



CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE

VERA REGINA VARGAS DUPONT

A CRIANÇA NEGRA NA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA
CONTEMPORANEA

CASCAVEL – PR
2013

VERA REGINA VARGAS DUPONT

**A CRIANÇA NEGRA NA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA
CONTEMPORÂNEA**

Dissertação apresentada à
Universidade Estadual do Oeste do
Paraná – UNIOESTE – para obtenção
do título de Mestre em Letras, junto ao
Programa de Pós-Graduação *Stricto
Sensu* em Letras - nível de Mestrado -
área de concentração Linguagem e
Sociedade. Linha de Pesquisa:
Linguagem Literária e Interfaces
Sociais: Estudos Comparados.
Orientador(a): Profa. Dra. Clarice
Lottermann

CASCADEL – PR
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Biblioteca Central do Campus de Cascavel – Unioeste

Ficha catalográfica elaborada por Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362

D945c Dupont, Vera Regina Vargas
A criança negra na literatura infantil brasileira contemporânea / Vera Regina Vargas Dupont.— Cascavel, PR: UNIOESTE, 2013.
82 p.

Orientadora: Profa. Dra. Clarice Lottermann
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Bibliografia.

1. Narrativa infantil. 2. Preconceito racial. 3. Negro. 4. Cultura africana. 5. Escravidão (Literatura). I. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. II. Título.

CDD 21.ed. 801.959

Dedico esse trabalho a Deus, que ilumina
minhas dificuldades.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Clarice Lottermann, pela orientação disciplinada e afetuosa, sendo exemplo de profissional, amiga e ser humano, que me mostrou as singularidades da Literatura Infantil – um gosto do qual jamais desgostarei.

À Sandra, amiga e artista plástica, que sempre me incentivou a ir em busca do conhecimento, revelando em sua arte um belo que ainda não havia experimentado.

Ao meu marido, companheiro e incentivador de mais esta experiência de aprendizado.

Aos meus pais e minhas irmãs, por tudo o que representam, servindo de base para meu caminho, estrelas que sempre brilharão em minha vida.

Aos Professores: Beatriz Maria Zanchett, Izabel Gimenez e Rita Felix Fortes que, desde a graduação, imprimiram em mim a curiosidade pela busca e o gosto pela literatura.

Aos colegas, por serem tão atenciosos e disponíveis nos momentos de dificuldades, bem como à Tatiana, sempre competente e atenciosa.

A todas as estudantes negras que tive, desde 1995, que me ajudaram a perceber alguns de seus anseios e principalmente à Letícia Jaqueline, que partilhou comigo tantas histórias da sua (nossa) ancestral África.

“Olha de novo: não existem brancos, não existem amarelos, não existem negros: somos todos arco-íris.”

Ulisses Tavares

DUPONT, Vera. *A criança negra na literatura infantil brasileira contemporânea*. 2013. 82.Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2013.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar como a criança negra é caracterizada em textos dirigidos a crianças, a partir de uma abordagem sociológica do texto literário e dos pressupostos da literatura comparada. Para tanto, foram selecionadas 24 narrativas infantis que apresentam personagens crianças negras, sendo possível constatar que essas obras revelam as transformações que ocorreram na sociedade brasileira no que diz respeito ao negro. Dividido em três capítulos, o trabalho busca apoio teórico nas obras de Antonio Candido, Rosângela Malachias e Florestan Fernandes, dentre outros. A análise foi organizada em quatro blocos, nos quais buscou-se observar os seguintes aspectos: as dificuldades de identificação da criança negra diante dos ditames culturais europeus acerca do modelo de beleza padrão; como a família enfrenta a questão da diferença e do preconceito, quando a personagem criança é submetida a discriminações de outros grupos sociais; como a escola pode veicular ações preconceituosas; e, obras que resgatam a memória da cultura africana, passando por mitos ou lendas de povos africanos e aspectos relacionados ao processo de valorização da história e da cultura africana. De maneira geral, é possível observar que a produção de obras cujas personagens são crianças negras se intensificou após a Constituição de 1988 e a Lei 10.639/2003. O discurso literário destinado ao público infantil, portanto, sofre mudanças diante das transformações da sociedade e mostra um novo contexto histórico-social em que as minorias passam a ter mais espaço. O discurso jurídico e político que embasa a Constituição de 1988 e a Lei 10.639/2003 permeia o discurso literário, de modo a instruir um comportamento de respeito ao negro – o que revela que tal respeito ainda precisa ser instituído e impresso nas relações sociais, que ainda não há a igualdade de oportunidades para todas as raças, mas que há movimento para que isto se torne real.

PALAVRAS-CHAVE: narrativa infantil, negro, preconceito.

DUPONT, Vera. *A criança negra na literatura infantil brasileira contemporânea*. 2013. 82. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2013.

ABSTRACT

This study objective is to analyze how the black child is characterized in texts aimed at children, from a sociological approach of the literary text and the assumptions of comparative literature. For this purpose, 24 children's stories that feature characters black children were selected, and it is possible to see that these works reveal the transformations that occurred in Brazilian society with regard to black. Divided into three chapters, the assignment search of theoretical support in the works of Antonio Candido, Rosângela Malachias and Florestan Fernandes, among others. The analysis was organized into four blocks, in which has been sought to observe the following aspects: the difficulties in identifying the black child before the European cultural dictates about the standard model of beauty, how the family faces the question of difference and prejudice when child's character is subjected to discrimination of other social groups, such as the school can serve prejudiced actions, and deeds that rescue the memory of African culture, through myths or legends of African people and aspects related to the valuation of history and African culture process. In general, it is possible to observe that the production of works whose characters are black children was intensified after the 1988 Constitution and the Law 10.639/2003. The literary discourse aimed at children, therefore changes before transformations in society and shows a new social-historical context in which minorities are replaced in central space. The legal and political discourse that miss over the 1988 Constitution and the Law 10.639/2003 permeates the literary discourse, in order to teach a behavior of respect to black - indicating that such connection has yet to be established and inspired in social relations, that still there are no equal opportunities for all races, but there is a movement to it becomes real.

KEYWORDS: children's narrative , black, prejudice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – <i>O cabelo de Lelê</i> , Valéria Belém.....	30
Figura 02 – <i>Xisto e Xepa</i> , Cristina Porto	34
Figura 03 – <i>Xisto e Xepa</i> , Cristina Porto	35
Figura 04 – <i>Xisto e Xepa</i> , Cristina Porto	35
Figura 05 – <i>Valter Valente e Pedro Preguiça</i> , Tânia Alexandre Martinelli	36
Figura 06 – <i>Histórias da Preta</i> , Heloisa Pires Lima	37
Figura 07 – <i>Menina bonita do laço de fita</i> , Ana Maria Machado	39
Figura 08 – <i>Flora</i> , Bartolomeu Campos de Queirós	40
Figura 09 - <i>Vovó Nanã vai à escola</i> , Dagoberto José Fonseca	48
Figura 10 – <i>O presente de Ossanha</i> , Joel Rufino dos Santos	68
Figura 11 – <i>Dudu Calunga</i> , Joel Rufino dos Santos	71
Figura 12 – <i>A botija de ouro</i> , Joel Rufino dos Santos	71
Figura 13 – <i>Koumba e o tambor Diambê</i> , Madu Costa	78

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	LITERATURA INFANTIL E IDEOLOGIA	8
3	A CRIANÇA NEGRA NA LITERATURA INFANTIL: CONTINUIDADE E RUPTURA DE ESTEREÓTIPOS	19
3.1	ESTEREÓTIPO FÍSICO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA.....	19
3.2	A CRIANÇA NEGRA E O POSICIONAMENTO FAMILIAR EM SITUAÇÕES DE PRECONCEITO RACIAL	43
3.3	A CRIANÇA E O PRECONCEITO RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR	50
3.4	A CULTURA AFRICANA E ESCRAVIDÃO NA LITERATURA INFANTIL ..	58
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
	REFERÊNCIAS	83

1. INTRODUÇÃO

Narrativas literárias voltadas para o público infantil, muitas vezes, são fortes veículos de propagação da discriminação em torno do negro: seja pela apresentação de imagens estereotipadas e carregadas da ideologia da prevalência da cultura do branco sobre o negro, seja através de uma linguagem marcada pelo racismo, ou, simplesmente, pela ausência de textos que apresentem modelos que possibilitem a identificação da criança negra. Conforme Orlandi (1995, p. 55), “Dizer ou calar não é vazio de sentido, até o silêncio tem um sentido.” Acerca dos livros didáticos, Paixão (2008) infere que:

[...] mesmo a ausência de textos e imagens racialmente estereotipadas e preconceituosas não significa necessariamente o seu contrário, ou seja, a valorização da diversidade física e cultural, bastando que para isso o outro (negro, indígena, portadores de necessidades especiais) seja suprimido do livro. (PAIXÃO, 2008, p.64).

No entanto, nos últimos anos, nota-se uma produção voltada à valorização da cultura negra, instigada pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que inseriu a questão étnica pelo tema Pluralidade Cultural e, sobretudo, pela lei 10.639/2003 – que alterou a lei 9394/96 que trata das Diretrizes e Bases da Educação e tornou obrigatória a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todos os níveis da educação. Esta lei busca diminuir a ideologia racista que permeia a sociedade e a escola brasileiras, conforme destaca Silva:

A sociedade brasileira e suas instituições, inclusive a escola, vão se constituir em sintonia com esse projeto colonial que institui o racismo e as práticas racistas em suas instituições. Dessa forma, a sociedade em geral e a educação em particular assimilam e reproduzem o imaginário brasileiro a respeito da população negra, como uma população inferior. Durante anos a elite brasileira uniu esforços em busca de mecanismos que negassem nossa condição de país negro. Uma negação que tenta se perpetuar, mesmo na atualidade, quando o Brasil

possui o maior contingente da população negra fora do continente africano. Ao longo da historiografia brasileira, o racismo tem se reatualizado e atuado continuamente na produção de desigualdades e subordinação. (SILVA, 2007, p. 11).

Com o intuito de observar se há ruptura ou continuidade de estereótipos na forma como a criança negra é apresentada na literatura infantil brasileira, fez-se uma pesquisa buscando obras literárias contemporâneas que trazem como personagens crianças negras. Trata-se de um recorte selecionado aleatoriamente, sendo que, primeiramente, foi realizado levantamento de dados em bibliotecas escolares, internet e em catálogos de editoras e chegou-se a 40 obras. A partir da leitura dessas, observou-se alguns aspectos recorrentes, o que levou a agrupá-las em quatro segmentos para a análise e à seleção de 24 obras* que compõem o objeto desta pesquisa, conforme destacado no quadro abaixo:

Título	Autor	Editora	Edição utilizada
Xisto e Xepa	Cristina Porto	FDT	1990 e 2002.
O amigo do rei	Ruth Rocha	Salamandra	2000
Em Angola tem? No Brasil também!	Rogério Andrade Barbosa	FDT	2010
Vovó Nanã vai à escola	Dagoberto José Fonseca	FDT	2009
Manu das noites enlouradas	Lia Zatz	Biruta	2007
O cabelo de Lelé	Valéria Belém	Nacional	2007
A botija de ouro	Joel Rufino dos Santos	Ática	1988
O presente de Ossanha	Joel Rufino dos Santos	Global	2006
Menina bonita de laço de fita	Ana Maria Machado	Melhoramentos	2000
As tranças de Bintou	Sylviane A. Diouf	Cosac Naify	2004
Histórias da Preta	Heloísa Pires	Companhia das Letrinhas	1998
Uma ponte, um rio, o Pedro e o Zezinho	Márcia Batista	Scipione	1990
Felicidade não tem cor	Júlio Emílio Braz	Moderna	2002
Que cor é a minha cor?	Martha Rodrigues	Mazza	2006
Minha mãe é negra sim!	Patrícia Santana	Mazza	2009
Meninas negras	Madu Costa	Mazza	2006
Koumba e o tambor Diambê	Madu Costa	Mazza	2006
Bruna e a galinha d'Angola	Gercilga de Almeida	Pallas	2000
Berimbau	Rachel Coelho	Ática	1993

Dudu Calunga	Joel Rufino dos Santos	Atica	1986
O grande dilema de um pequeno Jesus	Júlio Emílio Braz	Larousse	2008
Flora	Bartolomeu Campos Queirós	Global	2009
Valter Valente e Pedro Preguiça	Tânia Alexandre Martinelli	Editora do Brasil	2009
Um ano novo danado de bom!	Angela Lago	Moderna	1997

*Nenhuma destas obras faz parte do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE, 2012. A obra *As tranças de Bintou* integra o acervo do PNBE 2005 e *O cabelo de Lelé*, o de 2008.

Da mesma forma, foi realizada uma busca junto ao banco de dissertações e teses da CAPES, para averiguar a produção realizada em torno do tema, sendo que os seguintes resultados foram os mais relevantes:

A pesquisadora Luciana Araujo Figueiredo, da Universidade Federal da Grande Dourados, de Dourados-MS, apresentou, no ano de 2010, a dissertação “A criança negra na literatura brasileira: uma leitura educativa”, que mostra como a criança negra é representada em obras clássicas da literatura brasileira e em obras de cunho sociológico, enfatizando a importância de obras que apresentem personagens negras para a formação de identidade dessas crianças, uma vez que, no âmbito escolar, perpassam ideologias variadas.

A autora divide a dissertação em três capítulos. O primeiro refere-se à criança negra na historiografia educacional brasileira, trazendo algumas reflexões sobre a criança e sobre infância. Aborda, ainda, questões relativas à infância da criança escravizada, seguindo uma abordagem histórica, passando pelo trabalho e educação no período imediatamente posterior à Abolição. Demonstra como a criança negra se situa na historiografia educacional brasileira e apresenta um estudo sobre a infância de crianças negras, considerando as tramas sociais contidas, sobretudo, em obras literárias, com o intuito de sugerir fontes para a construção de uma educação com respeito à diversidade.

O segundo capítulo leva o título “Sob o olhar dos literatos”, e busca, na literatura brasileira, a representação do negro. Para isto, a autora recorre a textos literários produzidos por Machado de Assis, especificamente “Memórias Póstumas de Brás Cubas” (1881); por José Lins do Rego, “Menino do Engenho” (1932); por Gilberto Freyre, “Casa Grande e Senzala: formação da

família brasileira sob o regime da economia patriarcal” (1933); “Sobrados e Mucambos: decadência do patriarcado rural no Brasil” (1936) e por Graciliano Ramos, “Infância” (1945), com o propósito de refletir sobre a infância da criança negra durante o passado de escravidão, considerando os funestos desdobramentos dessa instituição no presente.

O capítulo III traz o tema “Literatura Infanto-Juvenil Brasileira e Identidade Étnica”, e investiga o processo de valorização da cultura negra no Brasil, buscando explicitar a forma como foram construídas, através dos tempos, as relações entre crianças negras e não negras e, sobretudo, as identidades étnicas no Brasil. Foram apresentadas algumas possibilidades de utilização da literatura infantil no processo de formação da identidade da criança negra, baseadas em obras de referencial étnico racial, com destaque para obras infantis como “A Bonequinha Preta” (1938), de Alaíde Lisboa de Oliveira; “Menina Bonita do Laço de Fita” (1986), de Ana Maria Machado; “O Menino Marrom” (1986), de Ziraldo Alves Pinto; “A cor da vida” (1997), de Semíramis Paterno e “O cabelo de Lelê” (2007), de Valéria Belém.

Nas considerações finais, a autora afirma que as análises realizadas revelaram que a produção contemporânea, sob a influência das lutas sociais, tem proposto novas formas de representação da criança negra nos materiais literários, envolvendo a inserção de traços e símbolos da cultura negra, sobretudo os mecanismos de resistência ao racismo e ao preconceito. Aponta que ocorreu a valorização da identidade e das diferenças étnico culturais, ensejando o inegável interesse dos escritores da literatura infantojuvenil em realizar construções discursivas cujos conteúdos são capazes de desconstruir estereótipos negativos. São produções que visam a servir de ferramenta para a construção positiva da identidade étnica da criança negra brasileira, em sala de aula.

Outra pesquisa relevante para este estudo é “Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil”, de Débora Cristina de Araújo, dissertação apresentada à Universidade Federal do Paraná, que teve como objeto de análise os discursos produzidos em sala de aula a partir de obras infantojuvenis sobre os grupos raciais brancos e negros. Para isto, foi utilizada como metodologia a Hermenêutica da Profundidade a fim de analisar o que os professores faziam durante as aulas de leitura, com textos literários que

abordavam o tema, e como conduziam a discussão com os alunos. Foi realizado um estudo sobre ideologia e relações raciais e um questionamento sobre o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola, no que diz respeito à inclusão de obras que contemplem a diversidade. A autora realizou um estudo de campo em duas escolas de Curitiba onde, além de presenciar, gravou e transcreveu oito aulas de leitura em turmas de quarta séries do ensino fundamental, com o objetivo de observar as estratégias ideológicas na interpretação das mensagens dos livros, sendo que o resultado identificou o preconceito racial.

Considerando as pesquisas já levadas a efeito sobre a presença do negro na literatura infantil, nesta dissertação são apresentados os resultados de uma investigação bibliográfica realizada com a intenção de verificar como obras produzidas no âmbito da literatura infantil brasileira contemporânea, notadamente obras produzidas a partir da lei número 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão do estudo da História e Cultura Afro-brasileira e africana no currículo, caracterizam a criança negra, particularmente no que diz respeito aos seguintes aspectos: descrição física, relacionamento na escola e na família, e o resgate da memória da cultura africana através de lendas e mitos.

No primeiro capítulo há a discussão sobre a questão da ideologia e como esta perpassa os textos dirigidos à criança. Nota-se que a Literatura Infantil destaca-se como palco ideológico, tendo em vista que esta, desde a sua origem, teve, muitas vezes, o cunho didático como a principal preocupação. Partindo do pressuposto de que não há obra de arte que possa eximir-se de intenções ideológicas, este estudo é fundamental para a consecução das análises das obras literárias infantis destacadas.

Ainda no primeiro capítulo, buscou-se refletir sobre o preconceito em relação ao negro, no Brasil, com o cuidado de verificar a fragilidade a que ficou sujeito após a abolição, diante de uma sociedade que buscava negar a população negra e fazer o que foi chamado de “branqueamento” da nação, trazendo europeus para povoar as terras brasileiras e para constituir a nova classe de trabalhadores, agora assalariados, deixando negros e mulatos à mercê das novas contingências sociais, sem que eles estivessem preparados para competir no mesmo mercado de trabalho, e sem formas de organização que permitissem a sua inserção digna nessa nova sociedade.

O segundo capítulo, dividido em quatro partes, volta-se para a análise das obras selecionadas, cada parte privilegiando um aspecto, conforme destacado a seguir: na primeira, intitulada “A criança negra na literatura infantil: continuidade e ruptura de estereótipos” a análise busca observar o estereótipo negativo constituído em torno da aparência física do negro. Têm-se, portanto, uma análise comparativa de obras que apresentam a dificuldade de identificação da criança negra diante dos ditames culturais europeus acerca do modelo de beleza padrão, em contraponto com outras que rompem com este modelo e trazem crianças negras bonitas e inteligentes como protagonistas. Na segunda parte, o tema destacado diz respeito à ação da família: como ela enfrenta a questão da diferença e do preconceito, quando a personagem criança é submetida a discriminações de outros grupos sociais. Ao longo da análise, procurou-se verificar, a partir das ações e discursos de membros integrantes da família das crianças negras, se há o enfrentamento ou o silêncio sobre o preconceito. Como a escola pode veicular ações preconceituosas é o tema da terceira parte, que traz obras em que personagens crianças negras passam pelo apontamento discriminatório de colegas e não encontram, no ambiente escolar, o direito de viver suas diferenças com respeito. Há, na última parte, destaque para obras que resgatam a memória da cultura africana, passando por mitos ou lendas de povos africanos e aspectos relacionados ao processo de valorização da história e da cultura africana.

Morar no segundo país com maior população negra do mundo, superado apenas pela Nigéria, motivou a reflexão sobre a condição do negro e, sobretudo, da criança negra, no Brasil. Como professora em uma escola privada, ao longo de cinco anos tive apenas uma estudante negra. Filha de pai africano e mãe afro-descendente, aquela criança passou a ensinar aos colegas muitas coisas sobre a terra natal de seu pai. Dispunha, também, de um acervo considerável acerca de vários países da África, que despertou o interesse por aquele continente. Naquele ano, o conteúdo de História do terceiro bimestre, que trataria do tema escravidão no Brasil, transformou-se num projeto de pesquisa sobre a cultura africana.

No entanto, a consciência da desvalorização do negro em nossa sociedade passou a inquietar-me e, de alguma forma, eu quis contribuir para que outras crianças negras pudessem sentir-se importantes, desvinculadas dos

estereótipos aos quais o negro é atrelado em nosso país. Isto desencadeou o desejo de contribuir para a valorização da diversidade e do respeito pela diferença. Desta forma, a produção desta dissertação volta-se para uma das grandes mazelas sociais brasileiras: o descaso discriminatório em relação ao negro, pois é fundamental, não somente aos educadores, mas para toda a sociedade, conhecer como é apresentada a criança negra na literatura infantil, como os livros que a criança lê constroem a imagem do negro e de sua cultura, como os livros repassam valores ideológicos que podem reforçar o preconceito ou contribuir para que ele perca espaço e a criança possa reconhecer a si a à sua cultura em obras que, simbolicamente, levam-na a se identificar com personagens negras e a viajar pela imaginação.

2. LITERATURA INFANTIL E IDEOLOGIA

Antonio Candido, em *Literatura e Sociedade*¹ (2000, p.17), chama atenção para os “aspectos sociais que envolvem a vida artística e literária nos seus diferentes momentos” e submete à minuciosa análise a influência que o meio social exerce sobre a obra de arte e a influência desta sobre o meio. Afirma que há uma tendência da estética moderna em estudar “como a obra de arte plasma o meio” (CANDIDO, 2000, p.18). Destaca, ainda, as influências concretas dos fatores socioculturais no que aponta como quatro momentos da produção artística: “[...] É difícil discriminá-los, na sua quantidade e variedade, mas pode-se dizer que os mais decisivos se ligam à estrutura social, aos valores e ideologias, às técnicas de comunicação.” (CANDIDO, 2000, p. 21). Isto se dá da seguinte maneira: “[...] a) o artista, sob o impulso de uma necessidade interior, é orientado segundo padrões da sua época, b) escolhe certos temas, c) usa certas formas e d) a síntese resultante age sobre o meio.” (CANDIDO, 2000, p. 21).

