

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC

CURSO DE PEDAGOGIA

TATIANA CRISTINA DIAS RUFINO

**REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NOS LIVROS DE
LITERATURA INFANTIL**

CRICIÚMA, DEZEMBRO DE 2010.

TATIANA CRISTINA DIAS RUFINO

**REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NOS LIVROS DE
LITERATURA INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado para obtenção do grau de licenciado no curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC.

Orientadora: Prof^ª. MSc. Lucy Cristina Ostetto

CRICIÚMA DEZEMBRO DE 2010.

TATIANA CRISTINA DIAS RUFINO

**REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NOS LIVROS DE
LITERATURA INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela Banca Examinadora para obtenção do Grau de licenciado, no Curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, com Linha de Pesquisa em Educação, Cultura e Ambiente.

Criciúma, 07 de dezembro de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Lucy Cristina Ostetto - (Universidade do Extremo Sul Catarinense) -

Orientadora

Prof. Gladir da Silva Cabral - Doutor - (Universidade do Extremo Sul Catarinense)

Prof.^a Graziela Fátima Giacomazzo - Mestre - (Universidade do Extremo Sul
Catarinense)

Dedico este trabalho a todas as comunidades e escolas pelas quais passei e aos Mestres, que de uma maneira ou outra me ajudaram a ver o mundo pelos olhos da educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que é a fé que me mantém de pé na caminhada.

À minha família, pois soube compreender minhas frustrações, ansiedades e medos.

À professora Lucy, companheira de luta e que esteve comigo, especialmente nos momentos de dificuldade, personagem muito importante na reconstrução da minha história quanto mulher negra e professora.

De modo especial à grande amiga Dienifer, que nesse período não esteve de corpo presente comigo, mas que durante toda a graduação, como um anjo, sempre me ouviu, acolheu e não me deixou desistir.

À companheira Maiuly, que compartilhou de todos os momentos deste trabalho.

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra [...] Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuem cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

Kabengele Munanga

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo central analisar quais e como os livros de literatura infantil adquiridos pela Secretaria da Educação do município de Criciúma, juntamente com a Coordenadoria de Promoção da Igualdade Racial de Criciúma (COPIRC) após a Lei n. 10.639/03, abordavam a cultura africana e afro-brasileira em seus textos e ilustrações. O problema partiu da curiosidade de saber como estão sendo constituídos os acervos bibliográficos das escolas municipais com relação à temática afro e se os livros estão condizentes com o que trata a lei 10639/03. Para a coleta de dados foi necessária uma entrevista com a Coordenadora da COPIRC com na qual identificamos os critérios de seleção dos livros. A coordenadora também indicou uma escola para que fosse realizada a identificação e análise dos livros. Os títulos disponibilizados chegaram ao total de 23, e desses 20 foram inicialmente identificados como livros que abordavam a temática africana ou afro-brasileira, ou que traziam personagens negros como protagonista da história. Os livros foram divididos em duas categorias e cada uma delas em duas sub-categorias de acordo com a análise de seus textos e ilustrações: categoria 1: história e cultura africana e afro-brasileira, e desdobrou-se em 1.1 o negro como protagonista em história específica e 1.2 coletânea de contos; categoria 2: Personagens negros em uma leitura contemporânea e brasileira, desdobrada em 2.1 evidência das características étnico-raciais e 2.2 indiferença às características étnico-raciais. A sub-categoria com maior volume e livros correspondeu aquela que apresentou livros onde as características étnico-raciais das protagonistas em uma leitura contemporânea são indiferentes. Desse modo não trouxeram especificidades da cultura africana e afro-brasileira que poderiam ser discutidas e valorizadas, não contemplando assim, o que dispõe a Lei n. 10.639/03.

Palavras-chave: Identidade. Racismo. Literatura Infantil.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 O RACISMO E A IDENTIDADE NEGRA	13
2.1 Na contra-mão da construção da Identidade: o racismo.....	13
2.2 Racismo ou anti-racismo na escola? Uma lei e várias respostas	17
3 LITERATURA INFANTIL E A TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA....	22
3.1 Literatura infantil e infância.....	22
3.2 Contemplando a Lei n. 10.639: a literatura infantil e a temática africana e afro-brasileira.	24
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	28
4.1 Com a fala: a Coordenadora da COPIRC.....	28
4.2 O encontro com a escola.....	31
4.3 Categorização dos livros	32
4.4 Entre textos e imagens: a análise.....	34
5 CONCLUSÃO	53
REFERÊNCIAS.....	55
APÊNDICE 1: Roteiro de Entrevista.....	60
APÊNDICE 2: Termo de Consentimento de Entrevista	62

1 INTRODUÇÃO

A consciência da diversidade presente no processo pedagógico não é algo que surge de repente. Faz parte do processo de construção da própria identidade de professores/as. A vida escolar, enquanto aluna, proporcionou-me presenciar práticas educativas preconceituosas e racistas. Uma delas foi a de ser impedida de participar de um grupo de dança e outra, de professoras ignorarem ofensas de colegas relacionadas à minha cor e características físicas. Diante das referências de beleza e inteligência, que não eram negros, não tive espaço apropriado para positivar a minha identidade como negra. O fato do meu pertencimento étnico nunca ter sido contemplado em sala de aula me incomodava muito, e o que restava, na maioria das vezes, era acomodar-me àquela realidade.

Quando retornei à escola, mas desta vez como profissional, surgiram alguns questionamentos: o que poderia fazer para que a minha prática pudesse valorizar todos os meus/minhas alunos/as? O que fazer para desenvolver o respeito às diferenças entre os próprios alunos/as, e contemplar a identidade de cada um na minha prática? Essa consciência foi se construindo e, quando eu questionava, outras dúvidas surgiam à medida que os estudos no curso de Pedagogia se aprofundavam.

Minha primeira atuação escolar foi em 2007 com o estágio na biblioteca de uma escola da rede municipal de Criciúma. Essa escola se localiza em uma periferia e foi/é muito estigmatizada por atender uma população com risco social. Meu contato com livros e alunos/as nessa escola provocou outros questionamentos: do total de livros presentes no acervo, quantos trazem personagens negros/as em suas histórias? Até que ponto isso poderia influenciar na construção da identidade positiva dos alunos/as da escola, que são negros/as em sua maioria? Ou, como os livros podem contribuir para a valorização da identidade negra por parte daqueles identificados como não-negros? A reflexão fez-me lembrar da experiência quanta aluna, pois nunca li um livro de literatura infantil, que tivesse trazido personagens negros em suas histórias.

Nessa época do estágio na biblioteca, consegui separar alguns livros, que me impressionaram por serem recentes e mostrarem mais uma vez o quanto essas histórias poderiam enriquecer a cultura daquelas crianças.

Em 2008 tive a oportunidade de trabalhar como professora na rede estadual com a disciplina de literatura infantil. Nesse mesmo período tive o suporte que precisava no curso de Pedagogia com a disciplina de Fundamentos e Metodologia de História. Foi com ela que pude redescobrir a minha própria história quanta mulher negra e entender as minhas indignações. Tendo como base a Lei n. 10.639/2003¹, a qual altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), tornando obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis de ensino. Então, foi possível estudar e refletir a prática pedagógica na perspectiva da diversidade étnico-cultural. Com isso tive a convicção de que minhas indagações não foram em vão, e melhor, elas deram espaço à busca e à pesquisa sobre esta temática.

Através do embasamento teórico-prático que obtive com a disciplina de História, consegui realizar um projeto sobre História da África, o qual demonstrou na prática o quanto esse tema seria valioso na minha formação acadêmica e docente. Posteriormente, no final do primeiro semestre do ano de 2008 pude apresentar o projeto sobre a cultura afro-brasileira em um Seminário Interdisciplinar do Curso de Pedagogia. O saber docente se solidificou com essa experiência e se reconstrói a cada livro, a cada estudo, a cada nova reflexão. Esse processo dinâmico da formação docente pode ser visto na reflexão de Gomes e Silva (2002, p. 15) quando dizem que,

Independente das concepções adotadas e das imagens assumidas, há que ter presente que o formar-se professor dá-se num processo contínuo, seja nas fases distintas do ponto de vista curricular, realizadas durante a formação inicial, seja na progressiva educação, proporcionada pelo exercício da profissão.

Com o trabalho docente na disciplina de literatura infantil, consegui iniciar uma prática de acordo com meus anseios. A dificuldade maior foi encontrar obras literárias que dessem visibilidade a personagens de diferentes culturas e etnias, mas que não fossem estereotipados ou desvalorizados.

Assim, percebi que na rede municipal de Criciúma o número de títulos era consideravelmente maior que na rede estadual. Desde então recorri a algumas bibliotecas de escolas municipais de Criciúma para fazer o empréstimo de alguns livros que abordassem questões étnicas, trazendo personagens valorizados e não estereotipados, contribuindo com a diversidade presente em sala de aula, e com a

¹ Em 2008 foi sancionada a Lei n. 11645 que amplia esta lei, incluindo a história e a cultura indígena.

construção da identidade e a valorização das crianças negras e não-negras.

A partir de toda esta problematização, tomamos como objetivo central desta pesquisa analisar quais e como os livros de literatura infantil adquiridos pela Secretaria da Educação do município de Criciúma, juntamente com a COPIRC (Coordenadoria de Promoção da Igualdade Racial de Criciúma), após a Lei n. 10.639/03 abordam a cultura africana e afro-brasileira em seus textos e ilustrações, tendo em vista a valorização da identidade negra. A partir desse objetivo geral, desdobram-se os objetivos específicos: verificar os critérios adotados pela Secretaria da Educação e a perspectiva da COPIRC para seleção e aquisição dos livros; identificar títulos e autores dos livros de literatura infantil adquiridos pela secretaria da educação do município de Criciúma, após Lei n.10.639/03 que abordam a história e cultura africana e afro-brasileira; analisar os textos e ilustrações dos livros de literatura infantil da rede municipal de Criciúma, tendo em vista a valorização da cultura e história africana e afro-brasileira; categorizar os livros de acordo com os discursos presentes nos textos, a partir da valorização da cultura e história africana e afro-brasileira.

Para nortear a presente pesquisa, elaboramos as seguintes questões:

1. Quais os critérios adotados pela Secretaria da Educação e COPIRC na seleção desses livros?
2. Quais os livros adquiridos pela secretaria de educação do município de Criciúma após a Lei n. 10.639/03 que abordam a temática da história africana e afro-brasileira?
3. Os livros abordam a cultura africana e afro-brasileira tendo em vista a valorização da identidade negra em seus textos e ilustrações?
4. Como os livros podem ser categorizados a partir dos discursos presentes em seus textos?

A presente pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa e tem um cunho exploratório-descritivo. Ela traz informações analisadas a partir da ótica das relações étnico-raciais e a valorização da identidade da criança negra por meio da identificação e da explicação do objeto a ser pesquisado por meio da pesquisa documental: livros de literatura infantil.

