de Márcio Vassallo alude à questão da desigualdade vivenciada pelo sujeito social negro nas periferias brasileiras.

As relações intertextuais estabelecidas ao longo das discussões aqui apresentadas procuraram reforçar o entendimento de que para compreender o Brasil é necessário conhecer também a África, desde sua riqueza natural/cultural até as estereótipos negativas que circundam o continente-mãe. Conseqüentemente, esse entendimento leva a melhor compreender a segregação socioétnica existente nas favelas brasileiras, observando, pois, as razões sociais para tanto.

Os fatores histórico-culturais que recaem sobre a maioria da população afrodescendente dão a *O beijo da palavrinha* e a *Valentina* um intertexto simbólico. Tomadas em par, relembram de forma emblemática a trajetória do sujeito negro no processo de formação social do Brasil a partir da tríade aldeia-diáspora-favela, remetendo também à elaboração do espaço por parte do dominador, o que acabou por definir o lugar social ocupado pelo negro que aqui chegou. A representação da aldeia de muitas Maria(s) e da favela de tantas Valentina(s) revelou a manutenção desses espaços no mapa das culturas marginais, mas revelou também a insubordinação a que se propõe a literatura. Os textos literários estudados subvertem, pois, as realidades vivenciadas, possibilitando às personagens centrais a reinvenção do próprio mundo.

Dessa maneira, ainda que a difícil realidade da população moçambicana encontre evidência no texto de Couto, o mesmo torna possível a insubordinação à ordem estabelecida: através do ato da leitura deu-se a ampliação dos horizontes da

protagonista, posto que a mesma recupera, após a leitura da *palavrinha*, a capacidade de sonhar. A figuratividade de Valentina, por sua vez, permite um diálogo com a realidade social brasileira por dar visibilidade aos processos que envolvem a busca pela valorização da identidade étnico-racial dos afro-brasileiros. Nesse sentido, a análise evidenciou que a narrativa de Vassallo reforça a importância da representação do negro também no que concerne à dimensão corpórea, de modo que aponta outro ideal de beleza diferente daquele preconizado pela padronização midiática.

Assim sendo, retomando as reivindicações estabelecidas a partir da implementação da Lei 10.639-03, destacou-se aqui a necessidade da devida mediação de professores comprometidos com o lugar da literatura no construto contínuo de inclusão das diversidades. Por este viés, discutiu-se sobre a relevância da escola na desconstrução de estereótipos negativos relacionados ao negro, uma vez que pode esclarecer os implícitos presentes nos discursos que agem em prejuízo de certas culturas e em benefício de outras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.

_____. *Notas de Literatura*. Trad. Jorge M. B. de Almeida. Ed. 34. São Paulo: Duas Cidades, 2003.

AMADO, Jorge. *Tenda dos Milagres*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

AZEVÊDO, Eliane. *Idéias racistas e a evolução da ciência*. O Estado de São Paulo, Suplemento Cultural: 20 de maio de 1979.

_____. *Raça: Conceito e preconceito*. São Paulo: Editora Ática, 1987.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Trad. Antônio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *A poética do devaneio*. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

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

BARROS, Manoel de. "O menino que carregava água na peneira". *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, s/d.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

_____. *Textos escolhidos*. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Abril, 1980.

BERCHT, Verônica. In: *Um olhar negro sobre o Brasil: dezoito anos de UNEGRO*. Org. José Carlos Ruy, Edson França, Manoel Julião Vieira. São Paulo: Anita Garibaldi, 2007, p. 89-105.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRANDÃO, Luis Alberto. *Teorias do espaço literário*. 1. ed. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 10.639/03. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2003.

BRUGIONI, Elena. *Por detrás de tantos nomes, o mar. Moçambique e o Oceano Índico: discursos, imaginários e representações*. São Paulo: Via Atlântica, nº 27, Jun/2015, p. 93-110.

CADEMARTORI, Ligia. *O que é Literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CAIMI, Cláudia. "Conceito e imagem na construção do conhecimento". In: *Literatura para pensar e intervir no mundo*. Org. Porto Alegre: Ed. UniRitter, 2013, p. 45-63.

CANDIDO, Antonio. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1987.

_____. "A faculdade no centenário da abolição". In: *Vários escritos*. Universidade de São Paulo: 2004.

_____. *Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos*. 7. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; 1993.

_____. "Sobre Roberto Schwarz". In: *Um crítico na periferia do capitalismo: reflexões sobre a obra de Roberto Schwarz*. Org. Maria Elisa Cevalco e Milton Ohata. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 13-17.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Diccionario de los símbolos*. Barcelona: Editorial Herder, 1986.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. *Panorama histórico da literatura infanto/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*. 5. ed. Barueri-SP: Manole, 2010.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Laura Taddei Brandini (trad.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COOPER, Frederick. HOLT, Thomas; SCOTT, Rebeca J. *Além da escravidão: investigações sobre raça, trabalho e cidadania em sociedades pós-emancipação*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2005.

COSSON, Rildo. *O espaço da literatura na sala de aula*. In: PAIVA, Aparecida et al. *Literatura: Ensino Fundamental*. Brasília: MEC-SEB, 2010.