Candido (2000, p.14) enfatiza que “[...] o fator social é invocado para explicar a estrutura da obra e o seu teor de ideias, fornecendo elementos para determinar a sua validade e o seu efeito sobre nós”, de modo que “[...] não convém separar a repercussão da obra da sua feitura, pois, sociologicamente ao menos, ela só está acabada no momento em que repercute e atua, porque, sociologicamente, a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana [...]”. (CANDIDO, 2000, p.21). Assim, segundo Antonio Candido, só podemos interpretar dialeticamente uma obra em sua integridade se fundirmos o texto e o contexto, ou seja, os elementos estéticos da obra com os elementos sociais. O pesquisador salienta que é devido à necessidade de representações de mundo que surge a criação literária e, portanto, mesmo sem intencionalidade, o artista revela seu contexto social pelas representações que faz. “[...] O público dá sentido e realidade à obra, e sem ele o autor não se realiza, pois ele é de certo modo o espelho que reflete a sua imagem enquanto criador” (CANDIDO,

¹ Primeira edição em 1965.

2000, p.38). Desta feita, autor-obra-público formam uma tríade inseparável na compreensão de uma obra de arte, especialmente da obra literária.

O que se constata, a partir dessas assertivas, é que não há como isolar a literatura da sociedade, pois, ambas exercem influência uma sobre a outra, seja através da retomada do contexto por meio do texto, seja através da criação ou intensificação de novas formas de agir e pensar a partir do discurso produzido pela literatura. Assim sendo, é importante analisar como o texto literário descortina a realidade.

De acordo com Iser (2002, p.957), a natureza dos textos literários é ficcional. No entanto, “[...] Como texto ficcional contém elementos do real, sem que se esgote na descrição deste real, então o seu componente fictício não tem o caráter de uma finalidade em si mesma, mas é, enquanto fingida, a preparação de um imaginário.” A imaginação, através dos atos de fingir, constrói a relação entre o que é real e o que é ficção.

Na busca pelo conhecimento do que é real, é possível recorrer à alegoria da caverna, do filósofo grego Platão, onde a realidade não passa de sombras que são projetadas na parede. O mito da caverna é considerado uma das metáforas mais significativas da filosofia em qualquer tempo, narrada no livro VII da obra *República*, e vem a descrever uma situação geral em que, supostamente, todos os seres humanos se encontram, uma vez que, para Platão, todos estão condenados a apenas ver sombras à frente e a tomá-las como verdadeiras. Assim, pode-se dizer que os seres humanos estão presos a cavernas e apenas observam as sombras que lhes chegam de fora, projetadas em suas paredes. Não ousam sair da caverna para verificar o que realmente representam tais figuras; apenas tomam aquilo que vêem como certo e verdadeiro, iludidos por acreditar que nada existe além delas:

[...] Uma alegoria nos mostrará agora a situação dos homens em face da verdadeira luz. Suponhamo-los cativos, acorrentados num local subterrâneo com o rosto voltado para a parede oposta à entrada e impossibilitados de ver algo além desta parede. Iluminam-na os reflexos de um fogo que arde fora, sobre uma elevação, em cuja metade passa um caminho bordejado por um pequeno muro. Atrás deste muro desfilam pessoas carregando sobre os ombros objetos heteróclitos, estatuetas de homens, animais, etc. Destes objetos, os cativos

enxergam apenas a sombra projetada pelo fogo sobre o fundo da caverna; do mesmo modo, ouvem apenas o eco das palavras que os portadores trocam entre si. (PLATÃO, 1973, p.35).

Como no mito da caverna, as ideologias que permeiam as narrativas literárias destinadas ao público infantil mostram que, muitas vezes, aquilo em que se acredita não corresponde ao que de fato ocorre; e, assim, a realidade que se conhece como verdade passa a aprisionar e a impedir a compreensão do que de fato ocorre do lado de fora da caverna. Deste modo, os pensamentos podem aprisionar a ponto de não haver a busca do alargamento dos julgamentos, sendo estes realizados com um olhar bem distante da realidade.

Habitados desde a infância a contemplar estas imagens vãs, a escutar estes sons confusos cuja origem ignoram, vivem em um mundo de fantasmas que tomam por realidades. Porque se um deles, liberto de suas cadeias, for arrastado para a luz, sentir-se-á de início ofuscado e nada distinguirá do que o circunda. Por instinto, dirigirá o olhar para as sombras que não lhe feriam os olhos do novo mundo para onde o transportaram. Mas, quando seus olhos se acostumarem à obediência luminosa, poderá perceber estes objetos refletidos nas águas e depois fitá-los diretamente. (PLATÃO, 1973, p.35).

Platão salienta, ainda, que os sentidos encarceram e fazem como que se permaneça sem o conhecimento da realidade, na ilusão das sombras, sem suspeitar-se disso:

[...] Os homens são neste mundo escravos de seus sentidos: na obscuridade do mundo da matéria, em perpétuo devir, não aprendem senão as sombras ou vagos reflexos. Porém, os modelos destas sombras, a fonte luminosa destes reflexos, permanecem a tal ponto desconhecidos para eles que não suspeitam sequer de sua existência. (PLATÃO, 1973, p.36).

As sombras refletidas podem revelar seres desconhecidos, num jogo entre o que se pressupõe que se conhece e o que se conhece de fato, assim como, na literatura, há o jogo entre a realidade e a ficção. Portanto, o mito de Platão possibilita a discussão sobre o que é real e o que é ficcional no texto literário.

Silviano Santiago, ao tratar do texto ficcional, afirma que “A verdade não está explícita numa narrativa ficcional, está sempre implícita, recoberta pela capa da mentira, da ficção. No entanto, é a mentira, ou a ficção, que narra poeticamente a verdade ao leitor.” (SANTIAGO, 2008, p. 177). No mesmo sentido, Regina Zilberman (1985, p.22) salienta que, por meio da ficção, a literatura sintetiza uma realidade que tem pontos em comum com o que o leitor vive diariamente, mesmo que essa fantasia esteja distante do tempo e do espaço do leitor, já que “[...] o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor.” (ZILBERMAN, p. 22, 1985).

A literatura infantil possibilita refletir sobre o real, servindo de meio para que a criança, desde cedo, tenha suas opiniões sobre a realidade, questionando-a e sentindo-se capaz de transformá-la. Afinal, um texto não é apenas o texto em si, mas a leitura que se faz dele e da ideologia que o perpassa, já que está vinculado a uma visão de mundo. Entretanto, é importante lembrar que

A Literatura Infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização...

Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana; e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu Literatura a seu modo. (COELHO, 1987, p.10).

Mesmo que o discurso literário esteja vinculado a uma determinada época e sociedade, e repasse valores ideológicos desta sociedade, ainda

assim trata-se de um discurso que ultrapassa a mera transposição de valores e discursos que permeiam a sociedade, pois é um discurso marcado pela imaginação do escritor. O pacto de leitura que se estabelece entre autor e leitor prevê uma espécie de fingimento da verdade, bem como a aceitação desse fingimento, quando o leitor aceita o que é narrado como se tivesse acontecido de fato.

Para Marisa Lajolo (1984)

O mundo representado na literatura, simbólica ou realisticamente, nasce da experiência que o escritor tem de uma realidade histórica e social muito bem delimitada. O universo que o autor e o leitor partilham, a partir da criação do primeiro e da recriação do segundo, é um universo que corresponde a uma síntese – intuitiva ou racional, simbólica ou realista – do aqui e agora que se vive. (LAJOLO, 1984, p.65).

O livro infantil pode ser visto como fonte de prazer e descoberta. A presença do lúdico possibilita, à criança, a realização de suas viagens pela imaginação, reflexão e criação. Através de uma narrativa impregnada de fantasia, pode-se discutir os comportamentos sociais ideologicamente dominantes, conforme destaca Fanny Abramovich:

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica.... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática. (ABRAMOVICH, 1994, p.17)

As experiências vivenciadas através de uma história podem marcar o leitor, alargar o conhecimento de mundo que ele tem, trazendo para a realidade aquilo que experimentou na ficção:

É a literatura porta de um mundo autônomo que, nascendo com ela, não se desfaz na última página do livro, no último

verso do poema, na última fala da representação. Permanece ricocheteando o leitor incorporado como vivência, erigindo-se em marco do percurso de leitura de cada um. (LAJOLO, 1984, p.43).

A literatura permite, conforme Todorov (2009), um encontro com diferentes indivíduos; cada personagem é uma pessoa nova que passa a ser conhecida pelo leitor e, “Quanto menos essas personagens se parecem conosco, mais elas ampliam nosso horizonte, enriquecendo assim nosso universo” (TODOROV, 2009, p.81).

Da mesma forma, Bruno Bettelheim (1980, p.16), ao analisar contos de fadas tradicionais, afirma que eles permitem que a criança aprenda a enfrentar os problemas psicológicos de sua existência, já que “[...] oferecem novas dimensões à imaginação da criança que ela não poderia descobrir por si só [...]”. Ainda que esta dissertação não se refira aos contos de fadas, é possível aplicar o raciocínio de Bettelheim às histórias contemporâneas e perceber como as narrativas infantis são importantes para o alargamento de percepções e conhecimento de mundo da criança. Cada livro abre um novo universo de conhecimentos que serão explorados de forma lúdica e artística.

Bettelheim (1980) considera que, diante das mudanças sociais, as crianças não estão mais inseridas no ambiente seguro de uma família grande ou de uma comunidade e, por este motivo, salienta que

[...] é importante prover a criança moderna com imagens de heróis que partiram para o mundo sozinhos e que, apesar de inicialmente ignorando as coisas últimas, encontram lugares seguros no mundo seguindo seus caminhos com uma profunda confiança interior. (BETTELHEIM, 1980, p. 11).

Oferecer imagens de heróis/heroínas negros, que permitam que a criança se identifique e busque espelhar-se neles, é, portanto, imprescindível para que ela desenvolva a confiança em si e no outro. Afinal, o contato com as obras literárias dá à criança a possibilidade de ampliar sua visão de mundo e suas experiências, ainda que de forma indireta. Através do jogo entre real e

ficcional, a criança tem acesso a um mundo particular, marcado pela fantasia, mas também por dados da realidade, onde vive, junto com as personagens, as histórias por elas vivenciadas, extraindo aquilo que lhe traz significado. Para Regina Zilberman, a literatura cumpre uma função primordial no processo de construção de relações entre a criança e o seu mundo, pois

[...] a maior carência é o conhecimento de si mesma e do ambiente no qual vive, que é primordialmente da família, depois o espaço circundante e, por fim, a História e a vida social. O que a ficção sugere é uma visão de mundo que ocupa as lacunas resultantes de sua restrita experiência existencial, através de sua linguagem simbólica. (ZILBERMAN, p. 23, 1985).

Em contato com a ficção, a criança vivencia novas experiências a partir de situações conhecidas e vai alargando seu conhecimento sobre o mundo e se instrumentalizando para o enfrentamento e compreensão de novas situações que surgirão no decorrer de sua vida. É através das experiências psicológicas e sociais que as histórias abordam que vai se tornando mais conhecedora de outras realidades e passa a dominar melhor as dificuldades que encontra.

Por isso, o texto literário dirigido ao público infantil é tão significativo: ele permite que a criança expanda seus conhecimentos cognitivos e psicológicos numa fase de extrema importância para o desenvolvimento humano. É a infância um momento delicado na formação do ser. Deste modo, a literatura relaciona-se com a criança porque permite que ela, por meio da imaginação, faça reflexões sobre a realidade que vive.

Sabendo do seu valor para a criança, é importante destacar que a literatura está permeada de simbologias ideológicas. Fúlvia Rosemberg (1985) chama a atenção para o fato de que a literatura infantil manipula um certo conceito de criança: “criar um texto, criar uma imagem não é refletir. É agir” (ROSEMBERG, 1985, p. 75), atuar no concreto; o escritor, portanto, utiliza símbolos e imagens como forma de se relacionar com a criança.

Quando, por exemplo, a literatura infanto-juvenil manipula um certo conceito de criança, ou de adulto, ela não está apenas pregando um modelo, ela está agindo de acordo com uma imagem, de acordo com um modelo, de acordo com um conceito. (ROSEMBERG, 1985, p.75).

Este modelo ou conceito é aquilo que silenciosamente delinea a obra, ou seja, é a ideologia que a embasa. Pode-se dizer que ideologia é um “conjunto de ideias próprias de um grupo” (FERREIRA, 1986, p.913), pensamentos, doutrinas e visões-de-mundo de um indivíduo ou de um grupo, orientado para suas ações sociais e, principalmente, políticas.

Ao tratar sobre ideologia, Marilena Chauí aponta que:

[...] Um dos traços fundamentais da ideologia consiste, justamente, em tomar as ideias como independentes da realidade histórica e social, de modo a fazer com que tais ideias expliquem aquela realidade, quando na verdade é essa realidade que torna compreensíveis as ideias elaboradas. (CHAUÍ, 1980, p.27).

Lúcia Santaella (1996, p. 212) afirma que “[...] falar sobre ideologia é se colocar necessariamente em posição incômoda e arriscada, posto que ninguém pode se vangloriar de estar fora dela. Estamos impregnados nela, e negar isto é já índice de ingenuidade ideológica.” A autora apresenta, em seu estudo, a definição de ideologia formulada por Althusser, que a entende como um sistema de representações que é dotado de uma existência e de um papel histórico numa dada sociedade. Em seguida, aponta que ideologias são “[...] sistemas de representações imaginárias que os indivíduos fazem de suas reais condições de existência social, de modo que toda e qualquer prática existe através e sob uma ideologia.” Essas representações, todavia, não são objetivas, mas, sim, de elementos imaginários. Deste modo, para Santaella (1996, p.213), “Só há ideologia através do sujeito e para sujeitos.” Portanto, os atos e gestos dos indivíduos estão impregnados de ideologia; tanto, que “chega a ser indiscernível de sua experiência vivida”.

Ao discorrer sobre a força ideológica da classe dominante Lúcia Santaella enfatiza:

Sabemos que toda formação social, para sobreviver, deve reproduzir as forças produtivas e as relações de produção existente. A condição da produção é, portanto, a reprodução das condições dessa mesma produção. Numa sociedade de classes, a ideologia da classe dominante busca conformar os homens à imutabilidade do sistema para garantir sua reprodução e preservação. O papel mais saliente da ideologia é o de cristalizar as cisões da sociedade, fazendo-as passar por naturais. Desse modo, a ideologia não aclara, ou melhor, não diz a realidade, nem procura dizê-la, mascara-a, homogeneizando os indivíduos aos clichês, slogans, termos abstratos, signos ocultos, que têm por função fazer passar por eternas condições sociais que são históricas e relativas. Essa teia de ilusão, aliás, tem se expandido a partir do século XIX, quando o estilo burguês-capitalista-consumista de viver, pensar, querer e dizer se esparrama a ponto de dominar a Terra inteira. (SANTAELLA, 1996, p.215)

Para a autora, “Os homens interagem entre si e com o mundo dentro da ideologia. É ela que forma e conforma nossa consciência, atitudes, comportamentos, para amoldar-nos às condições de nossa existência social.” (1996, p. 214). Da mesma forma, Ana Maria Machado, escritora de obras voltadas, sobretudo, para o público infantojuvenil, salienta que “Tudo o que faz sentido é ideológico, principalmente quando se usam palavras. Não existe objeto escrito que seja ideologicamente inocente”. (MACHADO, 1996, p. 4). Nota-se, desta forma, que o texto direcionado à criança encontra-se em meio ao emaranhado ideológico existente em nossa sociedade.

No que diz respeito aos estudos da literatura voltada para crianças, Teresa Colomer, em *A formação do leitor literário* (2003, p.117), afirma que “A ideia de que nenhuma obra, inclusive o livro mais simples, é inocente ideologicamente, tem sido enormemente tentadora para os estudos de literatura infantil”. Afinal, conforme a estudiosa,

Nos livros infantis o poder das relações entre autor e leitor é mais evidente que na literatura produzida e lida entre adultos; sua função educativa é muito óbvia e torna-se também muito visível que os autores e editores estão constrangidos por pressões sociais de diversos tipos. Tudo isso faz com que o

tema ideológico seja um problema especialmente importante nos livros para crianças e jovens. (COLOMER, 2003, p.117)

Por se tratar de uma produção escrita por adultos para o público infantil, há desvantagens no tocante à compreensão de mundo pelo leitor, que está mais sujeito às inferências ideológicas. Particularmente no que diz respeito à caracterização de personagens crianças, em livros dirigidos para as crianças, é comum aparecer, na literatura infantil brasileira, a discriminação contra grupos não-brancos. Isto pode ocorrer de forma aberta ou velada, quando o discurso traz a discriminação sem se mostrar abertamente preconceituoso. Isto, devido à construção de estereótipos negativos em relação ao negro:

[...] o livro infanto-juvenil pode, na veiculação de discriminações, atuar por transparência, retratando comportamentos idênticos observados na realidade social, ou recriar as discriminações socialmente existentes e veiculá-las através de modos de expressão que lhe são próprios. (ROSEMBERG, 1985, p. 79).

É importante verificar que, de acordo com a pesquisadora Sirlene de Lima Corrêa Cristóvão, as histórias são capazes de conscientização de valores da vida:

[...] Muitas narrativas recuperam aspectos históricos, discutem ética, cidadania, a importância do meio ambiente, outras ainda servem de circulação para pensamentos filosóficos os quais permitem uma conscientização e uma análise sobre os valores da vida. Existem ainda as narrativas infantis que podem servir como um trampolim para a integração psico-social do leitor, pois permitem comparações e reflexões. (CRISTÓFANO, 2009, p.36).

Num país de histórico escravista como o Brasil, em que a marginalização do negro se fez durante séculos e, de certa forma, perdura até a atualidade, é importante que se volte o olhar para averiguar como se dão as

questões raciais na literatura direcionada às crianças, percebendo se os textos literários apresentam crianças negras de forma estereotipada e preconceituosa, ou se, ao problematizarem a questão do preconceito, possibilitam a identificação, a inclusão, a superação dos estigmas e o respeito à diversidade étnica e cultural.

Cabe salientar que a presença de crianças negras como protagonistas de narrativas literárias direcionadas às crianças se intensificou após o respaldo em lei constituinte e o amparo das diretrizes educacionais que visam à inclusão, em todos os níveis da educação, da história e cultura afro. Nisto, percebe-se que o discurso da lei reforça a criação de um novo discurso. Este novo contexto busca uma relação simétrica entre brancos e negros, onde haja o rompimento com os estigmas de inferioridade que o negro carrega desde os tempos da escravidão no Brasil.

Deste modo, é importante fazer uma análise de obras que trazem crianças negras como personagens, com o intuito de verificar quais contribuem para a integração do negro e quais revelam o preconceito, já que a literatura é palco não apenas de histórias, mas revela o modo como encaramos a vida na realidade.

3. A CRIANÇA NEGRA NA LITERATURA INFANTIL: CONTINUIDADE E RUPTURA DE ESTEREÓTIPOS

Se o fator social perpassa a literatura, é possível dizer que as relações raciais podem ser reveladas ideologicamente na literatura infantil. Deste modo, conforme o proposto, foram analisadas 24 obras com o intuito de verificar como a criança negra é caracterizada na literatura que circula entre crianças brasileiras.

Ao longo da análise, procurou-se observar como a criança negra é apresentada nessas obras: se o autor segue o estereótipo de inferioridade racial criado acerca do negro na sociedade brasileira, ou se rompe com o mesmo, respeitando a identidade negra como constituinte dessa sociedade. Verificar se a criança negra aparece como protagonista, como é caracterizada fisicamente, que papéis são atribuídos a ela, como se dão as relações familiares e no universo escolar em torno dessa criança, como ela própria se vê: eis o motivo instigante que move esta pesquisa.

3.1. ESTEREÓTIPO FÍSICO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA.

O negro, na sociedade brasileira, além de ter sofrido a dureza da colonização com a realidade escravista, ainda sofre devido a estigmas preconceituosos que sobreviveram no decorrer do tempo. Por colonização entende-se o que ocorre quando uma região é invadida e explorada economicamente, tornando-se sujeita aos mandos da metrópole. (BENTO, 2009). “O colonizador muitas vezes impõe sua cultura, sua língua, sua religião e seu controle político.” (BENTO, 2009, p.24). Foi o que ocorreu com os europeus que colonizaram as Américas e a África e disseminaram a ideia de que eram detentores de superioridade e civilidade, e que deveriam levar isto a outros povos.

Pretos, mestiços e índios não eram vistos, naquele tempo, como raças. Eram vistos como subespécies. Mulato é apenas uma derivação linguística de mula; quanto aos índios, os teólogos discutiram mais de cem anos se eles teriam ou não uma alma. (SANTOS, 1984, p.52).

O negro, que veio para o Brasil nos porões de navios criminosos e que sofreu as injustiças da escravidão, ajudou a formar a sociedade brasileira que hoje é uma enorme sociedade de negros e mestiços. No entanto, no decorrer da história, sofreu as consequências do contexto pós-abolição em que correntes científicas propagavam sua inferioridade diante do homem branco europeu.

O que se observa é que, já na colonização das terras americanas, o olhar eurocêntrico perpassou as relações entre colonizador-indígena-africano:

[...] os brancos europeus utilizaram-se de formas diversas de manipulação ideológica com vistas a ganhar, consolidar e preservar o poder pela conquista, não deixando que partilhassem dos meios de controle social os outros grupos populacionais que subjugarão, os ameríndios e africanos escravizados. (GOMES, 1994, p.59).

De acordo com Araújo (1997, p.242), no contexto brasileiro, a sociedade do Segundo Reinado era altamente estratificada e “O pior de tudo era ser escravo e negro”. Na transição entre colônia – regência – república, foi-se criando um novo cenário urbano no Brasil, em que a maioria da população pobre era negra, devido às dificuldades encontradas pelo negro para integrar-se ao sistema capitalista. Embora tenha sua população constituída por um amplo contingente de descendentes de escravos, a sociedade brasileira foi e continua sendo preconceituosa, ignorando (ou não querendo reconhecer) que

Em primeiro lugar, a parte da população nacional que descende de escravos é, pelo menos, tão numerosa como a parte que descende exclusivamente de senhores; a raça negra

nos deu um povo. Em segundo lugar, o que existe até hoje sobre o vasto território que se chama Brasil foi levantado ou cultivado por aquela raça; ela construiu o nosso país. (NABUCO, p. 15, 2000).

O segundo Reinado é considerado um momento de mudanças significativas que irão desencadear a proclamação da república. Algumas dessas mudanças dizem respeito ao surgimento e crescimento do cenário urbano, o que permitiu o surgimento de novos papéis sociais.

