

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

GLÁUCIA CAROLINE SILVA PACHÊCO

**A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DAS PERSONAGENS AFRO-BRASILEIRAS
INFANTO-JUVENIS DAS OBRAS *HISTÓRIAS DA PRETA*, DE HELOISA PIRES
LIMA, E *LUANA: A MENINA QUE VIU O BRASIL NENÉM*, DE AROLDO MACEDO E
OSWALDO FAUSTINO**

São Luís

2021

GLÁUCIA CAROLINE SILVA PACHÊCO

**A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DAS PERSONAGENS AFRO-BRASILEIRAS
INFANTO-JUVENIS DAS OBRAS *HISTÓRIAS DA PRETA*, DE HELOISA PIRES
LIMA, E *LUANA: A MENINA QUE VIU O BRASIL NENÉM*, DE AROLDO MACEDO E
OSWALDO FAUSTINO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. José Henrique de Paula Borralho

Área de Concentração: Teoria Literária

Linha de Pesquisa: Literatura, Memória e Cultura

São Luís

2021

GLÁUCIA CAROLINE SILVA PACHÊCO

**A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DAS PERSONAGENS AFRO-BRASILEIRAS
INFANTO-JUVENIS DAS OBRAS *HISTÓRIAS DA PRETA*, DE HELOISA PIRES
LIMA, E *LUANA: A MENINA QUE VIU O BRASIL NENÉM*, DE AROLDO MACEDO E
OSWALDO FAUSTINO**

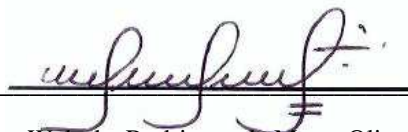
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do Título de Mestre em Letras.

Aprovado em: 28/09/2021

Banca Examinadora:



Prof. Dr. José Henrique de Paula Borralho
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
(Orientador)



Profa. Dra. Waleska Rodrigues de Matos Oliveira Martins
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
(Membro Externo)



Profa. Dra. Algemira Mendes de Macedo
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Pachêco, Gláucia Caroline Silva.

A construção identitária das personagens afro-brasileiras infantojuvenis das obras Histórias da preta, de Heloísa Pires Lima e Luana: a menina que viu o Brasil neném, de Aroldo Macedo e Oswaldo Faustino / Gláucia Caroline Silva Pachêco. – São Luís, 2021.

78 f

Dissertação (Mestrado) – Curso de Letras, Universidade Estadual do Maranhão, 2021.

Orientador: Prof. Dr. José Henrique de Paula Boralho.

1.Literatura infantojuvenil. 2.Relações étnico-raciais. 3.Identidade. I.Título.

CDU: 821.134.3(6+81).09

À minha mãe e irmã por terem sempre me
incentivado a não desistir.

Ao meu esposo pelo companheirismo.

Aos profissionais de educação juscelinenses.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por toda sabedoria que me deu.

À minha mãe, pela paciência nos dias de estresse além de sempre ter me estimulado a estudar.

À minha irmã pelo incentivo.

A todos os meus colegas de trabalho do município de Presidente Juscelino e de Rosário, pelas palavras de incentivo e apoio.

A todos meus professores do mestrado por terem contribuído para a construção do meu conhecimento e por serem minha inspiração em meu trabalho.

Ao meu esposo, por ter entendido e estado ao meu lado durante a realização desse trabalho.

A todas as minhas amigas, que estiveram ao meu lado.

“[...]

Se o preto de alma pra você

É exemplo da dignidade

Não nos ajuda, só nos faz sofrer

Nem resgata nossa identidade

[...]

Quem cede a vez não quer vitória

Somos herança da memória

Temos a cor da memória

Temos a cor da noite

Filhos de todo o açoite

Fato real de nossa história

[...]”

Jorge Aragão

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as produções literárias infanto-juvenis, *História da Preta* (1998), de Heloisa Pires Lima, e *Luana, a menina que viu o Brasil neném* (2000), de Aroldo Macedo e Oswaldo Faustino, apontando-as com agentes na construção da identidade de crianças negras. A análise é realizada à luz das discussões sobre identidade e literatura, refletindo criticamente sobre as contribuições dessas narrativas para a afirmação identitária da criança por meio de personagens afrodescendentes. Esta pesquisa classifica-se, segundo sua finalidade, como uma pesquisa de cunho teórico-bibliográfico, utilizando como metodologia a análise crítica. O aporte teórico constitui-se das discussões de Coelho (2010), sobre o percurso histórico da literatura infanto-juvenil brasileira, ratificadas por Zilberman (2005), bem como as representações da criança. Sobre as inter-relações entre afrodescendência, literatura e racismo, a abordagem terá como base Fanon (2008), Cavalleiro (2001), Duarte (2011) e Dória (2008), destacando também apontamentos de como a criança negra é ou se vê representada nos textos literários infanto-juvenis. No tocante às discussões de identidade, Hall (2006), Munanga (2012) entre outros teóricos que foram mencionados para fundamentar esta pesquisa. Dessa forma, o intuito é que as discussões proporcionem uma compreensão das produções infanto-juvenis que contenham a participação de personagens negras sem estereótipos, cujo objetivo é a ressignificação deste texto literário.

Palavras-chave: Literatura Infanto-Juvenil. Relações étnico-raciais. Identidade.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar las producciones literarias infantiles, *História da Preta* (1998), de Heloisa Pires Lima y Luana, *la niña que vio a Brasil neném* (2000), de Aroldo Macedo y Oswaldo Faustino, señalándolas con agentes de la construcción de la identidad de los niños negros. El análisis será a la luz de discusiones sobre identidad y literatura, reflexionando críticamente sobre los aportes de estas narrativas a la afirmación de la identidad del niño a través de personajes afrodescendientes. Esta investigación se clasifica, según su finalidad, como una investigación bibliográfica teórica, utilizando la metodología de análisis crítico. El aporte teórico consiste en las discusiones de Coelho (2010) sobre el curso histórico de la literatura infantil brasileña, ratificado por Zilberman (2005), así como las representaciones de los niños. Sobre las interrelaciones entre afrodescendientes, literatura y racismo, el enfoque se basará en Fanon (2008), Cavalleiro (2001), Duarte (2011) y Dória (2008), destacando también notas sobre cómo se representa o se representa al niño negro en textos literarios infantiles. En cuanto a las discusiones sobre identidad, Hall (2006), Munanga (2012) entre otros teóricos. Así, la intención es que las discusiones brinden una comprensión de las producciones infantiles y juveniles que contienen la participación de personajes negros sin estereotipos, cuyo objetivo es la resignificación de este texto literario.

Palabras-clave: Literatura Infantil y Juvenil. Relaciones étnico-raciales. Identidad.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Personagem Luna e seu berimbau mágico.....	55
Figura 2 - Capa do livro <i>Luana a menina que viu o Brasil neném</i>	57
Figura 3 - Capa do livro <i>Histórias da Preta</i>	58
Figura 4 – <i>Luana, a menina que viu o Brasil neném</i>	59
Figura 5 – A amiga transparente	62
Figura 6 - Luana, Tanuá E Itabaji.....	62
Figura 7 - Objetos Africanos	64
Figura 8 - Preta e a Avó.....	65
Figura 9 - Luana tocando berimbau e a Avó	66
Figura 10 - Histórias do Candomblé	67
Figura 11 - Candomblé.....	68
Figura 12 - Roda de Capoeira.....	69
Figura 13 - Luana em uma roda de capoeira	70

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	11
2.	A CRIANÇA E A LITERATURA INFANTO-JUVENIL BRASILEIRA ...	14
2.1	Histórico da literatura infanto-juvenil no Brasil	14
2.2	A literatura infanto-juvenil e a constituição comportamental e psicológica da criança.....	24
2.3	Literatura infanto-juvenil brasileira e a Lei N° 10.639/03.....	30
3.	A NARRATIVA INFANTO-JUVENIL BRASILEIRA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	37
3.1	Narrativas contemporâneas: abordagem das relações étnico-raciais.....	37
3.2	A circulação de obras infanto-juvenis emancipadoras: avanços e entraves	43
4.	A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE CRIANÇAS NEGRAS NAS VOZES FEMININAS DAS PERSONAGENS PRETA E LUANA	51
4.1	Identidade e a literatura infanto-juvenil	51
4.2	A importância do corpo e do cabelo na construção identitária da criança negra.....	55
5.	TEXTO E ILUSTRAÇÕES: REPRESENTAÇÃO E PERTENCIMENTO	61
5.1	O texto verbal e não-verbal na construção da diversidade.....	61
5.2	A religiosidade e a capoeira como pertencimento	67
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71

REFERÊNCIAS

1. INTRODUÇÃO

A produção literária afro-brasileira, tendo como público-alvo a infância e a juventude, busca indicar novas práticas de leitura sobre a história do povo africano e possibilita movimentos de criação, recriação e a tessitura de outras significações ao provocar a necessidade de uma reflexão sobre as relações étnico-raciais no contexto brasileiro. Em uma sociedade como a nossa, onde o acesso à cultura letrada é, simultaneamente, valorizado e restrito à maioria da população, a disseminação e o incentivo à leitura e escrita torna-se fundamental para a busca do exercício da cidadania, considerando-se o direito às diferenças.

É importante pensar na urgência de cultivar olhares sensíveis para os livros infanto-juvenis que abordem a cultura afro-brasileira, de modo a quebrar o paradigma que mostra o negro com ideias estereotipadas. “O negro associado à sujeira, à tragédia, à maldade, com cor simbólica, impregna o texto com bastante frequência”, afirma Rosemberg (1984, p. 84), entretanto, para que um livro com temática afro-brasileira seja uma obra de referência, não basta trazer personagens negras e abordagens sobre o preconceito, é preciso levar em consideração o modo como são trabalhados o texto e a ilustração. Assim sendo, o presente trabalho busca enfocar produções literárias infanto-juvenis contemporâneas, evidenciando o lugar da personagem afrodescendente nessas novas perspectivas escritas.

A temática afro-brasileira tem assumido questões relacionadas à identidade e às culturas dos povos afrodescendentes, a partir do reconhecimento e da valorização da herança cultural africana, por meio da escrita literária – que será incumbida e utilizada para expressar uma nova concepção de mundo sobre o negro, antes estereotipada. Daí emerge a necessidade de leituras de obras infanto-juvenis que abordem a temática afro-brasileira, que denunciem as injustiças sociais e ressignifiquem os valores culturais africanos e afro-brasileiros.

O *corpus* desta pesquisa abrange duas obras contemporâneas: *História da Preta* (1998), de Heloisa Pires Lima, e *Luana: a menina que viu o Brasil neném* (2000), de Aroldo Macedo e Oswaldo Faustino. A opção por estas narrativas se deve ao fato de que ambas têm como protagonistas duas meninas negras que, ao longo da tessitura, fazem uma abordagem positiva no tocante à questão da identidade.

Considerando que a análise proposta visa apontar a representação positiva afrodescendente nas narrativas contemporâneas, assim como a construção da identidade dessas personagens, o método de investigação adotado é a análise crítica, precedida da pesquisa teórico-bibliográfica. O aporte teórico constitui-se das discussões de Coelho (2010) sobre o

percurso histórico da literatura infanto-juvenil brasileira, discussões essas ratificadas por Zilberman (2005) e Cademartori (1991), bem como as representações da criança por Abramovich (1989). Sobre as inter-relações entre afrodescendência, literatura e racismo, Gomes (2002), Fanon (2008), Duarte (2011), Dória (2008), Sousa (2001), Cavalleiro (2001) e Nascimento (2001) são convocados. Outros autores e teóricos também são abordados para destacar apontamentos sobre como a criança negra é ou se vê representada nos textos literários infanto-juvenis. No tocante às discussões de identidade e raça, recorreremos a Hall (2006), Munanga (2012) e Nascimento (2003), além de outros teóricos que possibilitam, através de suas contribuições teóricas, a compreensão dos aspectos evidenciados nesta pesquisa.

Desse modo, este trabalho, intitulado *A construção identitária das personagens afro-brasileiras infanto-juvenis das obras Histórias da Preta, de Heloisa Pires Lima, e Luana: a menina que viu o Brasil neném, de Aroldo Macedo e Oswaldo Faustino*, tem como objetivo analisar, à luz das discussões sobre identidade e literatura, as contribuições dessas narrativas para a afirmação identitária da criança por meio de personagens afrodescendentes. Assim sendo, os questionamentos que orientam o presente trabalho são: como a literatura infanto-juvenil contribui para a formação leitora crítica dos educandos em relação às questões étnico-raciais? De que modo temáticas e imagens de obras literárias colaboram com a construção positiva e/ou negativa da criança negra? É possível desconstruir práticas discriminatórias e racistas em ambientes educativos através da leitura?

A dissertação está dividida em quatro capítulos. O primeiro traça um percurso histórico da literatura infanto-juvenil no Brasil, desde os processos de tradução e adaptação de obras, o caráter pedagógico que os textos (livros de leitura) assumiram primeiramente, assim como o conhecimento de alguns escritores brasileiros que idealizaram a construção e solidificação dessa literatura através de suas escritas. Discutiui-se, também, as representações da criança na literatura infantil-juvenil. Cabe acrescentar, aqui, a importância da Lei nº 10.639/03 para a literatura infanto-juvenil no Brasil.

O segundo capítulo está destinado ao estudo das novas narrativas infanto-juvenis que trazem personagens afrodescendentes e que têm como objetivo a representação positiva das maiorias étnicas na escrita literária contemporânea, a partir do sentimento de pertencimento. Além disso, pontua-se sobre a constituição de relações étnico-raciais a partir da abordagem de temas como o respeito à diversidade étnica e cultural que constitui o nosso povo, e acrescenta-se a inclusão da temática da diversidade na literatura infanto-juvenil contemporânea e os entraves que impossibilitam a abordagem nos ambientes educativos.

No capítulo três será feita uma análise interpretativa das obras escolhidas como *corpus*, enfocando as personagens – suas características e atributos –, à luz da teoria referente a identidade. A partir da desconstrução depreciativa gerada em torno do negro, para uma reconstrução positiva da identidade afrodescendente. No último capítulo, far-se-á um estudo sobre como o texto e ilustrações abordam o pertencimento étnico-racial das personagens.

Por último, as considerações finais trazem o resultado da análise das narrativas, atribuindo a esse momento a responsabilidade de retomar todas as discussões pertinentes ao objeto de investigação que foram desenvolvidas na escrita do texto, além de apontar novos caminhos para esta pesquisa.

2. A CRIANÇA E A LITERATURA INFANTO-JUVENIL BRASILEIRA

2.1 Histórico da literatura infanto-juvenil no Brasil

A origem da literatura infanto-juvenil está relacionada diretamente com as transformações sociais que aconteceram durante a Idade Média, no final do século XVII, quando a burguesia (classe média) começava a ganhar espaço e poder na sociedade. Em consequência, ocorreu uma mudança na forma de enxergar a criança – antes vista apenas como reflexo de um adulto e sem potencialidade para o desenvolvimento erudito.

A criança, na época, era concebida como um adulto em potencial, cujo acesso ao estágio dos mais velhos só se realizaria através de um longo período de maturação. A literatura passou a ser vista como um instrumento para tal, e os contos coletados juntos às fontes populares são postos a serviço dessa missão. Tornam-se didáticos e adaptados à longa gênese do espírito a partir do pensamento adulto, evolução do irracional ao racional. (CADEMARTORI, 1991, p. 39)

Tais valores ideológicos impediram o reconhecimento da criança como receptora. Ocorre que “a literatura infanto-juvenil é um espaço de significações, aberto às emoções, ao sonho e à imaginação” (LIMA, 2008, p. 97), isto é, enquanto universo literário, criado pelos adultos, é uma expressão com a qual crianças e jovens se identificam através de personagens, ambientes, sensações e sentimentos. A partir desta percepção, houve uma busca para compreender este novo olhar sobre a criança como pessoa, com características próprias e que exerce um papel dentro da sociedade.

A pesquisadora Regina Zilberman (2003) ratifica esta mudança de paradigma em torno da criança ao considerar que

[...] a formulação do conceito atual de infância, modificando o *status* da criança na sociedade e no âmbito doméstico, e o estabelecimento de aparelho ideológicos que visarão preservar a unidade do lar e, especialmente, o lugar do jovem no meio social [...]. É no interior dessa moldura que eclode a literatura infantil. (ZILBERMAN, 2003, p. 34)

Tem-se, a partir de então, o surgimento da literatura infantil com o escritor francês Charles Perrault (1628-1703) e os contos de fadas *A Bela Adormecida no bosque*, *Chapeuzinho Vermelho*, *O Gato de Botas*, *As Fadas*, *Cinderela*, *Henrique*, *o Topetudo* e *O Pequeno Polegar*. Para Coelho (2010, p. 92), “tais histórias circulam na França [...] como ‘contos de fadas’, rótulo que os franceses usam até para indicar ‘contos maravilhosos’ em geral. Nessa coletânea, a

metade não apresenta fadas. São apenas ‘contos maravilhosos’, isto é, fora da realidade concreta”.

Vale lembrar que essas produções são adaptações feitas a partir da coleta de lendas e tradições folclóricas transmitidas oralmente na Idade Média, com uma riqueza imaginativa e uma mistura de fantasia e ludicidade, fadas e bruxas, cujas narrativas encantavam as crianças. Segundo Cademartori (1991, p. 36), “o trabalho de Perrault é de um adaptador. Parte de um tema popular, trabalha sobre ele e acresce-se de detalhes que respondem ao gosto da classe à qual pretende endereçar seus contos: a burguesia”. Podemos citar também os escritores Irmãos Grimm, Christian Andersen e Lewis Carrol, que elaboraram suas obras da mesma forma e, assim como Perrault, são considerados precursores da literatura destinada ao público infanto-juvenil.

No século XIX, outra coleta de contos populares é realizada, na Alemanha, pelos irmãos Grimm (João e Maria, Rapunzel), alargando a antologia de contos de fadas. Através de soluções narrativas diversas, o dinamarquês Christian Andersen (O patinho feio, Os trajes do imperador, o italiano Collodi (Pinóquio), o inglês Lewis Carrol (Alice no país das maravilhas), o americano Frank Baum (O mágico de Oz), o escocês James Barrie (Peter Pan), constituem-se em padrões da literatura infantil (CADEMARTORI, 1991, p. 33).

Cabe salientar que, nas obras de Perrault e dos escritores supracitados, havia uma intencionalidade didática evidente, ou seja, uma literatura de cunho pedagógico e moralizante, visto que tais obras passaram a ser usadas para instruir, divulgar novos valores (burgueses) e diferenciar a parte da sociedade culta da parte popular (tal fato também acontecia no Brasil). Nesse período, essa prática tinha como objetivo preparar intelectualmente as crianças para que contribuíssem com o desenvolvimento econômico e industrial de seu país, uma vez que se iniciava o período da Revolução Industrial (1760). Para Coelho (2010, p.107), “as manifestações literárias desses séculos formadores da literatura ocidental surgem impulsionadas por uma intenção didática, moralizante e educadora”. O resultado foi a falta de entendimento do real propósito da literatura infanto-juvenil, e tal prática tornou-se desinteressante às crianças, que passaram a valorizar as histórias de aventura no intuito de fugir do pedagogismo.

As publicações de obras de literatura infanto-juvenil no Brasil tiveram marco inicial no fim do século XIX e começo do século XX. A princípio, eram obras com fins didáticos, ou seja, voltadas para a educação, ao ensino de valores morais e à evangelização de crianças e jovens, algumas delas adaptadas de autores portugueses e dos grandes clássicos. Para Coelho (2006, p. 15), o processo evolutivo da literatura infanto-juvenil no Brasil compreende três

períodos: pré-lobatiano (1808-1919), lobatiano (1920-1970) e pós-lobatiano (1970-2006) – também chamados, respectivamente, de fase precursora, fase moderna e fase pós-moderna.

Os primeiros esboços de uma literatura infanto-juvenil apareceram no período colonial com a chegada dos portugueses ao Brasil, ao trazerem de seu país as narrativas orais nas quais eram retratadas as manifestações folclóricas de Portugal. Cabe acrescentar que, neste período, as narrativas populares eram usadas pelos jesuítas para ensinar valores cristãos e morais. Para Coelho (2006, p. 16),

[...] Narrativas como essas, predominantemente exemplares, pertencentes ao acervo literário europeu, forma com certeza o *húmus* que alimentou as nossas primeiras tentativas de produção literária que, como na Europa, surge essencialmente ligada à escola e dependente das injunções históricas-político-econômicas de cada época.

Durante a primeira metade do século XIX, em 1808, a Corte Portuguesa muda-se para o Brasil. Com isso, ocorreram algumas mudanças no cenário político (Independência do Brasil – 1822, e, posteriormente a Proclamação da República – 1889), econômico (abolição da escravatura), cultural (valorização do saber culto) e educacional (reformas no ensino seguindo as diretrizes iluministas).