A coleta de dados se deu em duas etapas: a primeira foi com a entrevista

semi-estruturada realizada com a coordenadora da COPIRC². Essa entrevista foi realizada na sede da COPIRC no dia 6 de setembro de 2010, gravada e transcrita.

De acordo Boni e Quaresma (2005), a entrevista semi-estruturada é aquela em que o entrevistador segue um roteiro de perguntas, mas que se aproxima de uma conversa informal na qual o assunto pode ser mais aprofundado. Com a entrevista, pode-se identificar os critérios utilizados na seleção das obras literárias tendo em vista a Lei n. 10.639/03 e a contribuição da COPIRC para a Secretaria de Educação. Além disso, a coordenadora indicou uma escola municipal, tendo como critério o comprometimento da instituição com a promoção da igualdade racial onde realizamos a segunda etapa da pesquisa com a análise documental.

De acordo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a riqueza das informações que podemos coletar da pesquisa documental deve ser valorizada em Ciências Humanas e Sociais, os autores ainda citam Cellard (2008 apud SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009) o qual afirma que a pesquisa documental favorece a compreensão da evolução do indivíduo na sociedade, bem como a evolução de conceitos, comportamentos e práticas.

A pesquisa documental, que neste caso focou os livros de literatura infantil, procurou identificar e analisar os títulos de livros disponibilizados e seus respectivos textos e imagens, tendo em vista a forma como abordavam a cultura africana e afro-brasileira, não tivemos amostra e sim a análise de todos os livros disponíveis. Em seguida temos a categorização dos livros e análise dos textos e ilustrações a partir da valorização da história e cultura africana e afro-brasileira a partir do discurso racista implícito/explicito nos textos e imagens.

No primeiro capítulo deste trabalho discutimos o conceito de identidade, ressaltando a importância da compreensão do termo sob uma visão dinâmica e contextualizada, fazendo-se assim, relação com a questão da identidade negra e o racismo na sociedade. Depois, o capítulo traz a ligação do racismo com a escola e a promoção de uma educação anti-racista com vista na Lei n. 10.639/03. Para a fundamentação destas discussões, utilizamos os seguintes autores: Bernd (1994), Brasil (2005a), Cavalleiro (2001), Francisco (2008), Gomes (2002), Gonçalves (2003), Meyer (2002), Munanga (2003), Nascimento (2003), Santomé (2008), Santos (2005), Silva (2006), Souza (2005).

No segundo capítulo, abordamos a importância da Literatura Infantil na

² Ver apêndices.

escola e sua utilização como instrumento da Lei, evidenciando a importância que ela tem ao servir de base para a temática e a promoção da igualdade étnico-racial na escola, contribuindo para a construção da identidade das crianças, em especial das crianças negras. Os interlocutores que deram respaldo e contribuição a essas abordagens foram: Aborleya (2009), Ariès (1981), Brasil (2005b), Brasil (2006), Böhm (2008), Cavalleiro (2001), Coelho (2000), Debus (2008), Kramer (1984), Kramer (2006) Lima (1998), Seabra e Balça (2008), Zilberman (2008)

O terceiro capítulo é constituído da análise de dados a partir da entrevista com Geórgia dos Passos Hilário da COPIRC, onde apresentamos o trabalho da COPIRC junto à Secretaria de Educação na análise e critérios de seleção dos livros de Literatura Infantil para as escolas da rede a partir da perspectiva da diversidade étnico-racial. Apresentamos a listagem dos livros adquiridos após a Lei n. 10.639/2003, (tendo em vista o período de aquisição e não da edição), a análise de todos livros identificados a partir dos textos e figuras, e a categorização dos livros de acordo com a abordagem tendo em vista a valorização da cultura africana e afro-brasileira.

Por fim constam ainda as considerações finais, referências e apêndices.

2 O RACISMO E A IDENTIDADE NEGRA

Discutir a identidade em um mundo globalizado, especialmente no Brasil, pode ainda trazer muita polêmica. A noção que temos de população miscigenada é tão forte que, para sociedade em geral essa noção chega a ter um caráter homogenizador. A ideia de que somos todos iguais, presente na Constituição, é uma das principais responsáveis por essa noção e pelo tão conhecido mito da democracia racial.³

Entretanto, ao falar de identidade temos de ter presente que ela é um processo de construção, que por sua vez passa pelas próprias diferenças sociais e culturais que temos em nós e ao nosso redor. Além disso, a identidade permite nos constituirmos como sujeitos, seja no âmbito individual ou coletivo.

Meyer (2002), diz que quem e o que somos se define em relação àquilo que nós não somos, e a operação de poder que está envolvida nessa definição nos posiciona de diferentes maneiras nas sociedades e grupos que vivemos. Com isso, a autora traz a reflexão de que a identidade não pode ser vista de uma única maneira somente. Uma mesma pessoa pode ter várias identidades (gênero, étnica, social, profissional), mas existe aquela/s que se tornarão espaços de luta. Nascimento (2003, p. 29) discute essa ideia e nos diz que a “afirmação de identidades específicas vem demarcando espaços de resistências”. Os diferentes grupos sociais e culturais têm sido tomados na nossa sociedade, como uma forma de dominação por parte daqueles tidos como privilegiados. Na busca de espaços democráticos, a identidade se torna algo fundamental para a conquista desses espaços, por isso o indivíduo não constitui sua identidade sozinho, ela está inserida em um contexto social. Nascimento (2003, p. 30) faz uma comparação pertinente ao dizer que “a identidade pode ser vista como uma espécie de encruzilhada existencial entre indivíduo e sociedade que ambos vão construindo mutuamente”.

2.1 Na contra-mão da construção da Identidade: o racismo

O pertencer a um determinado grupo pode gerar dúvidas quando relacionado à identidade, como um conceito estático. O que pode delimitar este ou

aquele grupo? Que diferenças nos fazem pertencer ou não a esse grupo? Meyer (2002) nos lembra que o pertencimento, quanto etnia, raça e nacionalidade, são marcadores sociais e que estão relacionados com a construção da diferença que aceitamos como naturais e imutáveis. Dessa forma, a compreensão do conceito de identidade como algo fixo é que leva determinados grupos a usar características específicas, para serem transformadas em vantagens e privilégios sobre outros.

É equivocado pensarmos em identidade como algo imutável, e não como algo dinâmico e imprescindível na construção da subjetividade. Tomando como base a psicanálise contemporânea, Nascimento (2003) diz que o sujeito se constrói a partir dos outros e que a identidade é contínua, é uma dinâmica onde o indivíduo interioriza atitudes do meio social. Por isso a partir dessas reflexões a autora afirma a noção de identificações remetendo à própria identidade como esse processo dinâmico. Ela também traz contribuições de Erikson (1963,1972 apud NASCIMENTO, 2003) sobre a ideia de identificações, pois o mesmo se aproxima do conceito de identidade como algo dinâmico e que faz parte das transformações sociais que passa o indivíduo contemporâneo.

Desse modo para poder refletir sobre a construção da identidade negra⁴, é necessário trabalhar com o conceito dinâmico de identidade, para analisá-lo no contexto histórico-social. Hoje a questão da identidade étnica é que tem promovido grandes debates devido às políticas de reparação, como as ações afirmativas para a reeducação das relações étnico-raciais.⁵

Erikson (apud CAVALLEIRO, 2001, p. 19) diz que:

A identidade refere-se a um contínuo sentimento de individualidade que se estabelece valendo-se de dados biológicos e sociais. O indivíduo se identifica reconhecendo seu próprio corpo, situado em um meio que o reconhece como ser humano e social. Assim a identidade resulta da percepção que temos de nós mesmos, advinda da percepção que temos de como os outros nos vêem.

Sob esse ponto de vista vamos discutir a relação que se tem entre a identidade negra e o racismo. O racismo ainda faz parte de uma prática que se

³ Mito da democracia racial se refere ao discurso que diz não haver racismo no Brasil.

⁴ Na presente pesquisa o termo negro será usado tomando como base a ressignificação dada pelo Movimento Negro, que hoje o utiliza como forma de afirmação da própria identidade.

⁵ O emprego do termo étnico na palavra étnico-racial, serve para marcar que as relações tensas entre brancos e negros, em razão das diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena,

tornou comum na sociedade brasileira, tão comum que em muitos casos ele fica invisível aos olhos e ao coração. A palavra racismo carrega em si um peso acumulado durante séculos e se incorpora em discursos que segregam e discriminam pessoas, tirando-lhes o respeito e a dignidade. Bernd (1994) traz em sua obra a discussão sobre o discurso racista, e aborda inicialmente dois sentidos do termo racista difundidos na sociedade: o sentido estrito e sentido lato. O sentido estrito diz respeito “às diferenças biológicas (cor de pele, dimensões do crânio, forma do nariz, odor, etc.) entre nós e os outros” (BERND, 1994, p.12). O sentido lato se refere às diferenças mais amplas do que apenas as características biológicas e pode ser associado à discriminação de idosos, crianças, mulheres, homossexuais, entre outros grupos. Contudo, ela assinala que o racismo a partir do sentido lato, é utilizado inapropriadamente, pois o termo racismo está diretamente relacionado com o termo raça, em consenso com o que defende Munanga (2003) visto que tem uma ideologia que afirma a existência de raças naturalmente hierarquizadas e intelectualmente inferiores.

É importante lembrar que o racismo foi uma teoria defendida por Gobineau, no século XIX, em seu “Ensaio sobre a desigualdade das raças” (BERND, 1994), no qual afirmava que as desigualdades eram baseadas na biologia, que por sua vez justificaria a naturalização das diferenças culturais. Meyer (2002) assinala que essa ideia firmou a teoria das raças humanas, das características, qualidades e déficits, a qual moldou padrões de socialização em busca de uma raça humana pura e livre de diferenças. Além disso, justificou, por exemplo, o massacre dos judeus, no holocausto e dos negros durante o *Apartheid*⁶, sem contar as violências contra estrangeiros na Europa, homossexuais, índios, negros, entre outros presentes até os dias de hoje.

Sob a ótica do racismo, explicam-se várias situações pela quais os africanos⁷ passaram em sua trajetória da África até o Brasil. Se as desigualdades biológicas foram tidas como determinantes nas características culturais e étnicas, e estas por sua vez serviram de hierarquização das mesmas, os colonizadores europeus se viram no direito de subjugar diferentes povos, tendo como determinante as diferenças biológicas. Para compreendê-lo, precisamos ainda vincular o racismo

européia e asiática. O termo racial, que vem de raça foi ressignificado pelo Movimento Negro, que o utiliza no sentido político e de valorização do legado dos africanos (BRASIL, 2005b)

⁶ Trata-se de uma política segregacionista que corresponde a uma separação rigorosa dos diferentes (negros e brancos) (BERND, 1994).