A propriedade rural é a periferia da economia urbana. Em muitos casos, o domínio rural se converte em domínio urbano, sem alteração de classe. O proprietário de terras, o agricultor passa a ter bens urbanos, que lhes proporciona rendas. Nunca, senão raramente, ele se converte em comerciante, especulador, banqueiro ou comissário. O trânsito de uma classe a outra – de proprietário a especulador – não será a regra. Significa que a urbanização das fortunas não ocorre em substância, senão na aparência exterior, no modo, como acidente. (FAORO, 2001, p.35).

Conforme Antonio Pedro (1997), no Brasil da segunda metade do século XIX começam a entrar em decadência os grandes cafezais da região fluminense e da região do vale do Paraíba. Com o desenvolvimento das ferrovias, outros setores da vida e da economia brasileira passaram a se transformar. Assim, novas atividades econômicas surgiram nas cidades e também novas classes sociais que independiam da agricultura: a mão-de-obra livre e de negros após a abolição; operários das novas indústrias; comerciantes; artesãos e inúmeros cargos burocráticos ligados ao Estado.

No século XIX, segundo Costa (1989), o Brasil estava firmando sua independência e, apesar de incorporar à Constituição formas europeizadas, conservava o sistema escravista e a mentalidade senhorial tornava-se tradição cultural. Afinal,

[...] possuir escravos conferia ao indivíduo posição social. Sabe-se de senhores que colecionavam escravos como

colecionavam fazendas. Pelo prazer de sentirem-se importantes e de serem apontados pela coletividade como pessoas de relevo e projeção. (COSTA, 1989, p.43).

De acordo com Costa (1989), vários fatores contribuíram para a abolição da escravatura no Brasil. Dentre eles, além das mudanças econômicas sofridas, está a rebelião das senzalas. “[...] A escravidão, que no passado fora vista como uma instituição natural, produto dos desígnios da Divina Providência, passara a ser encarada como uma instituição condenável e ilegítima a serviço dos interesses de uma minoria.” (COSTA, 1989, p.41). Os escravos, após meados do século XIX, “[...] encontravam apoio na justiça e contavam com a simpatia de amplos setores da população.” (COSTA, 1989, p.41). No entanto, houve muita resistência dos donos das terras: “Confundindo seus interesses pessoais com os da Nação, os fazendeiros vaticinaram que a abolição causaria a ruína da economia nacional e provocaria o caos social.” (COSTA, 1989, p.43).

O sistema escravista brasileiro deu lugar ao trabalho livre, a partir de meados do século XIX, principalmente pela necessidade de manter laços internacionais, uma vez que o Brasil fora tomado pela cafeicultura. No entanto,

A abolição e o próprio abolicionismo explicam apenas parcialmente a transformação do escravo em trabalhador livre. Os processos econômicos e sociais responsáveis pela expulsão do escravo da esfera dos meios de produção são os mesmos que provocam o afluxo de imigrantes e, em menor escala, o deslocamento de caboclos e roceiros para as fazendas de café e os núcleos urbanos. (IANNI, 1987, p.23).

Desta forma, “[...] os processos racionais do modo capitalista de produção tendem a tornar-se incompatíveis com a condição escrava do trabalhador.” (IANNI, 1987, p.24). A estrutura econômica brasileira passou a configurar-se de forma diferenciada: “[...] À medida que se expandem os setores manufatureiro e de serviço, em concomitância com o crescimento do capital gerado na agricultura, multiplicam-se as ocupações e a sua

diferenciação qualitativa.” (IANNI, 1987, p.27). A sociedade passa a carecer de mão-de-obra, uma vez que

As transformações da estrutura econômica impuseram a libertação do escravo. É com a separação completa entre trabalhador e os meios de produção que se estabelece uma condição básica à entrada da economia nacional do ciclo de industrialização. (IANNI, 1987, p.30).

Deste modo, o contexto social brasileiro passou por transformações ao adequar-se à industrialização capitalista. Nota-se, todavia, que o negro segue marcado por estereótipos de inferioridade criados para justificar as durezas da escravidão. Essa relação de assimetria de oportunidades e condições evidencia-se na atualidade, por meio de dados estatísticos que revelam a perpetuação do preconceito nas relações sociais, conforme destaca Marcelo Paixão (2008):

Ao longo do século XX os índices de alfabetização da população brasileira experimentaram uma franca elevação. Alternativamente, quando esses dados são analisados de modo comparativo em termos das respectivas taxas de analfabetismo de negros e brancos, vemos que aqueles números relativos preservaram-se persistentemente desiguais. (PAIXÃO, 2008, p. 17).

Ou, ainda, por meio de leis que foram instituídas para garantir o mínimo de igualdade no tratamento racial – destaca-se o artigo quinto da Constituição de 1988 que categoriza o preconceito racial como crime, e, também, a lei 10.639/2003 das diretrizes da educação que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as instâncias do ensino brasileiro.

Deste modo, observa-se no decorrer da história do negro no Brasil, que apesar de sua contribuição para a construção deste país, como foi trazido na condição de escravo e, portanto, sem direitos, o negro foi e continua sendo julgado como inferior, sendo que alguns de seus traços fenotípicos característicos servem de parâmetro para desqualificação. A própria cor é comumente associada “(...) à sujeira, à tragédia, à maldade”. (ROSEMBERG, 1985, p.84). Impera, portanto, a ideologia da inferioridade do negro e a falta de valor ou positividade ao que lhe é atribuído.

As características fenotípicas, como a espessura dos lábios, o formato do nariz e a textura capilar, nessa mentalidade brasileira cristalizada, tornam-se marcas relevantes para a classificação das pessoas consideradas bonitas ou feias. Assim, quem possui “características caucasianas” – pele branca, nariz afilado, lábios finos, cabelo liso – entra na categoria das pessoas bonitas e quem possui “características negroides” (nariz largo, cabelo lanudo e/ou crespo, lábios grossos) seria despojado de uma categorização positiva, não sendo considerado belo. (MALACHIAS, 2007, p.33).

O preconceito para com as características físicas dos negros é representado em várias das obras selecionadas. Desse modo, passam pela discussão do estereótipo criado em torno do negro as seguintes narrativas infantis:

1. *Xisto e Xepa* – Cristina Porto;
2. *Manu das noites enluzadas* – Lia Zatz;
3. *O cabelo de Lelê* – Valéria Belém;
4. *As tranças de Bintou* – Sylviane A. Diouf;
5. *Menina bonita de laço de fita* – Ana Maria Machado;
6. *Felicidade não tem cor* – Júlio Emílio Braz;
7. *Que cor é a minha cor?* - Martha Rodrigues;
8. *Histórias da Preta* – Heloisa Pires Lima;
9. *Meninas negras* – Madu Costa;

10. *Koumba e o tambor Diambê* – Madu Costa.

11. *Flora* – Bartolomeu Campos Queirós

12. *Uma ponte, um rio o Pedro e o Zezinho* – Márcia Batista

Na obra *Cabelo bom. Cabelo ruim*, Rosangela Malachias apresenta a definição de estereótipo como sendo “[...] clichê, rótulo, modelo rígido e anônimo, com base no qual são produzidos, de maneira automática, imagens ou comportamentos.” (2007, p. 56). Na mesma obra, é apresentado o conceito de identidade: “[...] produto dos papéis sociais que o sujeito assume em suas relações sociais; sentimento que uma pessoa tem de possuir continuidade, como distinguível de todas as outras.” (MALACHIAS, 2007, p. 57), e o conceito de identificação:

Identificação: processo psicológico pelo qual um indivíduo assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro, e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo dessa pessoa. A personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série de identificações. (MALACHIAS, 2007, p. 57).

É importante verificar, portanto, em narrativas da literatura infantil, como se dá a sustentação ou omissão dos estereótipos ou rótulos atribuídos aos negros, já que, segundo Patricia de Santana Pinho,

As idéias pejorativas que associam o negro à feiura, à desonestidade, aos trabalhos menos valorizados, dentre outras imagens negativas, continuam sendo produzidas e veiculadas, definindo padrões positivos incompatíveis para aqueles que têm pele escura no Brasil da “democracia racial”. (PINHO, 2004, p. 133).

É possível verificar que essa construção social em torno do negro perpassa a história do Brasil, sendo que o cabelo afro é um traço do negro que foi muito estigmatizado. Conforme Gomes (2003), ele serviu de critério para classificar os escravos quanto ao trabalho que deveriam fazer. Assim, o cabelo

“foi um dos principais definidores de um padrão estético em relação aos negros”.

Na sociedade brasileira, o cabelo crespo “é uma linguagem e, enquanto tal, ele comunica e informa sobre as relações raciais (...)” (GOMES, 2003). Ao mesmo tempo em que serve como símbolo de identidade e pertencimento a um grupo, o sentido que é dado ao cabelo crespo estigmatiza-o, inferiorizando-o, como se vê a seguir:

(...) O cabelo e a cor da pele são vistos como categorias que, em alguns momentos, ajudam a definir quem é negro e quem é branco no Brasil e, em outros, revelam a ambiguidade do racismo brasileiro e o efeito encobridor dos conflitos raciais aqui existentes, os quais podem ser considerados como conseqüências da não-integração do negro na sociedade brasileira após a abolição e do mito da democracia racial. (GOMES, 2003, p.138).

Deste modo, é importante analisar como o cabelo crespo do negro é representado na literatura infantil, verificando se ele serve como elemento constituinte da identidade negra ou como elemento de estigma, visto como algo inferior e vergonhoso.

Em *Manu das noites enluzadas*, de Lia Zatz, o menino Manu se sente inferiorizado ao ter que desenhar a família, já que, conforme sua colega afirma, “preto tem cabelo enrolado”. O menino presencia, ainda, uma experiência de preconceito vivida por um colega, o que também o aflige. O conceito de belo existente na turma, em relação ao cabelo das pessoas, aponta para uma circunstância em que o preconceito é visível.

Manu gostava de desenhar e desenhava muito bem, de modo que seus colegas de sala deixavam um lugar especial para os seus desenhos. No entanto, quando a proposta da professora foi o desenho da família de cada um, ele ficou distraído. “Desenhava um pouco o papel e apagava.” (ZATZ, 2007). Não conseguiu desenhar naquele dia, pois se sentiu constrangido devido à briga de dois de seus colegas porque um deles havia desenhado a família de cabelo liso: “Eu só falei que ele tinha feito a família negra de cabelo liso. E preto tem cabelo enrolado.” (ZATZ, 2007). Uma das meninas falou: “(...) Só

cabelo liso é bonito, ué! Cabelo de preto é feio! Ó só o que minha mãe faz comigo toda manhã – ela falou, apontando para o seu cabelo preso, bem esticado.” (ZATZ, 2007). Há, neste fragmento, a tematização sobre a negação da identidade negra, oriunda de uma histórica cultura de discriminação do negro e de suas características, como o cabelo. A discriminação, segundo Claudilene Maria Silva (2007), “ocorre por meio de mecanismos de inferiorização, exclusão estereotipada da população negra com base em características do fenótipo (cor da pele, formato do nariz, do cabelo, entre outras)”.

Um fato importante, nessa obra, é a aceitação da condição de negro por parte do menino Manu que, após refletir sobre a sua própria identidade e dialogar com o avô, desenha sua família negra com cabelos crespos, o que impressiona os colegas e os leva à admiração de seu desenho. Manu, portanto, consegue fazer um movimento de desconstrução em relação ao estereótipo criado em torno do cabelo do negro, ao desenhar sua mãe, aceitando e respeitando as características que ela possui. Silva (2007) afirma que “Sem dúvida, construir uma identidade negra numa sociedade que historicamente ensina a negras e negros que, para serem aceitos, é preciso negar a si mesmos, é um desafio enorme e doloroso”. Ao afirmar “Minha mãe é a melhor cabeleireira afro da cidade!” (ZATZ, 2007), a voz do menino expressa que ele assumiu seu pertencimento a um grupo social de referência.

Em *Felicidade não tem cor*, de Júlio Emílio Braz, o protagonista é Fael, um menino negro que busca o endereço de Michael Jackson para se tornar branco, já que, para fugir do *bulling* dos colegas, afirma que “ser branco é que é bom”. Há, também, uma boneca negra, com a qual o menino se identifica, pois também ela é deixada de lado, na escola, pelas crianças brancas: ambos sentem-se excluídos por terem a cor da pele diferente.

O menino negro é alvo de apelidos no ambiente escolar e, ao escrever um texto solicitado pela professora, revela seu descontentamento com a própria imagem, uma vez que atribui a esta a causa das situações de vergonha às quais é exposto pelos colegas:

Eu queria ser branco. Se eu fosse branco ia ser diferente. Todo mundo ia gostar da gente. Eu já falei pro meu pai que o Michael Jackson sabe como a gente faz isso. Papai achou engraçado. A mãe também. Disse que o Michael Jackson é bobo e chato, mas eu não acho ele bobo e chato, não. Ele foi é sabido. Agora que ele é branco todo mundo gosta dele. Nem implica com a gente. Ninguém diz coisa feia pra gente. Como é que a gente fica branco? Vou perguntar ao Cid Bandalheira. Ele tem um programa na Rádio Roda-Viva e só toca Michael Jackson. Ele até já deu o endereço do Michael Jackson pra gente, mas eu perdi. Vou pedir pra ele de novo. Eu quero ser branco. (BRAZ, 2007, p. 9-10).

Um aspecto que merece destaque é a fala da boneca que expressa conhecer bem o sentimento de não pertencer: “[...] Fael era negrinho como eu. É, eu sabia muito bem pelo que ele estava passando.” (BRAZ, 2007, p.10). A boneca se sentia sozinha no fundo da caixa grande dos brinquedos, pois as bonecas loiras eram sempre as escolhidas pelas crianças. A boneca negra se sente rejeitada desde o dia em que chegou àquela escola e foi recebida pela professora: “– Uma boneca preta?! Onde já se viu boneca preta?!”. A boneca ficava no fundo da caixa e só de vez em quando saía de lá, até que o menino passou a aproximar-se dela e a contar-lhe suas decepções com os colegas, principalmente com o Ramãozinho, que o chamava de vários apelidos, dentre os quais “Carvão”, que era o que mais lhe aborrecia.

A boneca, sem poder ser ouvida, pensa que ser negro também pode ser bom: “Sei não. Eu não tinha nada contra ser branca, mas eu era pretinha e gostava. Ainda gosto. O difícil mesmo era pôr isso na cabecinha dura do Fael.” (BRAZ, 2007, p. 23). A partir disso, a narrativa chama atenção para as diferenças e para a forma preconceituosa com que as pessoas lidam com elas: se o menino ficasse branco talvez o chamassem de “branco azedo”, “leitinho”, “branquelo”. E se ficasse amarelo como um japonês, corria o risco de sua mãe não o reconhecer e de seus colegas o chamarem de “China” ou “Japa”. Sua pele podia ficar mais avermelhada e o chamariam de “Índio” ou algo assim. Se ficasse nordestino, poderiam chamá-lo de “Paraíba”. Se a cor dele fosse verde, poderiam apelidá-lo de “Gramma”. Se fosse laranja, seu apelido poderia ser “Laranja”. Essa reflexão evidencia o fato de que o preconceito pode existir em inúmeras situações em que apareça a dificuldade de lidar com as diferenças, e

o importante é que o discurso do preconceito pode ser questionado e revertido. Afinal,

E se ser branco era bom, azul não seria ainda melhor?
Afinal de contas, azul é a cor do céu e o céu era a primeira cor que eu via quando abriam a tampa da caixa de brinquedos. O céu é lindo.
Eu estava pensando em aconselhá-lo (se ele pudesse me ouvir, claro) a se transformar num camaleão, daqueles que mudam de cor conforme o lugar onde está. Não seria uma má ideia. (BRAZ, 2007, p. 26).

Esta obra de Júlio Emílio Braz estabelece diálogo com a obra *Bom-dia, todas as cores!*, de Ruth Rocha, que narra a história de um camaleão que acorda de bom humor, mas, ao sair de casa para um passeio, vê toda sua alegria acabar já que tenta agradar a todos em busca da cor perfeita. O primeiro que ele encontrou foi o professor Pernilongo, que, ao vê-lo, foi logo dizendo:

- Bom dia, Camaleão! Mas o que é isso, meu irmão? Por que é que mudou de cor? Essa cor não lhe cai bem... Olhe para o azul do céu. Por que não fica azul também?
O camaleão, amável como ele era, resolveu ficar azul como o céu de primavera. (ROCHA, 1982, p.9)

Aos poucos, o Camaleão vai encontrando outros amigos pelo caminho e cada um deles fica descontente com sua cor e ele vai mudando, conforme o pedido dos amigos. “Bastava que alguém falasse, mudava de opinião. Ficava roxo, amarelo, ficava cor-de-pavão. Ficava de toda cor. Não sabia dizer NÃO”. (ROCHA, 1982, p. 20). Quando voltou para casa, depois de seu passeio, o Camaleão estava cansado de tanto mudar de cor e se pôs a pensar:

- Por mais que a gente se esforce, não pode agradar a todos. Alguns gostam de farofa, outros preferem farelo... Uns querem comer maçã, outros preferem marmelo... Tem quem goste de

sapato, tem quem goste de chinelo... E se não fossem os gostos, o que seria do amarelo? (ROCHA, 1982, p.31).

A insatisfação e a preocupação demasiada com a opinião do outro é algo bastante real em nossa sociedade marcada pela síndrome comportamentalista que padroniza a todos, ditando as regras do que considera bom ou ruim, excluindo os que não se enquadram em seus parâmetros. O ideal de beleza e de “boa aparência” é fonte de violência e segregação. O Camaleão, ao final, compreende que precisa aceitar-se tal como é, sem se preocupar com os ditames externos. “- Eu uso as cores que eu gosto, e com isso faço bem. Eu gosto dos bons conselhos, mas faço o que me convém. Quem não agrada a si mesmo, não pode agradar a ninguém...” (ROCHA, 1982, p.35).

Outro ponto importante abordado na obra *Felicidade não tem cor* diz respeito ao impacto do menino ao conhecer o radialista a quem admirava e perceber que ele era negro e cadeirante. Esta situação aponta para a importância de se trabalhar a questão das diferenças com as crianças, apresentando-as de modo que sejam respeitadas e que o preconceito racial ou acerca de qualquer outra particularidade deixe de existir.

Outra situação em que o cabelo é motivo de constrangimento é mostrada na obra *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém: o exagero das ilustrações mostra um grande paradigma que a pequena Lelê precisa aprender



BELÉM, 2007, p. 11

a quebrar: a compreensão e aceitação de que sua identidade é negra. A dificuldade encontrada pelas personagens em aceitar o próprio cabelo reforça o preconceito difundido na sociedade brasileira, que diminui o negro em função de suas características e o rotula como sendo inferior aos não-negros.

A narração aponta a dificuldade da menina ao ver-se diante do espelho: “Lelê não gosta do que vê. - De onde vem tantos cachinhos?, pergunta, sem saber o que fazer.” (BELÉM, 2007, p. 5). A menina tenta ajeitar seu cabelo “Joga pra lá, puxa pra cá. Jeito não dá. Jeito não tem.” (BELÉM, 2007, p.7). Lelê representa a criança negra que se vê diante desse traço

característico de sua etnia. É comum ouvir, em nosso dia a dia, a expressão “cabelo ruim” para designar cabelo crespo, o que revela a construção de um estereótipo que discrimina o cabelo dos negros, na crença equivocada da inferioridade das pessoas negras em relação às brancas.

Rosângela Malachias, em *Cabelo bom. Cabelo ruim* (2007, p.12), observa que há depreciação no termo “cabelo pixaim”, muitas vezes utilizado por familiares e pelos membros da escola no que tange ao cabelo do negro.

Outro chamamento preconceituoso utilizado por agentes escolares, educadores e até mesmo pelos próprios familiares das crianças é “cabelo pixaim”. A definição deprecia o cabelo crespo, “encarapinhado” (tipo carapinha), característico dos negros, pelo fato de não ser naturalmente liso.

A personagem protagonista de *O cabelo de Lelê* busca a explicação para o cabelo num livro: “Mexo e remexo até encontrar o tal livro, muito sabido!, que tudo aquilo pode explicar.” (BELÉM, 2007). Nele, encontra a explicação:

Depois do Atlântico, a África chama
E conta uma trama de sonhos e medos
De guerras e vidas e mortes no enredo
Também de amor no enrolado cabelo

Puxado, armado, crescido, enfeitado
Torcido, virado, batido, rodado
São tantos cabelos, tão lindos, tão belos (BELÉM, 2007, p.14).

A partir do momento em que compreende que seus antepassados vieram da África e, por isto, tem suas características particulares, passa a compreender sua origem: “Descobre a beleza de ser como é, herança trocada no ventre da raça, do pai, do avô, de além-mar até.” (BELÉM, 2007). Conhecendo sua história, Lelê passa a se identificar com seu povo: “Lelê já sabe que em cada cachinho existe um pedaço de sua história.” (BELÉM, 2007). O cabelo se torna um importante referencial de sua ancestralidade africana.

As tranças de Bintou, de Sylviane A. Diouf, traz como personagem principal a pequena Bintou, que mora numa aldeia, em algum lugar da África. Ela é uma menina negra e tem os cabelos curtos, que apenas servem para fazer quatro birotos ou coques. No entanto, sonha em ter tranças. “Meu cabelo é curto e crespo. Meu cabelo é bobo e sem graça. Tudo o que tenho são quatro birotos na cabeça.” (DIOUF, 2004). Ao perguntar à avó o porquê de não poder usar tranças, demonstra profundo descontentamento com o cabelo, idealizando cabelos compridos para que possa trançá-los. “As amigas de mamãe usam franja trançada, com moedas de ouro na ponta. (...) As tranças de tia Ainda, levaram três dias para ser feitas. São tantas que nem Maty, minha irmã mais velha, conseguiu contá-las.” (BINTOU, 2004).