Esse período ficou conhecido como “entresséculos”, isto é, “quando as grandes transformações da sociedade brasileira se processavam” (COELHO, 2010, p. 220), sendo a implantação da Imprensa Régia um marco muito importante para literatura infantil, uma vez que não se pensava em produções destinadas a esse público.

A literatura infantil brasileira nasce no final século XIX. Antes das últimas décadas dos oitocentos, a circulação de livros era precária e irregular, representada principalmente por edições portuguesas. Estas surgem a partir dos últimos anos do século passado, quando se assiste a um esforço sistemático de produção de obras infantis que, por sua vez, começam a dispor de canais e estratégias mais regulares de circulação junto ao público. (ZILBERMAN, 2003, p.15).

Paralelamente, surge o movimento do Romantismo (1836), que tem em seu projeto literário a construção da identidade brasileira, todavia, o modelo (idealizado) que servia como base dessa construção era o europeu. Foi somente no Modernismo (1922) que houve uma representação mais aproximada do que realmente constitui a identidade do povo brasileiro.

A partir do Romantismo, assim como Coelho (2006, p. 16) menciona, “nas demais nações ocidentais, a literatura intencionalmente escrita para as crianças e jovens vai aparecer”, uma vez que ainda não se escrevia livros para este público no Brasil. Para Cademartori (1991), os brasileiros eram divulgadores dos padrões culturais europeus.

Assim, desenvolveram-se, paralelamente, dois tipos de cultura no Brasil: uma europeia, elitista, livresca; outra, nativa, popular, agráfica. Nessa medida, educar

passou a significar a restrição e o deslocamento do nacional em favor da imposição cultural estrangeira. O intelectual, entre nós, passou a ter função de importador de cultura, sem questionamento ideológico, acolhia as soluções pré-fabricadas no estrangeiro. Manejava a língua, explorando-a como instrumento persuasivo e recurso ornamental, mas não manipulava as ideias que recebia; em relação a estas, seu papel era apenas o de um divulgador. (CADEMARTORI, 1991, p. 44)

Neste período, foi priorizada a questão do saber que distinguia as classes sociais, uma vez que era visto como forma de ascensão social, sobretudo da classe média (profissões liberais). Coelho (2006, p. 17) afirma que a conquista do saber era fator fundamental para a autorrealização de cada indivíduo. Em contrapartida, a imposição de um saber estrangeiro impedia que houvesse a chegada do novo, do que era tipicamente brasileiro.

Nesse ínterim, a literatura infanto-juvenil surge com uma função pedagógica a partir dos livros de leitura “[...] escritos pelos pioneiros, e que foram, no Brasil, a primeira manifestação consciente da produção de leitura específica para crianças” (COELHO, 2010, p. 223). Dessa forma, a união entre literatura infantil e escola viabilizaria a formação dos futuros cidadãos. Podemos citar como exemplos de leituras escolares: *O livro do povo* (1861), de Antônio Marques Rodrigues; *Série Instrutiva* (1882), de Hilário Ribeiro; *Contos Infantis* (1886), de Júlia Lopes de Almeida; *Livros de leitura e Série Didática* (1890), de Felisberto de Carvalho; *Coisas Brasileiras* (1893), de Romão Puiggari; *Livro das Crianças* (1897), de Zalina Rolim; *O livro da infância* (1899), de Francisca Júlia; *Leituras Infantis* (1900), de Francisco Viana, entre outros. Segundo Leonardo Arroyo (1968),

[...] a reação nacional ao enorme predomínio de literatura didática e literatura infantil que nos vinha de Portugal, em obras originais e traduzidas, manifestou-se de forma isolada em algumas regiões mais desenvolvidas culturalmente no país. Mas foi particularmente na área escolar que ela começou passando depois a dar exemplo de inconformismo pleno na área das traduções. (ARROYO, 1968, p. 163)

Simultaneamente, as traduções e adaptações de livros literários para o público infanto-juvenil começaram a ter maior espaço. Segundo Cunha (1987, p. 20), “no Brasil, como não poderia deixar de ser, a literatura infantil tem início com obras pedagógicas e, sobretudo, adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias”.

Podemos destacar alguns escritores que foram responsáveis pelo processo de formação da literatura infanto-juvenil no Brasil, adaptando e/ou traduzindo clássicos estrangeiros. Zilberman (2005) aponta o autor Carl Jansen como um dos pioneiros nesses processos:

[...] um deles, Carl Jansen (1823 ou 1829-1889), nasceu na Alemanha, mudando-se, jovem, para o Brasil, onde trabalhou como jornalista e professor. Percebeu logo que, no Brasil, faltavam livros de histórias apropriadas para os alunos e, entre, aproximadamente, 1880 e 1890, tratou de traduzir alguns clássicos, como [...] Robinson Crusóe (1885) e Viagens de Gulliver (1888), a que somou, por exemplo, As

aventuras do Celeberrimo Barão de Münchhausen (1891) e D. Quixote de la Mancha (1886). (ZILBERMAN, 2005, p. 17)

Assim como Carl Jansen, o escritor Alberto Figueiredo Pimentel (1869-1914), brasileiro, ficou conhecido por publicar adaptações e traduções dos contos clássicos dos Irmãos Grimm, Perrault e Andersen, em obras como *Contos da Carochinha* (1896), *Histórias da Avozinha* (1987), *Histórias da Baratinha* (1897). Em tais obras, o imaginário constitui o mesmo protagonismo, juntamente com histórias folclóricas de origem portuguesa, indígena e africana. Diante disso, percebemos que nessas narrativas

[...] se encontram histórias de fadas europeias, ao lado de narrativas coletadas entre os descendentes dos povoadores do Brasil. Há histórias de origem portuguesa e também narrativas contadas pelas escravas que educavam a infância brasileira no século XIX. Foi como a tradição popular e oral entrou na literatura infantil brasileira, para não mais sair. (ZILBERMAN, 2005, p. 18)

No início do século XX, foi lançado o primeiro livro de história em quadrinhos, *O Tico-Tico* (1905), do jornalista Luís Bartolomeu de Sousa e Silva. Como afirma Coelho (2010, p. 237), “[...] os fatores de sucesso de *O Tico-Tico* estão na identificação de suas personagens e situações vividas nas inúmeras séries com os tipos da sociedade brasileira da época ou com as situações do dia a dia de seus leitores”. *O Tico-Tico* ganhou uma grande proporção ao valorizar a imagem na composição textual, por representar situações cotidianas e personagens típicos da sociedade. Seu sucesso foi duradouro e acompanhado por várias mudanças durante o tempo, das quais sugeriram várias personagens, como: Lamparina, a esperta empregadinha doméstica; Benjamin, o negrinho perguntador; Pipoca, entre outros. Além disso, *O Tico-Tico* foi responsável por abrir caminhos para este gênero e para o surgimento de artistas como escritores, diretores, desenhistas e cartunistas. Para Leonardo Arroyo (1968, p. 155), a inspiração para o título foi fundamentalmente brasileira, bem simpática e comovente, atendendo a motivações psicológicas de ordem nacional. A revista teve rapidamente grande acolhimento não só entre as crianças, mas também entre os adultos.

Podemos destacar também a obra *Através do Brasil* (1910), de Olavo Bilac e Manuel Bonfim, que foi um dos livros mais adotados como leitura escolar obrigatória na época, já que sua tessitura textual se desenvolvia de acordo com as exigências pedagógicas e valores ideológicos dominantes.

A novidade que esse livro trazia era a sua unidade narrativa. Em lugar de diferentes estórias (como as apresentadas pelos livros escolares, que até então), através do Brasil narra uma só aventura – uma novela que se desenvolve através das experiências de dois irmãos órfãos, mais um amigo que, por circunstâncias várias, vão sendo obrigados a viajar por todo o Brasil (do Recife ao Rio Grande do Sul). Dando ênfase

especial às terras do Rio São Francisco, a narração vai encadeando informações históricas, geográficas ou de ciências naturais, situações dramáticas ou pitorescas, procurando unir o útil ao agradável. (COELHO, 2010, p.239).

A temática do ruralismo vai ganhar destaque na novela *Saudade* (1919), de Tales de Andrade, um escritor preocupado com a questão da natureza. Na obra, Andrade valoriza a vida no campo em contradição às dificuldades encontradas na vida urbana, visto que, neste período, as pessoas estavam se deslocando da zona rural para a urbana, devido ao surgimento das primeiras fábricas no Brasil. *Saudade* foi considerada uma obra de transição para o início do período lobatiano, já que a temática também foi abordada nas obras de Monteiro Lobato. A autora Nelly Novaes (2006) comenta sobre a importância social e ideológica da obra *Saudade* diante do contexto histórico que o Brasil estava vivendo:

É nesta ordem de ideias que se compreende a literatura dos anos 1910-1920 e a preocupação com o regionalismo ou com o ruralismo, ideal que Saudade pôs ao alcance das crianças, procurando formar o ideal a ser perseguido pelo adulto, amanhã. Para isso, dá mais ênfase aos sentimentos do que ao pragmatismo econômico que estava na base do ideal em questão: viver no campo, em contato com a natureza, desfrutando da felicidade, da vida natural e ‘verdadeira’. O ideal ‘bucólico’ aí presente vai ser a ideia matriz da literatura infantil que começa a aparecer desde então. Nele, se exalta a felicidade ‘natural’, em oposição ao ‘artificialismo’ da vida na cidade. (NOVAES, 2006, p. 42)

Outra obra significativa e que marcou geração no Brasil foi *Era uma vez* (1908), uma coletânea de contos folclóricos e mágicos, de Viriato Correia juntamente com João do Rio. A escritora Coelho (2010, p.238) considera que o estilo de Viriato dá “preferências pelas fábulas folclóricas e temas históricos, sempre tratados de modo a divertir ensinando”. Apesar do sucesso de *Era uma vez*, Viriato ficou mais conhecido pela obra *Cazuza* (1938), considerado um dos livros de maior sucesso na literatura infantil brasileira.

Viriato Correia pertence ao período de transição para a fase moderna brasileira, sendo consagrado na mesma época que Monteiro Lobato. A autora Coelho (2006, p. 841) afirma que “através do registro memorialista, Cazuza conta a aprendizagem de vida de um menino, a partir da sua entrada na escola [...]. Em estilo coloquial, franco, dinâmico [...], *Cazuza* foi um dos que abriram as portas da literatura infantil aos ventos da vida real”. O escritor retrata, através da linguagem literária, a vida cotidiana e os problemas diários da sociedade.

A literatura infantil praticamente não existia entre nós. Antes de Monteiro havia tão somente o conto com fundo folclórico. Nossos escritores extraíam de vetustos fabulários o tema e a moralidade das engenhosas narrativas que deslumbraram e enterneceram as crianças das antigas gerações, desprezando, frequentemente, as lendas e tradições aparecidas aqui, para apanharem nas tradições europeias os assuntos de suas historietas. (CAVALHEIRO, 1972, p. 144)

Uma das mudanças mais significativas no cenário literário infanto-juvenil brasileiro foi a chegada de Monteiro Lobato (1882-1948), tendo como marco a publicação de *A Menina do Narizinho Arrebitado* (1920), primeira obra infanto-juvenil escrita por um brasileiro sem intenção pedagógica. Coelho (2010, p. 247) o considera como “um divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje”. Lobato rompe com o estilo das traduções e das adaptações de textos clássicos e traz obras autenticamente brasileiras, dando destaque para nossa cultura (costumes, lendas e o folclore) e para a linguagem brasileira.

[...] nossa literatura manifesta uma divisão entre a sedução intelectual estrangeira e o anseio de se nutrir de cultura popular, dualidade que existiria na base dos vários surtos regionalistas da literatura brasileira. Monteiro Lobato soluciona essa repartição conciliando o que é nosso e as inevitáveis e necessárias contribuições da cultura estrangeira. Volta-se para o Brasil sem situação paradoxal de brasileiro que descobre o exótico dentro de seu próprio país. Em lugar da postura entusiasmada frente aos traços de brasilidade, o que caracterizou a obra de tantos ‘nacionalistas’, encontra-se, em Lobato, ao lado da identificação de nossas peculiaridades, inquietude perante a situação nacional nos diferentes âmbitos. (CADEMARTORI, 1991, p. 47)

Outra obra de Lobato que merece destaque é *O sítio do Pica-pau Amarelo* (1920), sendo responsável pelo sucesso do escritor até os dias atuais. Nela, o autor retrata bem os costumes da vida rural e mistura o maravilhoso com o real. Isso fazia com que os leitores se identificassem com as situações narradas no Sítio, uma vez que trazia a questão familiar e afetiva. A escolha do Sítio como *lócus* para desenvolver seu texto tem um cunho crítico perante os problemas sociais da época e

[...] decorre do fato de que, de um lado, ele deseja que o sítio mostre como o Brasil é (ou foi, nas primeiras décadas do século XX) – o predomínio da economia agrícola, a decadência do mundo rural, o atraso da mentalidade das pessoas que vivem no campo. De outro, o lugar expressa o que o escritor deseja para o Brasil inteiro, a saber, a possibilidade de modernização, crescimento e fortuna graças à exploração das riquezas minerais, em especial, do petróleo. (ZILBERMAN, 2005, p. 28)

Conforme Cademartori (1991), o conhecimento e a esperteza eram as características principais de seus personagens, e a criatividade e a liberdade dos habitantes do local eram responsáveis por fazer o sítio prosperar. A maioria das obras infantis de Lobato tem como espaço o Sítio do Pica-Pau Amarelo e possuem personagens consagrados como: Dona Benta, seus netos Pedrinho e Narizinho, Tia Nastácia, a boneca Emília, Saci, Visconde de Sabugosa, tio Barnabé, o porco Rabicó, o rinoceronte Quindim, entre outros.

Coelho (2010) categoriza as obras de Lobato em originais, adaptações e traduções. Dentre elas, destacamos: *Saci* (1921), *Fábulas* (1922), *Reinações de Narizinho* (1931), *Emília no País da Gramática* (1933), *Memórias de Emília* (1936), entre outras. Além destas, Monteiro adaptou contos de Perrault, dos Irmãos Grimm e de Andersen, pois tinha como intuito fazer as crianças conhecerem as

obras clássicas, permitindo, dessa forma, questionar os paradigmas e abrir caminhos para novas leituras, autenticamente brasileiras. Em relação às traduções, Coelho (2010, p. 253) assevera que Lobato

[...] foi extremamente fecundo: através dele inúmeras obras importantes tornaram-se acessíveis aos leitores brasileiros. Dono de uma prodigiosa capacidade de produção, Lobato traduzia tal número de obras, que não faltou quem suspeitasse de colaboradores anônimos [...]. Traduzir, para Lobato, era uma atividade fascinante.

O escritor Lobato revoluciona a literatura infantil apresentada nessa época, uma vez que trabalha em seu texto com duas fontes de criação: a realidade como ela é e a realidade idealizada. Segundo Cademartori (1991, p. 48), “Monteiro Lobato escandaliza, assusta e ameaça a modorra nacional”. Ele foi revolucionário, pois teve uma visão crítica sobre os problemas sociais dos quais discordava, assim como procurava superar preconceitos históricos e ignorar o moralismo e preceitos religiosos, tão presentes nas obras destinadas ao público infanto-juvenil, permitindo que seus leitores tivessem uma visão mais abrangente sobre a realidade do Brasil.

Monteiro Lobato cria, entre nós, uma estética da literatura infantil, sua obra constituindo-se no grande padrão do texto literário destinado à criança. Sua obra estimula o leitor a ver a realidade através de conceitos próprios. Apresenta uma interpretação da realidade nacional nos seus aspectos social, político, econômico, cultural, mas deixa, sempre, espaço para a interlocução com o destinatário. A discordância é prevista. (CADEMARTORI, 1991, p. 51)

Segundo Jovino (2006, p. 187), “as histórias dessa época buscavam evidenciar a condição subalterna do negro”. Nesse período não se valorizava os conhecimentos e a história dos povos africanos e afrodescendentes, pois eram vistos como analfabetos e sem cultura. “Os personagens negros não sabiam ler nem escrever, apenas repetiam o que ouviam, ou seja, não possuíam o conhecimento erudito e eram representados de um modo estereotipado e depreciativo” (JOVINO, 2006, p. 187).

Na literatura infanto-juvenil desse período, com Monteiro Lobato, podemos encontrar personagens negros que contam histórias e que falam sobre as tradições e as histórias oriundas da África. Lobato é um dos nomes de maior importância e relevância quando se trata de literatura infanto-juvenil brasileira, contudo, em suas obras, os africanos e afrodescendentes são retratados como animais ou com características físicas grotescas. Cabe ressaltar que Monteiro Lobato estava inserido em um contexto em que o negro era considerado uma minoria e sem cultura.

Além das ilustrações lamentáveis – depreciativas, caricatas, animalizadas – do ponto de vista da narrativa, a personagem negra é descrita exercendo funções sociais consideradas inferiores – sendo estigmatizada –; além disso, aparece como minoria e desumanizada. (SOUSA, 2001, p. 195)

Tal abordagem do autor fica evidente com a presença de negros coadjuvantes no *Sítio do Pica-pau Amarelo*, como Tia Nastácia, negra e analfabeta, que ocupa uma posição de inferioridade sociocultural. Ainda que na obra *Histórias de Tia Nastácia* (1937) ela seja “contadeira” de histórias e haja valorização das contribuições culturais afrodescendentes, por meio das narrativas de tradição oral repassadas por outros negros mais velhos, para Dória (2008, p. 145),

A desvalorização de tia Nastácia, do seu universo de referência, por parte das crianças e de Emília, é entendida como transferência da inferioridade de sua posição sociocultural. Seus contos são considerados ingênuos, ‘bárbaros’, em contraste com o refinamento do universo letrado e culto de dona Benta, conhecedora de Lewis Carroll e Andersen [...]. As histórias são qualificadas como ‘grosseiras’, ‘bárbaras’, ‘coisa de negra velha’.

Outro personagem negro é o Tio Barnabé, que tem papel secundário, e vive no fundo do Sítio. O personagem Saci, que é coadjuvante do personagem Pedrinho (pele branca), é travesso e sempre assusta as pessoas devido à sua aparência. Porém, vale ressaltar a obra *Negrinha* (1920), que mostra as crueldades sofridas pelos negros durante o período escravocrata, rompendo, assim, com o teor literário de obras anteriores do escritor.

De acordo com Dória (2008), essa ideia do negro não é uma criação do autor, antes expressa um pensamento lentamente construído. Diante disso, o escritor (sujeito histórico) representava a realidade brasileira em suas obras, ou seja, o cenário de uma sociedade pós-abolicionista. Especialista em Monteiro Lobato, Marisa Lajolo (S/D) também explica que “[...] a obra literária de Monteiro Lobato não forma pessoas racistas [...], ao contrário, ela forma pessoas, tornando-os leitores solidários com aqueles que sofreram atitudes racistas, atitudes preconceituosas por parte dos outros”. Acrescenta-se também o posicionamento de Dória (2008, p. 147) ao dizer que “Lobato foi fiel a uma realidade, e não pode ser ‘responsabilizado’ pelas falas de suas personagens”.

Nessa mesma época (anos 40), iniciou-se um período de “caça às bruxas”, no qual os livros de Monteiro Lobato foram proibidos em algumas escolas religiosas devido à sua abordagem literária que misturava realidade e imaginário, uma vez que os personagens eram vistos como falsos. Para Coelho (2010), surge a partir de então um novo tipo de literatura para o público infanto-juvenil,

[...] que procura eliminar, de sua gramática narrativa, as ‘irrealidades’, o extraordinário e o maravilhoso que sempre caracterizam a Literatura Infantil. Fadas, bruxas, duendes, talismãs, gênios, gigantes, castelos, princesas ou príncipes encantados etc., foram sistematicamente combatidos como ‘mentiras’. Defendia-se o princípio de que os contos de fada ou maravilhosos em geral falsificavam a realidade

e seriam perigosos para a criança, pois poderiam provocar em seu espírito uma série de alienações como: perda de sentido do concreto, evasão do real, distanciamento da realidade, imaginação doentia etc. Dessa ‘caça às bruxas’ resultou uma farta produção de livros estritamente reais, mas geralmente medíocres ou nulos como literatura. (COELHO, 2010, p. 272)

Podemos citar, ainda, Graciliano Ramos, que se destacou ao publicar livros destinados aos adultos, assim como ao público infanto-juvenil. Trata-se da obra *A terra dos meninos pelados* (1939), que na época não teve muita repercussão, sendo reconhecida tempos depois. A narrativa, que mistura a imaginação e a realidade, conta a história de Raimundo, que sofre preconceito por ter olhos de cores diferentes (preto e azul). Para Zilberman (2005, p. 39), o texto pode ser julgado ‘politicamente correto’ ao falar de pessoas perseguidas pelos preconceitos da sociedade e que conseguem dar a volta por cima, ao se aceitarem como são. Dessa forma, notamos que a obra aborda a questão do preconceito e das relações étnico-raciais.