⁷ Ao falar africanos, referimo-nos aos nascidos no continente africano e escravizados no Brasil.

ao etnocentrismo europeu no século XIX, pois a partir dele também se legitimou a escravização e dominação dos povos da África e da América. Bernd (1994) destaca essa posição ao afirmar que o racismo tem um objetivo específico que é o de justificar o maltrato e as brutalidades dos colonizadores europeus (portugueses e espanhóis) sobre os povos dominados e explorados, julgando que não haveria mal nenhum em escravizar os negros africanos.

Acreditando que os africanos fossem intelectualmente inferiores, desconsiderava-se qualquer manifestação cultural desses povos, seus modos de viver e agir. O africano, ao ser trazido para uma nova terra, viu-se desprovido de qualquer direito a dignidade ou manifestação cultural. Desse modo, o espaço que encontraram de manter sua cultura e religiosidade, mesmo que clandestinamente⁸, era nas senzalas, nos quilombos e nas danças. Marginalizado na sociedade, o negro encontrou na resistência uma forma de luta pela busca de direitos e visibilidade quanto pessoa e cidadão.

O africano escravizado e seus descendentes buscavam liberdade, dignidade e reconhecimento. Uma das formas de buscar esses direitos foi com a formação de quilombos, lugares onde abrigavam escravos, índios e brancos marginalizadas da sociedade. Os quilombos também foram espaços de manifestações culturais, que resgatavam os modos de vida dos africanos, sem contar que neles se formavam líderes revolucionários e conscientes da luta. Com o tempo, os quilombos se tornaram comunidades organizadas e auto-sustentáveis, que acabaram sendo perseguidas por abrigarem milhares de pessoas e se tornarem uma ameaça ao regime escravocrata.

Com a suposta abolição da escravatura⁹ em 1888, a realidade do negro nesse período pouco mudou, pois a ideologia racista inculcada na sociedade não tinha desaparecido com o fim da escravidão. Havia que se garantir direito a trabalho, a educação e moradia, entre outros. Por isso, a condição social do negro para ser modificada dependeria de sua própria luta e resistência, por meio da cultura, religiosidade, identidade e ancestralidade.

A perspectiva de mudanças esteve alicerçada ao trabalho e a educação.

⁸ *Clandestinamente*, pois os africanos não se faziam notar nos momentos de rituais religiosos e culturais para não serem punidos.

⁹ Falamos *suposta*, pois temos consciência que nessa época a maioria da população negra que vivia no Brasil já estava liberta, sendo que nosso país foi o último a banir o regime escravocrata., devido à pressão da Inglaterra e à necessidade de se criar uma população ainda maior de consumidores.

Gonçalves (2003) traz em sua pesquisa que o trajeto de conquistas da história do negro no Brasil se deu no âmbito educacional em especial com os movimentos organizados a partir das irmandades, que eram organizações de cunho religioso.

Segundo o Gonçalves (2003, p. 335)

Existiam, no século XIX, irmandades praticamente em todo o Brasil. Todas funcionando em áreas urbanas. Ali praticavam-se algumas funções administrativas que acabavam preparando os indivíduos para conduzir atividades comunitárias[...] Formava-se a partir delas um embrião do que seriam as organizações negras combativas.

Essas entidades, ainda que veladamente, mantinham o racismo na sociedade, pois elas serviram para reservar um espaço para os negros sem que estes pudessem estar freqüentando os mesmos lugares que os brancos na sociedade. Mesmo assim, esse tipo de organização, ainda que religiosa, fortalecia os laços de identidades entre os negros, que formavam então, mais um espaço de luta e resistência ao racismo, que no século XX se concretizaria nos movimentos negros.

Foi apenas no início do século XX, que os negros começaram a ter a perspectiva do ingresso na escola, pois foi nesse século que a escola começou a se democratizar e universalizar. De acordo com Santos (2005, p. 21), “a valorização da educação formal foi uma das várias técnicas sociais empregadas pelos negros para ascender de status”. Ainda que de modo restrito, no início do século XX a população negra vê na escola uma oportunidade de superação da marginalidade em que historicamente fora subjugadas.

2.2 Racismo ou anti-racismo na escola? Uma lei e várias respostas

Com a Constituição de 1988 e do Artigo 205, o ensino se democratiza efetivamente e, indistintamente, todas as crianças passam a ter direito à escola. Todavia a garantia de acesso não significa que a escola esteja isenta de práticas racistas e preconceituosas. Após a democratização do acesso à escola é necessário refletir também sobre o primeiro parágrafo do artigo 206 da Constituição, o qual dispõe sobre a igualdade de condições no acesso e permanência na escola. Quais os fatores que podem impedir esse direito? Ou, no caso da população negra, quais

ações são necessárias para que esse direito seja cumprido, pois ainda vivem em condições de desvantagem no mercado de trabalho?¹⁰ Sabemos, que com essa realidade, a escola ganhou desafios e obstáculos a serem superados, como: a questão da diversidade brasileira, sua característica multiétnica e a superação de um currículo tradicional e excludente. Santomé (2008, p. 169) traz, por exemplo, a forma como o racismo se faz presente no currículo tradicional ao afirmar:

São numerosas as formas através das quais o racismo aflora no sistema educacional, de forma consciente ou oculta. Assim, por exemplo, podem-se detectar manifestações de racismo nos livros didáticos de Ciências Sociais, História, Geografia, Literatura, etc., especialmente através dos silêncios que são produzidos em relação aos direitos e características de comunidades, etnias e povos minoritários e sem poder.

A prática descrita por Santomé (2008), em relação aos livros que reproduzem preconceitos e silenciam direitos, está relacionada com a forma como o negro e o índio foram representados em livros didáticos e como a ideologia racista penetram no meio escolar.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a questão indígena é contemplada, porém ainda não suficiente, sem contar que a população afro-descendente não pode ver sua especificidade presente na Lei. A partir da LDB a busca pelo olhar sobre as diferenças étnico-raciais na escola foi sendo construída durante anos, sendo então contemplada em 2003 com a Lei n. 10.639, a qual altera a própria LDB e torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em todo o currículo escolar, em educação infantil, ensino fundamental e médio e ensino superior, de modo especial nas disciplinas de Artes, Literatura e História.¹¹

Apenas a sanção da Lei n. 10.639, não garante que teremos como um passe de mágicas todas as questões étnico-raciais resolvidas, porém serve como início de uma próspera mudança. Contudo, para que essas discussões tomem corpo, é preciso antes situar nossa escola e nossos alunos.

A escola é uma instituição que está inserida em uma sociedade, e esta, por sua vez, é permeada de ideologias, valores que se esbarram a todo momento. A

¹⁰ As pessoas negras têm menor número de anos de estudos (4,2) anos em relação às pessoas brancas: (6,2) (BRASIL, 2005a).

¹¹ Hoje temos a complementação da Lei n. 10.639/03 com a Lei n. 11.645/08 que amplia o olhar sobre os indígenas e trata da inclusão da história e cultura indígena em todo currículo escolar.

opressão da mulher, o preconceito de raça, sexualidade, nacionalidade, sem contar as questões de ordem econômica (consumismo, supervalorização do capital, má distribuição de renda). Diante deste panorama, todas as questões citadas se fazem presentes na escola nos materiais curriculares e principalmente nos discursos dos professores. Com as situações de preconceito vivenciadas na escola, os negros perceberam que não bastava estar na escola, era necessário fazer da escola um espaço de respeito às diferenças e de desenvolvimento de uma educação anti-racista.

A escola possui mecanismos para promover tanto o racismo como o anti-racismo. O racismo na escola tem-se promovido, de acordo com Cavalleiro (2001, p. 7) “na negação das tradições africanas e afro-brasileiras, dos nossos costumes, negação da nossa filosofia de vida, de nossa posição no mundo... da nossa humanidade”. Entretanto é nela que podemos construir também o espaço do anti-racismo, dando visibilidade àqueles que a história (tradicional) brasileira rejeitou: índios e negros.

De acordo com Santos (2005, p. 25):

Alguns pontos desta histórica reivindicação dos movimentos sociais negros foram atendidos pelo governo brasileiro na segunda metade da década de 1990, como, por exemplo, a revisão de livros didáticos ou mesmo a eliminação de vários livros didáticos em que os negros apareciam de forma estereotipada, ou seja, eram representados como subservientes, racialmente inferiores, entre outras características negativas.

A busca pela educação anti-racista na escola precisa partir do princípio de que o racismo é construído cultural e historicamente e, por isso precisamos desconstruí-lo, rompendo com os paradigmas tradicionais do eurocentrismo, que por muitos anos conduziu a escola por um único olhar. Esse único olhar etnocêntrico desconsiderou as culturas e identidades diferentes da européia, trazendo nos livros didáticos e especialmente nos de literatura uma visão estereotipada do negro.

Silva (2006) apresentou uma pesquisa na qual analisa personagens negros e brancos em livros de Língua Portuguesa em três períodos referentes às políticas federais do livro didático: de 1976 a 1984, 1985 a 1993 e 1994 a 2004. Este último período, o autor relata que foi o período de maiores modificações quanto à presença e representação de personagens negros nos livros. Silva (2006), fez uma crítica a respeito desse período ao analisar a forma como algumas personagens negras são representadas passivamente. O autor assinala que, em diversas

unidades de leitura literária dos livros didáticos, o negro ainda é pouco representado com relação às personagens brancas e, quando acontece, estão presentes em textos que tratam da pluralidade cultural, porém a postura anti-racista e o poder da crítica são atribuídas ao branco.

A pesquisa de Silva (2006) nesse último período (1994 a 2004) trouxe uma questão muito polêmica e que também precisa ser reavaliada, pois o autor afirma que a forma como as personagens negras são trazidos, ou seja, de forma passiva, tem a tendência de ocultar o discurso sobre as relações étnico-raciais, “em geral os textos foram extremamente econômicos no uso de termos que fizessem alusão à classificação de cor e etnia. Podemos interpretar essa tendência a não utilizar vocabulário racial como forma de camuflar as relações racializadas” (SILVA, 2006, p. 10).

Dessa forma, revela-se a maneira como o livro didático pode silenciar o que precisa ser discutido e ressignificado: as relações étnico-raciais. Por isso, Silva (2006) afirma que é o silêncio que contribui para a manutenção do discurso racista na escola.

Não há como negar que a escola, através dos seus materiais didático-pedagógicos, ao apresentar uma visão depreciativa da identidade negra, transmite aos seus alunos negros/as, a desvalorização de sua própria imagem. *O Caderno Pedagógico do município de Criciúma*, em 2008, traz no artigo “Palavras carregadas de sentido: reflexões sobre as relações étnico-raciais na escola, falas de alunos/as de uma escola da rede municipal de Criciúma”, situações vividas como, por exemplo, desta aluna: “Eu sou negra, não gosto de ser negra, porque tem preconceito, só porque sou negra, me chamam de cabelo de esponja, de negra preta e outras coisas” (FRANCISCO, 2008, p. 163). Essa fala, como em outras, demonstra que os alunos negros não veem sua identidade valorizada e por isso acabam negando-a.