As personagens Lelê, Fael e Manu vivenciam situações de preconceito quanto à cultura africana, pois estão num contexto em que estereótipos foram criados em torno do negro, depreciando sua cultura e discriminando suas características. Em consequência, as crianças/personagens se sentem inferiorizadas por não se adequarem aos padrões ditados pela sociedade. No entanto, no decorrer da narrativa, compreendem que o cabelo as identifica e percebem seu pertencimento a um grupo social. O caso de Bintou é diferente, pois a menina vive num contexto africano em que o penteado da mulher é uma espécie de linguagem capaz de traduzir o seu lugar em meio à sociedade. No entanto, também se vê diferente por não possuir tranças, como as meninas mais velhas e as mulheres de sua tribo. Verifica-se que há, nas narrativas, a dificuldade de aceitação da criança negra quanto ao cabelo crespo, em decorrência, talvez, de ter sido estigmatizado ao longo da história do negro no Brasil, servindo como elemento classificatório e visto como inferior. Assim, torna-se elemento de vergonha quando na verdade é símbolo da identidade negra. Essas histórias, portanto, são narrativas que trazem à tona reflexões sobre o estigma do cabelo crespo afro e possibilitam o questionamento sobre esse preconceito que perpassa a sociedade brasileira, mesmo que de modo velado e dissimulado pelo discurso de igualdade e diversidade.

O caso da obra *Xisto e Xepa*², de Cristina Porto, é bastante singular pois há duas versões bastante diferentes: nas primeiras edições as personagens que dão título à obra são negras. Já na atualização da obra, em 2002, esse traço desaparece, tendo ocorrido alterações no texto e nas ilustrações.

Nas primeiras edições – aqui utilizamos a edição de 1990 – a personagem Xisto é um menino negro que vive com sua avó, dona Xepa, que é feirante. Xisto é descrito como um menino que tem cabelo pixaim. Ora, na sociedade brasileira, o cabelo crespo “é uma linguagem e, enquanto tal, ele comunica e informa sobre as relações raciais (...)” (GOMES, 2003). Ao mesmo tempo em que serve como símbolo de identidade e pertencimento a um grupo, o sentido que é dado ao cabelo crespo estigmatiza-o, inferiorizando-o.

Xisto é descrito como um menino que traz o “queixo empinado, num ar de ‘deixa pra mim’, revelando a esperteza do menino, mas também evidenciando um certo tom que acentua a malandragem, o que pode ser entendido como um estereótipo já que aponta para a figura do negro como malandro.

Nessa obra, nota-se a desqualificação do negro pelos traços físicos. É importante destacar que o menino e sua avó são pobres e, por meio da ilustração, é possível perceber que as clientes de dona Xepa são mulheres brancas. Apresenta-se, deste modo, uma evidente oposição entre o espaço ocupado pelos brancos e o espaço ocupado pelos negros, bem como a dificuldade do negro em fazer parte da sociedade capitalista, uma vez que partiu de uma condição desigual de escravo e, posteriormente, à posição de mão-de-obra desqualificada diante dos imigrantes europeus que substituíam a força trabalhista do país.

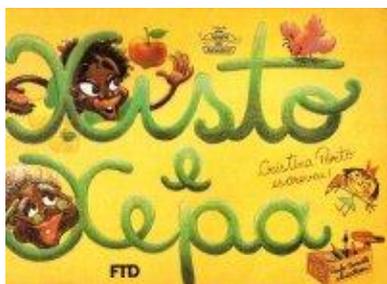
Ao se referir à avó, a narrativa destaca suas principais características – baixinha e amiga – revelando o estereótipo acerca da mulher negra idosa: alguém que precisa continuar trabalhando mesmo na terceira idade e que também parece estar contente com sua realidade. A obra, portanto, permite recuperar um aspecto da história dos negros no Brasil: a mulher negra escrava esteve mais presente na casa-grande dos senhores fazendeiros. Elas eram necessárias ao trabalho doméstico, conforme vemos em Freyre:

² A primeira edição desta obra é de 1958. A edição utilizada foi a do ano de 1990, sendo que as personagens deixam de ser caracterizadas como negras a partir da atualização de 2002.

A casa-grande fazia subir da senzala para o serviço mais íntimo e delicado dos senhores uma série de indivíduos – amas de criar, mucamas, irmãos de criação dos meninos brancos. Indivíduos cujo lugar na família ficava sendo não o de escravos, mas o de pessoas de casa. Espécie de parentes pobres nas famílias européias. Quanto às mães-pretas, referem as tradições o lugar verdadeiramente de honra que ficavam ocupando no seio das famílias patriarcais. Alforriadas, arredondavam-se quase sempre em pretalhonas enormes [...] a quem se faziam todas as vontades [...] (FREYRE, 1977 p.346).

O menino apóia-se na figura da avó – não há referências aos pais. Ele também trabalha, para que as necessidades básicas da família sejam atendidas – representando a realidade de muitas famílias brasileiras, que não possuem recursos financeiros suficientes para o sustento familiar: “Xisto e Xepa, Xepa e Xisto... Xepa, na feira, com graça, “vende seu peixe”, vira palhaça... Xisto, na praça, com a caixa, Vende sua graxa, no peito e na raça!” (PORTO, p.22 1990).

As figuras mostradas na primeira versão da obra são estereotipadas,



sendo que a própria capa parece associar a imagem das personagens a macacos envoltos em galhos de árvores, em que os braços e mãos da avó e do menino se parecem com braços e mãos de animais.

1990, capa.

A associação do negro a animais é apontada por Heloísa Toller Gomes (1994, p. 161) como uma forma de enfatizar a índole primitiva, instintiva e dócil a que se procura associar a imagem do negro:

O recurso a comparações com animais, no tratamento do negro, percorre uma gama variada de textos. Por vezes exprime sentimentos detratores de certos personagens, insidiosamente encaminhados pelo narrador, por vezes corresponde a determinada visão do mundo – no caso, a naturalista – em que a animalização transcende o aspecto racial. [...] tal expediente tem uma função fundamental: a de

marcar, no negro, uma pretensa índole primitiva e elementar, instintiva, geralmente dócil [...].



PORTO, 2002, capa.

Na obra atualizada, edição de 2002, as personagens Xisto e Xepa são brancas. A capa renovada mostra Xisto e Xepa alegres, apesar de o menino continuar a desempenhar o trabalho infantil de engraxate.

Na primeira versão, de 1990, a sombra do menino Xisto, apresentada na página cinco, insinua a imagem do Saci Pererê, com apenas uma das pernas aparecendo e o cabelo simulando um gorro. É, portanto, uma caracterização estereotipada da criança negra. O mesmo não ocorre depois que a obra é atualizada em 2002: esta se apresenta muito colorida e não há nenhuma personagem negra. Nesta nova edição, ao invés de caracterizar o menino com o cabelo pixaim e o queixo empinado, o texto sofre uma alteração a passa a descrevê-lo da seguinte forma: “O sorriso sempre aberto, que só deixa acentuada, a covinha do seu queixo, dá a Xisto a simpatia, que seduz cada vez mais sua fiel freguesia.” (PORTO, 2002, p.6).

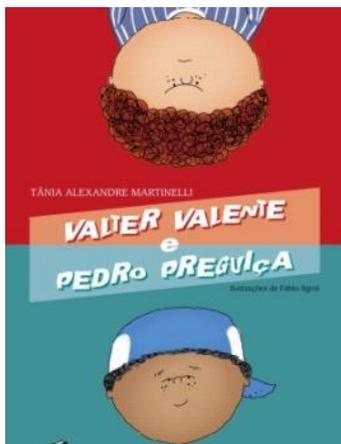


PORTO, 1990, p. 5

Observa-se, portanto, que, nessa obra, operou-se uma transformação no modo de caracterizar a criança; no entanto, a substituição das personagens negras por brancas não revela a ruptura com os estereótipos apresentados na primeira edição, mas um silenciamento acerca do preconceito antes explicitado na obra.

É possível verificar que outro estereótipo associado ao negro é o que atrela, à sua imagem, a preguiça. Isto é ressaltado na obra *Valter Valente e Pedro Preguiça*, de Tânia Alexandre Martinelli. Ao menino negro é atribuída a característica da preguiça: “[...] Pra que resmungar, pra que falar, pra que discordar, pra que concordar, pra que tanta coisa, se o melhor de tudo era não fazer nada?” (MARTINELLI, 2009, p.13). É importante destacar que o adjetivo utilizado na narrativa pode ser entendido como o desalento vivenciado pelo

negro face ao preconceito; assim, no lugar da palavra “preguiça”, “desistência” seria mais corretamente empregada.



MARTINELLI, 2009, capa.

A capa da obra, dividida em duas partes, evidencia a oposição das crianças: o menino branco é ilustrado de ponta cabeça, do lado superior; já o negro, fica no lado inferior. Na narrativa, Valter é apresentado como alguém que, mesmo provocando brigas, realiza movimentos, enquanto Pedro fica sujeito aos acontecimentos, não tendo ânimo suficiente para provocar interferências. Há um momento em que os meninos se aproximam e aprendem a se relacionar, superando as dificuldades

por eles encontradas: o menino branco aprende a controlar o impulso de brigar e o menino negro deixa de ter preguiça de falar e passa a conversar com seu novo amigo.

Florestan Fernandes (2008) aponta a grande dificuldade que o negro teve, no período pós-abolição, para integrar-se à sociedade de classes e revela que “[...] a grande massa da “população de cor” não tinha oportunidade para se reeducar para o trabalho, a ética e o estilo de vida do trabalhador livre.” (FERNANDES, 2008, p. 187). Isto o levou a ficar à margem social, muitas vezes sujeito ao ganho de suas companheiras. Conforme Fernandes,

A recusa de certas tarefas e serviços; a inconstância na frequência ao trabalho; o fascínio por ocupações real ou aparentemente nobilitantes; a tendência a alternar períodos de trabalho regular com fases mais ou menos longas de ócio; a indisciplina agressiva contra o controle direto e a supervisão organizada; a ausência de incentivos para competir individualmente com os colegas e para fazer do trabalho assalariado uma fonte de independência econômica, essas e outras “deficiências” do negro e do mulato se entrosavam à complexa situação humana com que se defrontavam no regime de trabalho livre. (FERNANDES, 2008, p.47).

Segundo Florestan Fernandes, o negro não teve como enfrentar de modo repentino a concorrência com os imigrantes que eram os preferidos para

o trabalho livre, o que o enchia de ressentimento e amargura. Isto gerou uma situação em que a população negra, em sua maioria, ficou à margem, muitas vezes relegada ao ócio, o que a estigmatizou como “preguiçosa”, conforme o olhar eurocêntrico.

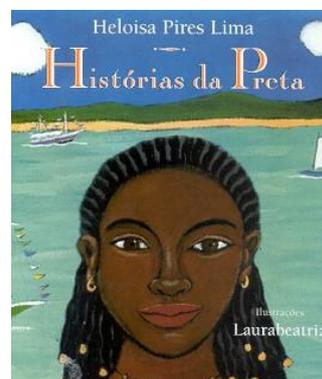
No entanto, Rosangela Malachias levanta objeções ao argumento de Florestan Fernandes, no que diz respeito à preferência pelo imigrante europeu ao negro, em decorrência de o primeiro estar bem mais preparado para o trabalho nas indústrias:

Embora haja uma ideia de que os europeus eram mais preparados para o trabalho industrial que os afro-brasileiros, a historiografia recente tem rechaçado esta falácia, uma vez que grande parcela dos imigrantes era camponesa e nunca havia trabalhado em fábricas. Portanto, assim como os escravizados, os trabalhadores europeus tinham mais proximidade com a agricultura. (MALACHIAS, 2007, p. 35).

Para Rosangela Malachias (2007), a difusão de que o ex-escravo não era capaz de ocupar espaços na indústria, como no caso da cidade de São Paulo, foi um meio de justificar e legitimar a exclusão deles.

A obra *Que cor é a minha cor?*, de Martha Rodrigues, revela a necessidade de se discutir sobre a discriminação de cor. Uma das ilustrações da obra mostra uma caixa de lápis de cor e uma menina que busca apresentar vários outros seres que partilham da mesma cor que ela. A interrogação, explicitada no próprio título da obra, revela o desejo de reconhecimento por parte da menina negra, que pergunta de que cor ela é. Tenta aproximar sua cor com a de objetos diversos, até que, ao voltar-se à sua história, encontra no passado o motivo de ser da cor que é e orgulha-se disto. A narrativa enfatiza a dificuldade de autoafirmação da criança negra que procura modelos que se pareçam com ela.

O questionamento da menina negra em *Histórias da Preta*, também aponta para o anseio de



LIMA1998, capa.

reconhecer-se: “E aos poucos fui descobrindo que eu era a Preta marrom, uma menina negra. Ser negra é como me percebem? Ou como eu me percebo? Ou como vejo e sinto que me percebem?” (LIMA, 1998, p.12).

A questão do entendimento das origens é destacada, já que Preta reconhece a origem africana. “Todo mundo nasce carregado de origens.” (LIMA, 1998, p.13) e, assim como em *Flora*, obra de Bartolomeu Campos de Queirós (2009), compara suas origens a sementes: “[...] então, quantas origens carrego dentro de mim? Quantas sementes?” (LIMA, 1998, p.13). De acordo com o Dicionário de Símbolos (2007), o significado de semente ou grão remete ao:

(...) símbolo da vida, da abundância de possibilidades ainda não manifestadas. O grão morre na terra para fazer uma planta nascer; é um símbolo da alternância constante da morte e de um novo começo na natureza, mas também um símbolo do sacrifício e do renascimento espiritual do homem. (LEXICON, 2007, p. 107).

Preta entende que cada um é reflexo de suas origens, das sementes plantadas pelos familiares. Ainda, constata que cada um traz sua origem, com características próprias das possibilidades que a semente oferece.

E mais: se todo o mundo voltar no tempo e no espaço de sua história, vai descobrir que onde o bicho homem virou gente foi na África. Foi no continente africano que encontraram o fóssil humano considerado até agora o mais antigo do planeta, com mais de 40 mil anos de idade. É dessa gente antiga que todo o mundo descende. (LIMA, 1998, p.13).

As reflexões da menina levam à compreensão de que todos os seres humanos descendem do continente africano e, portanto, apesar de características diferentes, vêm da mesma origem.

Três obras que merecem destaque, já que promovem o direito à diferença, são: *Koumba e o tambor Diambê*, de Madu Costa, *Meninas Negras*,

também da mesma autora e *Menina bonita de laço de fita*, de Ana Maria Machado. Nas três, há a apresentação positiva das características físicas do negro.

No livro *Meninas negras*, de Madu Costa, o narrador descreve três meninas negras, Dandara, Luanda e Mariana. “Estas são as meninas negras. Pele marrom, olhos tão vivos. Gostam de ouvir histórias, aprender a ler e contar.” (COSTA, 2006). São ressaltadas as características das meninas como qualidades: “Dandara é uma linda menina: negra, olhos grandes e espertos, sorriso aberto.”

Elas aprendem sobre a África e sonham com a liberdade no continente africano. São utilizados elementos do imaginário africano para valorizar aquele continente: “Ela quer um tigre pintado no chão. Quer ter muitas zebras dormindo no seu colchão.” Há, aí, uma valorização do continente africano como constituinte da identidade da menina. A obra não apresenta vestígios moralistas, mas revela a valorização das meninas que lidam bem com seus traços que as caracterizam como negras.

Em *Menina bonita do laço de fita*³, Ana Maria Machado desconstrói o estereótipo de beleza eurocêntrica, ressaltando as qualidades de uma menina negra, que é admirada por um coelho branco: “O coelho achava a menina a



MACHADO, 2000, Capa.

pessoa mais linda que ele tinha visto em toda a vida.” (MACHADO, 2000).

É importante ressaltar que esta obra, que foi publicada no ano de 1986, foi uma das primeiras a se preocupar com a valorização da criança negra. Deste modo, mesmo antes da constituição de 1988 que prevê o racismo como crime, a obra de Ana Maria Machado evidencia a beleza do negro, tanto através da menina como de sua mãe, que é uma personagem bonita e bem cuidada, além de ser sábia, trazendo esclarecimentos ao coelho sobre as origens da menina. É possível verificar, ainda, que as ilustrações mostram a menina negra como bailarina, o que apresenta a possibilidade de realizar

³Mesmo havendo críticas à obra de Ana Maria Machado, a narrativa inova ao apresentar uma menina negra como protagonista.

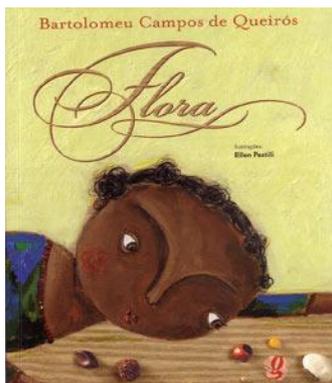
atividades atreladas à beleza e à arte, desvencilhando-se do ranço de pobreza e inferioridade atribuído ao negro, que delimitava espaços.

A aceitação do cabelo afro é outro aspecto em destaque. A mãe, ao trançar o cabelo da menina, acreditava deixar a filha mais bonita: “Ela ficava parecendo uma princesa das Terras da África ou uma fada do Reino do Luar”. (MACHADO, 2000).

Sobre a questão da estética do cabelo negro, Patrícia de Santana Pinho, em *Reinvenções da África na Bahia* (2004) constata: “[...] A adoção de uma nova estética negra está relacionada a um processo de elevação da autoestima de pessoas que, até então, sentiam vergonha da cor da sua pele e da textura dos cabelos”. (PINHO, 2004, p. 136). Para esta autora, ao assumir-se como negro, o indivíduo passa por uma transformação do olhar para si próprio e para o mundo de um modo diferente.

Ainda segundo Patrícia Pinho, “As novas narrativas negras significam um posicionamento diante de um imaginário coletivo que sempre estigmatizou o negro, aprisionando-o em características pejorativas.” (PINHO, 2004, p. 138). Assim, narrativas como *Menina bonita do laço de fita* mostram a possibilidade de não concordância com o discurso preconceituoso acerca do negro.

O livro *Flora*, de Bartolomeu Campos de Queirós, é um exemplo de como a arte pode evidenciar a beleza da criança negra, sem a preocupação de ensinar o que é certo e o que é errado sobre as relações raciais. Através de



uma narrativa poética, a menina negra de nome Flora é apresentada com graciosidade, sendo descrita da seguinte forma: “Flora era como madrugada. Trazia no corpo a cor da noite somada ao brilho do dia. Era ônix molhado com a claridade do sol.” (QUEIRÓS, 2009, p. 9). Este trecho revela que se trata de menina negra, fazendo-o de forma poética, o que também se repete nas ilustrações, que apresentam cores harmônicas e paisagens em que as cores são ressaltadas: “Nas vésperas do dia a menina se cobria com os matizes da aurora para sonhar com o muito depois do azul.” (QUEIRÓS, 2009, p. 13). A mesma harmonia é perceptível no desenho da menina, que se distancia do estereótipo habitual atrelado à figura do negro.

A protagonista admira, com paciência e encantamento, o ciclo da vida e aprecia a importância da terra em cada etapa da gestação da semente. A menina negra é a mediadora entre a semente a ser plantada e os frutos que a terra pode dar. Como o próprio nome da personagem sugere, Flora cuida das sementes e da plantação e reconhece que a terra engendra todas as formas de vida:

Flora, por amor às sementes, agradecia sempre à terra.
Capaz de possuir e dispor de todos os tesouros, a terra é desmedida em generosidade.
Dia e noite ela desempenha seu destino de fazer tudo viver e reviver.
Mãe de todas as vidas, a terra tudo gera obedecendo ao ritmo de cada filho, sem ansiar gratidão. (QUEIRÓS, 2009, p.17).

Esse amor de Flora pela natureza/vida remete à concepção da África como mãe biológica, simbolizando a terra, a nação e o continente africano, constituída por características femininas e maternas, representando a progenitora da raça negra e da própria humanidade. (SANTOS, 2007).

Outro aspecto que merece ser evidenciado é que a possibilidade da diferença é vista positivamente pela menina. Flora vê em cada semente as infinitas possibilidades de existência de perfumes, cores, formas e gostos diferentes: “Nesse momento ela descobria que nascer só valia a pena quando para bem viver a diferença”. (QUEIRÓS, 2009, p. 18).

Essa obra de Bartolomeu Campos Queirós evidencia o alto nível que a literatura infantil pode atingir no que diz respeito ao tratamento poético da linguagem, da ilustração e do respeito ao leitor. O narrador não está preocupado em ensinar, no sentido estrito da palavra, e nem a discutir questões raciais. A protagonista é uma menina negra, mas isso não leva o narrador a produzir um discurso didático sobre o preconceito: além da importância da menina para a manutenção da vida, a beleza da linguagem poética e das ilustrações fala por si própria.

Também há valorização da criança negra na obra *Uma ponte, um rio o Pedro e o Zezinho*, na qual Márcia Batista conta a história de dois meninos: um

negro e outro branco que acabam se ajudando e tornando-se amigos. Cabe destacar que, somente nas ilustrações é que se evidencia que se trata de um menino branco e de outro negro; em nenhum momento, ao longo da narrativa, aponta-se para a diferença de cor.

O menino branco, Zezinho, passava pela ponte carregando uma lata de leite. Pedro, o menino negro, era pescador e passava por baixo da ponte, com um barco. Quando a tempestade derruba Zezinho, Pedro joga-lhe o remo e salva seu novo amigo, mostrando-se solidário.

É possível verificar o elemento ponte como símbolo de união, de ligação, que serve de passagem ao mesmo tempo em que aproxima, representando o que ocorre entre povos diferentes ou até mesmo entre continentes, como o americano e o africano, que foram ligados por uma ponte cultural simbólica:

Sempre, e sempre de modo diferente, a ponte acompanha os caminhos morosos ou apressados dos homens para lá e para cá, de modo que eles possam alcançar outras margens... A ponte reúne enquanto passagem que atravessa. (DOLLAR apud BHABHA, 1998, p.24).

A ponte, conforme *O dicionário de Símbolos e Imagens Oníricas*, de Sérgio Pereira Alves, representa a travessia de um lado para outro, ou seja, a evolução, sendo que simboliza a união entre o céu e a terra ou entre mundos diferentes.

O barco também simboliza travessia: [...] é símbolo da viagem e da travessia e, portanto, também da vida, da viagem da vida. (LEXICON, 2007, p. 144). Acerca disso, observa-se que os dois meninos passam de um lugar para outro, o que nos remete a algumas reflexões: primeiro, foi através dos navios negreiros que os escravos africanos atravessaram o oceano rumo ao novo continente; o homem branco mediou essa transposição, ainda que como dominador e com interesses de exploração; o preconceito racial, alimentado no Brasil pela ideia de supremacia da raça branca, pode ser superado e a ponte serve de metáfora para uma nova possibilidade de enfrentamento da questão racial.