O panorama dos anos 1930-1940 mostra que, além dos livros de Lobato e das obras clássicas traduzidas ou adaptadas, apenas alguns escritores entre os que escreveram na época atingiram desejável literariedade. No geral, predomina o imediatismo das informações úteis e da formação cívica. (COELHO, 2010, p. 265)

No Brasil, na década de 50, instala-se uma crise na leitura que atingirá tanto o público adulto como o infanto-juvenil, resultado de mudanças políticas, sociais e educacionais que estavam ocorrendo na época: “entre os grandes acontecimentos culturais desses anos de 1950-1960 ligados à infância destacam-se as estórias em quadrinhos e o teatro infantil” (COELHO, 2010, p. 282). Anos depois, ocorreu o Golpe Civil Militar de 1964, que acabou por diminuir as produções literárias infanto-juvenis no país devido à repressão política. Para Coelho (2006), tivemos outro ganho cultural:

Coincidentemente, ou não, a referida eclosão de criatividade musical se dá no momento em que o Governo Militar instaura a ditadura e o conseqüente cerceamento da liberdade individual. Estabelecendo relações entre os fenômenos, descobre-se que, apesar de todo o ludismo e aparente irresponsabilidade das invenções e interpretações do novo canto, a música vai se transformando num espaço intelectual-crítico que, de certa forma, no passado era ocupado pela literatura. (COELHO, 2006, p. 51)

Em meados dos anos de 1970, ocorre o “boom na Literatura Infantil”. O número de autores e obras aumentou, a linguagem literária e o ambiente das histórias estavam mais próximos dos brasileiros, o folclore volta a fazer parte dos enredos infantis, ocorrendo a valorização de autores clássicos e contemporâneos, como Ana Maria Machado, André Carvalho, Ary Quintella, Bartolomeu Campos Queirós, Giselda Laporta Nicoletis, Lygia Bojunga Nunes, Rachel de Queiroz, Ruth Rocha, entre outros. A partir de então, surgem novas

abordagens temáticas, estéticas e literárias. Cabe acrescentar, aqui, a presença cada vez maior das ilustrações nos textos literários.

Analisando a natureza desta literatura, neste limiar do século XXI, conclui-se que hoje *não há um ideal absoluto* de Literatura Infantil/Juvenil (nem de nenhuma outra espécie literária). Será ‘ideal’ aquela que corresponder a uma certa necessidade do tipo de leitor a que ela se destina, em consonância com a época em que ele está vivendo... Vista em conjunto, a atual produção de Literatura destinada a crianças e jovens, entre nós, apresenta uma crescente diversidade de opções temáticas e estilísticas, sintonizadas com a multiplicidade de visões de mundo que se superpõem no emaranhado da ‘aldeia global’ em que vivemos. Mas, para além, dessa natural diversidade de caminhos impostos pelo ‘espírito de tempo’, há um denominador comum que une as diferentes produções: o espírito lúdico (peculiar ao brasileiro) e a busca/afirmação da identidade cultural brasileira (língua, linguagem, diferenças regionais etc.). Consciente ou inconscientemente, o Brasil está em busca de sua verdadeira identidade – é o que nossa Literatura revela. (COELHO, 2010, p. 289)

Diante desse cenário literário, Coelho (2010) faz uma análise destas novas leituras que buscam, em diferentes estilos, tratar da questão da identidade brasileira, colocando em evidência as particularidades culturais e étnicas do nosso país, além de provocar nos leitores uma reflexão, rompendo com paradigmas impostos por muito tempo sobre a construção de nossa identidade e propondo novas discussões. Assim, os textos narrativos exercem a função de formadores de consciência ao oportunizar ao leitor uma forma de identificação com as situações vividas pelos personagens.

2.2 A literatura infanto-juvenil e a constituição comportamental e psicológica da criança

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998, p. 21) traz uma concepção de infância como uma noção historicamente construída, que muda ao longo do tempo e de acordo com a sociedade. Como foi dito anteriormente, as crianças eram vistas como “adultos em miniatura” e suas representações nos livros tinham apenas cunho pedagógico, uma vez que não se escrevia para elas. Para a pesquisadora Nelly Novaes Coelho (2000, p. 23), a infância era considerada como um “período de imaturidade” e que, por meio da literatura, era possível provocar mudanças no comportamento infantil, buscando sempre atitudes adultas. Para ratificar a ideia da criança moldada como adulto, o autor Edmir Perroti (1990) afirma que:

Tal caracterização evolucionista da criança não esconde, enquanto procedente dessa corrente de pensamento, um critério valorativo que atribui ao adulto – ‘ser completo’ – os pontos positivos no confronto com a criança. Partindo-se dela, a criança é sempre alguma coisa imperfeita que necessita ser lapidada, educada. E a lapidação será feita segundo critérios fixados pelo adulto, pois este representa, na perspectiva

evolucionista, o estágio mais avançado do organismo vivo em suas diferentes fases. (PERROTI, 1990, p.12)

Somente no final do século XVII essa percepção será mudada. Quando a família burguesa conquista um espaço na sociedade e a relação entre pais e filhos começa a ser valorizada, a criança passa a ser vista em suas particularidades. Para Fúlvia Rosemberg (1984, p. 26), a partir daí o adulto deixa de ser o centro e a criança começa a ter significância dentro da sociedade como “a salvação da humanidade”, visto que ainda não tinha sido corrompida por ela. Com isso, cria-se o mito da infância que, para a autora, significa

[...] o descarnamento e a idealização recriada pelo adulto. Esta idealização da infância assume tal intensidade nos personagens infantis da literatura adulta contemporânea [...]. Recria-se uma infância idealizada, que encarna inocência e autenticidade ainda não deformadas pela sociedade. O personagem infantil é integrado e identificado à natureza, que é também concebida como a via de escape à opressão do adulto e de sua sociedade. (ROSEMBERG, 1984, p. 26)

Consoante a este novo modelo de sociedade, há uma valorização da literatura infantil que começa a ter destaque no século XX através da Psicologia experimental, quando há um estudo sobre a relação do texto literário e as etapas de desenvolvimento infanto-juvenil, já que a criança está sempre em crescimento físico, social e emocional. Essas modificações são constantes e, quanto mais a criança se desenvolve, mais conhecimento ela adquire do mundo ao seu redor, e será através do contato com a Literatura que buscará informações e descobrirá novos mundos com a ajuda da leitura. Dessa forma, Coelho (2000, p. 30) considera que, a partir do conhecimento do ser humano, a noção de criança muda e, nesse sentido, torna-se decisivo para a literatura infantil/juvenil adequar-se ou conseguir falar, com autenticidade, aos seus possíveis destinatários, ou seja, um texto escrito por adultos que tem como receptor a criança.

Por muitos anos, esse tipo de literatura não foi reconhecida pelo seu valor literário. Para Coelho (2000, p. 27), a literatura é a arte que representa o homem, a vida e o mundo através da palavra, e, no caso da Literatura Infantil, é possível, por meio dela, fundir sonhos e a vida cotidiana, o imaginário e o real. O contato do leitor com essas literaturas infanto-juvenis possibilitará a criação de relações simbólicas entre o texto que se lê e o que se vivencia, ressignificando as obras literárias a partir da interpretação e/ou identificação com o texto lido. A autora Lígia Cademartori (1991) ratifica as contribuições que esta leitura permitirá.

A obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o através do ponto de vista do narrador ou do poeta. Sendo assim, manifesta através do fictício e da fantasia um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo. Veículo do patrimônio cultural da humanidade, a literatura se caracteriza, a cada obra, pela proposição de novos conceitos que provocam uma subversão do já estabelecido. Se o homem se constitui à proporção da formação de conceitos, a infância se caracteriza por ser o

momento basilar e primordial dessa constituição e a literatura infantil um instrumento relevante dele. (CADEMARTORI, 1991, p. 23)

Inicialmente este texto literário mistura a fantasia e a realidade, provocando no leitor a criticidade a partir do que foi lido. O primeiro contato das crianças é com os contos de fadas. Estas elementares experiências literárias farão parte da memória infantil, assim como servem para o desenvolvimento cognitivo e linguístico delas. Dessa forma, as narrativas permitem que o leitor possa se identificar com elementos que constituem e/ou constituíram sua identidade, em uma relação dialógica entre leitor e autor. Essa discussão também é fomentada por Zilberman (2005) ao discorrer que:

[...] Aqueles que predominam na primeira década e meia de vida de cada um são chamados de literatura infantil. Poder-se-iam definir os livros para crianças por essa característica: são os que ouvimos ou lemos antes de chegar à idade adulta. Não significa que, depois, não voltemos a eles; importa, porém, que o regresso se deva ao fato de terem marcado nossa formação de leitor, imprimirem-se na memória e tornarem-se referência permanente quando aludimos à literatura. (ZILBERMAN, 2005, p. 11)

Entendemos, então, a partir do comentário da autora que a memória construída na infância se dá primeiramente como fruto das histórias que são contadas por meio da oralidade, especialmente os contos de fadas, depois pelo contato com o texto literário para fins específicos, cujas finalidades são quase sempre pedagógicas. Acerca da preservação da memória literária infanto-juvenil, Zilberman (2005, p. 09) discorre: “[...] livros lidos na infância permanecem na memória do adolescente e do adulto, responsáveis que foram por bons momentos aos quais as pessoas não cansam de regressar”.

A pesquisadora Fanny Abramovich (1989) destaca que

Invariavelmente, a bruxa, o gigante e outras personagens são extremamente feias, ou até monstruosas, grotescas ou deformadas, fazendo com que o afastamento físico repulsa instintiva à reação de pele, sejam o detonador do temor e do medo, e não a ameaça emocional do que eles representam – de fato – para a criança... Afinal, a bruxa não é mostrada como um ser misterioso, enigmático, que conhece e domina outros saberes, que pode até ser muito sedutora e atraente (e por isso perigosa e ameaçadora). (ABRAMOVICH, 1989, p. 36)

A citação acima e a leitura dos contos de fadas de Perrault, Andersen, entre outros, nos permite refletir sobre os estereótipos presentes nas histórias infanto-juvenis, como: princesas brancas e magras; bruxas como feias; príncipes brancos, fortes e bonitos; madrasta sendo vista como má, dentre outras representações privilegiadas e depreciativas. Cabe aqui uma ressalva

sobre o personagem negro: “o preto? Ora, somente ocupa funções de serviçal [...]” (ABRAMOVICH, 1989, p. 36).

O abandono familiar e social, temas presentes nos contos de fadas, retrata a criança que pode vencer qualquer obstáculo. “Os contos de fadas declaram que uma vida compensadora e boa está ao alcance da pessoa apesar da adversidade – mas apenas se ela não intimidar com as lutas do destino, sem as quais nunca se adquire verdadeiramente identidade” (BETTELHEIM, 1980, p. 32). É por meio dessas leituras que a criança entrará em contato com noções de bom ou mau, de certo ou errado, dentre outros valores que serão responsáveis por moldar comportamentos e influenciá-la.

Assim, os contos de fadas acabam por reforçar a autoimagem do leitor, colaborando para seu crescimento interior e autonomia, o que justifica não apenas a popularidade que detêm até nossos dias, como também a permanência das figuras principais, convertidas, de certo modo, em símbolos de comportamento e ideias, ultrapassando, portanto, o âmbito primeiro dentro do qual foram criados. (ZILBERMAN, 2005, p. 92)

Nesse sentido, o escritor Monteiro Lobato foi importante na mudança do cenário da literatura infanto-juvenil brasileira, uma vez que seus personagens retratavam crianças como heróis, o que viabilizava a identificação dos leitores. As personagens femininas ganharam destaque em suas obras, como Emília, a boneca, e “[...] o próprio Lobato considerou Emília uma ‘fada moderna’” (ZILBERMAN, 2005, p. 82).

No Brasil, os contos de fadas ganham uma nova configuração: rompendo com os nascidos na Europa, “[...] entre 1975 e 1985, apareceram livros que se valem de personagens similares, como fadas, bruxas, madrastas, príncipes e moças pobres, para discutir temas contemporâneos que interessariam às crianças brasileiras, dentro e fora da escola ou da família” (ZILBERMAN, 2005, p. 57).

A obra *A fada que tinha ideias* (1971), de Fernanda Lopes de Almeida, seguirá este novo padrão. A personagem principal da história, como o próprio título menciona, é a fada na figura de uma menina – Clara Luz – criativa e que não quer seguir as leis impostas no Livro das Fadas. É possível perceber uma personagem com voz narrativa e com a pretensão de mudar o que lhe foi imposto. “Clara Luz mostra-se independente e desafiadora, a ponto de ser chamada às falas pelas fadas que exercem o governo no mundo em que vive” (ZILBERMAN, 2005, p. 57).

A presença do termo fadas no título dos livros torna-se frequente neste período, como em: *A fada desencantada* (1975), de Eliane Ganem; e *Onde tem bruxa, tem fada* (1979), de Bartolomeu Campos Queirós. Essas obras usam a fada para tratar de questões sociais e de

valores éticos. Para Zilberman (2003, p. 188), “o leitor é surpreendido, porque não ocorre o retorno do conhecido, no caso de uma literatura interessada na apresentação dos dramas sociais, ele se confronta com uma realidade inusitada e estranha”.

Outra escritora que merece destaque é Ruth Rocha com as obras *O reizinho mandão* (1978) e *O rei que não sabia de nada* (1979). Escritas no período militar, “Ruth Rocha vale-se de uma alegoria para representar o Brasil dos anos 70, dominado por um regime autoritário que calava a oposição e que buscava encontrar meios de expressão para furar o bloqueio da censura e da repressão” (ZILBERMAN, 2005, p. 61). Nas duas obras, Ruth aborda política e economia, porém usa a imagem da criança que “tem necessidade de se expressar e de transformar a sociedade” (ZILBERMAN, 2005, p. 62).

A obra *Sapomorfose, o príncipe que coaxava* (1983), de Cora Rónai, traz uma nova visão deste personagem, quebrando assim com o ideal de beleza e poder aquisitivo que possuía nos contos clássicos. Zilberman (2005), assim discorre sobre a obra:

Sapomorfose busca contrapor-se à noção de que as pessoas devem procurar realizar expectativas da sociedade por causa de alguma razão superior, e não em decorrência da vontade de fazê-lo. Nem todos querem ser príncipes, milionários, profissionais bem-sucedidos, pessoas belas ou famosas – podem desejar ser apenas seres comuns, simples, malvestidos ou feios, conforme aponta Cora Rónai, participando de modo original em um ciclo da literatura infantil nacional em que velhos mitos e a nova sociedade brasileira se encontravam para oferecer à criança um melhor conhecimento de si mesma e do mundo que a rodeava. (ZILBERMAN, 2005, p. 65)

É possível constatar que a concepção de criança expressa na literatura infanto-juvenil guarda relação com as questões sociopolíticas de cada época e, desse modo, vale indagar sobre a criança negra. Para Duarte (2011, p. 202), “[...] O surgimento de uma literatura voltada para o público infantil e juvenil, no Brasil, ocorreu nos fins do século XIX e início do século XX, sendo que a personagem negra aparece somente no fim da década de 1920 e início da década de 1930 [...]”. Nas produções literárias infanto-juvenis dessa época, alguns personagens negros não possuíam nomes, esses eram trocados por vocábulos relacionados à cor de pele do povo africano como: *o preto, a negrinha, tiziu, macaco, o preto velho, o encardido, sujo*, entre outros. Em relação às características físicas, eles foram estereotipados com palavras ou frases como: *cabelo pixaim, beijudo, o narigudo, “nega” de cabelo duro ou ruim*. Entretanto, os brancos representavam uma estética ideal, em suma, sempre representados de forma positiva.

Cabe ressaltar a importância de Monteiro para as representações dos afrodescendentes, como já foi dito anteriormente, uma vez que ele foi o primeiro escritor a fazer tal abordagem na literatura infanto-juvenil brasileira. O autor foi condenado por muitos como racista, porém,

em suas obras, ele apenas retratou parte da triste realidade social que os negros sofreram no Brasil. Para Coelho (2000),

Tia Nastácia, o símbolo idealizado da raça negra, afetuosa e humilde, que está em nossa gênese de povo e a fantasia de gerações e gerações de brasileiros. Aos que chamaram Lobato de racista, por criar essa personagem preta e ignorante, não perceberam que dentro de seu universo literário não há preconceito racial nenhum, pois Tia Nastácia é respeitada e querida por todos. E que, tirando-a do universal real onde a conhecem, ele estava apenas sendo realista. (COELHO, 2000, p. 144)

Na década de 70, as produções literárias começam a abordar com mais frequência o negro, a se preocupar com a denúncia do preconceito. Ainda assim, muitas delas continuaram a representar o negro de forma desprestigiada do ponto de vista social, estético e racial, na contramão do desejado. Isso ocorria quando os personagens possuíam características físicas e atributos dos brancos, mas exercendo funções sociais consideradas inferiores. Com isso, pode-se afirmar que os melhores papéis continuaram sendo dos personagens com pele branca.

[...] somente a partir de 1975 é que vamos encontrar uma produção de literatura infantil mais comprometida com uma outra representação da vida social brasileira; por isso, podemos conhecer nesse período obras em que a cultura e os personagens negros figurem com mais frequência. O resultado dessa proposta é um esforço desenvolvido por alguns autores para abordar temas até então considerados tabus e impróprios para crianças e adolescentes como, por exemplo, o preconceito racial. O propósito de uma representação mais de acordo com a realidade nem sempre é alcançado. Embora muitas obras desse período tenham uma preocupação com a denúncia do preconceito e da discriminação racial, muitas delas terminam por apresentar personagens negros de um modo que repete algumas imagens e representações com as quais pretendiam romper. Essas histórias terminavam por criar uma hierarquia de exposição dos personagens e das culturas negras, fixando-os em um lugar desprestigiado do ponto de vista racial, social e estético. Nessa hierarquia, os melhores postos, as melhores condições, as belezas mais ressaltadas são sempre da personagem feminina mestiça e de pele clara. (JOVINO, 2006, p. 187)

As crianças e jovens afrodescendentes continuaram excluídos na representação literária, porque não se via nas obras famílias negras, felizes e ricas, personagens com boa vestimenta, príncipes, reis ou rainhas negras, tampouco em capas de livros, o que acabava por comprometer a formação da infância e da adolescência dos negros e brancos, visto que reforçavam a superioridade branca.

[...] as imagens que moram em nossas mentes desde a infância influenciam nossos pensamentos durante toda a vida e podem contribuir (se não forem estereotipadas, inferiorizadas) para a autoestima (*sic*) e aceitabilidade das diferenças, visando a uma vida adulta feliz. Para isso essas imagens precisam mostrar nossa “cara”, força e cultura a todos. Dessa forma, possivelmente, os gestos e as atitudes dos seres humanos serão mais éticos, justos, menos etnocêntricos, plurais, enfim, democráticos. (SOUSA, 2001, p. 210).

O texto literário e as imagens que compunham os livros transpassavam uma imagem de inferioridade do negro, e a partir daí o público-alvo formava seus gostos e opiniões sobre a raça negra, na maioria das vezes uma visão preconceituosa e construída por meio dessa composição literária, sobretudo das imagens que agem como veículo da identidade dominante sobre os negros. Logo, serviam apenas para reforçar os valores da cultura dominante, tanto nos aspectos morais quanto éticos, estéticos e religiosos. Para Proença Filho (2004, p. 1) “a presença do negro na literatura brasileira não escapa ao tratamento marginalizante que, desde as instâncias fundadoras, marca a etnia no processo de construção da nossa sociedade”.

Em meados da década de 80, é possível encontrar obras com personagens negras resistentes na luta contra o preconceito e pela defesa do firmamento de sua identidade racial, ao valorizar os aspectos culturais afro-brasileiros e romper com paradigma da desqualificação em narrativas anteriores. Neste período, destacam-se autores como Joel Rufino dos Santos e Geni Guimarães.

Contemporaneamente, alguns dos textos dirigidos ao público infantil e juvenil buscam uma linha de ruptura com os modelos de representação que inferiorizam, depreciem os negros e suas culturas. São obras que apresentam personagens negros em situações do cotidiano, resistindo e enfrentando, de diversas formas, o preconceito e discriminação, resgatando papéis e funções sociais, valorizando as mitologias, as religiões e a tradição oral e africana. (JOVINO, 2006, p. 188)

Assim sendo, nas produções literárias contemporâneas, a escrita infanto-juvenil usará elementos da tradição oral africana, por exemplo, a releitura ou adaptações de mitos, lendas, cantigas e contos para a ressignificação do personagem negro ou afrodescendente, que passa a assumir papel de personagem principal e cuja representação é mais diversificada e menos depreciativa, fugindo do que foi elaborado anteriormente. As narrativas apresentam novas características em relação ao personagem negro, como: as diferentes faixas etárias, a importância da figura da mãe e da avó, a valorização da beleza negra com traços do estilo africano (penteados, trajes, acessórios e simpatia).