COUTO, Mia. *O beijo da palavrinha*. Ilustrações: Danuta Wojciechowska. 9. ed. Portugal: Caminho, 2008.

_____. *Terra Sonâmbula*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

DIAS, Ana Crélia. *Além das fronteiras. Literatura, ensino e interdisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. Trad. Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FELINTO, Renata. *Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos*. Belo Horizonte, MG: 2012.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *Microfísica do poder*. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FREIRE, José Joaquim Junqueira. “Louco - Hora de Delírio”. In: _____. *Inspirações do Claustro*. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1867.

GOMES, José Bezerra. “Mealheiro”. In: _____. *Antologia poética*. Natal: Fundação José Augusto, 1974.

GOMES, Nilma Lino. “Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação”. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143-154.

HUNT, Peter. *Crítica, Teoria e Literatura Infantil*. Trad. Cid Knipel. 2. ed. São Paulo: Cosac Nayfe, 2010.

IANNI, Octavio. “Dialética das relações raciais”. In: Estudos Avançados. *Dossiê: O negro no Brasil*. Vol. 18, nº 50. São Paulo: IEA, 2004, p. 21-30.

ISER, Wolfgang. *O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária*. Trad. Johannes Kretschmer. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

JARDIM, Giovane Rodrigues; SOUZA, Cristiéle Santos de. *É possível a lírica após Auschwitz? Uma propedêutica à dialética negativa de Adorno*. Revista Eletrônica Literatura e Autoritarismo – Dossiê nº 12, Novembro de 2012.

JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Trad. Marco Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

LINS, Guto. *Livro infantil? Projeto gráfico, metodologia, subjetividade*. São Paulo: Rosari, 2002.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura infantil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MEIRELLES, Renato; ATHAYDE, Celso. *Um país chamado favela: a maior pesquisa já feita sobre a favela brasileira*. São Paulo: Editora Gente, 2014.

MORIN, Edgar. *Educação e complexidade: os saberes e outros ensaios*. Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho (Orgs.). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MOURA, Clóvis. “Dialética Radical do Brasil Negro”. In: *Um olhar negro sobre o Brasil: dezoito anos de UNEGRO*. Org. José Carlos Ruy, Edson França, Manoel Julião Vieira. São Paulo: Anita Garibaldi, 2007.

NOBRE, Cristina. *Educação literária? Uma estética das emoções?* Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação. IPCE: 9 e 10 de maio de 2014.

OLIVEIRA, Rejane Pivetta de. (Org.). *Literatura para pensar e intervir no mundo*. Porto Alegre: Ed. UniRitter, 2013.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise do Discurso: Princípios e procedimentos*. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

ORTIZ, Fernando. *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Madrid: Cátedra, 2002; RAMA, Ángel. *Transculturación narrativa en América latina*. 2. ed. Buenos Aires: Ediciones El Andariego, 2008.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. *Dicionário de teoria da narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RODRIGUES, Joyce Maria. “A relação do corpo para a construção da identidade negra”. In: FELINTO, Renata. *Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos*. Belo Horizonte, MG: 2012.

ROSA, Guimarães. “Campo Geral”. In: *Corpo de Baile*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

SANTORO, Maurício. “A memória sobre o Valongo e as relações do Brasil com a África”. In: *Diálogos Africanos*. Número 1, Instituto Lula: Jul/Ago/Set de 2015.

SANTOS, Derivaldo et al. *Trama de um cego labirinto: ensaios de literatura e sociedade*. João Pessoa: Ideia, 2010.

SANTOS, Milton. *Espaço e método*. São Paulo: Nobel, 1988.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARZ, Roberto. *Os pobres na literatura brasileira*. São Paulo: Editora brasiliense, 1983.

SCLIAR, Moacyr. *O texto ou a vida: uma trajetória literária*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

SERRANO, Carlos e WALDMAN, Maurício. *Memória D'África: a temática africana em sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Alberto da Costa e. *A África explicada aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012a.

_____. *Imagens da África*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012b.

SILVA, Ana Célia. *A discriminação do negro no livro didático*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Ana Cláudia. *O rio e a casa: imagens do tempo na ficção de Mia Couto*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SILVA, Maria José Lopes da. "As artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica". In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 125-142.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. "Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras". In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 155-172.

SILVA, Vera Maria Tieztmann. *Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*. 2. ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

SILVEIRA, Oliveira. *Oliveira Silveira: obra reunida*. Org. Ronald Augusto. IEL: CORAG, 2012.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VASSALLO, Márcio. *Valentina*. Ilustrações de Suppa. São Paulo: Global, 2007.

Endereços eletrônicos:

<http://www.flipinha.org.br/noticias/mostra.php?id=25>. Acesso em 29.05.2016.

<http://www.duplipensar.net/artigos/2006-Q4/as-paginas-de-terra-de-mia-couto.html>. Acesso em 29.05.2016.

<https://demografiaunicamp.wordpress.com/2013/11/06/dados-do-ibge-mostram-perfil-de-favelas-e-moradores/>. Acesso em 29.05.2016.

APÊNDICE



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182ª da Independência e 115ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.

Acesso em 06.10.15.



**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“**Art. 26-A.** Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20072010/2008/lei/l11645.htm.

Acesso em 06.10.15.