Os termos pejorativos e depreciativos direcionados a alunos negros/as são contribuintes da formação da identidade vista como negativa e, nesses casos, quando a escola, em especial os professores, cala-se diante das situações de racismo, o/a aluno/a negro/a, de acordo com Souza (2005) “procurará negar essa identidade”. Isso se reforça quando os alunos/as (negros/as) e as/os não

identificados/as como negros/as¹² enxergam nos livros didáticos e de literatura infantil a imagem da personagem negra de forma estereotipada, desvalorizada ou em condições de desvantagem com relação ao branco, como na maioria das vezes é veiculado na mídia. Sobre a questão da visibilidade e da importância da linguagem visual, Meyer (2002) conclui que todos os que têm algum tipo de envolvimento com as instituições de educação sabem o peso que carregam as imagens e a linguagem visual, que podem tanto fazer parte dos conteúdos de ensino como também indicam os pressupostos pedagógicos contidos no currículo.

Por isso é necessário que a escola tenha consciência das relações estabelecidas no cotidiano escolar, dos materiais didático-pedagógicos presentes para que ela use isso como instrumento de transformação e de desconstrução do racismo, e não como reprodutora de preconceitos naturalizados na sociedade.

¹² Diz-se não identificados como negros aqueles cujas características fenotípicas se aproximam das características do padrão branco europeu.

3 LITERATURA INFANTIL E A TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Com a preocupação de quebrar os paradigmas presentes nos livros didáticos e de literatura infantil, no que diz respeito aos estereótipos de personagens negros apresentados nas obras literárias, pesquisadores e movimentos sociais negros vêem na literatura um instrumento valioso para a reconstrução das relações étnico-raciais na escola.

Após a Lei n.10.639/03 a literatura infantil voltada à temática africana e afro-brasileira teve maior espaço de difusão e constituiu-se como artefato imprescindível para que a promoção da igualdade racial no cotidiano escolar, subsidiando a prática pedagógica.

Levar a história e a cultura africana e afro-brasileira para a escola através da literatura infantil é mais do que fazer cumprir a Lei, é tornar conhecida uma história que tradicionalmente foi negada, mas que nem por isso deixou de existir em espaços específicos de resistências: quilombos, senzalas, terreiros, etc. Como a literatura tem uma linguagem ampla e interfere diretamente na imaginação, a literatura infantil é um canal importante e indispensável para se conectar ao imaginário infantil e, assim, contribuir para a compreensão de si mesmo e do mundo. (ZILBERMAN, 2008).

3.1 Literatura infantil e infância

A literatura infantil foi criada com a infância na modernidade. À medida que a burguesia tomou posição de classe dominante na Europa no século XVII, a criança foi tomando espaço e atenção, pois nessa época a família nuclear começou a ser formada no intuito de garantir a formação de mão-de-obra e consumidores para a sociedade burguesa (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1987 apud BÖHM, 2008).

Com o sentimento de infância *inventado* (ARIÉS, 1981) pela burguesia¹³, surgiu também a preocupação de se preparar a criança para ser adulto. Desse modo, foi necessário conhecer a criança para, depois, discipliná-la. Eis aí o

¹³ Classe que surgiu com o renascimento comercial e se ocupava com o comércio de mercadorias.

sentimento de moralização, conforme afirmava Ariès (1981). Por isso, as crianças precisavam ser separadas dos adultos para poderem ser disciplinadas e não crescerem mal educadas e mimadas (ARIÈS, 1981). Sendo a infância alvo de preocupação a partir do século XVII, foi necessário um espaço específico para que a criança fosse preservada e disciplinada: a escola. O que antes era papel da família, neste momento transfere-se a escola a responsabilidade de formar o indivíduo¹⁴.

Sabemos que essa foi uma realidade retratada na Europa, que trouxe uma concepção de infância naturalizada. É necessário então, discutirmos as diferentes realidades que constituem a nossa história de infância, ou seja, uma infância plural. A literatura infantil surge na Europa com a necessidade de solidificar a concepção de infância burguesa, mas isso não significa que ela (a literatura infantil) não possa sofrer alterações conforme os aspectos sociais de infância, pois segundo Kramer (1984, p. 20) “a visão da criança baseada em uma concepção de natureza infantil, e não na análise da condição infantil, mascara a significação social da infância”.

O entendimento social da infância e sua inserção gradativa no meio escolar possibilitam compreender que a literatura infantil é um dos mecanismos de contextualização e educação da criança no seu meio cultural. Com isso, Kramer (2006, p. 21) a respeito da escola e suas contribuições acerca da infância brasileira faz colocações e questionamentos, ao falar que:

As crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura [...] Como ensinar solidariedade e justiça social, e respeitando as diferenças, contra discriminação e a dominação? As práticas de educação infantil e ensino fundamental têm levado em conta diferenças étnicas, religiosas, regionais, experiências culturais, tradições e costumes adquiridos pelas crianças e jovens no seu meio de origem e no seu cotidiano de relações?

Se uma vez o conhecimento era transmitido na família oralmente, hoje, com uma nova configuração de família e sociedade a responsabilidade passa a ser da escola, e Zilberman (1994, apud BÖHM, 2008, p.22) traz essa discussão quando diz que “a tarefa de transmissão do conhecimento, de forma oral e informal, exercida pelos pais e avós em épocas anteriores, além de perder-se com o surgimento do rádio, da televisão [...] não encontrou substituto nesse novo modelo familiar”. Böhm

¹⁴ Este indivíduo corresponde às crianças da classe burguesa, pois bem sabemos que as crianças das camadas populares ainda levariam tempo para ter acesso à escola.

(2008, p. 22) também diz que “a escola é, portanto, portadora de uma tarefa que vem se mostrando cumulativa ao longo dos tempos”. Ou seja, ampliou a sua responsabilidade sobre a formação da criança, para isso a literatura infantil tornou-se grande aliada.

O que podemos dizer da literatura infantil nos dias de hoje, é que apesar das grandes mudanças e avanços tecnológicos ela continua sendo o elo entre criança e mundo, e este elo ainda tem um papel transformador quando contemplado na escola. Por isso Coelho (2000) diz que a literatura continuará servindo de agente transformador, principalmente quando estimulado pela escola, que segundo a autora é o espaço que permitirá a criança o desenvolvimento do seu autoconhecimento e o acesso ao mundo da cultura ao qual faz parte.

3.2 Contemplando a Lei n. 10.639: a literatura infantil e a temática africana e afro-brasileira.

Como afirmamos anteriormente, a Literatura é uma das áreas especialmente indicada para que seja contemplada a história e a cultura africana e afro-brasileira. De acordo com a Lei n.10.639/03, Artigo 26: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira” (BRASIL, 2005a, p. 35). Contudo, deve-se cuidar com a forma como alguns livros trazem a temática afro-brasileira e africana em seus textos e ilustrações. Conforme afirma Cavalleiro (2001, p. 154), “certas lendas e contos tradicionais omitem a trajetória de luta do povo negro e servem mais para constranger a criança negra perante as outras do que para promover a aceitação e o respeito à diversidade”.

A partir da discussão sobre a literatura infantil na perspectiva da Lei, inicialmente formulamos questões que acreditamos ser pertinentes, entre elas destacamos: como a criança negra pode se identificar com uma história onde estão presentes personagens brancas em condições de superioridade com relação às personagens negras? Como os livros tratam a imagem do negro, quando este

aparece como personagem destacado nas narrativas? A partir dessas reflexões precisamos considerar que,

É na infância, no contato com o outro, que construímos ou não a nossa autoconfiança. As experiências de racismo e da discriminação racial determinam significativamente a auto-estima dos(as) adultos(as) negros(as) e somente a reelaboração de uma nova consciência é capaz de mudar o processo cruel de uma sociedade desigual que não os(as) estimula nem respeita (BRASIL, 2006, p. 222).

Por isso, é muito importante que inseramos entre contos de fadas e clássicos infantis, livros de literatura infantil que tragam em seus textos e ilustrações personagens negras, histórias e contos africanos e afro-brasileiros de maneira valorizada para dar vida não somente a Lei, e tornar concreto o trabalho de visibilidade e conhecimento do que durante muitos anos foi negado ao currículo escolar tradicional: a história e a cultura afro-brasileira e africana.

No livro *Histórias da Preta*, de Heloisa Pires Lima, por exemplo, traz como personagem principal uma menina negra que conta histórias da África, como no trecho a seguir: “Como é ser negro que aprendi na escola? Lembro do retrato de um homem amarrado, a calça abaixada, apanhando num tronco [...] E nas historinhas infantis, então? O único personagem de que me lembro é o Gato Félix” (LIMA, 1998, p. 53). Nesse trecho, a personagem principal, que é negra, questiona a forma como se representa o negro nos livros didáticos e na literatura infantil, quando na maioria das vezes nem é apresentado.

A escola precisa ter critérios na constituição do acervo bibliográfico que será disponibilizados aos seus alunos, pois apesar de a literatura infantil ser um instrumento para a implementação da Lei, ela pode também servir, equivocadamente, como reprodutora do racismo, por meio de estereótipos, ou pela falta de conhecimento sobre a temática, por parte do professor. A literatura é o canal direto com o imaginário infantil e por isso é importante conhecermos a cultura trazida pelos livros, para podermos conduzir o olhar das crianças na perspectiva da diversidade. Segundo Arboleya (2009):

A problemática desta questão reside basicamente no fato de que a escola pode se servir de um material paradidático sem se dar conta de que a forma como se conduz a reflexão após o trabalho de leitura e apreensão dos tratados essenciais da narrativa pode reforçar positiva ou negativamente os traços identitários, os valores culturais e mesmo a própria referência de beleza da criança.

Contudo, em algumas realidades, o silêncio que a escola tem mantido

sobre a diversidade e as dinâmicas étnico-raciais permitiu e vem permitindo que seja consolidada e internalizada uma relação de superioridade branca, sem que haja a consciência desse problema por parte dos profissionais da educação resultando em práticas que reforçam a desvalorização do negro (BRASIL, 2006). Entretanto, adversamente, autores negros e não-negros de literatura infantil têm contribuído para a ruptura desse paradigma através de publicações de livros que são formas de resistência ao mito da democracia racial (afluente do racismo) ao tratarem dos assuntos que envolvem a cultura negra no Brasil e na África. O argumento se fortalece na afirmativa de Arboleya (2009):

No caso do Brasil, a produção literária voltada ao público infantil tem repensado esta questão, sobretudo, no que diz respeito a uma literatura nacional que valorize a figura do negro como protagonista e personagem positivo na narrativa.

Contudo é importante ressaltarmos dois pontos trazidos por Seabra e Balça (2008), quando em seu artigo trouxeram análises de livros de literatura infantil que trataram da multiculturalidade em seus enredos. Um deles é sobre a importância de inserir no contexto escolar livros que abordam a diversidade cultural, pois eles ajudam os alunos a promoverem a diversidade a partir de uma perspectiva positiva. Outro ponto é quando as autoras alertam que, mesmo havendo os livros que trabalham com a temática da multiculturalidade, é importante o professor/a estar atento aos materiais disponibilizados, avaliando esses materiais para que não veiculem mensagem estereotipadas com relação “ao Outro”, mas que promovam o respeito e a valorização (SEABRA E BALÇA, 2008).