É possível inferir, a partir das obras analisadas, que a criança negra passou a ter mais espaço no discurso literário, sobretudo após a implementação da lei 10.639/2003. Várias obras se voltam para a discussão sobre como lidar com as questões em torno do preconceito quanto ao tipo físico do negro. No entanto, a maior parte delas apresenta um teor didático: o discurso literário é permeado de informações e ensinamentos que visam educar o leitor para o respeito às diferenças, exceto *Flora*, de Bartolomeu Campos Queirós. A voz pedagógica, que predomina nesses textos, busca ensinar ao leitor mirim o comportamento adequado diante do novo contexto social de respeito à diversidade, sobrepondo-se ao discurso estético que transforma palavras em verdadeiro prazer literário.

3.2. A CRIANÇA NEGRA E O POSICIONAMENTO FAMILIAR EM SITUAÇÕES DE PRECONCEITO RACIAL

A família, por ser a primeira instituição social a acolher o ser humano, é também símbolo de amparo e solidariedade ao indivíduo, na maioria dos casos e em quase todas as sociedades. Nas narrativas analisadas, o papel da família é muito importante na superação do preconceito racial, sobretudo na figura dos avós, que são merecedores de muito respeito, já que a sociedade africana parte da concepção de que a vida é uma corrente eterna que flui através do homem de geração em geração, sendo os idosos o vínculo entre vivos e mortos. (KABWASA, 1982).

As obras a seguir permitem analisar como a família negra se posiciona diante do preconceito racial: se é capaz de reelaborar o discurso ideológico racista, vendo possibilidade de valorização e respeito:

1. *Xisto e Xepa* – Cristina Porto
2. *Vovó Nanã vai à escola* - Dagoberto José Fonseca
3. *Manu das noites enlouradas* – Lia Zatz;
4. *As tranças de Bintou* – Sylviane A. Diouf
5. *Menina bonita de laço de fita* – Ana Maria Machado

6. *Felicidade não tem cor* – Júlio Emílio Braz
7. *Minha mãe é negra sim!* – Patrícia Santana
8. *O grande dilema de um pequeno Jesus* – Júlio Emílio Braz

Os pais figuram como peças fundamentais em *Manu das noites enluaradas*, de Lia Zatz, em que o menino sonha ter ficado branco, não sendo reconhecido pelos pais:

(...) Era noite de lua cheia e ele estava tomando banho de lua. Quando viu, estava branco como a neve. E mais, de cabelo liso. Contento, foi acordar os pais. Eles levaram um baita susto e o pai perguntou:
- Quem é você? (ZATZ, 2007, p. 19).

O perigo de não ser reconhecido pela própria família e, portanto, a dificuldade de lidar com a exclusão, leva o menino a repensar sua dificuldade em desenhar sua família, porque assim teria que revelar os traços característicos de pessoas negras. O temor da perda do amor familiar o leva a aceitar-se como é:

No dia seguinte, pendurou orgulhoso seu desenho no varal. Toda a sua família estava lá: pais, irmãos, avós, tios e primos. Tinha gente de tudo quanto é jeito: gente alta e gente baixa, gente gorda e gente magra, gente pequena e gente grande, gente mulher e gente homem. Mas o que mais chamava a atenção eram os cabelos: tinha cabelo curto, comprido, alongado e aplicado, cabelo crespo, trançado, rastafári e alisado, cabelo natural e pintado. (ZATZ, 2007, p.20).

Em *Felicidade não tem cor*, a reação dos pais é fator agravante para a não-aceitação da identidade negra pelo menino Fael. Ao tentar falar sobre uma situação de preconceito ocorrida na escola, o pai não dá, ao filho, a chance de explicar o que havia ocorrido e diz que, por serem negros, precisam ter mais cuidado ainda em suas atitudes. Na verdade, o discurso do pai revela as dificuldades sociais pelas quais passam os negros no Brasil – o que, na obra ficcional, reiterou o desejo de deixar de ser negro.

– Em preto todo mundo presta mais atenção – reclamou seu Gilberto. – Quando você faz uma coisa boa ou correta, não fez mais do que a sua obrigação. Quando erra, mesmo que erre pouco, todo mundo diz que nós somos assim mesmo, que não merecemos confiança e que não temos educação. (BRAZ, 2007, p. 32).

O discurso do pai revela que ele sabe de como é difícil conviver numa sociedade preconceituosa. Mas, ao mesmo tempo, evidencia seu próprio preconceito ao generalizar seu pensamento e achar que “todo mundo” age desta forma. Conforme o narrador,

[...] Parecia ter vergonha de si mesmo.
 Pediu muito. Exigiu mais. Fael, pelos pedidos e conselhos, tinha que ser a própria imagem da perfeição.
 Por quê?
 Tinha que ser gentil e educado. Quando não pudesse ajudar, ficasse calado pra ninguém dizer que era burro. (...) (BRAZ, 2007, p. 32).

Quanto ao discurso materno, o menino depara-se com o silêncio, o que agrava seu descontentamento por ser do jeito que é:

- Por que a gente é assim, mãe?
 Ela não entendeu:
 - Assim como, Fael?
 - Tão preto...
 Dona Juliana apenas sorriu:
 - Ué, eu não sei... Por quê?
 - Ara, mãe, porque ninguém gosta da gente quando a gente é tão preto assim. Todo mundo fica dizendo coisas e mexendo com a gente...
 - Ora, filho, eu...
 - A senhora gosta de ser preta, mãe?
 Fael acabou vindo reclamar comigo:
 - Sabe que ela nem respondeu... por que ela não respondeu, Maria? (BRAZ, 2007, p.21).

O menino continua sem compreender porque é alvo de preconceito e o comportamento de sua família face ao problema não ajuda: o pai revela que prefere deixar as coisas como estão, acreditando ser inútil protestar, diante de tantas situações em que o preconceito não é encarado com seriedade; e a mãe opta pelo silêncio, o que evidencia um apagamento ou negação por meio do silêncio, o que é tão problemático quanto o preconceito escancarado. Sobre isso, Marcelo Paixão destaca que o silenciamento da família diante do preconceito é fator que o reforça:

Em primeiro lugar, podemos destacar o tema do silêncio reinante na seara familiar quando do tratamento das múltiplas formas de agressão racial sofrida pelas crianças negras. [...] Como já foi visto, no espaço escolar não é incomum que pessoas brancas que operam no ambiente escolar (professores, coordenadores pedagógicos, diretores, funcionários e colegas) agridam verbalmente os infantes e adolescentes negros, de forma explícita ou velada, por intermédio de verbalizações negativas contra suas marcas raciais ou padrões culturais tipicamente afro-descendentes, especialmente na esfera da religião. Em geral, essas formas de agressão assumem um caráter verbal a partir de situações de disputa e conflitos. Porém esses insultos podem ser gerados mesmo sem motivos aparentes, para além do mero preconceito racial em si, ocorrendo no simples decorrer de uma aula ou brincadeira infantil. Não obstante, uma vez chegando em casa, em vez de receber apoio por parte dos familiares, as crianças e adolescentes negros enfrentam o drama da quietude de seus pais e responsáveis, inermes, psicológica, moral e politicamente, diante de seus dramas. (PAIXÃO, 2008, p.66).

A falta de resposta da mãe pode ser vista como o medo de posicionar-se diante de uma questão difícil, já que a relação preconceituosa em torno do negro é histórica. Diante do questionamento do filho: “A senhora gosta de ser preta, mãe?”, a mãe prefere calar-se a ter que explicar que o negro, no contexto social em que vivem, é tido como alguém inferior, que carrega inúmeros estigmas advindos do tempo da escravidão.

Portanto, o silêncio presente nas famílias negras, diante da situação de discriminações raciais vivenciada por seus filhos e filhas, atua como uma espécie de cúmplice involuntário das diversas práticas racistas que ocorrem no ambiente escolar, decerto reforçando a baixa estima das crianças e jovens afro-descendentes, além de comprimir suas expectativas de realização profissional, pessoal e afetiva. Por outra via, no plano metodológico, parece que os estudiosos que se debruçam sobre o tema da discriminação racial no espaço familiar vêm dando pouca atenção para o tema da formação das crianças e jovens brancos, mormente os que são preconceituosos e racistas, em suas respectivas famílias. (PAIXÃO, 2008, p. 68).

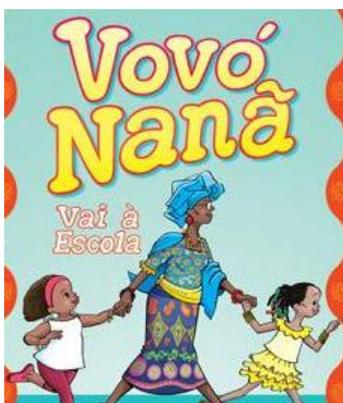
A obra literária, portanto, evidencia o papel de silenciamento da mãe da personagem Fael. Na narrativa, a mãe até estranhava não ser chamada para reuniões na escola, já que Fael não queria que os colegas debochassem do fato de seus pais serem negros; tal silêncio parece representar o medo velado do enfrentamento desse tema.

O mesmo ocorre com dona Xepa, da obra *Xisto e Xepa* (PORTO, 1991). A avó Xepa é feirante e representa a grande população negra brasileira que carrega o estigma herdado dos tempos da escravatura. Ianni (1987, p. 306), diz que “[...] Devido às condições históricas pelas quais se estava verificando a formação do capitalismo no Brasil, o negro não pôde ser absorvido imediata e amplamente.” Conforme esse autor, o negro demorou a ser aceito como trabalhador: “[...] nem ele estava preparado para vender a sua força de trabalho, nem o empresário estava preparado para comprá-la.” (IANNI, 1987, p. 306). Por herança cultural da escravidão, portanto, o trabalho era ofertado, preferencialmente, ao imigrante: “Assim, é o negro que formará o exército dos desocupados, dos sem-trabalho.” (IANNI, 1987, p. 306).

Na narrativa de Cristina Porto, Dona Xepa distribui suas dicas de receitas para as freguesas que, conforme a ilustração, são senhoras brancas. Dona Xepa se dispõe a limpar, de graça, a bagunça que as freguesas por ventura venham a fazer em suas casas, ao produzirem os pratos sugeridos pela feirante. Isto remete à imagem criada em torno da mulher idosa e negra, que está sempre pronta para servir, o que está presente na Tia Nastácia, personagem negra criada por Monteiro Lobato e que é símbolo da crença equivocada a respeito dos negros no Brasil.

Conforme afirma o sociólogo brasileiro Florestan Fernandes, sobre o negro e o mulato no Brasil:

(...) O negro e o mulato foram eliminados das posições que ocupavam no artesanato urbano pré-capitalista ou no comércio de miudezas e de serviços, fortalecendo-se de modo severo a tendência a confiná-los a tarefas ou ocupações brutas, mal retribuídas e degradantes. (FERNANDES, 2008, p.41)



FONSECA, 2009, Capa.

Já a obra *Vovó Nanã vai à escola*, de Dagoberto José Fonseca, revela uma possibilidade de alargamento de visão sobre as questões raciais. Por meio de um trabalho escolar, dona Nanã vai à escola partilhar seus conhecimentos e sabedoria a respeito do povo africano.

Conforme narra Heloísa Pires (1998, p. 65), sobre os orixás do Candomblé, Nanã é uma das divindades: “E tem Nanã, a mais velha, dona da lama de onde vieram os homens: ela possui um cajado que define o tempo das pessoas: é a dona do tempo.” Na obra infantil em análise, a vovó Nanã é uma personagem sábia, que quebra com os paradigmas do preconceito em relação à mulher negra no período posterior à abolição. Florestan Fernandes, acerca da mulher negra, aponta que:

Heroína muda e paciente, mais não podia fazer senão resguardar os frutos de suas entranhas: manter com vida aqueles a quem dera a vida! Desamparada, incompreendida e detratada, travou quase sozinha a dura batalha pelo direito de ser mãe e pagou mais que os outros, verdadeiramente, “com sangue, suor e lágrimas”, o preço da desorganização da “família negra”. (FERNANDES, 2008, p.254)

Ao expor suas ideias, opiniões e lembranças ao público, vovó Nanã rompe com o estigma de mulher negra e idosa e mostra-se capaz de transformar realidades através da difusão do conhecimento. Nesta obra, vovó

Nana tem o perfil de mulher idosa ativa, conhecedora de seus direitos e que está disposta a enfrentar o preconceito racial com o conhecimento. As ilustrações mostram vovó Nanã como uma mulher bem arrumada, com vestimentas típicas da África.

Diferentemente dos pais de Fael, da obra de Júlio Emílio Braz, vovó Nanã opta por resgatar sua história e possibilitar a desconstrução do preconceito. Problematiza a importância do tratamento igualitário entre as pessoas e conscientiza suas netas, bem como os demais espectadores de sua palestra na escola, sobre a importância e o valor da cultura africana, revelando seu orgulho por fazer parte dela. Este posicionamento de vovó Nana aponta para a afirmativa de Ecléa Bosi (1994), segundo a qual, por ter vivenciado vários momentos históricos no decorrer do tempo, o idoso é o guardião da memória social.

Já a avó de Preta, na obra *Histórias da Preta*, de Heloisa Pires Lima (1998, p.12), quando questionada a respeito de quem inventou a cor das pessoas, responde: “- Eu só respondo se tu me disser quem inventou o nome da cor das pessoas”, revelando seu posicionamento acerca da invenção humana de categorizar pessoas. No entanto, a avó não é de muita conversa e o que oferece à menina é a possibilidade de, através do questionamento, compreender que as diferenças são mais culturais que biológicas, já que o problema não é a cor e sim o modo como se lida com a cor.

Filipe, em *O Grande Dilema de um Pequeno Jesus*, não encontra resposta dos pais para o problema que vivencia na escola. “Quando os pais não lhe davam uma explicação satisfatória, costumava procurar o avô.” (BRAZ, 2004, p. 24). No entanto, o avô também não lhe dá uma resposta convincente: afirma que algumas pessoas acham que o menino não pode ser Jesus na peça escolar “Porque na vida existem certas pessoas que gostam de dizer o que a gente pode e não pode fazer, que querem escolher os lugares que devemos ocupar... (BRAZ, 2004, p. 27). O avô diz que não é só isso, mas que é o que pode dizer no momento. Assim, faz rodeios e não explica ao menino a questão do preconceito racial, motivo que leva os colegas a rirem dele e a professora a silenciar.

Já o avô de Eno, na obra *Minha mãe é negra sim!*, age de forma diferente: após escutar o lamento do neto acerca do preconceito, conversa com o menino e consegue levá-lo a posicionar-se face sua dificuldade:

O avô ouviu tudo, pensou, mastigou vento, coçou a cabeça. E começou. Falava de uma forma que só avô sabe, **dando uma aula mansa**, contando do tempo antigo, falando das coisas de hoje em dia. Falou de racismo, das dificuldades que as pessoas negras enfrentaram e enfrentam para serem aceitas neste mundo. (SANTANA, 2008, grifo nosso).

A conversa com o avô leva Eno a enfrentar a situação de constrangimento que vive na escola, de modo a valorizar sua origem e, ao mostrar respeito pelo que é, tomar seu lugar no mundo – sua identidade:

Na cabeça de Eno, tocava uma música que seu avô havia cantado para ele: “Eu sou negro sim, como Deus criou. Sei lutar pela vida, cantar liberdade, gostar dessa cor. Eu sou negro sim...”. (SANTANA, 2008, p. 27).

As obras analisadas revelam a dificuldade da família negra em lidar com o preconceito. São narrativas que trazem o tema à discussão na tentativa de problematizar e construir um novo discurso sobre as diferenças raciais. Deste modo, verifica-se que trazem a preocupação de ensinar o leitor a lidar com situações de preconceito e a valorizar-se a si mesmo e aos outros. Via de regra, a voz narrativa dos adultos desempenha o papel de “dar uma aula”, ou seja, o texto literário acaba se tornando um agente de transmissão de valores considerados importantes para a sociedade.

3.3. A CRIANÇA E O PRECONCEITO RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR

Dentre as obras selecionadas, algumas permitem analisar como se configuram as relações raciais no contexto escolar. É possível verificar, nas obras elencadas abaixo, em quais delas ocorre a exclusão da etnia negra,

havendo a continuidade da ideologia discriminatória, e em quais o preconceito racial é superado pelas personagens negras.

- 1- *Manu das noites enluaradas* – Lia Zatz;
- 2- *Vovó Nanã vai à escola* - Dagoberto José Fonseca;
- 3- *Felicidade não tem cor* – Júlio Emílio Braz;
- 4- *O grande dilema de um pequeno Jesus* – Júlio Emílio Braz;
- 5- *Minha mãe é negra sim!* – de Patrícia Santana;
- 6- *Meninas Negras* – Madu Costa;
- 7- *Em Angola tem? No Brasil também!* – Rogério Barbosa.

É importante destacar que a instituição escolar é um dos grupos sociais mais importantes na vida da criança, uma vez que ela é inserida nesse grupo, que é diferente da família por apresentar diversidade social, e precisa aprender a lidar com culturas diferentes.

Conforme Aparecida de Jesus Ferreira (2008),

Depois da implementação da Lei nº 10.639/2003, muitas têm sido as publicações, bem como cursos de formação continuada que estejam discutindo sobre a formação de professores e o compromisso com as questões étnico-raciais. As discussões têm centrado em temas sobre a pluralidade cultural, multiculturalismo, diversidade étnico-racial e diversidade cultural, e está ocorrendo um número crescente de pesquisas interessadas em educação anti-racista nacionalmente e internacionalmente. (FERREIRA, 2008, p. 20).

Isto demonstra que há a preocupação e o interesse de que os agentes escolares estejam preparados para lidar com as questões da diversidade. É imprescindível que a escola se adeque ao novo contexto social-cultural e que valorize as diferenças para a formação de cidadãos capazes do respeito para com o outro. Afinal, é no grupo escolar que a criança vive, com maior intensidade, o fluxo de relacionamentos que irão ajudá-la a reconhecer-se e a identificar-se no contexto da sociedade a que pertence. Marcelo Paixão (2008),

em *A dialética do bom aluno: relações raciais e o sistema educacional brasileiro*, afirma que

De fato, atualmente, depois da família, a escola representa a principal agência de socialização de crianças e jovens. Porém, de acordo com os estudos realizados sobre as relações raciais no espaço escolar, a escola, como agência de socialização, muitas vezes acaba confirmando e reproduzindo as tradicionais assimetrias entre brancos e negros em múltiplos aspectos. (PAIXÃO, 2008, p. 48).

É na escola que a criança fará comparações entre o que é igual e o que é diferente de si mesma, identificando-se com algumas coisas e percebendo-se distante de outras vivências. Dependendo do modo como ocorre esse processo de comparação e julgamento é que ela se sentirá pertencente ou não ao grupo, vendo-se diante desse espelho social. Da mesma forma, a escola é o cenário recorrente das ideologias vigentes na sociedade. “A presença do preconceito e da discriminação racial no interior do sistema educacional brasileiro é um fato constatado por uma miríade de estudos que se voltaram ao tema.” (PAIXÃO, 2008, p. 72).

A criança negra aprende a conviver num mundo onde a divulgação da superioridade branca é aceita e a falta de modelos positivos negros a levam a um sentimento de rejeição. Nesse sentido, Marcelo Paixão levanta a questão da importância do preparo dos agentes escolares para lidar com as questões da discriminação racial, sem desvalorizar um grupo étnico em detrimento do outro.

Na verdade, as práticas pedagógicas presentes, que levam ao tratamento desigual de crianças brancas e negras no espaço escolar, expressam uma combinação de uma mentalidade preconceituosa, socialmente construída, e a falta de preparo para o trato da diversidade racial no ambiente colegial. (PAIXÃO, 2008, p. 50).

Nos livros *Manu das noites enlustradas* – Lia Zatz, *Felicidade não tem cor* – Júlio Emílio Braz, *O grande dilema de um pequeno Jesus*, do mesmo autor e *Minha mãe é negra sim!* – de Patrícia Santana, a escola configura o grande palco da dificuldade de aceitação e identificação social. Tais obras representam como ainda é difícil esse tema no meio escolar, sendo ainda muito melindroso falar sobre as diferenças raciais.

Vovó Nanã vai à escola, de Dagoberto José Fonseca, é uma narrativa em que aparece a valorização do negro no contexto escolar, bem como o livro *Em Angola tem? No Brasil também!*, de Rogério Andrade Barbosa, em que a escola é promotora da disseminação do conhecimento acerca da África.

Em *Vovó Nanã vai à escola*, as principais personagens são duas meninas negras, primas, que moram com sua avó que é africana, juntamente com a mãe de Aisha, os pais de Yetundê e o tio Chaka. As meninas, Yetundê e Aisha, moram na periferia de São Paulo, estudam numa escola municipal e não têm acesso a computador. A professora também é negra e, quando pergunta às meninas se elas são parentes por causa dos nomes, Yetundê responde que os nomes são africanos: “(...) São lindos, não é? Adoramos ser negras e saber que nossos nomes são africanos (...)” (FONSECA, 2009, p.11) Nota-se que se trata de duas crianças pobres que afirmam ter orgulho de serem negras e terem nomes africanos, pela admiração que sentem pela avó, afinal, fora dona Nanã que escolhera os nomes.

A avó destaca a importância da tradição oral na cultura africana, dizendo que, infelizmente, muita coisa não está escrita. “Por isso dizem que o africano não construiu nada. Mas é mentira – advertiu Nanã. – A humanidade surgiu na África e os africanos tinham um conhecimento antigo em diversas ciências – a avó comentou.” (FONSECA, 2009, p. 18).

Cabe lembrar que sempre houve, no continente americano, o prestígio da palavra escrita sobre a palavra falada (Coutinho, 2003). Isto “[...] ocasionou poderosa marginalização das culturas ágrafas de povos indígenas e africanos” (COUTINHO, 2003, p.55). No Brasil, ocorreu uma uniformização de indígenas, negros e imigrantes, categorizados de forma generalizada: “são categorias amplas e genéricas (...) a população africana, também proveniente de regiões distintas, e com idiomas e culturas bastante diferentes, foi englobada num só rótulo homogeneizador [...]” (COUTINHO, 2003, p.54). Na obra ficcional em

análise, tal riqueza linguística é destacada pela personagem Aninha, colega das primas Aisha e Yetundê (FONSECA, 2009, p.30), ao afirmar que “No continente africano há aproximadamente 800 grupos étnicos, cada qual com sua própria língua e cultura (...)” (FONSECA, 2009, p.30), e existem mais de um mil e quinhentos idiomas.