2.3 Literatura infanto-juvenil brasileira e a Lei N° 10.639/03

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, rege a educação brasileira e tem como princípios básicos os conceitos de igualdade, liberdade e diversidade, como afirmam os incisos do Artigo 3.

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias (*sic*) e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; [...]
- X – valorização da experiência extraescolar (*sic*). (BRASIL, 1996)

Apesar do exposto acima, a LDB não se efetiva na prática, uma vez que os poderes governamentais não priorizam a realidade educacional brasileira, porque ainda é evidente a desigualdade de ensino entre os cidadãos, além de não se valorizar as experiências extraescolares, fatos que caracterizam o ensino tradicional em pleno século XXI. Para Austin, “dizer algo é fazer algo” (1990, p. 29), e o que é dito na LDB não é posto em prática, pois é um texto com linguagem e atuação distantes do contexto social e cultural no qual é utilizada.

O artigo 26 da mesma LDB (BRASIL, 1996) trata dos currículos do ensino fundamental e médio, os quais deverão ter uma base nacional comum que será complementada pela diversidade, visando as características socioeconômico-culturais brasileiras. O quarto parágrafo desse artigo afirma que “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996).

Isso significa dizer que o artigo 26 insiste em reproduzir as etnias indígenas e africanas como meros contribuintes em danças, artesanato, culinária e na língua, de forma superficial, já “os ditos brancos” são vistos como heróis, ou seja, há uma propagação dos paradigmas ideológicos e dos valores eurocêntricos, o que interfere na concretização dos princípios básicos da LDB.

Para Ângela Sousa e Patrícia Sodré, no artigo intitulado *Literatura infanto-juvenil e rela es étnicas raciais no Ensino Fundamental*:

[...] a produ o e reprodu o da desigualdade material e simbólica dos afro-brasileiros se refere   naturaliza o do colonialismo traduzido pela perspectiva branca/euroc trica das práticas e saberes. O colonialismo europeu foi parâmetro/paradigma utilizado para olhar não são a África, mas também o Brasil de modo que ambos tiveram o desenvolvimento de suas historiografias submetidas   lógica do eurocentrismo. (SOUSA E SODRÉ, 2011, p. 7)

Esses fatores foram determinantes na altera o da LDB, com o acréscimo do artigo 26-A, inserido através da homologa o da Lei 10.639/03, sancionada pelo presidente Luís

Inácio Lula da Silva, no dia 09 de novembro de 2003, que preenche a lacuna existente no artigo 26. Tal mudança foi resultado de uma trajetória de luta e reivindicação dos movimentos sociais para a ressignificação da imagem do negro na sociedade brasileira.

Art. 26-A – Nos estabelecimentos de ensino 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, econômico e política pertinentes à História.

§ 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. (BRASIL, 2003)

A lei aponta a importância do povo africano para a formação da identidade nacional, ao ressignificar a África e o papel dos afro-brasileiros. Cabe à escola privada e pública tentar extinguir as práticas racistas em seu ambiente educativo com o auxílio das disciplinas de História, Artes e Literaturas superando, assim, os currículos monoculturais por meio da interculturalidade. A partir desta perspectiva, houve um grande avanço no cenário da educação brasileira ao se buscar igualdade de direitos, liberdade de saberes e respeito à diversidade étnica e cultural. Teixeira e Bezerra (2007, p. 56) afirmam que a “perspectiva monocultural impede a adoção de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade”.

A construção de uma educação antirracista nas escolas é uma estratégia para que se tenha uma melhora na qualidade do ensino e uma forma de preparar alunos como cidadãos conscientes. Em suma, tem como objetivo eliminar preconceitos, discriminação e estereótipos, em que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem contribuam para que esse objetivo seja alcançado. Deseja-se, nesse sentido, fazer com que pessoas atingidas pela intolerância racial conquistem uma identidade positiva, recuperem a autoestima e tenham orgulho de serem negros.

A Lei 10.639/03 abriu um processo de desconstrução diante da ideia de igualdade existente no Brasil, uma vez que maioria dos negros não consegue acesso aos mesmos níveis que os não-negros, porque, para a sociedade, eles não têm competência ou interesse. Para Amâncio (2008, p. 42), a lei 10.639/03 trouxe inovação e exigência, assim como “permitiu que as práticas pedagógicas passassem a considerar o outro em sua diferença; inseriu na escola a noção de alteridade e necessidade de se respeitar o diferente”.

No Brasil, o silêncio do sistema educacional em relação à cultura africana e afro-brasileira foi quebrado pela diversidade imposta pela já citada lei. Dentre muitas aberturas

possíveis, a Lei 10.639/03 instaura um novo caminho para o texto literário infanto-juvenil, que passa a expressar o respeito pela história do povo africano, que também é a do povo brasileiro. Em suma, a lei visa o estabelecimento das relações étnico-raciais de uma forma mais respeitosa e igualitária.

Com a implantação da Lei 10.639/03, as imagens do negro configuradas pela contínua fixação de sua condição de pobreza e escravidão estarão em estado de tensão, de ambivalência diante de novos paradigmas. Portanto, a implantação da Lei 10.639/2003 mina potencialmente também o(s) cânone(s) discursivo(s) interno(s) da nação brasileira (europeus e nacionais), que até 2002 subsidiavam de forma superficial o conceito de diversidade na educação nacional. (AMÂNCIO, 2008, p. 42)

Ao ser concebida como memória nacional brasileira, a matriz africana permeará por livros didáticos e literários. Estes serão responsáveis por transmitir essa mudança no paradigma com foco sobre a inclusão racial, além de serem veículos de múltiplos saberes e de acesso a informações aos brasileiros, ou seja, “permitirão que educandos e educadores interajam com a cosmovisão do africano, sua concepção do universo, da vida e da sociedade” (AMÂNCIO, 2008, p. 43).

A homologação de leis como a de nº 10.639/03, alterada pela Lei nº 11.645/08, podem transformar práticas racistas na escola, mas ainda enfrentam obstáculos para suas respectivas finalidades, como: a disponibilidade de material adequado, ou seja, aquele que não vincula estereótipos ou formas de preconceito; a falta de profissionais especializados ou preparados para o ensino destas temáticas e a falta de compromisso e interesse por parte de gestores escolares em incluírem esses temas nas escolas tanto públicas como privadas. Como ratifica Thiago Lauriti (2013, p. 153),

Como se vê, a transposição do texto legal para a prática docente ainda está longe de ser concretizada. Essa implementação não depende apenas da decisão pessoal e política dos educadores da área de Pedagogia, História, Artes e Literatura. Trata-se de uma responsabilidade que deve ser, pelo menos em tese, compartilhada entre os formadores de professores e o Estado a quem cabe criar condições, nas diferentes instâncias, para que as intenções do documento oficial se materializem em práticas de sala de aula.

A Literatura é um dos meios pelos quais as expressões africanas e afro-brasileiras serão fundamentadas através da oralidade e da escrita. A leitura de obras com essa temática corresponderá, portanto, em uma viagem por mares nunca navegados ou serão navegados sob outro olhar, contribuindo com a elevação da autoestima dos afrodescendentes e com a valorização da literatura negra. Em relação ao texto lido para crianças, Abramovich (1989, p.17) discorre que

É ouvindo história que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!

A leitura de textos afro-brasileiros possibilitará uma forma de registro da cultura brasileira, além de serem porta-vozes das dores e vivências do negro, mas o principal objetivo é o seu uso como forma de libertação. A literatura ainda é dirigida pela classe dominante, ou seja, a branca, mas a Lei 10.639/03 veio com o propósito de ressignificar este cenário, por meio da leitura literária, buscando-se o reconhecimento dos negros na formação do país. A literatura vem, de certa forma, “assegurar o direito à fala, pois pela criação poética pode-se ocupar um lugar vazio apresentando uma contra-fala ao discurso oficial, ao discurso do poder” (PROENÇA FILHO, 2004).

A representação do negro na literatura, em geral, inclusive na infanto-juvenil, foi estereotipada com palavras depreciativas e preconceituosas, porém, isso está mudando de forma gradativa com o surgimento do termo literatura afro-brasileira. Os textos literários afro-brasileiros são de grande importância porque põem em questionamento a exclusão vivida pela maior parte da população brasileira. Dessa forma, é estimulada uma postura crítica sobre os preconceitos e estereótipos, sendo o escritor um mediador nesta transformação social e na mudança de visão que se tem sobre o negro.

Numa criação literária mais preocupada com a função social do texto, interessa-lhes, sobretudo, a vida dos excluídos por razões de natureza étnico-racial. A relação entre cor e exclusão passa a ser recorrente na produção literária denominada pela crítica como negra ou afro-brasileira. (FONSECA, 2006, p. 17)

A literatura infanto-juvenil com abordagem afro-brasileira busca, a partir de seus textos literários, a afirmação da identidade negra numa reflexão crítica sobre descendência africana ao mostrar as tradições orais africanas e afro-brasileiras, bem como as tensões étnico-raciais; ao apontar a exclusão vivida pelos negros nos centros urbanos e evidenciar a luta antirracista deles; ao possibilitar o contato com narrativas por algumas vezes desconhecidas, propiciando interesse e o desejo de conhecer essa cultura que integra nossa brasilidade; e ao divulgar autores contemporâneos que fazem uma reflexão sobre a formação da nossa identidade por meio dos diversos gêneros textuais (narrativa, poesia, teatro, crônicas, cartas, entre outros) que possibilitarão uma postura reflexiva e valorização da memória, isto é,

Essa constatação evidencia a importância da memória tanto para a vida quanto para leitura. Principalmente a da palavra escrita – daí a valorização do saber ler e escrever

–, já que se trata de um signo arbitrário, não disponível na natureza, criado como instrumento de comunicação, registro das relações humanas, das ações e aspirações dos homens; transformado com frequência em instrumento de poder pelos dominadores, mas que pode também vir a ser a libertação dos dominados. (MARTINS, 2006, p. 19)

A leitura de livros infanto-juvenis nessa vertente possibilitará uma forma de registro da cultura afro-brasileira, enquanto porta-voz das dores e vivências do negro, visto que ela trabalha com a questão identitária e com a representação étnica e cultural positiva do mesmo. Nesse contexto, como discurso que circula nas escolas e nas casas, é de suma importância para a trajetória de (re)construção e fortalecimento da identidade negra.

Não se trata, portanto, da invisibilidade da cor, mas da intensa visibilidade da cor e de outros traços fenotípicos aliados a estereótipos sociais e morais para uns, e a neutralidade racial para outros. As consequências dessa visibilidade para negros são bem conhecidas, mas a da neutralidade do branco é dada como ‘natural’ já que ele é o modelo paradigmático de aparência e de condição humana (PIZA, 2002, p. 72).

A literatura infanto-juvenil permite ao leitor intervir no texto, repensar valores e posturas, refletir sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira, porque nesta perspectiva busca fazer uma releitura da história de nossa nação, ao desconstruir estereótipos e valorizar o afrodescendente e o africano como etnia que também faz parte da identidade nacional do Brasil. Nesse sentido, para Santos & Wielewicki (2005, p. 294),

Torna-se claro, portanto, que a literatura afro-brasileira se reflete na busca da identidade negra no Brasil e seu fortalecimento. Isso se caracteriza no resgate da História e na reconstituição de aspectos ligados à cultura negra através de um olhar que não mais o do colonizador e do dominador, o qual tenta opacificar a presença do negro na construção da mesma, mas através do olhar do negro como agente [...].

Acrescenta-se ainda, que a literatura infanto-juvenil permitirá que os discentes e docentes assumam novos papéis na escola, “são pesquisadores, poetas, bailarinos, debatedores, sempre críticos e sensíveis aos elementos que nos unem à África e sua literatura” (JORGE; AMÂNCIO, 2008, p. 107). Dessa forma, novas relações étnico-raciais serão formadas entre os principais envolvidos no processo educativo, assim a escola se tornará um espaço privilegiado para se promover tais relações.

Para Nascimento (2001), é importante que preconceitos e discriminações contra o afrodescendente sejam exterminados, que sentimentos de superioridade e de inferioridade sejam vencidos, que se estabeleçam novas formas de relacionamento entre diferentes etnias. Com isso, a literatura infanto-juvenil terá papel fundamental para que esse objetivo seja alcançado nos ambientes escolares ou na sociedade por completo.

As obras literárias que incluem a presente temática permitem entender que não existe melhor ou pior cultura. Isso é possível porque apresentam textos e imagens que oferecem uma representação positiva do negro e do afro-brasileiro, assim favorecendo a afirmação da identidade cultural negra. “Esses livros são considerados exceção por apresentarem a personagem negra em um contexto diferenciado: de maneira positiva” (SOUSA, 2001, p. 196). Essa leitura possibilitará novas formas de trabalho e de interação entre crianças e jovens numa perspectiva étnico-racial.

3. A NARRATIVA INFANTO-JUVENIL BRASILEIRA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

3.1 Narrativas contemporâneas: abordagem das relações étnico-raciais

Do ponto de vista da literatura brasileira, o negro só assume papéis em obras infanto-juvenis a partir do final da década de 20 e início da década de 30, no século XX. É necessário lembrar que as primeiras histórias foram publicadas no período pós-escravidão, por isso, as narrativas sempre vinculavam o negro à escravidão, o que sustentava a condição de inferioridade pela qual passou. “O fato de ter o negro suportado a escravidão também era prova de inferioridade” (DÓRIA, 2008, p. 199). Nesse momento, a literatura era formada apenas por textos depreciativos em relação à imagem do negro, sendo a oralidade desvalorizada ou pouco reconhecida pelos escritores literários. Coelho (2000) discorre sobre a importância da leitura de textos literários e as representações presentes neles, ao mencionar que

[...] toda leitura que, consciente ou inconscientemente, se faça em sintonia com a essencialidade do texto lido, resultará na formação de determinada consciência de mundo no espírito do leitor; resultará na representação de determinada realidade ou valores que tomam corpo e mente. Daí se deduz o poder de fecundação e de propagação de ideias, padrões ou valores que é inerente ao fenômeno literário [...]. (COELHO, 2000, p. 50)

Alguns livros de literatura infanto-juvenil apresentaram o negro em situações de inferioridade, desprestígio, depreciação, de maneira pejorativa e caricata. Essas práticas afetam a formação da identidade tanto das crianças negras como brancas, porque o primeiro não terá autoestima e o segundo terá uma postura de negação às pessoas negras, ou seja, prejudica ambas as partes, visto que inviabiliza a construção de uma educação antirracista.

As imagens suscitadas tanto pelas ilustrações quanto pelas descrições e ações da personagem negra podem ser utilizadas de maneira construtiva, de modo que contribuam para autoestima das crianças negras, bem como para a sensibilização das não negras. (SOUSA, 2001, p. 196).

Por isso, a necessidade da leitura de obras infanto-juvenis que abordem a temática afro-brasileira, pois elas denunciam as injustiças sociais e ressignificam valores culturais africanos e afro-brasileiros, uma vez que não conduzem a uma prática literária discriminatória. Desse modo, o público-alvo terá acesso a textos que possam contribuir para a formação de relações étnico-raciais, bem como uma formação leitora crítica ao permitir vários

questionamentos, porque esse tipo de literatura é resultado de uma série de fatores: sociedade, cultura e ideologia. Estes textos para crianças sob uma nova roupagem, segundo Jovino (2006),

[...] buscam uma linha de ruptura com modelos de representação que inferiorizem, depreciem os negros e suas culturas. São obras que apresentam personagens negros em situações do cotidiano, resistindo e enfrentando, de diversas formas, o preconceito e a discriminação, resgatando sua identidade racial, representando papéis e funções sociais diferentes, valorizando as mitologias, as religiões e a tradição oral africana. (JOVINO, 2006, p. 188)

Essa nova leitura permitirá a participação do leitor na reconstrução de sentidos. Em se tratando de literatura infanto-juvenil, contribuirá mais ainda na construção das relações de respeito com a etnia negra. Nesse sentido, a literatura infanto-juvenil contribui para uma formação leitora capaz de trabalhar a temática étnico-racial, a partir de debates sobre intolerância racial e sobre a construção da real identidade brasileira. Seria uma leitura com função social, porque as narrativas afro-brasileiras permitem a identificação do leitor com as personagens e as situações vividas por elas, o que oportuniza, ao leitor infantil e juvenil, uma reflexão sobre o seu papel na elaboração destas relações.

Pois o negro não tem que ser negro, mas sê-lo diante do branco [...]. Aos olhos do branco, o negro não tem resistência ontológica. De um dia para outro, os pretos tiveram de se situar diante de dois sistemas de referência. Sua metafísica ou, menos pretensiosamente, seus costumes e instâncias de referências foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta. (FANON, 2008, p. 104)

A formação das relações étnico-raciais a partir de uma perspectiva literária afro-brasileira tem como princípio a valorização da etnia negra, que foi marginalizada durante muitos anos. A história dos negros foi omitida por muitos livros de literatura brasileira tradicional ou, na maioria das vezes, era apresentada de forma animalésca, por isso há uma necessidade de reconstrução da identidade a partir da sua valorização.

Nossa postura, a esse respeito, é clara: acreditamos que, se livros de literatura enfocando o preconceito fossem adotados desde a pré-escola, esse 'silêncio' sobre o assunto seria imediatamente quebrado, pois a literatura, como poderosa construção simbólica, penetra a consciência do indivíduo, tanto em nível profundo como em nível imediato, possibilitando, por exemplo, a discussão do tema, uma apreensão diferenciada dele, rompendo com as imagens sociais preconcebidas ou estereotipadas. (DÓRIA, 2008, p. 43).

Cabe salientar que a temática afro-brasileira nos livros de literatura infanto-juvenil permite a visualização de personagens afro-brasileiros que não disseminam estereótipos nem reforçam as práticas racistas, por meio da valorização dos traços e símbolos da cultura citada.

Desse modo, os povos afro-brasileiros, tendo contato com estas obras literárias, se aproximarão de suas próprias histórias ao se verem refletidos nessas narrativas. Os leitores, crianças e jovens afro-brasileiros, poderão olhar para os livros e reconhecer que existem elementos que lhes darão satisfação e orgulho de ser negro.

A função estética não exclui a instrumentalidade do discurso, pois esse sentimento de liberação [...] é útil não só como defesa, mais ainda como potência criadora ou confirmação espiritual. A criança encontra na leitura, nos seus heróis, os seus ideais, os seus modelos. Assimila-os, identifica-se com eles, passa a vivê-los, quando mais não seja, ao menos em sonho... E, nesse sentido, a leitura é ‘recreação’ na significação etimológica do termo – a de ‘criar de novo’, a de ‘renascer’. (PERROTI, 1986, p. 70)

Encontramos nas narrativas de tradição oral africana, por exemplo, uma releitura ou adaptações de mitos, lendas, cantigas e contos, isto é, “os escritores contemporâneos, que colhem, tanto no passado como no presente, seus temas e modos de expressão” (PERROTI-MOISÉS, 2006, p. 46). Nesse sentido, pode-se afirmar que crianças e jovens afro-brasileiros terão contato com narrativas e imagens que retratem a diversidade da nação brasileira.

O resgate dos mitos, a proximidade cultural com a África, mas sem distorções nostálgicas, e com outros países em que a discriminação existe, o tempo escravo repensado, as revoltas, a situação do negro e de seus descendentes na construção socioeconômica do país e sua marcada participação nos tempos heroicos da formação da nacionalidade, as contribuições linguísticas colocadas em evidência na nossa língua portuguesa do Brasil, podem, entre outros traços, contribuir, através da transfiguração na literatura, para o melhor conhecimento e o redimensionamento da presença do negro na sociedade brasileira. São verdades e valores capazes de se opor vigorosamente aos estereótipos e preconceitos ainda vigentes no comportamento de muitos brasileiros. (PROENÇA FILHO, 2004, p. 187)

Assim, após estas considerações, dá-se destaque às obras consideradas emancipadoras. O livro publicado pelo autor Ziraldo Alves Pinto, por exemplo, *O menino marrom* (1986), representa um garoto com características físicas puramente negras, descritas de forma positiva com expressões de elogio e admiração em relação ao menino negro. Este menino estabelece laços com um garoto branco.