No trabalho apresentado por Debus (2008), a autora faz uma crítica a respeito de livros de literatura infantil que têm-se difundido devido a uma ideologia consumista e de poder da cultura dominante. Com a emergência de discursos a respeito da diversidade e com as políticas de reparação étnico-racial, esses debates também surgiram, para algumas editoras, como um espaço propício para o lucro capital. Apesar de alguns livros editados trazerem muitos equívocos e preconceitos velados, faz-se necessário trazê-los à evidência mediante pesquisas conscientes e coerentes com a perspectiva da diversidade. Debus (2008) deixa isso evidente ao falar que,

Poderíamos num primeiro momento, acreditar que o aumento de narrativas que apresentam personagens negras seja uma estratégia política de

dominação, concedida pela cultura dominante e a ela atrelada, por isso nega-la deveria ser uma prerrogativa.

Alguns autores escritores como Joel Rufino dos Santos, Júlio Emílio Braz e Rogério Andrade Barbosa, são referências na literatura infanto-juvenil quanto ao tema África e Brasil. Suas obras foram objetos dos estudos de Debus (2008), estes abordam a temática africana e afro-brasileira em suas narrativas, trazendo diversos aspectos da cultura afro¹⁵ através da oralidade. Em seu trabalho, Debus (2008) apresenta trechos de obras de tais autores, que representam a cultura africana em diferentes aspectos e elementos: dança, religião e vestimenta, em diferentes localidades do continente. Contribuindo com a questão do respeito e valorização das diferenças, Debus (2008) considera que:

No caso específico das narrativas analisadas, que trazem para tela a polissemia de cores do continente africano, a suas leituras possibilitam que a criança brasileira conheça pela tinta dos seus escritores um País múltiplo em sua singularidade, um país do qual vieram muitos de nossos ancestrais.

Para a autora abordar a cultura afro em narrativas literárias contribui para que não somente as crianças, mas também os adultos compreendamos quem somos e qual é a cultura na qual estamos inseridos (DEBUS, 2008).

¹⁵ Afro diz respeito ao termo africano/afro-brasileiro.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A apresentação e a análise dos dados se constituem da entrevista com a coordenadora da COPIRC , a análise dos livros que se dividiu em duas grandes categorias de análises: história e cultura africana e afro-brasileira e personagens negros em uma leitura contemporânea e brasileira.

Com a Lei 10.639/03, o número de livros sobre a temática africana e afro-brasileira cresceu consideravelmente. Desse modo, os critérios de seleção e análise desses livros precisam ser mais rigorosos para que as escolas não se apropriem equivocadamente de obras que, mesmo depois da Lei, veiculam o racismo em seus textos e ilustrações.

4.1 Com a fala: a Coordenadora da COPIRC

Inicialmente, para termos presente a problemática da literatura infantil sob a perspectiva da diversidade e conhecermos os critérios utilizados para aquisição dos livros da rede municipal, fizemos uma entrevista com a coordenadora da COPIRC, Geórgia dos Passos Hilário, na sede da COPIRC¹⁶ no dia 6 de setembro de 2010, a qual nos afirmou que,

Na Secretaria de Educação, é a Comissão de Promoção da Igualdade Racial que tem esse olhar da diversidade, e que estas questões são ampliadas, pois também envolvem indígenas, os povos ciganos e portadores de necessidades especiais. (HILÁRIO, 2010)

Um critério citado pela entrevistada foi com relação à temática africana e afro-brasileira, ela disse que: “O critério de se ter negros na capa não é suficiente para que se trabalhe a temática afro, contemplando a identidade negra ou a própria questão da diversidade” (HILÁRIO, 2010).

Como é comum termos em maior volume em nossas bibliotecas, livros de contos tradicionais e clássicos da literatura infantil, a coordenadora disse que é

¹⁶ A sede se localiza na Casa do Professor Paulo Freire, em Criciúma.

possível trabalhar a diversidade a partir de uma obra clássica, como por exemplo, o Patinho Feio: “Ele não tem figuras de seres humanos, mas existe a personificação dos animais, e dessas personagens tu podes fazer o comparativo com seres humanos” (HILÁRIO, 2010). Além disso, Hilário refletiu sobre questão da necessidade de se desconstruir o racismo dentro da literatura infantil, pois:

Mesmo com a aquisição de livros que tratam da temática afro é necessário romper com os estereótipos que se fazem presentes nas nossas escolas. É continuar trabalhando para desconstruir, com os clássicos da literatura infantil e outros livros que não são clássicos, mas que estão em nossas bibliotecas (HILÁRIO, 2010).

As colocações de Hilário vêm ao encontro do que afirmam Seabra e Balça(2008) e Aborleya (2009), pois a escola, mesmo tendo presente a perspectiva da diversidade, pode se servir de material que veicula o racismo sem que se dar conta.

A respeito da aquisição de livros e orçamentos para a compra dos mesmos, a coordenadora afirmou que essa é uma dificuldade presente, pois “existe essa verba e, infelizmente, a gente não tem acesso a essa verba, quer dizer, quando a Secretaria resolve comprar livros, aí a gente cobra esse olhar e aí manda, mas não existe um orçamento específico que nós tenhamos” (HILÁRIO, 2010).

Tendo em vista a escolha de livros realizados pela COPIRC, questionamos a forma como é feita a análise dos textos e figuras das obras. A entrevistada nos relatou uma situação polêmica que aconteceu na rede municipal com uma coleção adquirida pela secretaria de educação:

Nesta coleção, até, que deram para as escolas, o negro aparece de uma maneira figurada, de uma maneira ainda arcaica, da década de 80[...]. Não é porque tem a imagem do negro que vai tratar de uma maneira digna, de uma maneira que vai reduzir as discriminações raciais. Houve esta coletânea, nós damos o nosso parecer, mas mesmo assim a Secretaria adquiriu essa coletânea. (HILÁRIO, 2010)

Este foi um ponto muito polêmico e retrata um retrocesso, pois com a instituição da Comissão de Promoção da Igualdade Racial, com Lei 069/09 e tendo consciente toda a luta sobre a questão étnico-racial e a visibilidade positiva da identidade negra. Apesar da COPIRC Participar indiretamente da aquisição dos

livros , muitas obras chegam a escola sem o conhecimento e a análise da Coordenadoria. Hilário afirmou, então que:

Agora nós temos que fazer, como já fizemos, todo um trabalho pra desconstruir o conteúdo deste livro, porque não basta ter negro na capa. O negro ou negra, tem que ter uma proposta de desconstrução do racismo e essa coleção que foi pra rede não tem (HILÁRIO, 2010)

A Lei n. 10.639/03, que é uma das consolidações da luta do povo negro em busca de visibilidade, dignidade e reconhecimento no âmbito educacional, traz reflexos positivos, apesar de episódios como o citado acima. Entretanto, a coordenadora da COPIRC afirmou que houve mudanças significativas na aquisição de livros sobre a temática afro,

São livros desde a educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental. E o que eu considero importante, é que 70% como eu te falei, já tem esse olhar, tão aproveitando os livros que foram, tão sendo utilizados, porque até então era só **Menina Bonita do Laço de Fita**, da Ana Maria Machado, que não dialoga, que não desconstrói nada, porque só fala em cores (HILÁRIO, 2010).

Segundo a coordenadora hoje as escolas têm mais opções em termos de títulos como: **As Tranças de Bintou**, de Sylviane Diouf, **Bruna e a Galinha da Angola**, de Gercilga Almeida, **Pretinha Eu**, de Júlio Emílio Braz, **Contos de Júlio Emílio Braz**, entre outros. Esses são títulos de autores como o caso de Julio Emilio Braz, que segundo a pesquisa de Debus (2008) trazem aspectos da cultura africana, localidades, vestes, música, língua, entre outros que contribuem para a valorização da identidade negra.

Com um número maior de livros que buscam a visibilidade e valorização da identidade negra, a importância destes livros, segundo Hilário (2010), Criciúma) é “de tirar os negros e negras da condição de subalternos, sempre em posições inferiores”. Ainda é importante ressaltar que os livros estão surgindo, mas que o debate também tem se ampliado, mesmo que vagarosamente, Hilário (2010) disse que:

Estão começando a falar, estão começando a perceber, mas é lento [...] vai uma longa caminhada, porque não basta ter os livros na escola, tem que saber ensinar esses professores/as a dominar aquele livro, porque não basta tu teres a **Bruna e a Galinha da Angola** na mão e não saber, por exemplo, um pouco da história da África, não saber qual a origem dos panos.

Tendo em vista o objetivo da COPIRC e sua preocupação sobre os saberes a serem construídos pelos professores acerca das questões étnico-raciais, a coordenadora nos indicou uma escola da rede municipal (que trabalha com crianças de 1º ao 5º ano do ensino fundamental) para que a pesquisa documental fosse realizada. O critério utilizado foi pelo fato de a instituição apresentar um trabalho engajado em tais questões, não apenas em datas específicas, mas durante todo ano letivo.

4.2 O encontro com a escola

A visita foi uma surpresa, pois a instituição estava provisoriamente sem espaço para a biblioteca, devido à instalação de um laboratório de informática. Mesmo assim, os livros estavam na secretaria, divididos em bolsas, estas organizadas conforme os títulos de modo que os alunos continuassem tendo acesso às obras. Devido essas condições, foi dificultoso ter acesso a todos os livros de literatura infantil.

Pudemos conhecer as propostas de trabalhos sobre a temática afro, que seriam realizadas durante este ano. Percebemos que a discussão a respeito relações étnico-raciais esteve presente todo o tempo no discurso da diretora da escola, que demonstrou preocupação e dedicação ao tema.

Na secretaria, disponibilizaram-nos todos os livros que em princípio abordavam a temática afro, entre eles os livros de literatura infantil e alguns de propostas pedagógicas para leitura e estudo do professor. Entre os livros encontramos a coleção citada na entrevista com a coordenadora da COPIRC. A coleção realmente não estava de acordo com os princípios e o olhar da diversidade, pois as ilustrações, além de não serem coloridas, traziam representações de negras muito genéricas, ou seja, todos representados da mesma forma, como se todos fossem exatamente iguais.

Como o objeto de estudo da pesquisa eram os livros de literatura infantil, não pudemos focalizar este tipo de livro. Conseguimos então, identificar 20 títulos de literatura infantil que seriam analisados. É importante ressaltar que os livros disponibilizados eram os que não estavam em condição de empréstimo pelos alunos e professores, não foi possível saber a quantidade de livros que abordavam a temática afro, apenas que a maioria deles estavam a nossa disposição.

A diretora recomendou e autorizou o empréstimo dos livros por uma semana, ou seja, pudemos trazê-los para casa, a justificativa foi a falta de espaço para que a análise fosse feita.