Ao ser convidada para falar sobre a África na escola, na Semana Cultural, vovó Nana fala de uma outra África: “A África vista pelo olhar do conquistador, do destruidor, é muito diferente da minha África (...)” (FONSECA, 2009, p. 23). A propósito da ida de vovó Nanã à escola, a narrativa destaca vários aspectos da cultura africana, na voz de diferentes personagens, crianças negras e brancas: Aninha diz que “A África é um continente com 54 países independentes, com mais de 900 milhões de habitantes.” (FONSECA, 2009, p.29). Outro colega, Daniel, acrescenta que “Cinco países da África foram colônias portuguesas e têm o português como língua oficial. São eles: Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Guiné-Bissau.” A avó fala da África com propriedade, ressaltando que “(...) muitos negros têm vergonha de serem descendentes de africanos, pois não conhecem sua verdadeira história, em todos os seus períodos, sua cultura (...)” (FONSECA, 2009, p.38). Afirma, ainda, que “O racismo, a ignorância, o silêncio sobre os africanos e os seus continuam sendo atos criminosos (...)” (FONSECA, 2009, p.40)

É enfatizado, nesta obra, o desconhecimento dos brasileiros em relação ao continente africano e sua importância para a formação da cultura do Brasil. O discurso de vovó Nanã salienta que racismo é crime e que a ignorância e o silêncio sobre os africanos revelam o preconceito da sociedade brasileira. O livro aborda, ainda, a questão do preconceito que o próprio negro sente ao envergonhar-se de sua condição, como se percebe na fala de Maura, mãe de Aisha e filha de Nanã, quando, emocionada, afirma, ao final da palestra de sua mãe: “(...) Passei toda minha vida até aqui escondendo minha mãe. Vejo que perdi um tempo enorme, deixei de aprender muita coisa, porque tinha vergonha dela e da minha história (...)” (FONSECA, 2009, p.43). Isto evidencia o caráter didático da obra que, comprometida com a denúncia de situações preconceituosas, mostra-se preocupada em reverter isto.

A obra *Manu das noites enlustradas*, de Lia Zatz, aponta a dificuldade da criança negra em lidar com o preconceito dos colegas e sinaliza que isto se

agrava com o despreparo dos profissionais do meio escolar. Com relação a esta problemática, Silva (2007) afirma que “(...) os avanços na área de educação e relações étnico-raciais caminham ainda de forma tímida”. O espaço escolar deve servir para levar os alunos a refletirem sobre atitudes de racismo e preconceito, e não para validar tais atitudes.

O constrangimento de Manu, ao ver os colegas desmerecerem o negro e afirmarem que somente o branco é bonito, faz com que haja um descontentamento com sua própria condição de negro, o que o leva a desejar ser branco.

Eno, personagem da obra *Minha mãe é negra sim!*, é outra criança negra que passa por constrangimento na escola: ao querer pintar o desenho de sua mãe de preto, é advertido pela professora de que de amarelo ficaria melhor. Isto é relevante no que se refere à falta de preparo dos professores no trato de questões tão sérias como a discriminação racial. “Não havia entendido direito o porquê de a professora fazer aquela sugestão, quase exigência, pelo tom e pela dureza de sua fala.” (SANTANA, 2008).

O papel da professora mostra-se bastante significativo para Eno:

Amuado pelos cantos, Eno pensava no sentido de tudo. E não encontrava respostas. Ele era preto, seu pai e sua mãe também. Por que não podia pintar sua mãe de preto? Já ficava chateado com os apelidos que alguns meninos lhe davam, tudo coisa ou bicho. Mas a professora dizer a ele que pintasse a mãe de amarelo? Era demais! (SANTANA, 2008, p. 17).

O fato de ter sido a professora a manifestar preconceito é completamente inaceitável para o menino. Marcelo Paixão (2008), aponta o despreparo do professor como um agravante na questão da diversidade racial:

Na verdade, as práticas pedagógicas presentes, que levam ao tratamento desigual de crianças brancas e negras no espaço escolar, expressam uma combinação de uma mentalidade preconceituosa, socialmente construída, e a falta de preparo para o trato da diversidade racial no ambiente colegial. (PAIXÃO, 2008, p. 50).

Com a ajuda do avô, Eno faz um movimento de desconstrução do discurso preconceituoso:

A professora, no corredor, recebeu o desenho feito com orgulho e dignidade: “Professora, meu desenho de mãe, não pinte de amarelo, pinte de preto em negro como é a minha mãe, como é a jabuticaba, o ébano, a beleza da noite escura. Pinte com a cor de mim mesmo”. (SANTANA, 2008).

O protagonista de *Felicidade não tem cor*, de Júlio Emílio Braz, é valorizado pela professora: “Fael aprendia depressa, escrevia direitinho e, por isso, vivia recebendo elogios da dona Evangelina”. (BRAZ, 2002, p. 15). No entanto, sofre preconceito por parte de alguns colegas e sente-se excluído por ser negro. “O Ramãozinho gostava de mexer com ele, talvez porque Fael se aborrecia muito quando o incomodavam.” (BRAZ, 2002, p. 14).

O fato de os dois serem suspensos e Fael sentir-se injustiçado, já que o colega o discriminava, leva a uma grande decepção. “Não teve jeito, pois o diretor precisava dar o exemplo pra não haver mais confusão ou briga no colégio.” (BRAZ, 2002, p. 31). A escola, portanto, não discutiu a origem do problema e apenas buscou solucionar a consequência dele.

Em *Meninas negras*, o ambiente escolar é descrito de forma harmônica, e há o resgate da história dos negros que vieram para o Brasil: “Na escola, a professora conta que os negros vieram lá da África. Vieram como escravos.” (COSTA, 2006).

Outro aspecto importante a ser destacado, em *Meninas negras*, é a ilustração, que, além de ser bem colorida, traz a imagem de Luanda, uma das meninas, brincando de roda com suas colegas e com a professora – todas negras: “Dança sua história, menina feliz”. (COSTA, 2006). A professora é negra e resgata a memória do povo africano: “Na escola, a professora fala do povo e da cultura dos que vieram da África”. (COSTA, 2006).

Rogério Andrade Barbosa, na obra *Em Angola tem? No Brasil também!*, ressalta o papel da escola na educação para o respeito às diferenças e

valorização de distintas culturas. Dois meninos, um de Luanda (Angola) e outro de Salvador, encontram, no ambiente escolar, espaço para a troca de experiências, através de um projeto de intercâmbio de correspondência. A cultura africana é respeitada e mostrada de forma positiva na conversa dos meninos e, também, na ação da escola que possibilita um novo olhar sobre o continente africano.

Constata-se, a partir das obras analisadas, que a ação da escola é fundamental, no que diz respeito à educação para a superação do preconceito. É o que também revela a pesquisadora Débora Cristina de Araújo (2010), citada na Introdução deste trabalho, ao apontar para a necessidade de se analisar e interpretar os discursos sobre os grupos raciais brancos e negros produzidos a partir da leitura de textos literários infantojuvenis em salas de aula de quartas séries (atualmente, quintos anos). Débora Araújo salienta que:

Com os resultados foi possível afirmar que o processo de hierarquização brancos/os – negras/os se faz vigente no espaço escolar pesquisado pelo modo como produções midiáticas (filme e obras literárias) representam personagens negras e são recebidas e apropriadas pelas crianças e professora. Isso se deveu, em grande medida, à constante reificação feita em torno de um modelo literário canônico, o que dificultou a algumas crianças de reconhecerem a diversidade humana. Por outro lado, no que se refere à branquidade, resultados ambíguos e divergentes foram encontrados: em alguns momentos, a postura da professora atuou no sentido de reforçar estereótipos ora por meio do silêncio e omissão diante de práticas discriminatórias, ora através de conceituações restritivas e estigmatizantes sobre a população africana; e, em outros, avanços foram verificados por relacionarem-se a alterações na atuação pedagógica de professoras brancas que, diante do compromisso em atender às expectativas desta pesquisa, desenvolveram – especificamente a professora regente da disciplina de literatura infanto-juvenil – leituras e posteriores debates que operaram de forma a promover rupturas de um modelo depreciativo de representação da cultura africana. Este resultado em específico representou um diferencial em comparação com resultados de outras pesquisas sobre o mesmo tema, as quais identificaram que a branquidade como norma agiu de forma latente no fortalecimento do racismo no espaço escolar. (ARAÚJO, 2010, p. 170, 171).

Nota-se, portanto, que a questão racial ainda é pouco abordada na escola, que muitas vezes silencia diante de situações de desrespeito à diferença. Mas percebe-se que algumas obras apresentam a escola como propulsora do respeito à diversidade, desempenhando importante papel ao preparar as futuras gerações para lidar com a diversidade, de forma respeitosa e que valorize o multiculturalismo.

3.4. A CULTURA AFRICANA E ESCRAVIDÃO NA LITERATURA INFANTIL

As narrativas, segundo Alfredo Bosi (1992), são uma espécie de guardiãs da memória de um povo e possibilitam que novas gerações entrem em contato com os costumes vivenciados no passado. Isto se dá através das mediações simbólicas:

A capacidade de enraizar no passado a experiência atual de um grupo se perfaz pelas mediações simbólicas. É o gesto, o canto, a dança, o rito, a fala que evoca, a fala que invoca. No mundo arcaico tudo isto é fundamentalmente religião, vínculo do presente com o outrora-tornado-agora, laço da comunidade com as forças que a criaram em outro tempo e que sustentam a sua identidade. (BOSI, 1992, p.15).

É possível observar, conforme Alfredo Bosi (1992), que o passado continua presente por conter ícones ou símbolos que são retomados no cotidiano atual. São cantigas, histórias, costumes diversos que ficam enraizados na sociedade e, quando retomados, tornam-se vínculos fortes que, num contínuo dizer de coisas sobre o passado às pessoas, vão se fortalecendo como base de reconhecimento e identidade social. Nota-se, portanto, que ao serem retomados, incitam o sentimento de pertença à própria história e cultura.

Para Ecléa Bosi (2004, p.53), “A lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens-lembranças”. A autora acrescenta que “A

criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização.” (2004, p.73).

A Literatura Infantil também apresenta narrativas que se voltam à retomada desse passado, possibilitando que o mesmo se perpetue, apresentando costumes e crenças de épocas passadas, para compreender aquilo que permanece em nossa realidade, o que se transformou e aquilo que foi deixado de lado e nos leva à reflexão.

Fanny Abramovich (1991), diz que “É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica”. (1991, p.17). Ao vivenciar novas experiências a partir de situações conhecidas, a criança vai alargando seu conhecimento sobre o mundo e se instrumentalizando para o enfrentamento e compreensão de novas situações que surgirão no decorrer de sua vida. Do mesmo modo, o resgate de mitos também é um meio de resgatar o passado e, a respeito disto, Barbara Vasconcelos de Carvalho, em *A literatura Infantil: Visão Histórica e Crítica*, afirma:

O mito é a epopeia da humanidade; é a própria história existencial do homem. Ele contém a presença das origens místico-religiosas e éticas, criando arquétipos ou paradigmas e revelando cultos e rituais secretos. O mito não é apenas uma revelação, mas uma fixação de valores paradigmáticos, na busca de padrões de comportamento. (1982, p. 21).

É pelo mito que o homem é projetado a um mundo de realidades simbólicas: pela linguagem

[...] da metáfora, do símbolo, levantando alegorias carregadas de significados, o mito nos oferece a rica experiência existencial da humanidade: seus valores, seus conflitos, seus mistérios, profanos e sagrados, suas diferenças éticas, suas implicações étnicas e culturais, suas religiões, suas crenças e superstições, enfim, suas verdades que se eternizam através das gerações e se repetem em todas as épocas e civilizações. Tudo o que o homem realiza é a continuidade de seus valores,

na contínua reconstrução do mundo, em sua cosmogonia, repetindo, consciente ou inconscientemente, seus arquétipos originais. (CARVALHO, 1982, p. 25).

É possível verificar, no *Dicionário de Símbolos* (1999, p. 612), que o mito, conforme Platão, traduz “aquilo que pertence à opinião e não à certeza científica. Sejam quais forem os sistemas de interpretação, eles ajudam a perceber uma dimensão da realidade humana e trazem à tona a função simbolizadora da imaginação.”

Os mitos, conforme Vanda Machado, “[...] são metáforas da potencialidade espiritual do ser humano. Isto significa que o herói mitológico sempre foi uma necessidade do homem.” (MACHADO, p. 7). Segundo a autora,

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

Portanto, rememorar o passado é também alargar o conhecimento a respeito do ser humano e das construções sociais deste através da história e, assim, a literatura também busca nos costumes passados o fio que conduz várias narrativas destinadas ao público infantil, como é possível observar nas seguintes obras:

1. *A botija de ouro* – Joel Rufino dos Santos;
2. *Dudu Calunga* – Joel Rufino dos Santos;
3. *O presente de Ossanha* - Joel Rufino dos Santos;
4. *Em Angola tem? No Brasil também!* – Rogério Barbosa;
5. *As tranças de Bintou* – Sylviane A. Diouf;
6. *Bruna e a galinha d’Angola* – Gercilga de Almeida;
7. *O amigo do rei* – Ruth Rocha;

8. *Um ano novo danado de bom* – Angela Lago;
9. *Histórias da Preta*- Heloísa Pires Lima;
10. *Koumba e o tambor Diambê* – Madu Costa;
11. *Berimbau* – Rachel Coelho.

Em *Bruna e a galinha d'Angola*, de Gercilga de Almeida, há a recuperação de lendas pertencentes à cultura africana. A menina recorre à avó que conta as histórias de sua terra natal para a neta:

Conta a lenda de minha aldeia africana que Òsún era uma menina que se sentia muito só. Para lhe fazer companhia resolveu criar o que ela chamava de 'o seu povo'. Foi assim que surgiu Conquém, ou melhor, a galinha d'Angola deste pano. (ALMEIDA, 2000).

Há, também, o registro de um mito sobre a origem da vida. Ao encontrarem um baú antigo, enterrado desde que a avó viera da África, Bruna e suas amigas buscam, junto à avó, a explicação do porquê de um lagarto e um pombo estarem ao lado de uma galinha d'Angola, num pano pintado:

(...) conta a lenda da minha aldeia africana que eles foram os animais que vieram ajudar Conquém na criação do mundo e de meu povo. Conquém espalhou a terra quando desceu do céu para a Terra. O lagarto desceu para ver se a terra estava firme e o pombo foi avisar aos outros animais que já podiam descer para habitar aquele lugar. Esta é a história da criação do mundo que minha avó já me contava enquanto eu pintava panos como este. (ALMEIDA, 2000).

Em *Histórias da Preta* também há a recuperação de um mito sobre a origem da vida:

Conta um mito que Olodumaré, que é o deus ioruba, quis criar a Terra e deu um punhado dela, num saquinho, para Obatalá ir criá-la. Antes de ir, Obatalá teria que fazer a oferenda a Exu, pois sem movimento não há ação. Obatalá, que é muito velho,

esqueceu e foi andando devagarinho, e no caminho sentiu sede. Então viu uma árvore, dessas que têm água dentro, e parou, abriu a planta e bebeu. Só que era uma bebida que dava um pouco de tontura, e então ele deitou debaixo da árvore e acabou dormindo.

Enquanto isso, Odudua, que também queria criar a Terra, fez as oferendas a Exu e alcançou Obatalá. Vendo-o dormir, achou que ele iria se atrasar muito, pegou o saquinho e foi ele mesmo criar a Terra. E criou.

Obatalá acordou e viu a Terra criada, e foi reclamar para Olodumaré, que ouviu e deu a ele barro, para que criasse os homens na Terra. Obatalá foi e criou os homens, mas de vez enquanto tomava a bebida da árvore de que tinha gostado, e ... não chegava a dormir, mas, meio tonto, fazia uns seres humanos meio tortinhos. (LIMA, 1998, p. 64).

Os mitos mostram, de uma perspectiva diferente, a criação da vida e do ser humano. Assim como o mito judaico-cristão da criação do homem, há muitos mitos na cultura africana para justificar a existência humana. Os mitos são, portanto, fonte de riqueza cultural e são muito utilizados na África no ensino informal, como aponta Vanda Machado:

No pensamento africano, a fala ganha força, forma e sentido, significado e orientação para a vida. A palavra é vida, é ação, é jeito de aprender e de ensinar. Assim nasceram os mitos. Contar mitos, em muitos lugares na África, faz parte do jeito de educar a criança que, mesmo antes de ir para escola, aprende as histórias da sua comunidade, os acontecimentos passados, valorizando-os como novidade. (MACHADO, p. 3-4).

No mito apresentado em *Histórias da Preta*, aparece o orixá “Odudua”, também presente na narrativa do autor Joel Rufino dos Santos, *Dudu Calunga*. Este traz, em sua obra, um resgate da memória da cultura africana. Tanto em *Dudu Calunga* quanto em *A Botija de Ouro*, deste escritor e pesquisador dos costumes do povo brasileiro, as personagens são negras e as narrativas resgatam algumas nuances da contribuição do povo africano para a construção da identidade cultural do Brasil.

Em *Dudu Calunga*, o narrador inicia sua narrativa resgatando a oralidade na transmissão das histórias. Este tipo de narrativa precedeu a escrita e

permitiu que muitos dos textos que conhecemos não se perdessem com o passar dos anos. Assim como a expressão “Era uma vez...”, o narrador utiliza a frase “Festão animado aquele!” (SANTOS, 1986, p.2), sem delimitar o espaço e o tempo da narrativa, permitindo que ela continue sendo contada e transportada para qualquer tempo.

A linguagem utilizada é informal, como se tratasse de uma conversa onde alguém relata para outra pessoa um acontecimento: “Gente miúda, gente graúda, branco, preto, café-com-leite, menino de chupeta, vovô de cachimbo... Cê precisava ver.” (SANTOS, 1986, p.5).

A história mostra um grupo de pessoas numa festa. A música é regida pelo som do atabaque. O som do tambor é visto como um elo com o passado: acompanha as danças e simboliza o guardião da memória dos africanos e, conforme afirma Emilia Viotti da Costa (1989), estava presente no cotidiano do escravo brasileiro:

Na cidade, como no campo, o escravo trabalhava ao som de uma toada rítmica, ou de chocalho. Cantavam os barqueiros, cantavam os carregadores; nas horas de repouso, aglomeravam-se nas praças ou junto aos chafarizes e ao menor pretexto faziam sua batucada, com instrumentos improvisados: cacos de pratos, pedaços de ferro, conchas de pedras, latas e paus. Às vezes, o canto era acompanhado de uma pantomima, representando quase sempre histórias de amor. (COSTA, 1989, p.255).

Na narrativa de Joel Rufino dos Santos, bebidas típicas são oferecidas: “Refresco de casca de abacaxi, vinho de jenipapo, cachaça, manguaça, meladinha – o que você quisesse.” (SANTOS, 1986, p.9). Verifica-se, também, a presença da culinária, de instrumentos de percussão, bem como de termos oriundos da cultura africana, assim como: Giga, Azuzê, Anuanda, Aluá, entre outros.

A música e o alimento, no caso a bebida, são dois elementos que envolvem a celebração dos cultos religiosos (BOSI, 2004). O espaço da narrativa, portanto, remete a um terreiro de candomblé e este produz profundas

marcas na memória porque, conforme Ecléa Bosi (2004, p. 203), “[...] integra o batuque e o canto, a oração e a dança”.

A chegada de um cavaleiro deixa as pessoas assustadas. Algumas senhoras desconfiam de que se trate de Ossanha, o que confirma a crença na sabedoria dos mais velhos. O cavaleiro tinha apenas uma perna, boné vermelho e “carregava um pandeiro debaixo do sovaco.” (SANTOS, 1986, p.15). O povo lamenta que um negro bonito, rico, de roupas finas e sorridente tenha apenas uma perna. Há, aqui, a aproximação deste personagem com outro bem conhecido no folclore brasileiro, que é o Saci Pererê.

O Saci é descrito por Câmara Cascudo (1988) como um menino negro, que usa uma carapuça de cor vermelha responsável por sua agilidade. É um menino rápido e astuto, que trança crinas de animais, sendo uma figura brincalhona. Está ligado, também, ao domínio da mata, assim como Ossanha, na crença africana.

“É Ossanha – uma vovó explicou. – É Ossanha, na certa, porque acabei de achar aquele sapato que perdi no mato” (SANTOS, 1986, p.16). O respeito aos mais velhos é claramente evidenciado na obra, e desencadeia uma série de manifestações de outras pessoas que também haviam achado coisas que estavam, até então, perdidas. De acordo com Ecléa Bosi (1994), aos velhos cabe a função social de lembrar. Alfredo Bosi (1992), diz que ao africano, ao indígena e ao católico popular é comum a devoção aos antepassados na forma de culto aos santos. Também é comum, na cultura popular, o apelo para santos ou outras figuras mitológicas para encontrar coisas perdidas. No catolicismo, os devotos de Santo Expedito, por exemplo, acreditam que ele os ajuda na procura por objetos perdidos. A avó pensa que o cavaleiro é Ossanha que, conforme Braga (2000), é conhecido no candomblé como “o Orixá das ervas, das plantas sagradas e medicinais, mágicas, litúrgicas.” (p.181).

[...] Assim, o Orixá Ossanha ocupa lugar privilegiado na estrutura da religião afro-brasileira, sendo às vezes identificado com São Miguel da religião católica e quando é invocado durante a colheita, gosta de receber alguma coisa em troca dos serviços prestados. (BRAGA, 2000, p.182).

Na música popular brasileira, é possível verificar a presença do orixá Ossanha, representando uma versão feminina, a deusa das ervas, mas também o traidor, o enganador:

Amigo sinhô
 Saravá
 Xangô me mandou lhe dizer
 Se é canto de Ossanha
 Não vá!
 Que muito vai se arrepender [...]
 [...] Coitado do homem que cai
 No canto de Ossanha
 Traidor!
 Coitado do homem que vai
 Atrás de mandinga de amor... (MORAES)

O candomblé, conforme Julio Braga, “[...] tem sido, ao longo de sua história, palco de várias lutas do negro em defesa de sua herança cultural” (1998, p.38). Nesses rituais, é possível verificar que

Em todos os andamentos dos rituais do candomblé, Ossanha ocupa lugar muito especial, seja com o seu assentamento onde estão os elementos de sua representação simbólica – geralmente um objeto de ferro com sete pontas, cuja haste central é encimada por um pássaro estilizado – ou então seu nome é reverenciado, invocado através das diferentes cantigas que falam das folhas e das plantas usadas nos candomblés da Bahia. (BRAGA, 2000, p.181).

Costa (1989, p. 260) relata que ser cristão era uma maneira que o negro escravizado encontrava para ascender socialmente, mas este não abria mão de suas crenças e dos rituais africanos.