Os dois amigos inseparáveis, estudam, fazem um pacto de amizade e vivem as mesmas aventuras. Ziraldo apresenta a fase de curiosidade da criança, pois os dois estão sempre fazendo perguntas, buscando, especulando assuntos novos. Notamos, de início, um relacionamento interétnico. Porém, como toda criança, os dois também brigam. (SOUSA, 2001, p. 198)

A obra deixa claro que é possível se construir relações étnico-raciais entre crianças e jovens negros e não-negros, a partir do conhecimento do outro. É nítida a valorização da diversidade na obra. Durante toda a história, o autor apresenta vários momentos que fazem o

leitor refletir sobre a existência de algo realmente de cor negra na sociedade ou na natureza. “Na verdade, Ziraldo trabalha esta questão polêmica de modo a causar, a princípio, mais dúvida ao leitor, pois ele faz um jogo com as cores, com as definições, com as interrogações do menino que, muitas vezes parece ser as do leitor e (quem sabe?), as do autor” (SOUSA, 2001, p. 199).

O livro *A cor da ternura* (1989), de Geni Guimarães, narra a história de uma garota negra que sofre discriminação no ambiente escolar, causada pelas brincadeiras de mau-gosto que os outros colegas fazem com ela por causa da cor da sua pele. O drama vivido pela protagonista se intensifica quando a professora ensina uma versão distorcida da escravidão, fazendo com que ela pense até em mudar a cor da pele, como observa-se no trecho: “assim que terminou a arrumação, ela voltou para casa, e eu juntei o pó restante e com ele esfreguei a barriga da perna. Esfreguei, esfreguei e vi que diante de tanta dor era impossível tirar todo o negro da pele” (GUIMARÃES, 1991, p. 69).

Já Júlio Emilio Braz (1959), autor que representa esse segmento literário, publicou seu primeiro livro para o público infantil/juvenil em 1988, com o título *Saguairu*, pelo qual recebeu o Prêmio Jabuti em 1989. Depois dessa obra, vieram outras produções literárias, nas quais a temática afro-brasileira foi abordada: *Crianças na escuridão* (1991), *Anjos no aquário* (1992), *Enquanto houver vida viverei* (1993), e *Felicidade não tem cor* (2002). Esta última, publicada em 2002, aborda o preconceito racial. Fael, personagem principal, é um garoto negro que no início da narração mostra seu anseio em ser branco para evitar que seja vítima do preconceito por parte de colegas, entretanto, no decorrer da história, muda de ideia ao aceitar sua identidade racial. Na obra, o escritor deixa claro que

Preconceito também é achar que bom é aquilo que as pessoas dizem que é bom e não o que nós achamos que é. Preconceito é acreditar que somos o que as pessoas dizem da gente ou pra gente. Preconceito é assim: eu digo pra você e você diz pra mim. É aquela coisa que eu penso e você acaba acreditando que é verdade. Conta pra outro, que conta pra outro, e logo aquela é uma grande verdade, pois já não pertence a mim, mas a todo mundo (BRAZ, 1997, p. 52).

Outra obra do autor que também merece destaque é *Lendas Negras* (2001), composta por várias narrativas populares que estão presentes na memória e na história de diferentes países africanos. Os textos são frutos da tradição oral africana que vão sendo transmitidos de geração a geração. Na introdução do livro, Braz faz um posicionamento crítico em relação ao desconhecimento das tradições orais africanas, ressaltando a diversidade cultural de tais textos.

É bem mais fácil encontrar livros com lendas europeias, vikings, celtas, russas, japonesas. Nada contra. O homem é a somatória de suas experiências e de tudo que lê. Quanto maior e mais diversificada sua leitura, melhor. De qualquer forma, a máxima não se aplica às lendas, histórias e culturas africanas [...]. A riqueza étnica é impressionante, responsável por uma herança cultural artística que, penso, muito de nós os afro-descendentes, desconhecem, apesar de África ter uma influência decisiva

nos hábitos e nos costumes mesmo daqueles brasileiros que não são afro-descendentes (BRAZ, 2001, p. 5).

A obra escrita por Júlio, *Na cor da pele* (2005), retrata a imagem de um adolescente mestiço e sem nome. O enredo da história gira em torno da angústia do personagem em mostrar sua família negra no dia de sua formatura, ocasião em que foi escolhido para ser orador da turma, por ser o melhor aluno dentre os demais. Durante o evento, a presença de sua família causa desconforto às famílias brancas. Essa situação vivida pelo personagem lhe permite fazer uma reflexão sobre sua identidade racial. *Na cor da pele* é uma obra que pode ser abordada para fins de discussões sobre o preconceito racial existente nos ambientes escolares por parte da família de alunos brancos.

Poderia ser uma surpresa, algo insignificante, e não aquele preconceito feroz, o que conseguia entrever no silêncio e nos olhares daquela gente que dava a impressão de cercar e hostilizar minha família entre as cadeiras que não paravam de ranger, insuportáveis, naquele ar abafado e impregnado com o fedor de mofo das cortinas e daquela antiguidade que afinal de contas era o colégio. (BRAZ, 2000, p. 34)

Menina bonita do laço de fita (2000), livro da autora Ana Maria Machado, narra a história de um coelhinho branco que tem como maior desejo ser negro como a menina bonita, protagonista da obra. O livro possibilita a reflexão sobre a diversidade que o Brasil possui. Dessa forma, favorece para que o público infantil possa ter respeito com as outras pessoas, independentemente de sua etnia, assim como aumenta a autoestima das crianças afro-brasileiras, porque mostra a personagem principal negra, bonita, inteligente e que tem o maior orgulho de sua descendência. Ana Maria Machado caracteriza a personagem da seguinte maneira: “[...] uma vez uma menina linda, linda. Os olhos dela pareciam duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes. Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feito fiapos da noite” (MACHADO, 2003, p. 1). O cabelo, em particular, é um elemento que – no contexto brasileiro das questões étnico-raciais – pode ser tomado como símbolo da identidade negra (GOMES, 2011). A pesquisadora Nilma Lino Gomes aponta a importância da identidade negra por meio do cabelo crespo e da cor da pele.

O discurso pedagógico, ao privilegiar a questão racial, não gira somente em torno de conceitos, disciplinas e saberes escolares. Fala sobre o negro na sua totalidade, refere-se ao seu pertencimento étnico, à sua condição socioeconômica, à sua cultura, ao seu grupo geracional, aos valores de gênero etc. Tudo isso se dá de maneira consciente e inconsciente. Muitas vezes, é por intermédio desse discurso que estereótipos e preconceitos sobre o corpo negro são reproduzidos. Será que eles são superados? O discurso pedagógico proferido sobre o negro, mesmo sem referir-se explicitamente ao corpo, aborda e expressa impressões e representações sobre esse corpo. O cabelo tem sido um dos principais símbolos utilizados nesse processo, pois desde a escravidão

tem sido usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro. (GOMES, 2002, p. 4)

A obra *Bruna e a Galinha d'angola* (2003), da escritora Gercilga d'Almeida, relata a história de uma garota negra, principal personagem da narração, que não tem amigo por causa de sua cor. Sua avó, negra vinda da Angola, é quem tem a ideia de como fazer Bruna não se sentir mais sozinha, a partir de um tecido pintado em seu país de origem, onde há desenhada uma galinha d'angola, nomeada de Conquém. Bruna, contente com o presente que ganhara da avó, pede para que seu tio faça uma galinha de barro, e o tio assim faz. Depois disso, ela ganha esse animal de verdade, o que lhe permite a conquista de vários amigos. O livro é recheado de mitos e expressões da África, deixando clara a presença dessas tradições também no Brasil.

O escritor Reginaldo Prandi escreve livros que tratam da temática negra, sobretudo no seu aspecto religioso, ao falar de mitologia e do culto aos deuses africanos (orixás). Podem ser citadas algumas obras, como: *Ifá, o Adivinho* (2002), *Xangô, o Trovão* (2003) e *Oxumaré, o Arco-íris* (2005). Esses livros propiciam uma leitura descontraída e prazerosa ao contar as sagas dos deuses africanos. Acrescenta-se, ainda, que a leitura dessas obras possibilita o acesso ao mundo desconhecido da religiosidade africana e a quebra do preconceito gerado em torno da religião africana, enquanto parte integrante da identidade brasileira.

O livro *Cabelo Lelê* (2007), da escritora Valéria Belém, relata a rejeição de uma menina negra com relação à sua descendência, principalmente no aspecto físico, em especial o cabelo, o qual detesta. Seu problema é solucionado quando ela começa a ler um livro que fala da história e beleza de seus descendentes. Esse livro estimula que os afrodescendentes reconheçam sua identidade e possam aceitá-la: “Lelê gosta do que vê!/Vai à vida, vai ao vento/ Brinca e solta o sentimento/ Descobre a beleza de ser como é/ Herança trocada no ventre da raça/ Do pai, do avô, de além-mar até” (BELÉM, 2007, p.12).

A obra *Meu tataravô era africano* (2008), de Georgina Martins e Tereza Silva Telles, retrata a história de Inácio, um garoto negro que, durante uma aula de história, descobre que seu tataravô foi escravizado. A partir da descoberta, Inácio e seu avô começam a conversar sobre a chegada dos africanos no Brasil e sobre o sofrimento durante o período da escravidão, permitindo ao leitor conhecer e reconstruir a história do Brasil. Sobre a obra, as autoras defendem:

Achamos muito importante que nós, brasileiros, conheçamos a história do continente africano, principalmente a do período em que vários povos africanos foram trazidos para cá como escravos, pois só deste modo poderemos compreender melhor a origem da nossa cultura e da nossa identidade. (MARTINS, 2008, p. 54)

A literatura como meio de representação da realidade omitiu e silenciou vários acontecimentos desde a chegada dos africanos no Brasil, deixados de lado devido à supremacia branca, mas hoje há uma preocupação maior em ressignificar tudo o que foi dito a respeito do negro. Ao desconstruir preconceitos e estereótipos através da linguagem literária, o negro passa a ser visto de uma outra maneira.

A literatura seria a tentativa de preencher vazios criados pela perda gradativa da identidade determinada pelo longo período em que a ‘cultura negra’ foi considerada fora-da-lei, durante o qual a tentativa de assimilar a cultura dominante foi o ideal da grande maioria dos negros. (BERND, 1992, p. 22)

Essas leituras abrem um novo caminho para a representação do negro ao possibilitar que crianças e jovens tenham uma educação étnico-racial diversificada e igualitária, na qual esse público passa a se ver de forma verdadeira, com suas culturas e tradições presentes nos livros, além de serem vistos como uma das etnias formadoras de um país multicultural.

Há também os livros que retomam traços e símbolos da cultura afro-brasileira, tais como as religiões de matrizes africanas, a capoeira, a dança e os mecanismos de resistência diante das discriminações, objetivando um estímulo positivo e uma autoestima favorável ao leitor negro e uma possibilidade de representação que permite ao leitor não negro tomar contato com outra face da cultura afro-brasileira que ainda é pouco explorada na escola, nos meios de comunicação, assim como na sociedade em geral. Trata-se obras que não se prendem ao passado histórico da escravidão. (JOVINO, 2006, p. 216).

Esse novo cenário literário rompe com a prevalência de modos estereotipados de representar a imagem dos africanos e afrodescendentes em década anteriores, sendo um passo enorme dado para combater o preconceito. O texto afro-brasileiro representa uma identidade negra valorizada que produzirá consequências nos leitores e em seus espaços de leitura, como a elevação da autoestima do público negro.

3.2 A circulação de obras *infanto-juvenis* emancipadoras: avanços e entraves

A Educação, de acordo com a Constituição Federal, é um direito social. Ela deve garantir um espaço que possibilite, através das práticas pedagógicas, a valorização das diferenças culturais. Em contrapartida, é necessária a criação de um ambiente propício ao diálogo e respeito, no qual se reconheçam os sujeitos envolvidos no processo educativo como seres humanos iguais a todos.

Essa educação, profundamente vinculada às matrizes culturais diversificadas que fazem parte da formação da nossa identidade nacional, deve permitir aos alunos respeitar os valores positivos que emergem do confronto dessas diferenças, possibilitando-lhes ao mesmo tempo desativar a carga negativa e evitada de preconceitos que marca a visão discriminatória de grupos sociais, com base em sua origem étnica, suas crenças religiosas ou suas práticas culturais. Só assim a escola poderá, levando em consideração as diferenças étnicas de seus alunos, reconhecer de forma integral os valores culturais que carregam consigo para integrá-los à educação formal. (MOURA, 2008, p. 72)

A escola, como parte integrante da sociedade, não deixa de ser afetada pelo racismo, pois é um espaço que, na maioria das vezes ajuda a reproduzir e a manter práticas racistas, mas também pode e, com efeito, deve ser um lugar de combate e superação do racismo. É responsabilidade da escola repensar sobre a questão racial de forma positiva, rompendo com o paradigma ao incluir todos no processo educativo, porque a imagem estereotipada da população negra ainda se faz presente na sociedade e no ambiente escolar. Adotando tais práticas combativas, são maiores as chances de que todas as raças possam ter vez e voz no espaço escolar.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a escola é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação de toda e qualquer forma de discriminação e racismo, por possibilitar em seu espaço físico a convivência de pessoas com diferentes origens étnicas, culturais e religiosas. Além disso, sua atuação é intencional, sistemática, constante e obrigatória. (SANTOS, 2001, p. 106)

Sendo assim, por meio dos educandos e das construções de relações étnico-raciais, a escola tem o poder de promover a transformação da sociedade em seu espaço ao criar situações de discussão, de diálogo e questionamento sobre tais, além de possibilitar o conhecimento de si e do outro. Logo, a escola não pode ser vista apenas como uma instituição social que segue as ideologias do Estado e/ou como instrumento para propagar preconceitos e discriminações.

Outro caminho importante que visa articular Educação, cidadania e raça é a superação do medo e/ou desprezo à diversidade. Seria interessante abrir um debate nas escolas para discutirmos com profundidade sobre a complexidade da diversidade cultural. Ser diverso não é problema. Afirmar positivamente uma identidade racial também não. Ser diverso e portador de identidade são aspectos constituintes de nossa formação humana e também da construção social e histórica. (GOMES, 2001, p. 87)

Essa articulação entre educação, cidadania e raça é uma forma de educar com base em informações e discussões críticas a respeito das disparidades raciais, assim como das mazelas sociais relacionadas ao preconceito e à discriminação. “A ação educativa deve ser uma ‘ação cultural’ que leve a libertação de todos os educadores e educadoras, de todos os educandos e educandas, de todos os meninos e de todas as meninas, de todos os negros e todos os ‘não-

negros” (SANTOS, 2001, p. 112). Logo, o processo educativo pode viabilizar a libertação de todas as formas de preconceito.

É necessário construirmos um cotidiano escolar que dê margem à participação positiva da criança e do adolescente negros, o que auxiliará na sua integração e no seu desenvolvimento. E, paralelamente, levará a todos os presentes na escola a vivenciar um tratamento pautado na igualdade e na solidariedade. (CAVALLEIRO, 2001, p. 155)

O tema do racismo deve ser abordado em todas as disciplinas, orientado por uma leitura crítica dos textos literários afro-brasileiros, fazendo uma relação com as realidades vividas pelos alunos e professores negros para que se possa reconhecer os sujeitos envolvidos no processo educativo como seres humanos iguais a todos. “Sendo assim, estabelecem uma interação com o leitor (negro e não-negro), com histórias, questões e ilustrações que aludem à temática étnico-racial, os quais contribuem para uma nova estética e literatura do/sobre/com ser negro” (SOUZA, 2001, p. 212).

A presença da literatura infanto-juvenil, que aborde a temática afro-brasileira nas escolas de forma adequada e planejada, possibilita uma grande identificação do público-alvo com os personagens das histórias a serem contadas em sala de aula ou em qualquer espaço da escola, no entanto, há uma carência de professores que trabalhem a temática, por isso muitas escolas acabam por não inserir em seus currículos tal temática.

A dinâmica do processo educativo implica na necessidade de se fazer uma reflexão sobre a escola e a diversidade étnico-racial, como o reconhecimento, a aceitação e o respeito pelos afrodescendentes, mas também são necessários alguns determinantes para a efetivação de um ambiente sem preconceito e, entre eles, o principal é o papel do professor. “Toda escola e todo professor sabem que é preciso incentivar o respeito às diferenças, de forma que os conhecimentos que circulam dentro e fora possam ser criticados, ampliando-se a capacidade de reflexão a esse respeito” (SOUZA, 2001, p. 190).

Contar as histórias dos povos negros não é um problema, mas acaba se tornando pela maneira como é feita a abordagem desse tema, uma vez que, a depender de como as histórias são contadas, as crianças e jovens sentem-se constrangidos diante do desprestígio de sua descendência – algo que é repassado nos textos literários e nas figuras que os acompanham. O leitor encontra poucas imagens dignas de se reconhecer, seja na profissão ou na educação. Nascimento (2001) afirma que “as representações sociais negativas, carregadas de preconceitos e estereótipos, são internalizadas desde a infância por meio de uma educação infantil e escolar imbuída de ideologias do patriarcalismo e do racismo” (NASCIMENTO, 2001, p. 117). Daí a

importância da inclusão da temática negra nos currículos escolares desde a Educação Infantil, porque possibilita que crianças possam romper com algo que tenham aprendido erroneamente em casa ao abrir espaços para identificação, ressignificação da história do povo africano, a herança cultural africana e sua importância na construção identitária deste país, porque a ausência “nos currículos escolares legitima e ergue como verdades noções elaboradas para reforçar a supremacia branca e dominação” (NASCIMENTO, 2001, p. 124).

Para a efetivação desses processos educativos e inclusivos, é necessária a formação adequada de educadores para que promovam o acesso a livros com a temática negra sem estereótipos e para que estejam preparados para vivenciar situações de racismo e saber lidar com a devida cautela a ponto de sanar o problema do preconceito. Além disso, importa que os profissionais saibam elaborar atividades em que os alunos poderão se identificar, valorizar e respeitar as diferenças, além de mediar a construção de relações étnico-raciais. “A falta de formação e habilidade dos educadores para lidar com as relações do cotidiano escolar marcadas por discriminações os levam a medidas não problematizadoras da diferença” (SANTOS, 2006, p. 105). Tem-se a necessidade de professores que abordem temas sobre discriminação, a partir de um trabalho feito com diferentes tipos de textos que falem sobre intolerância racial. Nesse processo de transformação, é necessário mediar visões e espaços de leitura infanto-juvenil, em uma atividade para a libertação de práticas discriminatórias. Nilma Lino Gomes afirma que:

Ainda encontramos muitos (as) educador (es) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação, que é um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é de competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana (GOMES, 2008, p. 142).

O professor precisa viabilizar aulas que trabalhem com as questões raciais, para desenvolver formas de discussões sobre tais relações, a fim de sanar dúvidas sobre conceitos de intolerância racial, segregação e outros. Os educandos precisam ter conhecimentos desses conceitos para que possam ter outro entendimento a respeito das diferenças étnicas, caso contrário, assimilarão concepções estereotipadas sobre os negros. Segundo Werneck (2003, p. 11),

A falta de formação é um processo silencioso, lento, progressivo e cumulativo de noções inadequadas sobre temas-tabu [...] A falta de formação é o alicerce do preconceito [...] Como se dá a falta de formação? Sem o apoio dos adultos, a criança busca mecanismos de atender à sua curiosidade acerca das diferenças individuais. Liga sua possante antena parabólica e começa a captar informações truncadas e estereotipadas dali e daqui, incluindo as da mídia.

De acordo com Santos (2001), a discriminação, na maioria das vezes, é tratada como um problema do discriminado sem incluir os discriminadores. Isto significa dizer que a abordagem da discriminação nunca é trabalhada do ponto de vista de quem pratica e sim de quem sofre. Neste caso, para reduzir a carga discriminatória, a melhor forma seria fazer um trabalho em conjunto com todos, independentemente de quem praticou ou sofreu.

Por meio de aulas dialogadas, mostra e discussão de vídeos, leitura e debate de textos e dinâmicas de grupo, desenvolve-se uma ementa que discute os conceitos de racismo, discriminação preconceito/preconceito racial, segregação racial, e desigualdades raciais, sua presença e interferência na cultura brasileira e na cultura escolar. (SILVA, 2001, p. 72)

Para essa nova proposta, cabe ao professor levar para a sala de aula textos que primem pela diversidade cultural e que tenham a real participação de personagens negros, porque através da leitura destes, crianças e jovens terão uma visão multiculturalista, farão debates sobre o racismo, falarão da cultura afro-brasileira, em suma, essas leituras serão um meio de aquisição de diferentes saberes. Dessa forma, haverá um aprofundamento de suas identidades étnico-raciais em uma reflexão que rompa com o paradigma das disparidades raciais e se construa um novo com base na valorização da diversidade, fazendo emergir leitores sensíveis às temáticas das relações étnico-raciais.