À medida que fomos fazendo a leitura dos livros, procuramos separá-los em categorias e sub-categorias conforme a abordagem que davam à identidade negra com relação à história e cultura afro ou a partir de um enredo contemporâneo com protagonistas negros.

4.3 Categorização dos livros

Categoria 1: História e cultura africana e afro-brasileira

A primeira categoria corresponde aos livros que tratam da história e cultura africana e afro-brasileira. Os critérios utilizados foram o modo como representaram a identidade negra em seus textos e ilustrações, pois esses livros fizeram referência à história e cultura africana e afro-brasileira. Nenhum deles trouxe algum aspecto religioso. Subdividimos essa categoria em duas: O negro como protagonista de uma história específica, e havia uma única narrativa em todo texto trazendo características de locais do continente africano, vestes, cabelo e ancestralidade africana e afro-brasileira. A segunda sub-categoria se refere a contos de origem africana que trazem elementos específicos culturais de localidades africanas reconstruindo a ancestralidade, a oralidade e corporeidade afro-brasileira.¹⁷

¹⁷Ancestralidade e corporeidade diz respeito a valores africanos que estão incorporados em nossa cultura e que corresponde respectivamente ao passado/ história e a expressão do corpo/movimento.

1.1 História que trazem o negro como protagonista:

- *Azur e Asmar*, de Michel Ocelot (texto e ilustrações). São Paulo: Edições SM, 2007.
- *As tranças de Bintou*, de Sylviane A. Diouf, tradução de Charles Cosac e ilustrações de Shane W. Evans. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- *Nyagara Chena: a cobra curandeira*, de Rogério Andrade Barbosa e ilustrações de Salmo Dansa. São Paulo: Scipione, 2006.
- *O amigo do rei*, de Ruth Rocha e ilustrações de Eva Furnari. São Paulo: Ática, 2002.
- *O casamento da princesa*, de Celso Sisto e Simone Matias. São Paulo: Prumo, 2009.

1.2 Coletânea de contos diversos de origem africana:

- *A semente que veio da África*, de Heloisa Pires Lima, Georges Gneka e Mário Lemos e ilustrações de Vèronique Tadjó. 2. ed. São Paulo: Salamandra, 2005.
- *Jongo*, de Sonia Rosa e ilustrações de Rosinha Campos. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.
- *Nina África: contos de uma África menina para ninar gente de todas as idades*, de Lenice Gomes, Arlene Holanda e Clayson Gomes e ilustrações de Maurício Veneza. São Paulo: Elementar, 2009.
- *O segredo das tranças e outras histórias africanas*, de Rogério Andrade Barbosa e ilustrações de Thaís Linhares. São Paulo: Scipione, 2007.

Categoria 2: Personagens negros em uma leitura contemporânea e brasileira

Nesta segunda categoria, utilizamos critérios que se baseavam na narrativa conforme o tempo e o espaço presente, ou seja, as histórias aconteciam em um tempo atual, mas que trouxeram personagens que evidenciaram as características étnicas e raciais, com referências a traços físicos como cor, cabelo, nariz e que em alguns momentos fizeram relação com a ancestralidade. Entre aqueles que apresentavam personagens negros em uma leitura contemporânea, temos duas sub-categorias divididas em: evidência das características étnicas e raciais e indiferença das características étnicas e raciais. Listamos abaixo os títulos

divididos pelas sub-categorias identificadas:

2.1 Evidência das características étnicas e raciais:

- *Amanhecer Esmeralda*, de Ferréz e ilustrações de Igor Machado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- *Betina*, de Nilma Lino Gomes e ilustrações de Denise Nascimento. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.
- *O cabelo de Lelé*, de Valéria Belém e ilustrações de Adriana Mendonça. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.
- *O menino marrom*, de Ziraldo (texto e ilustrações). São Paulo: Melhoramentos, 2005.

2.2 Indiferença às características étnicas e raciais:

- *A caixa de lápis de cor*, de Maurício Veneza (autor e ilustrador). Curitiba: Positivo, 2008.
- *A menina e tambor*, de Sonia Junqueira e ilustrações de Mariângela Haddad. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- *Andando de Skate*, de Marielise Ferreira e ilustrações de Sérgio de Jesus Cântara e Miriam R. da Costa. Erechim: Edelbra, 2009.
- *Na venda de Vera*, de Hebe Coimbra e ilustrações de Graça Lima. Rio de Janeiro: Manati, 2008.
- *Oj, eu sou o Ronaldinho Gaúcho*, de Maurício de Sousa e Yara Maura Silva (texto e ilustrações). São Paulo: CEDIC, 2008.
- *Samira debocha do novo aluno*, de Christian Lamblin e ilustrações de Régis Faller e Charlotte Roederer. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Ática, 2005 (do francês *Samira se moque des gros*).
- *Valentina*, de Márcio Vassallo e ilustrações de Suppa. 2. ed. São Paulo: Gaudí Editorial, 2007.

4.4 Entre textos e imagens: a análise

A partir da categorização dos livros, fizemos a análise das figuras e dos

textos por categorias e sub-categorias, principalmente tendo como referência a valorização da identidade negra.

A categoria correspondente à história e cultura africana que trata de personagens em narrativas específicas tem três livros que falam de histórias que acontecem na África e apenas um livro, em que a história ocorre no Brasil no tempo da escravidão. Os três livros de narrativa africana trazem traços da cultura, sem homogeneizá-la.

O livro *Azur e Asmar* traz uma história que foi contada no cinema Francês em 2007, com o mesmo título e no mesmo ano se tornou livro, as ilustrações são fiéis ao filme e retratou a África islamizada: o reino de Maghreb, quando expõe a arquitetura árabe e as vestes das personagens, como podemos ver abaixo.



Figura 1: Azur e Asmar
Fonte: OCELOT, 2007

O livro conta a história de dois meninos, um era Azur, filho do Rei, loiro de olhos azuis e o filho da babá Jenane, Asmar, “moreno e de olhos negros”(OCELOT, 2007, p. 4). A babá tratava os dois como irmãos e ensinava duas línguas aos meninos. Azur sempre dormia na casa da babá, e esta contava a história da fada dos djinns, a qual encantava muito os meninos. Um dia o Rei se zangou por Azur estar convivendo com empregados e os expulsou. Azur cresceu longe dos amigos, mas nunca os esqueceu. Ele se recordava da história da fada dos djinns que havia sido presa e precisava que um príncipe a resgatasse. Azur, o menino loiro

vai em busca da babá do seu amigo e da fada dos djinns e estranha ao chegar aquela terra, que parecia muito sombria. Ele se deparou com o espanto das pessoas ao ver seus olhos azuis, eles diziam que olhos azuis eram desgraça. Então decidiu que procuraria a fada, mas que ficaria de olhos fechados e fingiria ser cego. Na busca pela fada ele chegou à cidade de bela arquitetura árabe e falando a mesma língua do povo, reencontrou sua babá e seu irmão que também decidiu salvar a Fada dos djinns.

Com o livro de Ocelot (2007), percebemos o retrato de uma África diferente do que normalmente é tratada. Percebe-se a diversidade no continente africano. Nesse livro o estrangeiro é um rapaz de origem europeia que se vê rejeitado por ter olhos azuis, e a população em sua maioria é negra, com costumes orientais e diferentes dos nossos.

Com o conto “Nyangara Chena”, o autor traz a história cuja origem é a atual república do Zimbábue, o povo Xona. A história narra sobre um velho líder do povo que adoeceu e precisava que Nyangara Chena, a cobra curandeira, o salvasse. Entre o texto o autor traz algumas palavras faladas na língua daquele povo, bem como suas traduções. Nas ilustrações há a representação de animais daquele lugar e que são enriquecidos ao final do livro, pois o autor traz a explicação da localização do povo Xona, os animais que foram ilustrados durante o texto e com isso dá subsídios para que conheçamos, sem estereótipos e preconceitos, a cultura de um pedaço do sudeste africano.

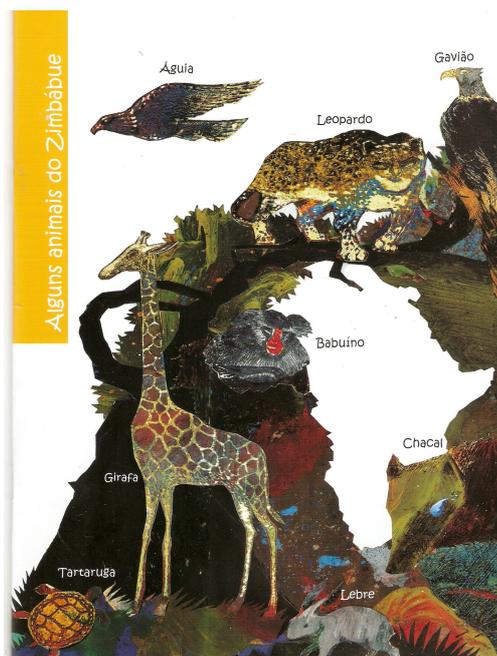


Figura 2: Animais de Zimbábue

Fonte: BARBOSA, 2006, p.21

Os livros *As tranças de Bintou* e *O casamento da princesa*, trazem um pouco de alguns rituais utilizados em determinados povos da África: o rito de passagem no caso de Bintou e o casamento para a princesa Abena. Em *As tranças de Bintou*, o traje das personagens são bem caracterizados e não há estereótipos físicos nas ilustrações.

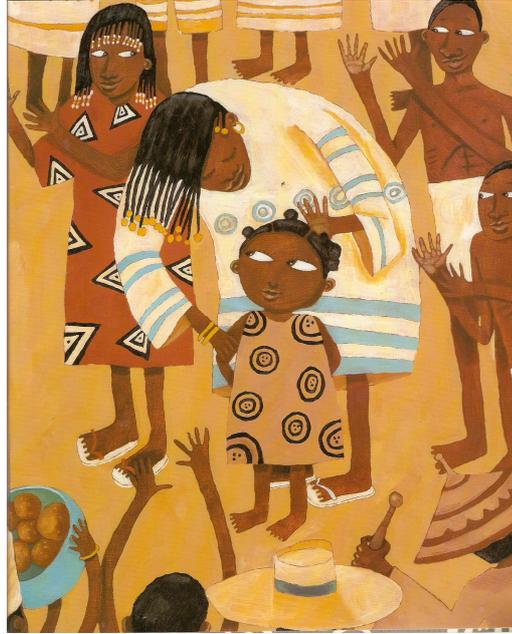


Figura 3: Menina Bintou e sua avó

Fonte: DIOUF, 2005.

A menina Bintou questiona a todos o porquê dos seus biotes (coques), pois o que ela queria mesmo era ter tranças como as outras moças. Então sua avó lhe explica o significado e ensina a valorizar o seu cabelo como é. As tranças, na cultura de Bintou, significam a passagem para a adolescência. Depois que sua avó lhe conta a história e o significado das tranças e enfeita seus biotes, ela fica contente e diz no final: “Eu sou Bintou. Meu cabelo é negro e brilhante. Meu cabelo é macio e bonito. Eu sou menina dos pássaros no cabelo. O sol me segue, e eu estou muito feliz” (DIOUF, 2005).