O cristianismo devia aparecer ao negro como instrumento de sua ascensão social. Na maior parte das vezes, entretanto, sua aquiescência era apenas exterior e a aparente assimilação do cristianismo tinha como resultado a distorção do rito e da essência, e a incorporação de certas tradições africanas. Isso

verifica-se, por exemplo, nas congadas, imbuídas de um caráter tipicamente africano, onde se uniam danças profanas e festas religiosas cristãs. (COSTA, 1989, p.260).

Havia, portanto, a preservação da tradição africana, com seus valores religiosos, através do catolicismo. Costa (1989, p.259) diz que “[...] As divindades e os ritos mudavam. Uma outra orientação imprimia-se às representações coletivas tradicionais e a seus significados mais profundos.” Conforme este autor, o negro que era batizado e frequentava as missas dominicais “[...] era o mesmo que frequentava batuques e participava dos rituais processados altas horas da noite, no interior das senzalas, ou, mais frequentemente, no escuro das matas. (COSTA, 1989, p.263). Gilberto Freyre (1977) destaca que os negros eram batizados em massa e eram-lhes ensinados os dogmas do catolicismo que deveriam seguir, pois o negro que não era batizado era considerado inferior.

Souza Carneiro (1937), na obra *Os mitos africanos no Brasil*, cita o mito de Dudu Calunga, que é resgatado por Joel Rufino dos Santos. Conforme esse autor, Dudu Calunga também é chamado de Homem da Gira ou Capenga, e está ligado ao culto a Ossanha:

No terreiro dos negros, festas e mais festas. Tantas que os babalaôs, que adivinham pelo assento e pela posição de pequenos búzios da África, anunciam surpresas: — ou do diabo ou de algum encantado. Chega o dia dedicado a Ossanha, orixá venerado pelos que só tem uma perna, ou um braço, ou uma orelha, ou uma mão, ou um olho. Ossanha vai surpreender os seus fiéis. Toma a cora, espécie de viola, monta na antílope, *galinga*, toda torta, mutilada ao ponto de tudo que deve ter dois só ter um: — pernas, mãos, orelhas, chifres, olhos, ventas. (CARNEIRO, 1937, p. 257).

Antonio Joaquim de Souza Carneiro salienta que, na língua quimbundo, Dudu significa negro e tutu, na mesma língua, quer dizer fantasma. Segue afirmando que se trata de uma entidade: “[...] Eis porque aparece a antílope, *galinha* ou *galunga*, transformada em *calunga*, para dar ideia de ilustre, de totem, de tabu, de ente superior.” (CARNEIRO, 1937, p. 254).

Conforme Julio Braga, “[...] No geral, o discurso interno do candomblé descreve os orixás como representações de fragmentos da natureza, que já é sagrada” (2000, p.167). Ou seja, os orixás são partes de um todo – a natureza – que, mesmo sendo fragmentos, continuam contendo elementos dessa totalidade. Conforme este autor,

Tem-se também a possibilidade de compreender os orixás, a partir de mitos pretéritos, como seres criadores do universo, onde muitos desses orixás são tidos como heróis mitificados que tiveram, em determinado momento, uma vida humana. Caso típico é Xangô, deus do trovão. Em muitas versões míticas ele aparece como quarto e legendário rei da cidade de Oió, Nigéria, filho de Oxalá e Iemanjá, também considerado o orixá da justiça e da verdade. Esses mitos contam como se deu a transformação de Xangô rei em orixá. (BRAGA, 2000, p.168).

Heloísa Pires Lima (1998) observa que o modo de rezar para os orixás se dá em forma de canto e dança, em que as cores das divindades aparecem nas vestimentas das pessoas que celebram esse rito, sendo que comem os alimentos que dizem ser abençoados pelas entidades divinas. “Para os iorubas, cada orixá é um espírito do mundo.” (LIMA, 1998, p. 60).

A figura do cavaleiro é comum em várias sociedades e, na mitologia africana, representa Exú, que é um dos “senhores dos caminhos e das encruzilhadas” (COSTA, 1983, p.203), onde os orixás fazem os pedidos e incumbências a ele; contudo, não faz parte do bem e da caridade. Exú significa esfera, o mensageiro que facilmente se desloca e pode estar em diversos lugares ao mesmo tempo, levando e trazendo mensagens que indicam caminhos melhores às pessoas. Já o cavalo é associado ao sobrenatural, capaz de transitar entre o mundo dos vivos e dos mortos.

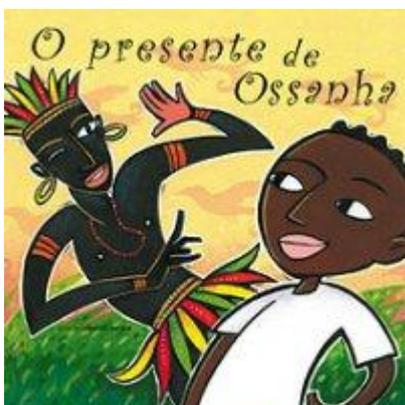
Outro aspecto importante nessa narrativa diz respeito ao resgate da religiosidade africana. O espaço da narrativa é o terreiro de um centro de Candomblé, religião de origem africana. “Os pais-de-santo pegaram então o negrinho e o levaram pra dentro, ver o peji – onde estavam os orixás cobertos de balangandãs”. (SANTOS, 1986). Conforme Rosa (2010, p.10), “A espiritualidade e as práticas religiosas consistiram em uma das formas mais

significativas de manutenção de uma identidade cultural, assim como corroboravam como uma forma de resistência à escravidão.” Assim, a cultura era transmitida oralmente para as novas gerações, conforme enfatiza Luz (2005):

É assim que os/as mais antigos/as costumam transmitir saberes aos/às mais novos/as nas comunidades de matriz africana. Cada história, conto, cantiga, parábola, provérbio anunciado/a com essa introdução era carregado/a de poesia mítica, demonstrando que o conhecimento a ser transmitido vem de tempos imemoriais, isto é, desde que o mundo é mundo. (LUZ, 2005, p.21).

Conforme Costa (1983), foi nas senzalas que a religião do africano se firmou “[...] e, posteriormente no terreiro dos mocambos, graças ao disfarce. O desconhecimento dos idiomas falados pelos Negros, por parte dos senhores Brancos, foi propício à manutenção dos ritos e práticas culturais negras.” (p.88).

Na narrativa em análise, em determinado momento, há interferência de um elemento mágico e as moças que sambavam diminuíram de tamanho, até adquirirem tamanho proporcional para dançar dentro do pandeiro do negrinho. “Ficandinho pequenas, ficandinho pequenas até caberem no pandeiro dele. Aí entravam. Lá dentro continuavam a sambar. Páquete-papáquete-páquete-papáquete!” (SANTOS, 1986, p.29). Quando todas as “ialês” entraram no pandeiro, o cavalo fala “S’imbora, Dudu!”, revelando a identidade da



SANTOS, 2006, capa.

personagem e desfazendo a confusão de que se tratava de Ossanha. O narrador, em seguida, afirma que ninguém ficou espantado pelo fato de o cavalo falar. Dudu chama o cavalo de Calunga e passa a tocar pandeiro tão forte que, conforme o narrador, até hoje dá para ouvir.

Outra obra do autor Joel Rufino dos Santos, em que o orixá Ossanha está presente é *O presente de Ossanha*. Essa narrativa, cujo espaço é uma fazenda de engenho, no tempo do Brasil colônia, mostra dois

meninos: um era pobre, negro e sem nome, escravo, comprado para servir como brinquedo e distração ao outro menino, que era branco, filho do dono do engenho.

As crianças negras no Brasil, nos tempos da escravidão, também eram compradas para servirem de diversão aos filhos e à esposa dos donos. Conforme Scarano (2006, p.116), “Eram como que brinquedos, elas as agradavam, riam de suas cambalhotas e brincadeiras (...)”. O que pode ser observado na narrativa de Joel Rufino dos Santos:

Seu trabalho ia ser brincar com o filho do dono, brincar de todo jeito: jogar dama, soltar pipa, rodar arco que era uma brincadeira naquele tempo e de cavalinho – Ricardo montava e o moleque era montado. Saíam os dois pelo terreiro:
- Upa, upa cavalinho, gritava Ricardo. (SANTOS, 2006).

O resgate da cultura africana ocorre através da história de Ossanha:

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

A divindade Ossanha é um importante ícone da cultura africana, considerado o deus das matas, conhecedor dos chás e da cura de doenças. Essa obra, portanto, recupera os costumes referentes à crença e religiosidade africana, que se conservou, sobretudo, através das histórias contadas de pais para filhos, bem como o contexto de escravidão no Brasil.

Também na obra *A botija de ouro*, Joel Rufino dos Santos, traz à cena o contexto escravista. A narrativa fala sobre uma menina negra, sem nome, que

vive no período da escravidão brasileira. Ainda na primeira página, o narrador informa que a menina escrava tinha sido comprada, evidenciando que os negros trazidos da África eram tidos como mercadorias.

Mary Del Priore (2007, p.84), ao falar sobre a criança livre no período entre a colônia e o império no Brasil, afirma que “[...] na mentalidade coletiva, a infância era, então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer, uma esperança.” Quanto à criança negra, diz que “Poucas chegavam a ser adultos” (PRIORE, 2007, p.180) e isto não era considerado uma tragédia, mas uma fatalidade, já que muitas nasciam e morriam, “[...] sendo substituídas por outras. Não era vista como um ser que faria falta.” (PRIORE, 2007, p.110).

Conforme Priore (2007), o tráfico de crianças escravas da África para o Brasil representava 4% do total de escravos, sendo que dois terços dessas crianças não atingiam os dez anos de vida, já que desde os quatro anos trabalhavam e, na maioria dos casos, se perdiam de seus familiares. As que sobreviviam tinham seu valor aumentado diante do mercado, pois já haviam adquirido competências importantes e eram consideradas úteis nos afazeres domésticos. A partir dos doze anos, o valor de mercado dessas crianças dobrava pelo grau de adestramento adquirido nos núcleos de produção ou pelas habilidades aprendidas nas tarefas domésticas. Em função disto, meninas e meninos levavam como nome a profissão que exerciam, tais como: Chico Roça, João Pastor, Ana Mucama. (PRIORE, 2007).

Na obra *A botija de ouro*, os escravos preocupam-se em encontrar um nome para a menina “- Vamos chamá-la de Noite – opinou vovó Belquisse” (SANTOS, 1988, p.5). A figura da vovó Belquisse mostra mais uma vez a importância dos conselhos dos mais velhos.

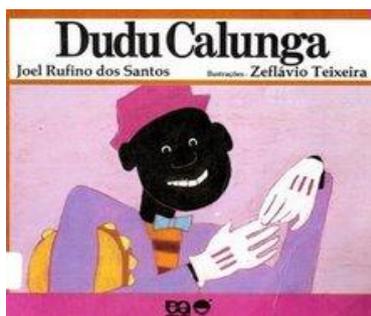
Várias marcas de oralidade são percebidas ao longo do texto: “toca procurar”, “pegou a comer parede”, “tava”, “cadê que negro algum escutou”, “a noite que vem acontecia nada”. Aparece uma expressão do regionalismo gaúcho quando o senhor fazendeiro diz: “- Ei guria, me abana pra passar esse calor”. (SANTOS, 1988, p.7).

Após ser castigada, a menina escrava, presa num quarto escuro, passa a comer parede e encontra uma botija de ouro, “Que todo mundo procurava desde o descobrimento do Brasil.” (SANTOS, 1988, p.11). Recupera-se, desta

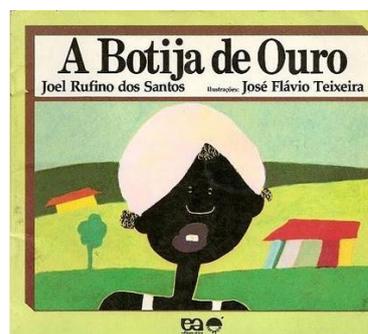
forma, o mito da botija de ouro, que faz parte do folclore brasileiro: “- Olha que a escravinha sem nome achou a BOTIJA ENCANTADA DO TEMPO DE CARLOS MAGNO.” (SANTOS, 1988, p.17, grifo do autor).

Conforme Harold Lamb (2006), nos últimos dias do ano 800, Carlos Magno foi coroado imperador pelo papa Leão II e durante o seu governo moedas de ouro eram sinônimo de poder. Muitos relatos da cultura brasileira contam que os senhores donos de escravos, com medo de invasões e roubo, na época do Brasil-Colônia até meados do século XIX, enterravam seus tesouros em moedas de ouro - o que virou crença popular.

Observa-se que, nas obras de Joel Rufino dos Santos citadas, a ilustração é bem colorida, não havendo contrastes da cor preta com a branca, sendo todos os espaços ocupados por cores fortes e, na maioria, quentes. Assim, é possível perceber imagens coloridas, que se aproximam mais do mundo real:



SANTOS, 1986, capa.



SANTOS, 1988, capa.

As histórias se aproximam da narrativa oral, carregadas de gírias e marcas de regionalismo, e resgatam mitos que permitem rememorar a cultura africana. Em *Dudu Calunga* há o resgate da religiosidade afro-brasileira, na história dos terreiros de candomblé, havendo o resgate do mito de Ossanha, que representa o orixá das ervas. A obra reforça a importância dos elementos simbólicos que compõem o culto do candomblé: a alimentação e a música. Na música, nota-se o instrumento de percussão, no caso o pandeiro, como parte essencial da cultura africana que, assim como o vocabulário e a própria religiosidade, resistiram aos tempos de escravidão.

Em *A botija de ouro*, há o resgate do mito da botija de ouro, existente na cultura popular, numa narrativa que tem como pano de fundo o período da escravidão brasileira, com sua dureza de castigos e ambição desmedida do dono da fazenda na busca do ouro, o que remete aos tempos da colonização brasileira, em que a exploração do ouro mexia com o imaginário das pessoas.

Deste modo, nestas narrativas há o resgate de traços da cultura africana, quer por meio de mitos, quer pelas marcas da oralidade – laços simbólicos que sustentam a identidade entre sociedades de tempos diferentes - uma vez que o narrador parece relatar ao ouvinte suas histórias, e utiliza um rico vocabulário que, em grande parte, foi internalizado pelos brasileiros e até hoje faz parte dos diálogos cotidianos.

A questão da escravidão também é contemplada na obra *Berimbau*, de Rachel Coelho, que resgata, através de uma personagem idosa, a avó de Leo, a memória histórico-cultural africana no Brasil:

Ele tinha uma avó, uma mulher bem velha.
Uma velha pretinha do cabelo branco, que contava caso, fazia comida, socava farinha no pilão e lavava roupa.
A avó do Leo sabia de muita coisa. (COELHO, 1993).

Deste modo, a avó narra o que acontecera no tempo da escravidão: “Que antigamente, mas não tão antigamente assim, todo mundo que era preto era escravo.” A sabedoria dos mais velhos mais uma vez é enfatizada, já que o menino encontra um homem negro (provavelmente Zumbi) que lhe conta como era um quilombo, em seu tempo:

Há de ver a nossa gente, o seu avô, bisavô, tataravô... não tá vendo sua avó quando era novinha?
Todos eles tinham fugido das fazendas e vieram morar aqui, onde a gente está sentado agora.
E esse lugar era muito diferente...
Tinha muita cantoria, muita comida gostosa, muitas crianças correndo e brincando por aí. (COELHO, 1993).

Um fato importante, na narrativa, foi o presente que Leo recebeu daquele homem: um berimbau. “Sempre que você tocar vai se lembrar de mim e dessas coisas que eu te falei.”

O próprio título da obra, na ilustração da capa, apresenta a palavra “berimbau” silabada, enfatizando o ritmo do instrumento que veio da África e, no Brasil, foi atrelado ao jogo da capoeira.

O berimbau simboliza a continuidade e a resistência da cultura africana e, na narrativa ficcional, o homem afirma ao menino que a parte de cima do berimbau era o futuro e, a parte de baixo, o passado; “E na parte do meio tem um menino”. Leo, portanto, torna-se o mediador entre o passado e o futuro no que se refere à memória da cultura africana. Portanto, o menino conhece sua origem e se percebe como o guardião dela, devendo transmitir os conhecimentos que adquirira.

A escravidão também é rememorada pela autora Ruth Rocha, em sua obra *O amigo do rei*, que mostra a relação de amizade entre dois meninos e resgata a história dos quilombos. Ioiô, o menino branco e Matias, o escravo negro, são dois grandes amigos: “Quando Ioiô nasceu na casa da fazenda, Matias estava nascendo na senzala”, (ROCHA, 1987). A amizade, porém, estava sob os ditames da hierarquia de papéis sociais estabelecidos pela sociedade escravista: “Brincavam de tudo que menino brinca. Mas quando brigava, como todo menino briga, Ioiô sempre tinha razão.”

O menino Matias, negro que dizia ser rei, assume sua majestade na fuga para um quilombo: “- É o que os escravos dizem... que lá na nossa terra meu pai era um grande rei.” (ROCHA, 1987). Desta forma, Ioiô, branco e filho do dono de Matias, passa a conhecer a cultura africana e percebe a crueldade dessa prática sub-humana que foi a escravidão.

O texto apresenta a possibilidade de uma integração entre brancos e negros, representada na parceria e amizade entre Matias e Ioiô. Também há inversão dos papéis sociais atribuídos a brancos e negros na época da escravidão: o menino branco se vê diante de um rei que é um menino negro, o que possibilita colocar em pauta a questão da diferença, chamando atenção, do leitor, para o fato de que esta é cultural.

Até que, um dia, eles viram a mata toda enfeitada,
tambores tocavam ao longe. E de repente... gente!
Guerreiros imponentes. Pintados, enfeitados, armados...
- Ai, que medo!
Ioiô quis correr.
Mas os guerreiros se curvavam e falavam:
- Dunga tará sinherê! Salve o nosso rei.
E sabe quem era o rei?
O rei era Matias. (ROCHA, p.21).

Os meninos amigos passam a lutar pelo mesmo ideal, o que deixa transparecer a intenção de uma aproximação dos povos. Crianças diferentes, mas muito parecidas; povos de diferentes culturas, mas todos com seus costumes e hierarquias. “Muitos lutavam também. Lado a lado. Brancos, pretos, mulatos. Entre eles Ioiô, o amigo do rei”. (ROCHA, 1987). É possível perceber, no entanto, a valorização do poder. O menino negro é aclamado rei e por isso valorizado. Talvez, se não fosse um rei, não teria encontrado o respeito que procurava.

Do mesmo modo, no título, na ilustração de capa e no início da narrativa há evidências de que o rei é o menino branco, já que este é o filho do patrão. Há, então, uma desconstrução: o menino negro pode ser o detentor de poder – o que dificilmente é visualizado na sociedade brasileira, em todas as épocas. Ioiô, a personagem que mais se aproxima dos príncipes e reis das narrativas infantis, é agora deixado em segundo plano. Matias, a personagem negra, permite que haja um olhar mais valorativo sobre a sua cultura, quebrando os estereótipos costumeiros.

O menino negro consegue chegar à comunidade quilombola, como muitos negros fizeram durante o período de escravidão no Brasil. Assim, em meio à mata, os negros constroem uma nova possibilidade para cultivar suas origens, preservando sua cultura e simbolizando a resistência de seu povo diante das crueldades vivenciadas, com coragem e esperança. Conforme Silva (2007), “A história de formação dos quilombos no Brasil está ligada à história de resistência dos negros escravizados que fugiam dos maus tratos em busca de liberdade.” Assim, verifica-se na literatura infantil a representação da criança negra nas comunidades quilombolas.

De acordo com Priore (2007), “No quilombo, havia uma mistura de costumes e tradições africanas e também portuguesas, inclusive do catolicismo, bem como aquelas indígenas.” Quanto à vida da criança nos quilombos, é possível verificar que:

(...) Uma vida familiar mais ortodoxa era oferecida às crianças dos quilombos, apesar de alguns escritos afirmarem que a vida no quilombo não poderia ser vista como ideal, dada a diferença que havia entre o número de homens e mulheres. De qualquer modo, havia proporcionalmente um número maior de nascimentos nos quilombos do que entre a população escrava das vilas, arraiais e do campo. (PRIORE, 2007, p.129).

A autora reafirma que “[...] enquanto houve escravidão, se buscou destruir os quilombos, afirmando que seus habitantes atacavam casas e traziam perigo para a vida dos brancos.” (PRIORE, 2007).

A obra *Em Angola tem? No Brasil também!*, narra a história de dois meninos de doze anos que se comunicam através de cartas, já que um mora em Luanda, Angola e, outro, em Salvador, no Brasil. Os dois, levados por um projeto de intercâmbio de correspondências realizado na escola, acabam por conhecer as semelhanças culturais de povos distantes mas que têm uma ligação antiga e muito forte. “Moravam em cidades ensolaradas, fundadas por portugueses e erguidas por mãos negras às margens do oceano Atlântico. Uma, do lado de cá; a outra, do lado de lá” (BARBOSA, 2010, p. 8).

Na narrativa se rememora o período da escravidão no Brasil, ao mesmo tempo em que vai se desenrolando a história dos meninos: “[...] Tristes tempos. Os barcos de velas infladas tremulando ao vento, que partiam do Brasil atulhados de mercadorias, regressavam com uma carga inacreditável trancafiada em sombrios porões: seres humanos!” (BARBOSA, 2010, p.10).

A palavra *inacreditável* mostra o desapontamento/indignação do narrador ao contar que seres humanos eram trocados como se fossem mercadorias. Da mesma forma, o adjetivo *sombrios* serve para destacar o tipo de tratamento que esses africanos recebiam ao viajar para o lado de cá do oceano.

O poder da igreja católica, disseminado pelos portugueses, é revelado na seguinte passagem: “(...) Naquele lugar, homens, mulheres e crianças capturados no interior de Angola eram reunidos e batizados antes de ser embarcados para o Brasil.” (BARBOSA, 2010, p. 12). Verifica-se que, “(...) Como Espanha e Portugal tinham ficado fora das reformas protestantes, foi neles que se concentrou a reação católica.” (RONCARI, 2002, p.99). Estes dois países passaram a defender o catolicismo e, sobretudo, a expandi-lo em suas conquistas ultramarinas. Assim, além de acreditarem na sua superioridade racial, acreditavam ser superiores na crença; além de aprisionar, buscavam converter os africanos aos rituais católicos.