Para que a escola consiga avançar na relação de saberes/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os (as) educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, cultura e as relações raciais, entre outras. (GOMES, 2008, p. 143)

De acordo com Silva (2008), o livro pode ser veículo de expansão de estereótipos não percebidos pelo professor. É de suma importância que docentes identifiquem o material que possa vincular conteúdo racista ou que possua assuntos que transmitem uma visão negativa do negro. “Alguns educadores, apesar de identificarem visões estereotipadas de negros e mulheres nos livros didáticos, continuam a utilizar estes materiais sem que, na maioria das vezes, propusessem uma leitura crítica em conjunto com os alunos” (SANTOS, 2001, p. 104). Cabe ao professor nesse processo de transformação, mediar visões e espaço de leitura para o trabalho da literatura afro-brasileira, em uma atividade conjunta com crianças e jovens para a libertação de práticas discriminatórias.

O professor, portanto, deve lembrar que é também um transmissor de valores. Se ele se cala diante do preconceito, perpetua-o. Se ele mesmo tem algum preconceito, ainda que inconsciente, acaba por reforçar os estereótipos, acaba por reproduzir a ideologia construída como instrumento de dominação. O primeiro passo para o professor, ou professora, portanto, é tornar-se consciente desse estado de coisas. Manifestar pena,

comiseração, não exigir o mesmo de todos os alunos, são formas de preconceito. (DÓRIA, 2008, p. 42)

A escola multicultural tem como objetivo reformular as instituições de ensino que ainda promovem situações de preconceitos em seus espaços, ao ter como finalidade criar um espaço educativo com oportunidades iguais para todos, independentemente de qual grupo étnico pertencem. “Falar de multiculturalismo é falar do jogo de diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por autores que, por uma ou outra razão, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 11). Esse tipo de escola nasce a partir da luta de organizações negras para que sua raça e sua cultura afro-brasileira sejam valorizadas no cenário educacional.

A escola continua sendo o lugar privilegiado para o consumo das obras literárias infanto-juvenis. Atualmente, destaca-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), executados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação (FNDE), em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e PNAIC (Programa Nacional para Alfabetização na Idade Certa). Comentando sobre os livros de literatura infantil afro-brasileira inscritos no PNBE, Martins e Cosson (2008) destacam quatro grupos: o primeiro grupo tenta retomar a literatura oral enfatizando a tradição; o segundo, privilegia as biografias de personagens históricos; o terceiro grupo ainda continua enfatizando o passado e a escravidão, já o quarto grupo valoriza a identidade, realçando a imagem física e a convivência com a diferença.

Os textos atuais relacionados à literatura afro-brasileira são encontrados em maior quantidade e as temáticas são diversas, visto que fazem parte do acervo literário dos programas citados. Alguns professores já conhecem tais textos e programas, todavia, apresentam dificuldades em trabalhar as questões raciais em sala de aula, devido à falta de formação. Para Thiago Lauriti (2013),

Esses processos de formação devem priorizar não apenas o conteúdo da cultura e da literatura dos povos africanos e indígenas, mas também o exercício de uma abordagem interdisciplinar que permita a reflexão sobre a prática dos professores [...]. Assim, a organização de redes de apoio à formação do professor que tematizem de forma ampla o ensino da história e, em especial, da cultura e da literatura dos povos africanos e indígenas, podem contribuir também para que os educadores tenham condições de apropriação de novas ferramentas metodológicas e opções didáticas [...]. (LAURITI, 2013, p. 153)

O papel da escola na escolha dos livros infanto-juvenis é fundamental. Neste processo, ela deve estar atenta para a escolha do acervo de sua biblioteca, fazendo uma seleção de obras

que possam ajudar para a formação de uma identidade positiva do negro. Isso proporcionará aos alunos o contato com a diversidade e a cultura africana, deixando para trás uma visão estereotipada dos afrodescendentes.

Cabe acrescentar o papel da biblioteca como uma ferramenta e espaço para a disseminação de conhecimento das obras infanto-juvenis que tratam da questão afro-brasileira, bem como de outras temáticas, porém, para que isso seja possível, faz-se necessária uma formação específica para os profissionais que ocupam esses espaços, a presença efetiva do bibliotecário nas escolas, bem como as condições efetivas de funcionamento e a organização do espaço com disposição das obras, uma vez que muitas ficam guardadas em caixas, sem que o aluno tenha acesso ao texto literário.

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares. (ABRAMOWICZ; BARBOSA; SILVÉRIO, 2006, p. 2)

O educador pode promover a visibilidade dos livros literários infanto-juvenis que apontem a temática negra e a diversidade cultural, mas, o mundo literário, como fenômeno concreto, implica variabilidade de perspectivas, contextos e a aquisição de diferentes saberes. Por conseguinte, o educador precisa se atentar aos textos literários como provedores de atitudes e valores comprometidos com a diversidade cultural como fator positivo e enriquecedor. Sendo assim, o docente, enquanto mediador, deve problematizar os textos a partir do seu conteúdo social, ou seja, como a recepção projetada por sua leitura contribui para instrumentalizar discussões étnico-sociais. Dessa forma, é importante enfatizar o tema étnico-social através da linguagem verbal e não-verbal ou, ainda, de títulos que incluam a real participação de personagens negras.

Muitas escolas dizem seguir padrões educativos sem discriminação, porém, uma boa parte delas têm alastrado estereótipos e ideias racistas ao reforçar a hierarquia branca em relação ao negro, devido à falta de formação adequada para uma escola de qualidade, com professores preparados para trabalhar a diversidade racial. Para que haja uma sociedade igualitária, é necessária, além do trabalho da escola, a contribuição por parte dos governantes. O pesquisador Thiago Lauriti (2013) ratifica a importância do poder público para promover as mudanças necessárias:

É preciso que se construa um programa institucional de formação continuada, integrada ao espaço educativo, de competência compartilhada entre o poder público, as rede de ensino e a gestão pedagógica das escolas, para que se torne possível, além de outras demandas urgentes da formação do professor, incluir também processos formativos que gerem conhecimento satisfatório [...], dentro de uma perspectiva interdisciplinar, garantindo-se, nesses espaços de formação contínua, orientações e subsídios teóricos, materiais de apoio e metodologias sobre as temáticas (LAURITI, 2013, p.163).

Nesse sentido, há a necessidade de uma reorganização do espaço escolar para o trabalho da literatura infanto-juvenil, a partir da construção de um espaço de leitura que permita o diálogo entre diferentes textos (lendas, crônicas, poemas, mitos e outros) e que dê abertura para que as crianças e jovens possam contribuir com os textos lidos. Aos professores, cabe a tarefa de acrescentar mais informações por outros meios de comunicação e trazer obras que abordem em seus livros a temática afro-brasileira.

A força das palavras, orais ou escritas, deve ser pensada e usada no espaço escolar como meio a possibilitar que crianças e jovens, em especial os afrodescendentes, olhem para si próprios de uma maneira positiva; já os que se consideram brancos, cabe à escola direcioná-los para que vejam os afrodescendentes como produtores e reprodutores de valores culturais e de conhecimentos a serem respeitados. “Nesses casos, tanto o aluno negro como o não-negro ganha a oportunidade de, literalmente, tomar a palavra como algo vivo, ressuscitá-lo para o questionamento e a problematização tão necessários para a vida em sociedade” (SOUZA, 2001, p. 180).

A escola mostra-se como um dos locais privilegiados para viver a oralidade, escrita e a leitura como instrumentos que ajudam a entender as mais diversas situações e o mundo. Quanto mais lemos, falamos, trocamos ideias e registramos nossos pensamentos, mais temos condições de entender a nossa história de vida e de pensar sobre nós mesmos e o outro. (SOUZA, 2001, p. 189)

É necessário se fazer a presente reflexão a respeito dos ambientes educativos para que as crianças e jovens redescubram um novo mundo, uma nova cultura. Esse contato cria a oportunidade para que os alunos tenham acesso a materiais e discutam com maior profundidade a questão étnica, estabelecendo vínculos entre a oralidade e a escrita. Além disso, esse novo espaço cria uma abertura para a troca de ideias, debates sobre situações raciais e fortalece o respeito e a valorização do outro, independente de etnia.

4. A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE CRIANÇAS NEGRAS NAS VOZES FEMININAS DAS PERSONAGENS PRETA E LUANA

4.1 Identidade e a literatura infanto-juvenil

As representações sociais dos negros no Brasil vêm ao longo do tempo carregadas de estereótipos, formulados conforme o discurso ideológico e impostos pela sociedade excludente, que justifica as diferenças humanas a partir de bases raciais, em um cenário social que denomina a população branca como detentora, exclusivamente, das melhores condições intelectuais, estéticas e morais para representar uma população inteira. Conforme Stuart Hall (2011, p.63):

A raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características – cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc. – como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo do outro. (HALL, 2011, p. 63)

Nesse sentido, observa-se que o conceito de raça tem relação direta com o conceito de racismo, que, por sua vez, remonta a um conjunto de imagens sobre a população negra. Nascimento (2003) contribui ao discorrer sobre o emprego do termo raça “A noção de ‘raça’, firmemente embutida na hierarquia social da cor, carece de realidade biológica, mas exerce uma função social de forte impacto concreto sobre a vida real” (NASCIMENTO, 2003, p. 47).

Para Castells (1999), a identidade está ligada à cultura e aos processos de significação do outro. O autor classifica a identidade em três tipos:

Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais.

Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo assim trincheiras de resistência e sobrevivência.

Identidade de projeto: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda uma estrutura social. (CASTELLS, 1999, p. 24)

Hall (2011) destaca a importância de reconhecer que as identidades são construções culturais, que estão sempre em processo, logo, as diferenças raciais não devem servir para justificar participações diferenciadas na sociedade.

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasiado sobre unidade. Ela permanece incompleta, está sempre em processo, sempre ‘sendo formada’. (...) Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exercício exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. (HALL, 2011, p. 38-39)

As identidades estão em constante construção, e percebemos isto no processo dialógico entre a cultura descolonizada e a identidade negra. Diante disso, Gomes (2003) afirma que a relação da educação, cultura e identidade negra é essencial para a construção de uma outra visão sobre o negro, bem como para o reconhecimento das diferenças, da cultura, da estética e do corpo negro, desconstruindo assim o modo de enxergar o povo negro e de atribuir-lhe deformações que acabam por influenciar as identidades tanto de crianças negras quanto de crianças brancas. Desta forma, do ponto de vista literário, deseja-se

[...] uma literatura com proposta de representação do negro que rompa com esses lugares de saber, que possa trazer imagens enriquecedoras, pois a beleza das imagens e o negro como protagonista são exemplos favoráveis à construção de uma identidade e uma autoestima. Isto pode desenvolver um orgulho, nos negros, de serem quem são, de sua história, de sua cultura. [...] Investir na construção de uma identidade significa abrir caminho para a revolução no jeito de pensar da sociedade contemporânea, pois os educandos de hoje serão a sociedade de amanhã. A literatura, nesse ínterim, pode ser um espaço de problematização do movimento ocorrido em nossa sociedade. (SILVA, 2010, p. 35)

É necessário reconhecer que a imagem do negro há pouco tempo atrás, tanto na literatura como na mídia, era sempre representada através de diversos estereótipos e preconceitos, que ainda rondam na sociedade brasileira, sendo apenas disfarçados, entretanto, percebidos pela população negra em brincadeiras “inofensivas”, piadas relacionadas ao traço físico – cabelo, nariz, cor de pele – do afrodescendente e outros exemplos, o que deixa nítido o quanto a sociedade brasileira ainda insiste em conservar valores que representam uma suposta superioridade branca.

Seguindo estes parâmetros de superioridade, as crianças brancas cairão na armadilha de reconhecer e acreditar que são superiores aos outros e estarão em uma posição privilegiada em relação a outras raças. Por outro lado, as crianças negras desenvolverão uma imagem de

inferioridade e inadequação. Elas vão crescer com esse conceito de branqueamento, acreditando que só serão aceitas se estiverem dentro dos paradigmas estabelecidos pelos brancos, rejeitando assim tudo que se pareça com a cultura negra.

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a interiorização dos seus atributos descritivos por meio de estereótipos, conduzem esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de autorrejeição [...] os mecanismos de inviabilização e de recalque das diferenças descritivas e culturais dos segmentos sociais subordinados, uma vez saturados pela sua frequência nos veículos de reprodução ideológica, e tornados hegemônicos, passam a ser senso comum de todos, indiferente de raça/etnia e classe social. (SILVA, 2008, p. 18)

A leitura de textos afro-brasileiros para o público infanto-juvenil é um meio essencial para a formação identitária das crianças no que se refere à apreensão da realidade a partir das narrativas. Com isso, o ato de leitura proporciona a oportunidade de reconhecimento das diversas identidades étnicas existentes em nosso país, fazendo correlação entre as histórias dos livros e as situações reais vivenciadas pelos jovens leitores, bem como por meio das interações entre crianças nos mais diversos ambientes sociais.

Se a literatura for bem explorada ‘por dentro’ em suas múltiplas dimensões, que incluem a histórica, a criança, sem perceber, vai formando seu conjunto de valores e compreendendo o caráter temporal e transitório destes valores. É justamente pela incompreensão da natureza histórica da literatura que a criança cristaliza conceitos e valores dados por uma sociedade como se fossem os únicos possíveis. Por essa via, em vez da compreensão de que as verdades são históricas, sedimentará dogmas e preconceitos próprios de uma sociedade, os quais arrastará, quem sabe, pelo resto da vida. (SOUZA, 2010, p. 59)

A questão étnica é um dos assuntos tematizados nas obras infanto-juvenis aqui analisadas, pois essa corrobora para a construção da identidade tanto dos negros como dos ditos “brancos”, a partir da nova roupagem dos livros em que os negros são evidenciados de forma positiva e real. O modo como as crianças e jovens leem e compreendem a narrativa ajuda no entendimento sobre diversidade étnica, sendo mais um saber para este público, uma vez que irão (re)conhecer aspectos antes nunca vistos, como: os nomes dos países africanos, os povos que ali vivem, sua beleza, seus mistérios e cultura. Assim, o texto infanto-juvenil representará uma identidade negra valorizada que produzirá consequências nos leitores e em espaços de leitura. Para Maria Luiza Horta (2010, p. 6),

A criança afrodescendente brasileira só poderá ‘acender a fogueira’ a partir do momento em que se enxergar como parte formadora da sociedade, não como vítima, mas como colaboradora. Tão importante como denunciar a discriminação é apresentar ao universo infantil motivos para se interessarem e valorizarem as culturas africanas. (HORTA, 2010, p. 6)

Entendidas dessa maneira, as informações apreendidas nas histórias infantis são importantes para auxiliar a compreensão das dificuldades próprias da infância ou, ainda, para possibilitar às crianças encontrar um caminho para a resolução de seus problemas na medida em que se identificam com os personagens das histórias que leem.

Busca-se, nesta dissertação, estabelecer a relação entre a representação e a identidade. Dessa forma, será analisada a possibilidade de construção identitária de crianças negras e da autoestima de crianças negras diante das representações nos livros infanto-juvenis que trazem em si traços culturais da etnia negra que, por muito tempo, foram estereotipados. Pretende-se uma leitura ressignificada dos elementos da cultura afro-brasileira presentes na tessitura textual analisada.

A sociedade precisa se comunicar, precisa contar as histórias de seu povo e o ato de compartilhar experiências torna-se significativo para amenizar os preconceitos. Para Jovino (2006, p. 3), “É comum que os povos se orgulhem de suas histórias, tradições, mitos e lendas, pois são expressões de sua cultura e devem ser preservadas”.

Atualmente, os textos afro-brasileiros dirigidos a crianças e jovens buscam romper com a expressão que inferioriza o negro e a sua cultura. Estas obras retratam o cotidiano da criança negra enfrentando preconceitos, buscando/construindo a sua identidade e atribuindo importância às suas tradições religiosas e aos aspectos culturais afro-brasileiros, como a capoeira, símbolo de resistência à discriminação, que proporciona aos negros a construção de sua identidade e preservação de suas memórias.

Na obra *Luana: a menina que viu o Brasil neném*, os autores Aroldo Macedo e Oswaldo Faustino (2000, p. 3) assim a definem: “Luana, a primeira heroína afro-brasileira infantil da história de nosso país. Ela é bela, encantadora, capoeirista, ativa e totalmente ‘antenada’ com seu tempo e com seu povo”.

Figura 1 - Personagem Luna e seu berimbau mágico



A literatura infanto-juvenil influencia de forma positiva no processo de construção de identidades das crianças, uma vez que a literatura, em seu caráter representativo, é uma fonte onde são construídos significantes e significados que poderão ser estendidos para a vida real dos leitores. Para a escritora Abramovich (1989), durante este processo, faz-se necessário recriar a realidade e imaginá-la. Segundo Horta (2010), a falta de representação da criança negra faz com que a diversidade não seja contemplada e o processo de branqueamento acaba por deturpar as identidades em formação deste público leitor.

4.2 A importância do corpo e do cabelo na construção identitária da criança negra

A construção da identidade de uma pessoa começa na infância e acaba sendo influenciada por todas as referências sociais com as quais ela encontra ao longo de sua história. Neste sentido, a construção da identidade é pessoal e social, e ocorre por meio da interação entre os indivíduos, uma vez que está em constante desenvolvimento.

Hall (2005), afirma que a identidade é construída com o tempo e que este processo se dá através do inconsciente e não pela consciência do indivíduo no momento do nascimento. Este autor destaca que, sendo a identidade formada ao longo do tempo e da vivência do indivíduo, está sempre sujeita às influências do meio na sua constituição. Estas influências

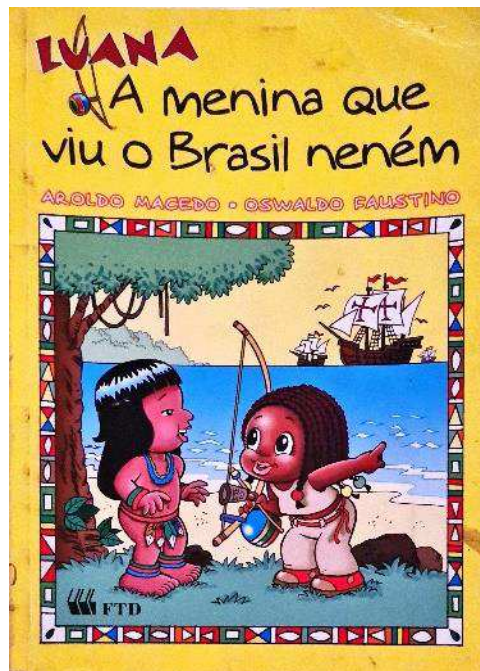
representam os valores pré-estabelecidos, que são absorvidos através da sociedade a que o indivíduo pertence.

De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem. (HALL, 2011, p. 11)

Para o autor, a construção da identidade está sempre em movimento e não pode ser vista de forma cristalizada. As pessoas mudam suas identidades conforme as necessidades do momento. Dentro de cada um, existem identidades contraditórias promovendo movimentos em diferentes direções e nos dando oportunidade de mudança. A identidade deve considerar o sujeito sócio-histórico, cultural, localizado geograficamente, espacialmente e temporalmente.

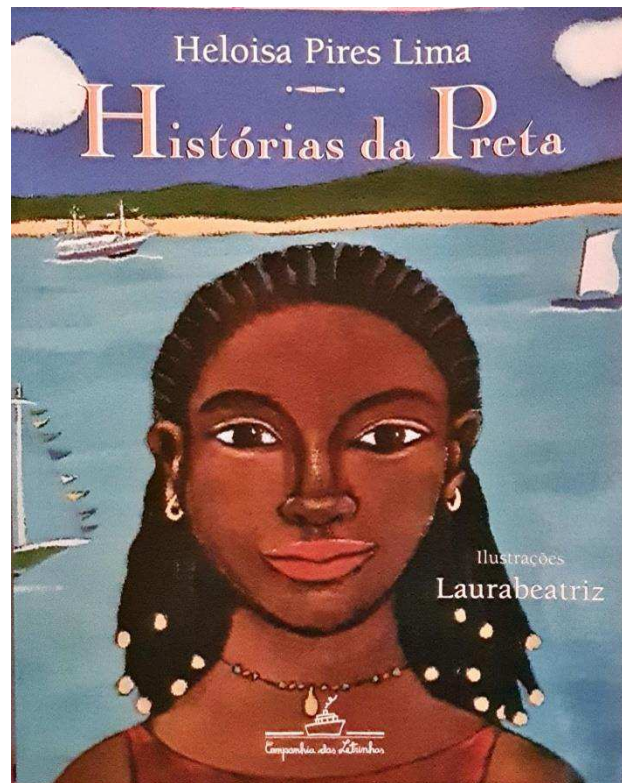
O primeiro livro analisado é livro *Luana, a menina que viu o Brasil neném* (2000), escrito pelos autores Aroldo Macedo e Oswaldo Faustino e ilustrado por Arthur Garcia, que retrata a primeira heroína afro-brasileira. Esta obra visa elevar a autoestima de crianças e jovens ao possibilitar a identificação com a imagem de uma garota bela com traços africanos, rompendo com estereótipos construídos anteriormente na literatura infanto-juvenil. “Ela é uma personagem informada, que conhece sua história, sua origem afro-brasileira, do ponto de vista das lutas, das tradições, da cultura dos negros” (SOUSA, 2001, p. 202). As crianças e jovens vão se sentir mais valorizadas diante de uma heroína que luta para desmistificar a ideia de que “ser negro” é sinônimo de “ser escravizado”, em uma visão positiva da imagem do negro, em especial, de uma mulher negra guerreira.