Figura 4: Menina Bintou

Fonte: DIOUF, 2005.

O livro *O casamento da princesa* é um conto do povo Ashanti, recontado por Celso Sisto (2009). Ela era a princesa negra de cabelos curtos, pescoço alongado e rosto arredondado. O autor descreve suas características e as valoriza como ideal de beleza. A princesa Abena está em idade de casar e escolhe como pretendente a chuva, sem saber que seu pai escolhe outro pretendente: o fogo. Por essa razão é feito um duelo entre os dois, e a chuva vence e se casa com a princesa. Desde esse dia o fogo e chuva se tornaram inimigos mortais, e toda vez que chove, aquele povo começa a dançar debaixo da chuva e a comemorar o casamento da princesa.

Nesse livro, as personagens são ilustradas com características específicas de seu povo, além de trazerem elementos da cultura, como vestes e utensílios.

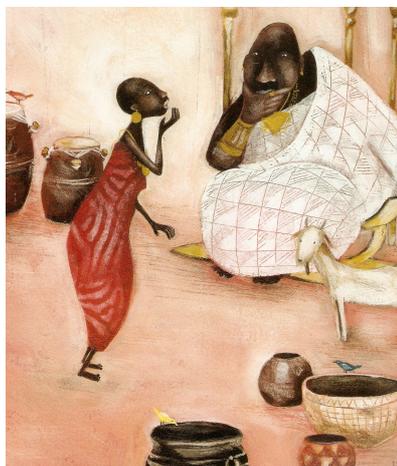


Figura 5: A princesa e o pai

Fonte: SISTO, 2009, p.15

Os livros acima descritos trazem as contribuições à cultura africana e afro-brasileira por trazerem elementos específicos de certas etnias e diferentes culturas presentes no continente africano, conforme estabelece a Lei n. 10.639/03, que desta forma valoriza a identidade negra em seus textos e ilustrações. Isto Debus (2008) ressalta ao afirmar que é importante trazer as diferentes manifestações culturais presentes na África.

No livro *O amigo do Rei*, de Ruth Rocha (2002), a identidade negra vem representada por um menino escravizado, chamado Matias que se tornou amigo do seu dono loiô, da mesma idade. O enredo que é ilustrado com base nas gravuras de Debret, traz a história do período da escravatura, com negros acorrentados e trabalhando na fazenda. Um trecho do livro, se não problematizado, pode ser transmitido como racismo: "E um dia...Matias e loiô fizeram não sei o quê, que não deviam e não podiam fazer. O pai de loiô ficou zangado. Deu uma surra nos dois Matias não ligou. Estava acostumado" (ROCHA, 2002). A palavra *acostumado* precisa ser entendida em um contexto histórico e por isso problematizada, pois apanhar naquela época fazia parte da rotina da maioria dos escravos.

A história conta que Matias dizia que um dia ia ser rei e um dia os dois fugiram da fazenda, entraram na mata e ficaram dias perdidos: "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!' loiô quis correr!" (ROCHA, 2002). Na figura a seguir mostramos como foi ilustrado este trecho da história:

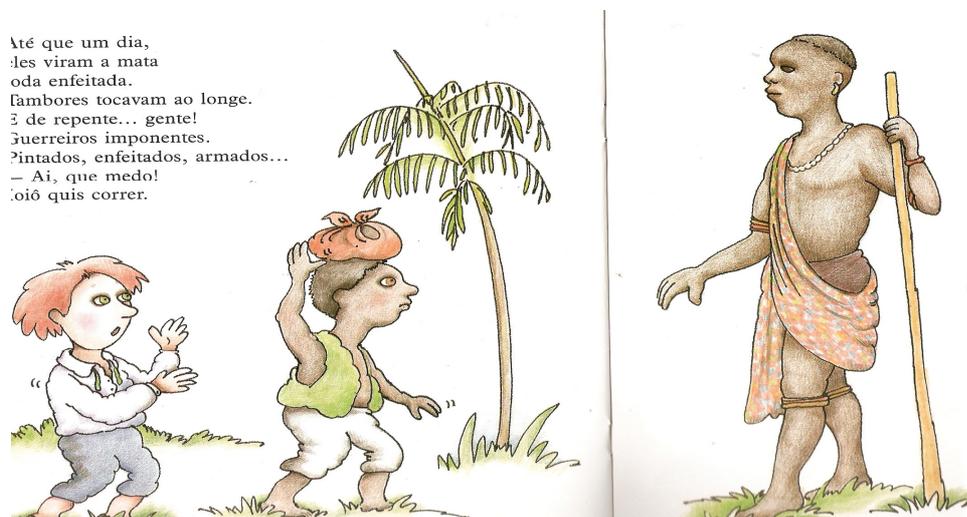


Figura 6: Matias e loiô

Fonte: ROCHA, 2002

A ilustração mostra que, ao ver o “guerreiro”, Ioiô fez um cara de espanto e medo. Depois os “guerreiros” reverenciaram Matias como o rei deles e segundo a autora, eles os levaram para “uma aldeia de escravos fugidos, o quilombo” (ROCHA, 2002). A autora poderia ampliar o conceito de quilombo, citando a cultura enriquecida desses lugares, que eram espaços também para brancos e índios perseguidos e que não concordavam com o sistema da época e por isso lutavam contra o regime escravocrata. No final o livro deixa evidente também que a questão da escravidão do Brasil não correspondia apenas aos negros, pois fala que depois de adulto Ioiô contribuiu e lutou pela libertação dos escravos.

Em casos como este, em que um recorte da história do Brasil é transformada em um livro, é imprescindível problematizar a narrativa para que não se tenha interpretações equivocadas, e que além disso o texto e as ilustrações sejam mecanismos para desconstrução do racismo. Sabemos que isto não depende somente do que traz as histórias, é necessário que a formação do professor seja de qualidade e aberta às questões como a diversidade. Seabra e Balça (2008) alertam para que os livros sejam analisado com muita atenção pelos professores para que eles possam promover a diversidade e o respeito.

Na segunda sub-categoria que aborda a história e cultura africana, temos cinco livros de contos diversos: *A semente que veio da África*, *Nina África*, *Jongo*, *O segredo das tranças e outras histórias Africanas*. Todos trazem em suas narrativas elementos da cultura africana de localidades diversas e contribuem para a valorização da identidade negra.

Em *A semente que veio da África*, a autora Heloisa Pires Lima traz contos africanos em torno de uma semente da árvore conhecida popularmente como baobá. São contos de Moçambique e Costa do Marfim, pois os co-autores deste livro Gneka e Lemos, são africanos. A curiosidade de se fazer esse livro conta Lima (2005), foi da curiosidade que ela teve de desvendar as histórias que envolvem a árvore que dá essa semente: o emboeiro, pois ela existe em toda África, e em cada lugar ela é chamada de um nome e tem uma história.

No conto *O baobá e eu*, de Gneka (2005), ele conta uma história de Costa do Marfim, onde sua avó reunia pessoas embaixo de um certa árvore “a *Árvore da palavra*” (GNEKA, 2005, p.22) para contar histórias e depois mandá-las para o além. As ilustrações dos contos são muito simples e bem sugestivas, conseguem retratar

um pouco da cultura africana seja nas cores ou nas formas, como abaixo na ilustração do conto citado acima:



Figura 7: Mulheres com vestidos típicos

Fonte:LIMA, 2005, p.21.

Além das ilustrações, o livro traz algumas fotos de regiões da África que possuem a referida árvore e isso enriquece as próprias histórias e o conhecimento de quem as lê. Ao trazer as fotos de diferentes localidades do continente africano, o livro desmistifica a ideia de África homogênea por revelar o contexto e aspecto de cada região. A figura abaixo é o exemplo de uma das fotos trazida no livro:

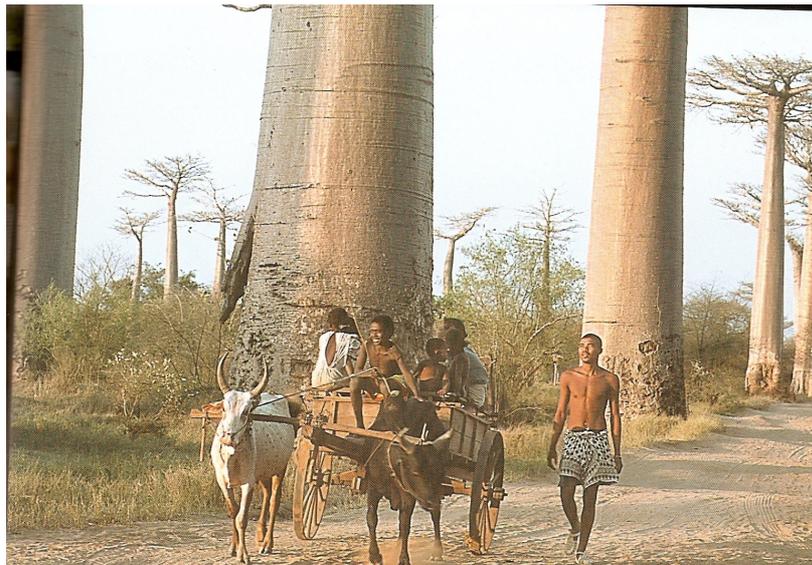


Figura 8: Tronco do emboeiro, em Madagascar

Fonte LIMA, 2005, p.49

O livro *Jongo* fala da influência africana no Brasil, com relação à dança. O

livro é pequeno, mas muito rico, pois traz com muita especificidade a origem desta dança que originou o samba sob influência da cultura do povo banto da Angola. Ele explica por meio de uma cantiga o que é o jongo e sua origem, além de representar através das ilustrações a roda, as roupas e instrumentos:



Figura 9: O jongo

Fonte: ROSA, 2009

Podemos ainda ver em *Nina África*, de Gomes, Holanda e C. Gomes (2009), contos que trazem a tradição oral africana, com Furos no Céu: “Satisfeito, o Céu sorriu. E foi contando essa história de aldeia em aldeia, com a intenção de que ela se espalhasse pelo mundo e pudesse ser contada e recontada onde houvesse alguém para escutá-la”. (GOMES;HOLANDA; GOMES 2009, p.10), No mesmo livro tem ainda, O casamento do filho do Vento, A lua o macaco e o tambor, a Primeira chuva e O fogo de Deus. Esse é um livro, onde os contos valorizam a tradição oral africana, que também está incorporada em diferentes etnias e culturas brasileiras. Este é um ponto importante, porque os contos de origem africana também podem ter seu espaço entre os contos tradicionais.