O narrador fala da importância da influência da cultura africana no Brasil e diz que os escravos “(...) apesar de semidesnudos, trouxeram um bem que ninguém conseguira tirar deles: a sua cultura.” (BARBOSA, 2010, p.12). O pai do menino brasileiro também fala sobre isso: “Muita gente no Brasil, como você, não faz ideia do valor da África na nossa formação. Só pra destacar um aspecto: usamos várias palavras de origem africana, sem saber.” Isto, devido ao domínio do europeu desde o início da colonização brasileira, que por muito tempo sujeitou os africanos e seus descendentes, considerando-os como raça inferior:

[...] Os dominadores eram os invasores brancos ou europeus e seus descendentes puros ou insignificamente mesclados com as gentes de cor; os dominados e utilizados como instrumentos de produção, de transporte e de trabalho, os nativos e, em face da sua insuficiência ou da sua deficiência antes de cultura que de capacidade física, os africanos e seus descendentes puros ou misturados com os nativos; [...] As classes eram constituídas por dominadores ou por dominados: os senhores, num extremo, os escravos, no outro. (FREYRE, 2000, p.385)

Observa-se, na obra infantil em análise, que através do intercâmbio de cartas, e não mais de mercadorias, as crianças brasileiras passam a conhecer mais sobre a cultura africana e sua importância para a nossa sociedade. Cabe destacar que a obra de Rogério Andrade Barbosa cumpre um papel

pedagógico bastante evidente ao recuperar, através do discurso do menino africano e dos adultos, a história da escravidão e dos negros angolanos.

Em *Um ano novo danado de bom!*, obra da escritora Angela Lago, o tema escravidão aparece já no início da narrativa: “Era uma vez, há muito tempo, na Terra de Santa Cruz, um branco preguiçoso que, um belo dia, foi até o porto comprar uns escravos para fazer seu trabalho.” A história mostra quatro meninas, irmãs, negras e escravas, sendo uma delas bebê. As meninas mais velhas, ao perceberem que irmã mais nova havia sido roubada e levada para uma fazenda, onde se tornaria escrava, sofrem uma mutação: transformam-se em elementos da natureza (pássaro, árvore e rio) para continuar cuidando da mais nova, pois estariam impedidas da convivência com a irmã:

Mas, antes que o sol nascesse, a primeira irmã sentiu tanto dó do neném abandonado e soltou um suspiro tão fundo que virou passarinho.

A segunda sentiu um peso no coração e não conseguiu mais andar. Afundou os pés na terra e se transformou numa árvore. A terceira desandou a chorar. Desandou mesmo: virou rio. (LAGO, 1997, p. 10).

O elemento maravilhoso é evidenciado na narrativa: a menina, ao reencontrar as irmãs que agora eram elementos da natureza, consegue desfazer o feitiço ao gritar fortemente, conforme se observa a seguir:

De repente caíram, bem no colo da menina, uma pena, uma laranja de ouro e um peixe de prata.

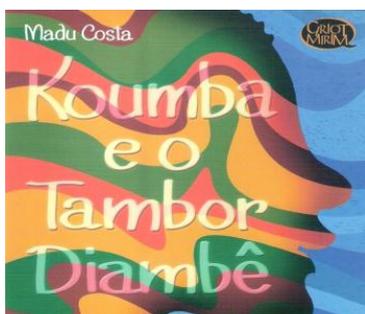
- Vocês são minhas irmãs! – a menina adivinhou, sei lá como.

E gritou “irmãs” com tanta força que sua voz quebrou o feitiço, e as irmãs voltaram à forma de princesas africanas, que era o que elas eram de nascença. (LAGO, 1997, p. 36-37).

Ao promover o resgate da história dos negros trazidos para o Brasil, a narrativa de Angela Lago possibilita compreender que essas pessoas, quando em terras da África, tinham seu modo de viver, sua cultura e tradições. Isto se torna evidente no momento em que é revelado que as meninas eram

princesas, o que também serve para quebrar o estereótipo de que para ser princesa é necessário seguir o padrão estabelecido pelo eurocentrismo.

Koumba e o tambor Diambê, de Madu Costa, é outro livro que aponta para o tema escravidão, ao trazer uma história em que a personagem principal, um menino negro, toca o seu tambor diambê: “Koumba escuta a canção do tambor. Canção que veio da África e ecoou por todo canto do planeta”. (COSTA, 2006). A narrativa afirma ser urgente a questão da igualdade, fazendo um apelo através da fala da personagem: “Koumba tem pressa: É tarde... É tarde... Acorda, minha gente. É hora de cantar a igualdade. É hora de curtir as diferenças. É hora de quebrar as correntes do preconceito racial”. Esse trecho da história é acompanhado de uma ilustração que mostra Koumba e um menino branco tocando seus tambores.



COSTA, 2006, capa.

Trata-se de uma narrativa que também revela a importância do tambor como símbolo da cultura negra, pois o protagonista cria em seu tambor um novo tom: “É a canção do povo negro”. O menino negro propõe, através da música, a ação de criar uma nova música, que é a música da liberdade e, portanto, não traduz o estereótipo de imobilidade social atribuído ao negro, rompendo com esta imagem. Ao contrário, ao afirmar ser tarde, mostra a urgência de uma nova consciência em torno do que se pensa sobre o negro no Brasil.

Nota-se que há um forte apelo de cores nas ilustrações, assim como nas obras citadas do autor Joel Rufino dos Santos, apresentando as personagens negras num fundo com listras coloridas, evidenciando o apelo ao respeito à diversidade, à multiplicidade de cores como símbolo das diferenças culturais que precisam ser respeitadas.

Verifica-se, observando as narrativas que resgatam a memória da cultura africana, que os negros fizeram um movimento de transculturação, enquanto movimento de resistência. O termo transculturação foi citado pela primeira vez no ano de 1940 por Fernando Ortíz e sintetiza de forma mais coerente o processo que se dá na passagem ou transição de fenômenos de uma cultura a outra, sem que uma domine a outra, num cruzamento que

provoca modificações nos modelos iniciais e não a soma deles. (PEREIRA, 2006).

O negro “Produziu africanidades internacionais e brasileiras na linguagem e na literatura; no trabalho e na tecnologia; na religiosidade, na culinária e na ecologia; na dança e na produção musical...” (MALACHIAS, 2007, p. 32).

Cabe destacar o quanto a literatura infantil pode contribuir para o resgate da tradição da cultura africana, ao abarcar mitos e crenças africanas que continuam sustentando a identidade do negro e da própria sociedade brasileira, que se caracteriza pela diversidade de sua cultura.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a literatura infantil, particularmente como a criança negra é caracterizada em textos dirigidos a crianças, a partir dos pressupostos da literatura comparada, possibilitou uma série de reflexões sobre as imbricações da literatura com a realidade social, a aproximação de diferentes textos e diferentes visões de mundo e a discussão sobre a manutenção ou rompimento de estereótipos preconceituosos em relação ao negro no âmbito literário. Conhecendo o percurso histórico do negro no Brasil, sabe-se que sempre lhe coube um lugar marginal na sociedade brasileira e que, apesar de compor a maior parte da população deste país, continua sendo alvo de atitudes preconceituosas.

Após a análise das 24 obras selecionadas, constatou-se que grande parte da produção literária voltada ao público infantil teve como foco o repasse de valores e comportamentos éticos em situações em que as diferenças raciais são evidenciadas. Em muitas das narrativas predomina o tom de “ensinagem”: tais obras tem cunho didático e apresentam, com maior evidência, a preocupação de ensinar um comportamento ético diante das diferenças raciais, do que produzir uma obra de arte.

Sem tal preocupação de caráter didático, é possível destacar a narrativa *Flora*, de Bartolomeu Campos de Queirós, na qual a linguagem poética mostra a criança negra como sinônimo de vida e beleza. Esta narrativa rompe com os estereótipos ao se desvencilhar da obrigação de refletir e produzir comportamentos ideologicamente corretos a respeito do trato com as diferenças.

A obra *Xisto e Xepa*, de Cristina Porto, chama atenção, pois, na reedição do ano 2002, sofre alterações no texto e nas imagens: o menino negro é substituído por um menino branco e o texto não mais evidencia características estereotipadas acerca do negro. Esta obra, apesar de retirar o que a tornava preconceituosa, apenas faz uma substituição: o menino branco toma o lugar do negro, sem a possibilidade de um novo olhar sobre a criança negra. Isto revela a preocupação em fugir de um discurso literário que estereotipa o negro, porém, sem comprometer-se com sua desconstrução: torna-se mais fácil a

substituição que a reflexão e o questionamento acerca de quem é o negro e sua importância para a constituição da sociedade brasileira.

É importante destacar que as obras analisadas revelam as transformações que ocorreram na sociedade brasileira no que diz respeito ao negro; tais mudanças, provocadas pelos movimentos negros organizados, repercutiram no âmbito das leis, sendo que o discurso de valorização do negro está presente na Constituição de 1988 e também provocou alterações nas diretrizes educacionais. É possível observar, ainda, que a produção de obras cujas personagens são crianças negras se intensificou após a Constituição de 1988 e a Lei 10.639/2003. O discurso literário destinado ao público infantil, portanto, sofre mudanças diante das transformações da sociedade e mostra um novo contexto histórico-social em que as minorias passam a ter espaço central.

Cabe, também, destacar autores como Ana Maria Machado, Madu Costa e Joel Rufino dos Santos, que sinalizam para uma literatura que oferece representações de crianças negras sem os traços do preconceito que estigmatiza o negro e o vê como inferior.

Deste modo, das 24 obras analisadas, sete delas apresentam situações em que a criança negra, apesar de fazer um movimento de aceitação de sua identidade, sente-se atraída por traços físicos que reforçam o ideal de beleza europeu. São elas: *Manu das noites enlucadas*, de Lia Zatz; *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém; *As tranças de Bintou* de Sylviane A. Diouf; *Felicidade não tem cor* e *O grande dilema de um pequeno Jesus*, ambas do autor Júlio Emílio Braz; *Que cor é a minha cor?* de Martha Rodrigues; e, *Minha mãe é negra sim!* de Patrícia Santana. Há, insistentemente, nessas obras, o desejo das crianças protagonistas tornarem-se brancas, por sentirem-se inferiorizadas diante dos padrões sociais vigentes.

Outro aspecto que é destacado em duas obras é o estereótipo que vincula o negro à preguiça e à malandragem, como é possível verificar nas obras *Valter Valente e Pedro Preguiça*, de Tânia Alexandre Martinelli e *Xisto e Xepa*, de Cristina Porto.

Três obras apresentam a criança que se orgulha da identidade negra e sua imagem está associada à beleza: *Menina bonita de laço de fita*, de Ana Maria Machado; *Meninas negras* e *Koumba e o tambor Diambê*, ambas da

escritora Madu Costa. Apenas duas obras não destacaram o fenótipo dos protagonistas negros: *Flora*, de Bartolomeu Campos de Queiroz e *Uma ponte, um rio, o Pedro e o Zezinho*, de Márcia Batista. Nelas, a narrativa se dá no intuito de oferecer uma boa história e não de ensinar comportamentos sociais adequados.

Nota-se, também, que três das narrativas deste recorte trazem vários textos contendo informações sobre a história e a geografia africanas, numa espécie de links informativos, o que as aproxima de obras de caráter paradiático. São elas: *Em Angola tem? No Brasil também!* de Rogério Andrade Barbosa; *Vovó Nanã vai à escola* de Dagoberto José Fonseca; e, *Histórias da Preta*, de Heloísa Pires.

É importante salientar que sete obras resgatam a memória do povo africano através de mitos, num rememorar da cultura negra que por tanto tempo, apesar de estar presente no cotidiano brasileiro, era negada. São elas: *A botija de ouro*, *O presente de Ossanha*, e *Dudu Calunga*, de Joel Rufino dos Santos; *Bruna e a galinha d'Angola*, de Gercilga de Almeida; *Berimbau*, de Rachel Coelho; *Um ano novo danado de bom!*, de Angela Lago; *O amigo do rei*, de Ruth Rocha - sendo que as três últimas resgatam a história da escravidão dos negros no Brasil.

Desvelar o preconceito racial e combatê-lo é o pano de fundo das narrativas aqui analisadas. É justamente esta preocupação que denuncia que, apesar de haver o discurso da igualdade, esta ainda está em construção na sociedade brasileira. O discurso jurídico e político que embasa a Constituição de 1988 e a Lei 10.639/2003 permeia o discurso literário, de modo a instruir um comportamento de respeito ao negro – o que revela que tal respeito ainda precisa ser instituído e impresso nas relações sociais, que ainda não há a igualdade de oportunidades para todas as raças, mas que há movimento para que isto se torne real.

5. REFERÊNCIAS

Obras analisadas:

ALMEIDA, Gercilga de. *Bruna e a galinha d'Angola*. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

BRAZ, Júlio Emílio. *Felicidade não tem cor*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. *O grande dilema de um pequeno Jesus*. São Paulo: Larousse, 2004.

BARBOSA, Rogério Andrade. *Em Angola tem? No Brasil também*. São Paulo: FDT, 2010.

BATISTA, Márcia. *Uma ponte, um rio, o Pedro e o Zezinho*. São Paulo: Scipione, 1990.

BELÉM, Valéria. *O Cabelo de Lelé*. São Paulo: Nacional, 2007.

COELHO, Rachel. *Berimbau*. São Paulo: Ática, 1993.

COSTA, Madu. *Meninas negras*. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

_____. *Koumba e o tambor Diambê*. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

DIOUF, Sylviane A. *As tranças de Bintou*. Trad. Charles Cosac. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

FONSECA, Dagoberto José. *Vovó Nanã vai à escola*. Coleção Mãe África. São Paulo: FDT, 2009.

LAGO, Angela. *Um ano novo danado de bom*. São Paulo: Moderna, 1997.

LIMA, Heloísa Pires. *Histórias da Preta*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

MARTINELLI, Tânia Alexandre. *Valter Valente e Pedro Preguiça*. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

PORTO, Cristina. *Xisto e Xepa*. 3 ed. São Paulo: FDT, 1990.

_____. *Xisto e Xepa*. Ed. renov. São Paulo: FDT, 2002.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Flora*. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

- ROCHA, Ruth. *O amigo do rei*. São Paulo: Salamandra, 2009.
- RODRIGUES, Martha. *Que cor é a minha cor?* Belo Horizonte: Mazza, 2008.
- SANTANA, Patrícia. *Minha mãe é negra sim!* Belo Horizonte: Mazza, 2008.
- SANTOS, Joel Rufino dos. *Dudu Calunga*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. *O presente de Ossanha*. São Paulo: Global, 2006.
- _____. *A botija de ouro*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- ZATZ, Lia. *Manu das noites enlucadas*. 2 ed. São Paulo: Biruta, 2007.

Obras citadas:

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1994.
- ALVES, Sérgio Pereira. O dicionário dos símbolos e imagens oníricas. Disponível em <<http://www.salves.com.br/dicsimb/dicsimbindex.htm>>, acesso em 07/07/2012.
- ARAUJO, Débora Cristina de. *Relações raciais, discurso e literatura infantil-juvenil*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba-PR, 2010.
- ARAÚJO, Emanuel. A arte da sedução: sexualidade feminina na Colônia. In: PRIORE, Mary Del Priore (org); BASSANEZI, Carla (coord. Textos) *História das Mulheres no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata J. (org). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 1981.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. *Núbia rumo ao Egito*. Coleção Mãe África. São Paulo: FDT, 2009.
- BERND, Zilá. (Org.) *Americanidade e transferências culturais*. Porto Alegre: Movimentos, 2003.

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

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

_____. *Machado de Assis: O enigma do olhar*. São Paulo: Ática, 1999.

BOSI, Ecléa. *A memória e sociedade: lembranças de velhos*. 12. ed. São Paulo: Schwarcz, 2004.

_____. *O tempo vivo da memória*. Ensaios de Psicologia Social. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

BRAGA, Julio. *Oritamejé: o antropólogo na encruzilhada*. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2000.

_____. *Fuxico de candomblé: estudos afro-brasileiros*. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 1998.

CANDIDO, Antonio. Crítica e Sociologia. In: CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 5.ed. São Paulo: Nacional, 1976.

_____. Crítica e Sociologia. In: _____. *Literatura e sociedade*. 8.ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

CANTO de Ossanha. Vinícius de Moraes. Afrosamba. Faixa 1, Forma.1966. Disponível em <<http://letras.terra.com.br/vinicius-de-moraes/86520/>>, acesso em 16/09/2011.

CARNEIRO, Antonio Joaquim de Souza. *Os mitos africanos no Brasil: Ciência do Folk-lore*. São Paulo: Nacional, 1937.

CARVALHAL, Tania Franco. *Literatura comparada*. São Paulo: Atica, 1986.

CARVALHO, Barbara Vasconcelos de. *A literatura infantil: visão histórica e crítica*. 2. ed. São Paulo: Edart, 1982.

CARVALHO, José Reynaldo de Salles. *Tudo o que é cânone desmancha no ar: a rizomática literatura comparada do tempo presente*. Brasília, 2006, 186p. Dissertação de Mestrado – Departamento de História da Universidade de Brasília – UNB, Brasília, 2006,

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia?* São Paulo: Brasiliense, 1980.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: história, teoria, análise*. 4. ed. São Paulo: Quíron, 1987.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

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

COSTA, Valdeli Carvalho da. *Umbanda: os 'seres superiores' e os orixás/santos*. Coleção Fé e Realidade. São Paulo: Loyola, 1983.

COSTA, Emília Viotti. *Da senzala à colônia*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

COUTINHO, Eduardo. *Literatura comparada na América Latina: ensaios*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.

COUTINHO, Eduardo; CARVALHAL, Tania Franco. (Orgs.). *Literatura comparada: textos fundadores*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

CRISTÓFANO, Sirlene de Lima Corrêa; Carneiro, Maria do Nascimento. O itinerário simbólico em *A bolsa amarela de Lygia Bojunga*. "Fantasiar para Incluir" – Porto, 2009, 96p. Tese de Mestrado – Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos, Faculdade de Letras da Universidade do Porto - FLUP.

DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

EAGLETON, Terry. *Marxismo e crítica literária. Crítica e sociedade*. Trad. Antonio Sousa Ribeiro. Porto: Afrontamento, 1978.

_____. *Ideologia*. Uma introdução. Trad. Silvana Vieira, Luís Carlos Borges. - São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997.

FAORO, Raymundo. *Machado de Assis: a pirâmide e o trapézio*. 4. ed. rev. São Paulo: Globo, 2001.

_____. *Os donos do poder. Formação do patronato político brasileiro*. 3. ed. São Paulo: Globo, 2001.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio do Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org). PEAB – *Projeto de estudos afro-brasileiros: contexto, pesquisas e relatos de experiências*. Cascavel: Unioeste, 2008.

FIGUEIREDO, Luciana Araujo. *A criança negra na literatura brasileira: uma leitura educativa*. 2010. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, Dourados, 2010.

FREYRE, Gilberto. *Sobrados e mocambos*. 12 ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GOMES, Heloísa Toller. *As marcas da escravidão: o negro e o discurso oitocentista no Brasil e nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/EDUERJ, 1994.

GOMES, Nilma Lino. Uma dupla inseparável: cabelo e cor da pele. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção et al. *De preto a afro-descendente: Trajetos de pesquisa sobre as relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: edUFSCar, 2003.

IANNI, Octavio. *Raça e classes sociais no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

ISER, Wolfgang. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: LIMA, Luiz Costa. *Teoria da literatura em suas fontes*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

KABWASA, Nsang Okhan. *O eterno retorno*. In: O correio da UNESCO, v. 10, p. 14-15, dez. 1982. Disponível em <http://desviosocial.blogspot.com.br/2011/12/sociedade-africana-e-exclusao-social-do.html>. Acesso em 10/07/2012.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LEXICON, Herder. *Dicionário de símbolos*. 7 ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

LIMA, Luiz Costa. A análise sociológica da literatura. In: LIMA, Luiz Costa (org). *Teoria da literatura em suas fontes*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LUZ, Narcimária Correia de Patrocínio. *Memória: seus múltiplos significados no processo educativo*. In: _____. *Oralidade, memória e formação*, disponível em tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/212454Oralidade.pdf, acesso em 16/09/2011.

MAGALHÃES, Ligia Cademartori; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1984.

MALACHIAS, Rosângela. *Cabelo bom. Cabelo ruim*. Coleção percepções da diferença. Negros e brancos na escola. Vol. 4. São Paulo: NEINB, 2007.

NABUCO, Joaquim. *O abolicionismo - Grandes nomes do pensamento brasileiro*. São Paulo: Nova Fronteira, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas de silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1995.

PAIXÃO, Marcelo. *A dialética do bom aluno: relações raciais e o sistema educacional brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

PEDRO, Antonio. *História da civilização ocidental: geral e Brasil, integrada*. São Paulo: FDT, 1997.

PEREIRA, Tatiana Antonia Selva. *Transculturação, identidade e diferença cultural: análise em O recurso do método e o reino deste mundo, de Alejo Carpentier*. 2006. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRS, 2006.

PLATÃO. *A República*. Trad. J. Guinsburg. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

PINHO, Patricia de Santana. *Reinvenções da África na Bahia*. São Paulo: Annablume, 2004.

ROCHA, Ruth. *Bom-dia, todas as cores!* Adaptada por Cristina Porto. São Paulo: Abril, 1982.

RONCARI, Luiz. *Literatura brasileira: dos primeiros cronistas aos últimos românticos*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2002.

ROSA, Estefania Jaékel da. Identidade afro-brasileira: um diálogo entre memória e cultura material. In: *Revista Memória em Rede*, Pelotas, v.2, n.3, ago.-nov. 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global, 1985.

SANTIAGO, Silviano. Meditações sobre o ofício de criar. *Aletria*, 2008 - jul.-dez. - v. 18.

SANTOS, Donizeth Aparecido dos. Representações da mãe-África na literatura angolana. *Trama*. Vol.3, nº6, julho/dezembro 2007, p. 27-42.

SANTOS, Joel Rufino dos. *O que é racismo*. São Paulo: Abril Cultural/ Brasiliense, 1984.

SCARANO, Julita. Criança esquecida das Minas Gerais. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das crianças no Brasil*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SILVA, Claudilene Maria. A questão étnico-racial na sala de aula: a percepção das professoras negras. In: OLIVEIRA, Iolanda (org.). *Negro e Educação 4: linguagens, educação, resistências e políticas públicas*. São Paulo: ANPED, 2007.

_____. O processo de implementação da lei n.º 10.639/03 na rede municipal de ensino do Recife. Educação e diversidade. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/clautilene2.pdf>> , acesso em 25/03/2012, às 23h44.

_____. Variação linguística e leitura de quilombolas na Bahia: o caso de Barra do Brumado. In: OLIVEIRA, Iolanda. *Negro e Educação 4: linguagens, educação, resistências e políticas públicas*. São Paulo: ANPED, 2007.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1985.