Figura 2 - Capa do livro *Luana a menina que viu o Brasil neném*



A segunda obra analisada foi publicada por Heloísa Pires Lima, *Histórias da Preta* (2005), e ilustrada por Laurabeatriz, que narra a história de Preta, personagem principal, que conta a real versão sobre a vinda do povo africano para o Brasil. Na obra, vários assuntos são abordados: discriminação na escola, identidade e cultura africana, etnia etc. O enredo é repleto de elementos significativos e simbólicos que permitem uma interpretação do texto e das ilustrações de maneira muito positiva para a reconstrução de imagens sobre a população negra. “Ela sabe sobre sua origem mestiça, mas se afirma enquanto negra. É muito informada e valoriza positivamente sua negritude. Assim de história em história, é possível visualizar a complexidade do racismo e suas implicações no nosso país, por meio dos conhecimentos de Preta. (JOVINO, 2006 p. 196)”

Figura 3 - Capa do livro *Histórias da Preta*



Nas capas dos livros analisados, observamos o corpo negro e, sobretudo, o cabelo, como uma marca identitária capaz de evidenciar uma gama de conflitos e tensões para a aceitação desse elemento do corpo. Isso faz parte da estética negra, que se transforma também em um elemento político de afirmação do modo de ser do povo negro. As representações sociais construídas antes dessa tomada de consciência sobre o cabelo da população negra era de que ele é “ruim”. Conforme Gomes (2008):

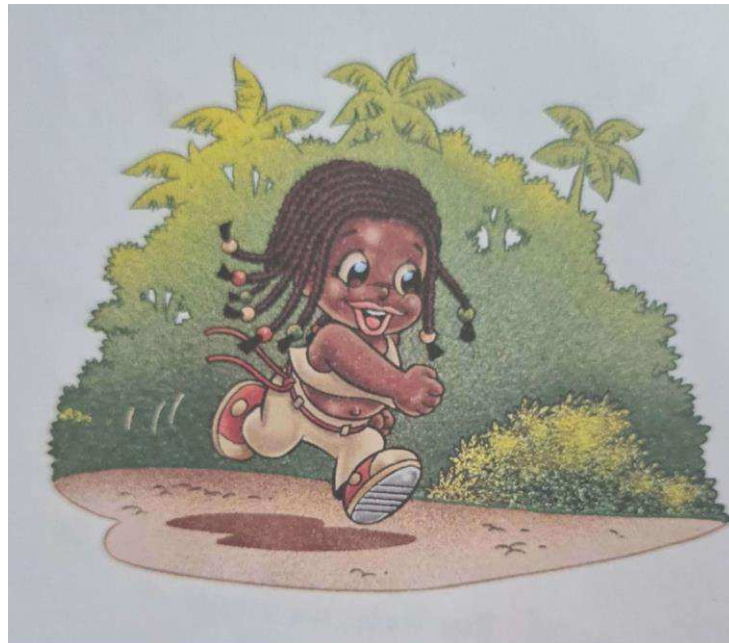
Dessa forma, podemos afirmar que a identidade negra, conquanto construção social, é materializada, corporificada, nas múltiplas possibilidades de análise que o corpo negro nos oferece, o trato do cabelo é aquele que se apresenta como a síntese do complexo e fragmentado processo de construção da identidade negra. (GOMES, 2008, p. 25)

As imagens, que na infância constituem a primeira leitura das crianças, estão transmitindo representações positivas sobre a estética do corpo negro, do **fato de** ser mulher negra e de elementos da cultura africana e afro-brasileira, conferindo um sentido positivo à identidade negra, sobretudo com o cabelo trançado das personagens.

Livres são as cabeças e os penteados africanos. Essa afirmação se fundamenta na rica experiência das muitas culturas e povos que habitam a África [...]. Livre é a arte de tratar os cabelos: trançados, untados de óleos e gorduras; com pigmentos que vão do barro ao azul índigo; adornados de búzios, pena, coral, marfim, âmbar, vidro, material reciclado, plástico, metais, papel e tudo o mais que, incluído no penteado, manifesta

expressão e desejo de experimentar e revelar o belo, que é antes de tudo identidade (LODY, 2004, p. 13).

Figura 4 – Luana, a menina que viu o Brasil neném



Os ilustradores dão um colorido alegre e bonito às personagens e aos ambientes das obras analisadas. Dessa forma, a questão dos cabelos e da cor da pele é destacada de modo que as crianças percebam a beleza contida nas diferenças, nos vários tipos de cabelos, nas múltiplas possibilidades de serem diferentes e bonitas. Assim, tais obras apresentam fortes elementos para reforçar a autoestima das crianças negras.

O corpo localiza-se em um terreno social conflitivo, uma vez que é tocado pela esfera da subjetividade. Ao longo da história, o corpo se tornou um emblema étnico e sua manipulação tornou-se uma característica cultural marcante para diferentes povos. Ele é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas (GOMES, 2003, p. 174).

Em seu artigo *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?*, Nilma Gomes (2002) dá uma visão do que é ter o cabelo crespo. Segundo essa autora:

Para o/a adolescente negro/a, a insatisfação com a imagem, com o padrão estético, com a textura do cabelo é mais do que uma experiência comum dos que vivem esse ciclo da vida. Essas experiências são acrescidas do aspecto racial, o qual tem na cor da pele e no cabelo os seus principais representantes. Tais sinais diacríticos assumem um lugar diferente e de destaque no processo identitário de negros e brancos

brasileiros. A rejeição do cabelo pode levar a uma sensação de inferioridade e de baixa autoestima contra a qual faz-se necessária a construção de outras estratégias, diferentes daquelas usadas durante a infância e aprendidas em família. (GOMES, 2002, p. 47)

Ao representar uma menina negra buscando conhecer sua identidade, a obra *Histórias da Preta* se destaca por trazer também uma importante imagem feminina. A iniciativa de conhecer sua cultura e seus antepassados é tomada pela própria personagem, motivada pela curiosidade quando percebe que sua cor é diferente. Esse caminho de descoberta é feito **na companhia de** muitos questionamentos e comparações, que carregam em si significações e possibilitam uma representação positiva da beleza negra.

- Eu não sou preta, eu sou marrom, como o brigadeiro. Cor de telha, cor de terra. Eu sou assim... da cor dos olhos dos meus pais! E fui aos poucos descobrindo que eu era Preta marrom, uma menina negra. Ser negra é como me percebem? Ou como me percebo? Ou como vejo e sinto e percebem? Tenho um amigo que só às vezes é preto. Que fica preto quando vai à praia no verão. Mas ser negro é muito mais do que ter um bronze na pele. (LIMA, 2005, p. 8)

A literatura infanto-juvenil, que aborda a temática afro-brasileira, acaba por abrir espaço para a desmistificação de estereótipos negativos oriundos do sistema escravocrata. Geralmente, os estereótipos estavam relacionados ao biotipo do negro, entretanto, hoje o cenário é outro. Nas obras analisadas, a beleza negra é vista como ideal estético e tal fato proporciona que os leitores vejam o quanto suas características podem e devem ser valorizadas.

5. TEXTO E ILUSTRAÇÕES: REPRESENTAÇÃO E PERTENCIMENTO

5.1 O texto verbal e não-verbal na construção da diversidade

A literatura afro-brasileira infanto-juvenil pode proporcionar uma mudança na leitura por meio da ressignificação da imagem anteriormente inferiorizada do afrodescendente. Dessa forma, contribui para a reconstrução da identidade de crianças negras, que estão à margem da sociedade, bem como na (re)construção de uma sociedade mais igualitária, uma vez que todos fazem parte da diversidade étnica de nosso país.

A diversidade na fala da personagem Preta guarda traços dessas reflexões:

É assim: para nascer é preciso duas origens, ou seja, o lado da mãe e o lado pai. Cada um traz um monte de origens [...]. Todo mundo nasce carregado de origens. E, se é assim, então quantas origens carrego dentro de mim? Quantas sementes? [...]. Eu, negra descendente de alemães, e ele, loiro descendente de crioulos. Ninguém acredita! Mas a origem africana está na cara. E também no coração. Ser africano é diferente de ser italiano ou francês. A África não é um país, mas um continente com muitos países, e cada qual com etnias diferentes. (LIMA, 2005, p. 9)

As obras analisadas oferecem uma forma de representação diferente dos modelos anteriormente construídos sobre a criança negra na literatura infanto-juvenil, pois apresentam uma obra bem escrita, repleta de elementos significativos e simbólicos que permitem a interpretação do texto e das ilustrações de maneira positiva para a reconstrução de imagens sobre a população negra.

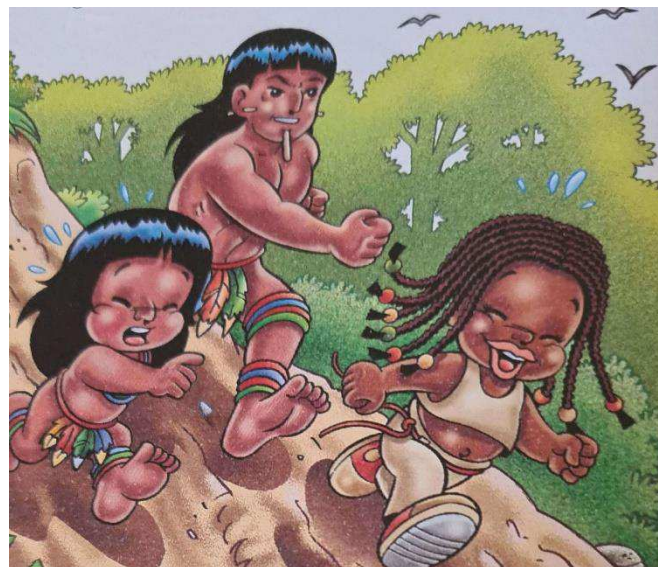
No capítulo *Historietas de Preta*, a personagem protagonista descreve por meio da linguagem literária como é sua amiga e como se vê: “Eu tinha uma amiga de olhos clarinhos que de tão frágil e tão branca quase parecia transparente! Por causa dessa diferença, um dia me olhei no espelho e vi meu rosto negro, meus lábios vermelhos, minha pintinha preta, meus olhos mais negros ainda” (LIMA, 2005, p. 46). Essa passagem reflete o ideal de convivência entre os diferentes traços fenotípicos, em que um único modelo não possa ser considerado como o principal possível de existir. Da mesma maneira, o trecho apresenta um modelo de relacionamento em que a menina negra não se sente desvalorizada diante dos atributos da outra criança.

Figura 5 – A amiga transparente



Cabe acrescentar em relação ao estudo de identidade e de sua construção, a questão da identificação. Bhabha (1998) afirma que ela é “sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem” (BHABHA, 1998, p. 76). Desse modo, deve-se considerar, também, que essa imagem tem a ver com o que o próprio sujeito projeta em relação à forma como o outro o vê, pois, toda leitura, seja verbal ou não-verbal, é um processo de interação entre o sujeito e o mundo.

Figura 6 - Luana, Tanuá E Itabaji



De acordo com Silva (2008), o livro pode ser veículo de expansão de estereótipos, uma vez que no cenário literário o negro aparece descrito a partir de paradigmas construídos ao longo do tempo nas vias literárias, como é o caso do folclore, colocando essa camada da população em segundo plano, numa atitude típica de embranquecimento. Em contrapartida, cabe ressaltar a também importância da função social do texto literário como instrumento para desconstruir formas de discriminação.

Ainda no capítulo *Historietas da Preta*, a personagem relata, de forma reflexiva e crítica, como a literatura foi apresentada a ela na escola:

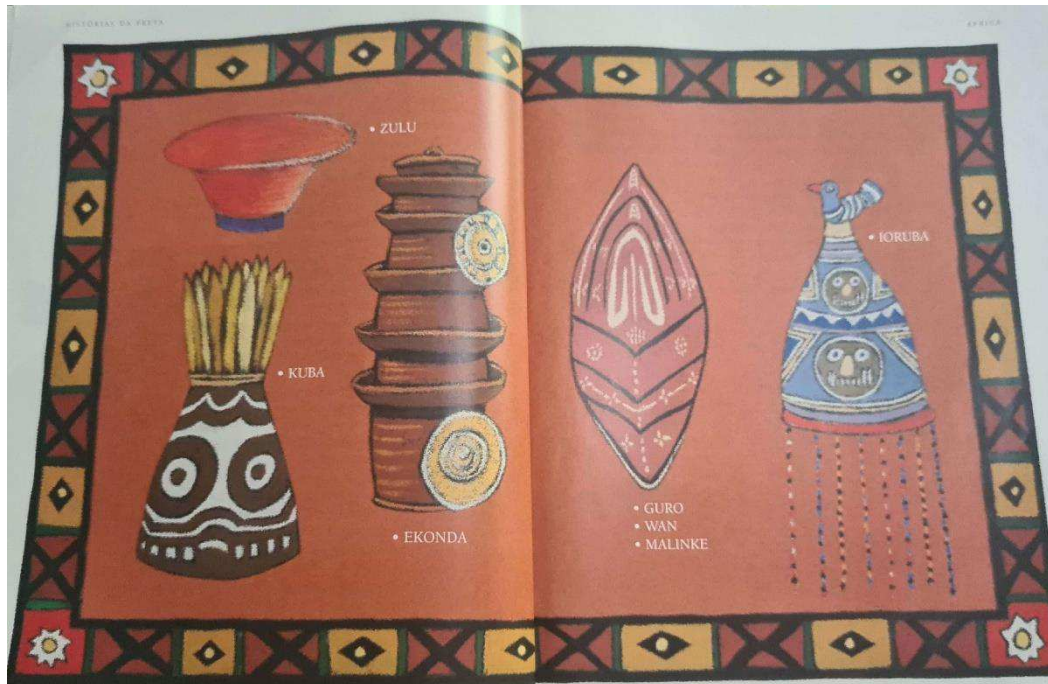
Como é ser negro que aprendi na escola? Lembro do retrato de um homem amarrado, a calça abaixada, apanhando num tronco. Essa era uma imagem que aparecia repetidamente nos livros escolares. Por que mostravam sempre a mesma figura negra totalmente dominada? Nunca aparecia de outra forma. Era um retrato congelado. Existem muitas outras histórias construídas pelos negros, mas, como elas não aparecem nunca, na prática são invisíveis, é como se não existissem. E nas historinhas infantil, então? O único personagem de que me lembro é o Gato Félix, que é um gato preto. Nunca encontrei personagens negros fazendo papel principal num enredo de amor ou numa narrativa. (LIMA, 200, p. 47)

A leitura de imagens é considerada a primeira leitura do mundo feita pelas crianças, pois os códigos visuais são representações mais diretas do que os códigos da linguagem escrita. A ilustração existente na literatura infanto-juvenil é representada em abordagem de interpretação imagética, carregada de significados e trazida à luz a partir de um contexto social e cultural infantil, aspecto que favorece a criança em seu desenvolvimento.

A existência de estereótipos nos livros permite que se promova a exclusão de crianças e jovens negros, que sofrem pela inferioridade imposta por uma sociedade ainda preconceituosa. Porém, neste novo acervo literário, o afrodescendente tem a oportunidade de se (re)conhecer nos textos abordados e, ao mesmo tempo, ressignificar a própria identidade negra.

A presença de imagens que fazem referência ao continente africano é muito evidenciada na obra *Histórias da Preta*, com diversas ilustrações de animais, além de objetos africanos que foram utilizados para demonstrar que estes continuam vivos na memória e precisam ser (re)conhecidos por todos.

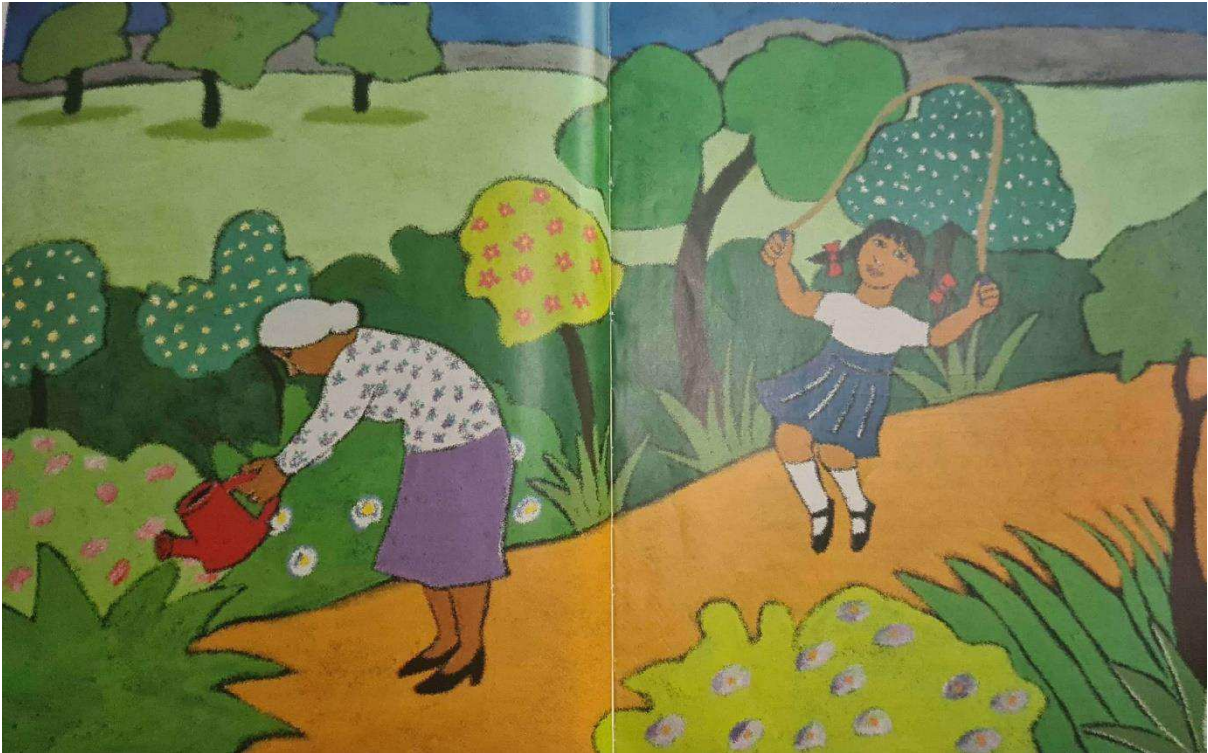
Figura 7 - Objetos Africanos



A avó, personagem muito importante, é destaque nas duas obras e demonstra ser aquela que influencia na construção identitária das personagens Preta e Luana, bem ao modo da cosmologia africana, em que os mais idosos possuem *status* de pessoa mais experiente e, por isso, têm a função de acolher e orientar os mais novos, repassando as tradições de um povo ao contar histórias e favorecer o contato das crianças com a literatura de tradição oral do povo africano. Esses pontos podem ser vistos pelas falas da personagem Preta: “Essas narrativas cheias de poesia são conhecimentos que contam sobre a criação do mundo: sabedoria sob o céu de estrelas africanas” (LIMA, 2005, p. 18). As personagens encontram sua história e a memória a partir destas narrativas.

A memória das antigas sociedades africanas se apoiava na transmissão continuada de histórias, contendo conhecimentos, princípios e valores que preservaram, entre outros, o sentido agregador enquanto família e vinculação à terra. Portanto, o ato de lembrar está na essência das tradições que sustentam a organização comunitária e formas de governar essas sociedades. (MACHADO, 2006, p. 80)

Figura 8 - Preta e a Avó



Na obra *Histórias da Preta*, o papel do *griot* é evidenciado na tessitura textual ao contar tradições e costumes para que possam ser repassados de geração para geração, além de serem fonte de conhecimentos para outras pessoas. Ao público infanto-juvenil é destinada a oportunidade de conhecer a cultura de povos africanos que ajudaram a construir esse país.

Mas a história mais legal sobre a África é sobre os seus contadores de histórias, que não escrevem nenhuma delas: guardam todas na memória e depois recontam. Eles aprendem essa arte desde pequenos, como os mestres, e acompanham os feitos das famílias, dos reis, aumentando e enriquecendo a história que as pessoas aprendem a conhecer assim: ouvindo histórias. Imagine só o tamanho da memória dos contadores! [...]. Por isso a palavra tem uma dimensão sagrada: é através da fala que o mundo continua a existir no presente. (LIMA, 2005, p. 22)

A leitura de livros infanto-juvenis afro-brasileiros que tratem da tradição oral africana deve ter como objetivo passar conhecimentos e saberes às crianças e jovens sobre a cultura africana e afro-brasileira. Sobre isto, Fonseca afirma que “a tradição oral é a grande escola da maioria dos povos africanos” (FONSECA, 2006, p. 79). Com o avivamento das histórias orais, tanto negros quanto brancos podem ouvir e contar as narrativas a partir dessa tradição.

A avó também é apresentada como uma excelente contadora de histórias da África, ou seja, a ligação com a cultura africana, que é repassada para as personagens Luana e Preta, vem das memórias de suas avós, descritas como pessoas cheias de vitalidade. Luana assim fala de

sua avó: “Igualzinho às histórias da vovó Josefa sobre o quilombo que virou a nossa vila. Ela ouviu do avô dela, que ouviu do avô do avô dele” (MACEDO; FAUSTINO, 2000, p. 19).

O registro da tradição oral afro-brasileiro tem como objetivo destacar aspectos culturais que possam ser transmitidos para outras pessoas, além de manter viva a cultura desses povos que vieram para cá e manifestaram suas práticas culturais.

Figura 9 - Luana tocando berimbau e a Avó



O mito traz o conhecimento de histórias da tradição oral africana e afro-brasileira em uma linguagem simples e cheia de símbolos. Esses mitos são repassados ao público infantil e juvenil e possibilitam a continuidade dos valores culturais dos afro-brasileiros, como podemos ver na obra *Histórias da Preta*: “Conta um mito que Olodumaré, que é o deus iorubá, quis criar a Terra e deu um punhado dela, num saquinho, para Obatalá ir criá-la” (LIMA, 2005, p. 55). O gênero mítico é reproduzido através da transmissão de geração a geração como forma de preservar na memória os aspectos da tradição oral que traduzem conhecimentos e sabedorias para um povo como um todo. Para Machado, “nas culturas africanas, principalmente hoje, compreende-se a história a partir da compreensão da oralidade” (MACHADO, 2006, p. 80).

5.2 A religiosidade e a capoeira como pertencimento

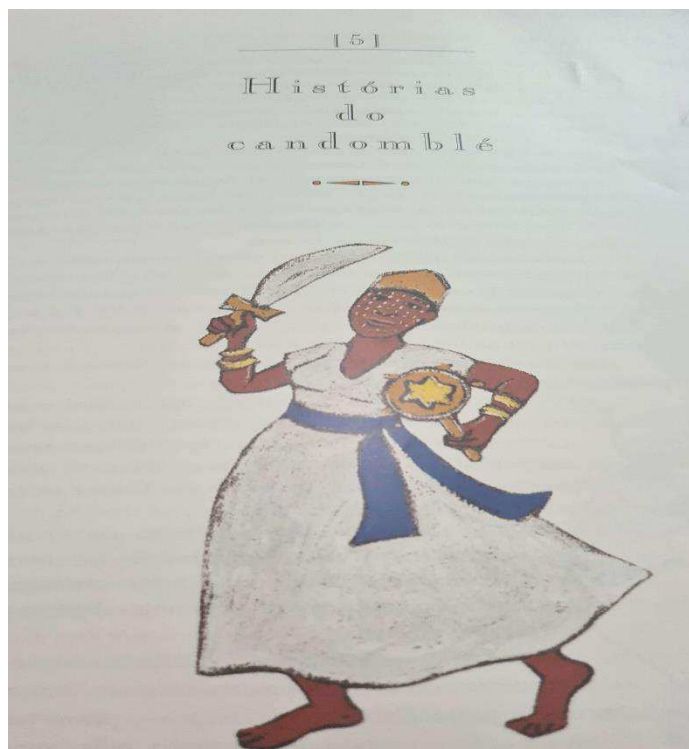
A característica ancestral da capoeira e das religiões afro-brasileiras, bem como a sua particularidade de resistência diante dos colonizadores e do sistema escravista implantado no Brasil, torna-as importantes na construção identitária de crianças negras uma vez que são essenciais para a manutenção do legado cultural africano.

Segundo Nilma Lino Gomes (2003)

A cultura negra pode ser vista como uma particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico/racial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros grupos e povos. Essa cultura se faz presente no modo de vida do brasileiro, seja qual for o seu pertencimento étnico. Todavia, a sua predominância se dá entre os descendentes de africanos escravizados no Brasil, ou seja, o segmento negro da população. (GOMES, 2003, p. 77)

A autora Heloisa Pires destaca no capítulo *Histórias do Candomblé* a importância da religiosidade africana, ao falar de mitologia, do culto aos deuses africanos (orixás) e do preconceito. A autora propicia uma leitura descontraída e prazerosa enquanto conta as sagas dos deuses africanos.

Figura 10 - Histórias do Candomblé



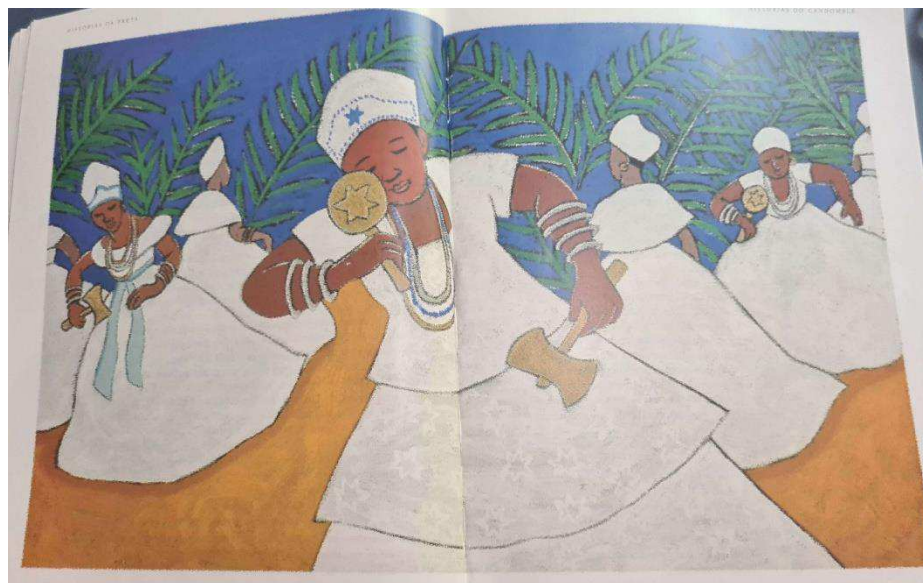
Acrescenta-se ainda que a obra *Histórias da Preta* oportuniza o acesso das crianças e jovens ao mundo praticamente desconhecido da religiosidade africana, ou seja, possibilita a quebra do preconceito em torno da religião africana, essa que faz parte da cultura e da formação da identidade brasileira, tal como a personagem Preta relata na obra:

A festa foi como uma flecha que me atirou para dentro de um mundo desconhecido. Até crescer, eu havia estudado em escolas de freiras católicas e, geralmente, quando se é criado numa religião, aprende-se a evitar a outras. Das religiões de origem africana sempre me chegavam informações muito preconceituosas. Sempre punha medo na gente [...]. Eu também tinha medo e nunca havia chegado perto dos batuques. Só depois dessa primeira festa é que fui a muitas outras festas de candomblé. (LIMA, 2005, p. 55)

A autora apresenta o candomblé sem estereótipos negativos e promove a ampliação da visão de mundo das crianças pautada numa outra lógica de religião, assim como apresenta diferentes mitos dos orixás. O candomblé constitui espaço de vivência religiosa de origem africana, de modo pluricultural, que traz nos seus rituais diversas características para a afirmação da identidade negra por meio das experiências intimamente ligadas aos conhecimentos que remontam à África. Assim, veremos ainda na obra *Histórias da Preta*, a relação dos orixás com a natureza:

Cada orixá tem uma lenda que vai revelando como ele é. Também tem cores que o representam, e o elementos da natureza a que ele está associado. Sempre tem a comida de que ele mais gosta e as cantigas que são feitas para ele. Oxum é uma divindade ligada à água [...]. São muito orixás, e cada qual com muitos tipos. E eles são guardiões dos humanos, que foram feitos da mesma matéria. (LIMA, 2005, p. 58)

Figura 11 - Candomblé

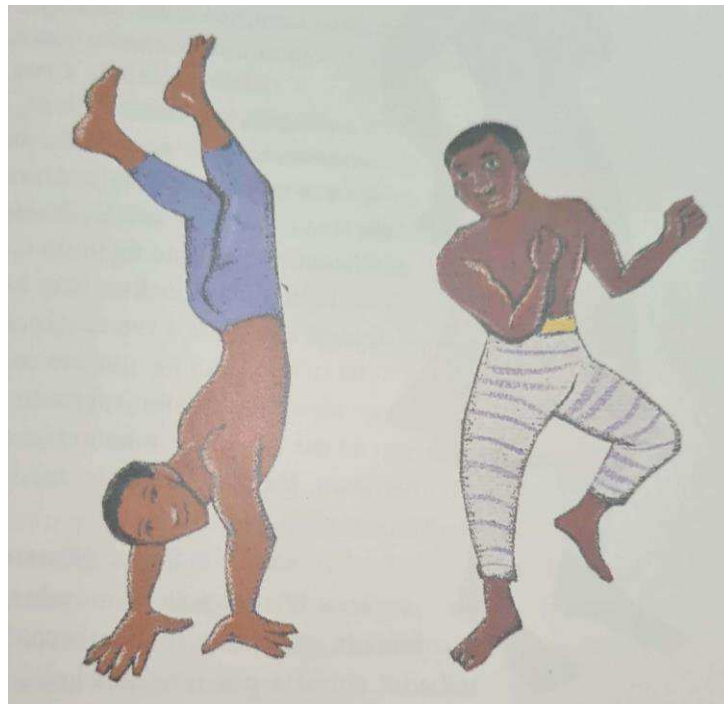


Os adornos (brincos, roupas, colares) usados pela princesa conectam-se com a criança negra, sendo assim um modo de valorizar as raízes da cultura africana, concebendo o belo, a estética corporal e a religiosidade na construção da identidade negra.

Outro aspecto afro-brasileiro abordado nas obras analisadas é a capoeira. O texto conversa com as ilustrações, que trazem as rodas de capoeira, cores e representações culturais africanas e brasileiras. Na obra *Histórias da Preta* (2005), a autora descreve a capoeira da seguinte maneira:

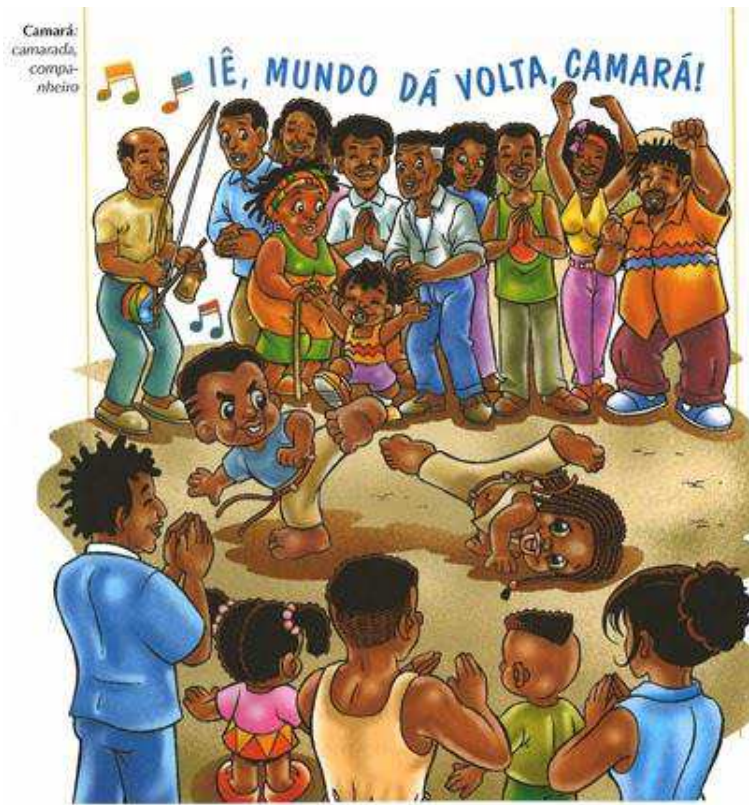
O menino deixou o lugar santo e correu para a rua do Ouvidor, porque já ouvia o berimbau ao longe. O que gostaria mesmo era de aprender capoeira e entrar na roda. Aqueles sim eram guerreiros: rodopiavam no ar e venciam com dupla sabedoria – a dos golpes e a do humor. Com ginga disfarçavam a arma – que era o corpo –, e a luta parecia uma dança. E então, rápidos como a justiça de Xangô, derrubavam o orgulho de muitos tiranos. (LIMA, 2005, p. 41)

Figura 12 - Roda de Capoeira



Na outra obra, a personagem Luana, capoeirista, aparece na obra como grande protagonista da disseminação da sua cultura: “O pessoal batia palmas e cantava até mais forte quando Luana aparecia e cumprimentava o adversário. Ela se ajoelhava ao pé do berimbau, fazia uma breve oração e dava um tremendo salto-mortal para trás” (MACEDO; FAUSTINO, 2000, p. 8). A ilustração a seguir é majoritariamente de personagens negros e negras em uma roda de capoeira.

Figura 13 - Luana em uma roda de capoeira



Estas obras sem representações estereotipadas dos afrodescendentes contribuem para a formação identitária de crianças, por meio de narrações de resistências ou ilustrações de personagens negros e outros elementos que possam permitir o contato do público-alvo com a cultura afro-brasileira: vestimentas, músicas, estética, dança, entre outros.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho destaca a valorização do povo africano na formação do país, bem como mostra que a literatura infanto-juvenil busca dar sentido à identidade negra, ao negar as representações negativas que foram impostas ao negro ao longo da história pela supremacia branca nos textos literários. Essa nova expressão literária transmite seus valores culturais e seu sentimento de orgulho de ser negro.

Observa-se, a partir das discussões e análises suscitadas neste texto, que os livros *Histórias da Preta* e *Luana, a menina que viu o Brasil neném*, são obras infanto-juvenis de grande impacto na formação identitária e cultural das crianças negras, pois trazem para o cerne das discussões o protagonismo feminino, a identidade cultural, o pertencimento étnico afrodescendente, bem como o ideal estético afro. É possível perceber tais apontamentos nas ilustrações das personagens, ou através do autorreconhecimento étnico vivido por Preta, uma vez que são recursos que se contrapõem à historiografia literária dos clássicos traduzidos e adaptados, e que em sua gênese no Brasil não trouxeram personagens afrodescendentes na posição de protagonistas – quando traziam, sempre estavam em segundo plano, assumindo posições subalternas e marginalizadas.

Dessa forma, escritores infanto-juvenis fornecem a imagem do negro sem estereótipos, em uma linha de pensamento que visa a construção da identidade afrodescendente através de textos que apresentam e representam em diferentes dimensões a questão racial. As obras analisadas têm como característica a valorização das diferenças através de representações positivas das personagens negras por meio do texto verbal e não-verbal. O cabelo e a questão da religião de matriz africana também estiveram no centro da análise, proporcionando oportunidade de rompimento com os preconceitos e a construção da identidade de crianças negras. A partir disto, deseja-se uma formação identitária, através da literatura infanto-juvenil, que contemple a diversidade étnica e racial, bem como as matrizes culturais, dando ênfase para o respeito às diversidades religiosas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Autores Associados, 2006.

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. Lei 10.639/03, cotidiano escolar e literaturas de matrizes africanas: da ação afirmativa ao ritual de passagem. In: ar, Iris Maria da Costa, GOMES, Nilma Lino e JORGE, Miriam Lúcia dos Santos (Org.). **Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**: ensaio de preliminares para sua história e suas fontes. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

BARREIROS, Ruth Ceccon. Leitura e formação identitária na literatura infantil afro-brasileira. In: **II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem, Diversidade, Ensino e Linguagem UNIOESTE**. Cascavel: UNIOESTE, 2010.

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. Ilustração Adriana Mendonça. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

BERND, Zilá (Org.). **Poesia negra brasileira**: antologia. Porto Alegre: AGE, 1992.

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

BHABHA, Homi. **O Local da cultura**. Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 23 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para a Educação infantil.** Brasília, 1998. 3v.

BRAZ, Júlio Emilio. **Na cor da pele.** 2.ed. Rio Janeiro: José Olympio, 2000.

_____. **Felicidade não tem cor.** São Paulo, Moderna, 1997.

_____. **Lendas negras.** São Paulo: FDT, 2001.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil?** São Paulo: Brasiliense, 1991.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura. O poder da identidade.** Tradução Klauss Brandini. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALHEIRO, Edgard. **Monteiro Lobato.** 2v. São Paulo: Brasiliense, 1972.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: um compromisso indispensável para um mundo melhor. CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da Literatura Infantil/Juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo.** São Paulo: Monele, 2010.

_____. **Literatura infantil: teoria, análise e didática.** São Paulo: Moderna, 2000.

_____. **Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil:** Teoria e Prática. São Paulo: Ática, 1987.

DÓRIA, Antonio Sampaio. **O preconceito em foco:** análise de obras literárias infanto-juvenis reflexões sobre história e cultura. São Paulo: Paulinas, 2008.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura e Afrodescendência no Brasil:** antologia crítica. Vol. 1. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA: 2008.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literatura negra, literatura afro-brasileira: como responder à polêmica? In: SOUZA, Florentina, LIMA, Maria Nazaré (Org.). **Literatura afro-brasileira.** Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, 2008.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo negro, 2001.

_____. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo:** reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300004>.

Acesso em: 16 março, 2019.

_____. **Sem perder a raiz. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** Campinas, Autêntica, 2011.

_____. **Educação, identidade negra e formação de professores/as:** um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GONÇALVES, Luís Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças:** o multiculturalismo e seus contextos. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GUIMARÃES, Geni. **A cor da ternura.** São Paulo, FTD, 1991.

HALL, Stuart. **Identidade e cultura na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HORTA, Marina Luiza. **Colorindo a história:** a literatura infantil afro-brasileira de Heloisa Pires de Lima. *Portal Literafro – Revista da Faculdade de Letras da UFMG*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina, LIMA, Maria Nazaré (Org.). **Literatura afro-brasileira.** Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Obra de Monteiro Lobato.** (Entrevista). *Nova Escola*, S/D. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aKAUuOTQ3Vs>. Acesso em: 30 de março de 2019.

_____; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira:** história e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LIMA, Heloísa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, 2008.

_____. **História da Preta.** 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras 2005.

LODY, Raul Giovanni da Motta. **Cabelos de axé:** identidade e resistência. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2004.

MACEDO, Aroldo; FAUTINO, Oswaldo. **Luana:** a menina que viu o Brasil neném. São Paulo: FTD, 2000.

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do Laço de Fita.** São Paulo, Ática, 2003.

MACHADO, Vanda. Tradição oral e vida africana e afro-brasileira. In: SOUZA, Florentina, LIMA, Maria Nazaré (Org.). **Literatura afro-brasileira.** Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos).

_____. Georgia; TELLES, Teresa. **Meu tataravô era africano.** 1. ed. São Paulo: DC, 2008.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo negro, 2001.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PERROTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil.** São Paulo: Ícone, 1986.

_____. **Confinamento cultural, infância e leitura.** São Paulo: Summus, 1990.

PIZA, Edith. Porta de vidro: Entrada para a branquitude. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (orgs). **Psicologia social do racismo:** estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes: 2002.

FILHO, Domício Proença. **A trajetória do negro na literatura brasileira**. Estud. av. vol.18 no.50. São Paulo Jan./Apr. 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. **A literatura infantil de ideologia**. São Paulo: Global Editora, 1984.

SANTOS, Célia Regina dos; Wielewick, Vera Helena Gomes. **Literatura de Autoria de minorias étnicas e sexuais**. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 2. ed. Maringá, 2005.

_____. Isabel Aparecida. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo negro, 2001.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, 2008.

_____, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo negro, 2001.

SOUSA, Andréia Lisboa de. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo negro, 2001.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Negritude, letramento e uso social da oralidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo negro, 2001.

TEIXEIRA, Célia Regina; BEZERRA, Roseane Dal Bello. **Escola, currículo e cultura(s): a construção do processo educativo na perspectiva da multiculturalidade**. Dialogia: São Paulo, v. 6, p. 55-63, 2007.

WERNECK, Cláudia. **Você é gente? O direito de nunca ser questionado sobre o seu valor.** Rio de Janeiro: Wva, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 11 ed. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.