Figura 10: Furos no céu

Fonte: GOMES; HOLANDA e GOMES, 2009, p.10

Em *O segredo das tranças e outras histórias africanas*, são contos de Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Cada conto traz um pouco de cada cultura africana de acordo com sua localidade. No final do livro, Barbosa (2007) traz informações específicas de cada país que originou os contos, com a história dos reinos existentes naqueles países e desmistifica o entendimento de África única e pobre, como no trecho a seguir: “Quando, em 1482, os portugueses chegaram ao rio Congo, não imaginavam que iriam encontrar o poderoso e muito bem organizado reino do Congo” (BARBOSA, 2007, p.54). As ilustrações do livro, ao longo dos contos, servem para mostrar o tema do qual falará cada história, mesmo porque o livro é mais denso que outros e está direcionado a princípio ao público adolescente, mas nada que não possa ser ressignificado às crianças menores.

Segundo Zilberman (2008), por meio da literatura a criança aprende a construir a compreensão de si e do mundo, e os livros desta forma, também são referências de conceitos e respeito sobre aquilo que é diferente. Ainda Arboleya (2009) diz que a literatura no Brasil tem repensado a questão da diversidade, abordando histórias onde os protagonistas são negros, valorizando a identidade negra.

Na segunda categoria, temos os livros que apresentam personagens negros em uma leitura contemporânea e brasileira, evidenciando as características étnicas e raciais, que fazem referência à história e à cultura do povo negro, e os

livros em que os protagonistas são negros/as, mas as características que compõem tal etnia não são evidenciadas, ou seja, não faria diferença se fossem negros ou não e nem contribuem para a valorização e o respeito à identidade negra, por não discutirem elementos da cultura e história africana e afro-brasileira, além

No primeiro grupo destas categoria temos o livro *Betina*, que traz a uma menina negra que conta a sua própria história a partir das características dos seus cabelos, com os quais sua avó lhe ensinou como fazer tranças, deixando isso como legado à neta depois de sua morte. Além disso, a ilustração é fiel à valorização da identidade negra ao citar os cabelos, a forma de entrançá-los, como podemos mostrar na ilustração a seguir:



Figura 11: Avó trançando os cabelos de Betina

Fonte: GOMES, 2009.

O livro *O Cabelo de Lelê*, também fala sobre a identidade negra por meio dos cabelos. Lelê se questiona de onde vêm os cachos dos seus cabelos e por que são assim. Até que, com tantas dúvidas, ela decide pesquisar, descobre que os cabelos são heranças de seus antepassados africanos e começa a gostar ainda mais de seus cabelos, fazendo diversos penteados.

Essa é uma história contemporânea, onde faz referência às características étnicas, como os cabelos, e ao mesmo tempo valoriza a identidade da personagem, que pesquisa a sua origem para entender seu próprio cabelo. Essa volta a história e ao passado, assim como no livro *Betina*, corresponde ao conceito de ancestralidade, tão forte na cultura africana, que com os livros pode ser ressignificado e relacionado com a cultura de outros povos que também valorizam

esse “retorno ao passado”.

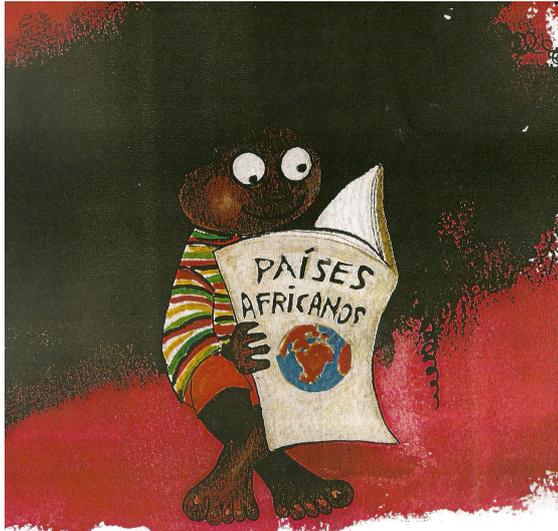


Figura 12: Lelê pesquisando

Fonte: BELÈM, 2007, p.15)

Em *O Menino Marrom*, de Ziraldo (2005). Um livro muito conhecido e de narrativa rica, a princípio trata da amizade entre o menino marrom e o menino cor-de-rosa, mas que de maneira sutil traz alguns detalhes que fazem referência à características físicas do menino marrom usando palavras depreciativas aos cabelos e ao nariz, como no seguinte trecho que falam das características do menino marrom:

Os cabelos eram enroladinhos e fofos. Pareciam uma esponja[...] E tem pessoas que se emocionam com o nariz. Levam um susto, prestam atenção ou ficam ansiosas e só movimentam as abinhas das ventas[...] Pois é: o menino marrom tinha um nariz muito expressivo.(ZIRALDO, 2005, p.4).



Figura 14: Menino Marrom
Ziraldo (2005)

A forma como o menino marrom foi descrito pode ser motivo de desconforto em sala de aula. Neste caso a identidade negra apresentada não é valorizada, mas sim fica depreciada ao se referir ao cabelo como esponja. Em relato citado no capítulo anterior da aluna negra que diz não gostar de ser negra, diz respeito exatamente à forma de não nos identificarmos com aquilo que é desvalorizado, neste caso o fato de seu cabelo ser comparado com esponja.

Outro trecho a ser destacado é quando o autor fala dos olhos do menino cor-de-rosa ao ver o menino marrom chegar: “que brilhavam de alegria, quando ele via o menino marrom com as ventinhas de seu nariz se movimentando. Em nenhum momento o autor chama o nariz do menino cor-de-rosa de ventinha, este é um termo que ele usa especificamente para o menino marrom e que inclusive ainda afirma no texto que “nariz de menino marrom nunca é pontudinho” (ZIRALDO, 2005, p. 8).



Figura 15: Menino cor-de-rosa
Ziraldo (2005)

Por isso o fato de um livro trazer uma personagem negra na capa, por mais bonitinho que seja, implica analisar que identidade o autor relaciona a esse personagem, pois existem muitos meninos marrons com características diversas, inclusive o nariz, porém o autor falou de um menino marrom de forma generalizada.

Outro livro nesta sub-categoria foi *Amanhecer Esmeralda*, de Ferréz (2005), o qual fala da história de uma menina negra que mora na favela e que tem uma vida muito difícil: poucas roupas, despenteada e fazia todo serviço doméstico. Temos a seguir a ilustração da personagem, por Igor Machado:



Figura 16: Menina Manhã acordando

Fonte: FERRÉZ, 2005

Ela foi surpreendida pelo professor quando ganhou um vestido cor esmeralda que num passe de mágica mudou sua vida. Esse fato limitou a mudança de vida da menina negra a um presente dado pelo professor. O livro também traz em outra parte o interesse da menina em fazer tranças valorizar o penteado afro, mas isso só depois de ganhar o presente do professor. Isso mostra que, apesar de a personagem protagonista ser negra, ela não desempenha um papel ativo na trama.

Silva (2006) em sua pesquisa discute que em muitos casos alguns livros transmitem o racismo com sutileza ao trazem personagens negros de forma passiva e ,quando trata da diversidade, o poder da crítica e a postura anti-racista é atribuída ao branco.

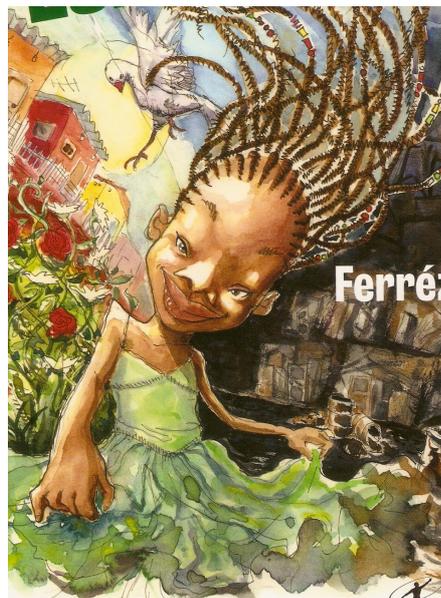


Figura 17: Menina Manhã com o vestido esmeralda

Fonte: FERRÉZ, 2005

Por fim temos a última sub-categoria que classifica aqueles livros que não evidenciam a identidade negra, apenas trazem personagens supostamente negros. Temos o livro na *Venda de Vera*, uma mulher negra que trabalha em uma venda. Não há contextualização da personagem dentro da própria identidade negra, com o fim de valorizar a história e cultura afro. O texto é pequeno, e usa um recurso poético ao longo da narrativa, ao trazer palavras iniciadas com a letra “v”: “E vendia vidros de vento”(COIMBRA, 2008) como mostra a figura a seguir:



Figura 18: Vera

Fonte: COIMBRA, 2008

Da mesma forma acontece com os demais livros desta categoria. No caso do livro, *Oi, eu sou o Ronaldinho Gaúcho* (SOUSA, 2008), a identidade negra está relacionada ao futebol. A história da personagem principal que é o menino Ronaldinho gaúcho, não se refere à história do Ronaldinho, personalidade do futebol. A história fala de uma turma de crianças que se encontram para jogar futebol, e o Ronaldinho, da história é um menino que se destaca no futebol. As crianças são negras, porém o livro não traz especificidades da identidade negra relacionada à história e cultura africana e afro-brasileira, apenas representam-nas. Na figura a seguir Sousa (2008) ilustra a turma que participa do futebol.

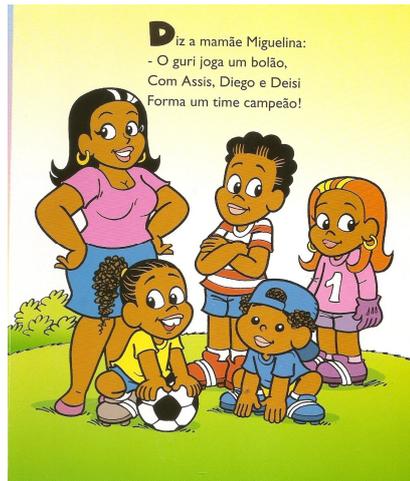


Figura 19: Turma do Ronaldinho

Fonte: Sousa, 2008.

No livro *Valentina*, a personagem negra mora em uma favela, mas que acha que é um palácio e que é uma princesa. Seus pais trabalham e ela fica em casa sozinha, imaginando que vive em um lugar lindo, que sua casa é maravilhosa quando na verdade reside em uma casa modesta. Neste livro também não existe contextualização, valorização da identidade negra.



Figura 20: A família e Valentina

Fonte: VASSALO, 2007

O livro *Samira, debocha do aluno novo* (LAMBLIN, 2005) é um livro francês que traz Samira, uma menina negra que estuda em uma escola que recebe um aluno novo. Samira então começa liderar agressões verbais contra o novo aluno. A família não concorda com as atitudes de Samira e a recrimina por isso, alertando que ela não gostaria que fosse agredida por ser negra. Depois da reflexão da família

Samira aprende a respeitar o novo colega. Esse é um livro que representa a identidade negra através de uma menina negra, a obra não resalta nenhuma característica étnica, ou algum elemento da história e cultura afro, porém faz pensar sobre a importância de se colocar no lugar do outro, como maneira de desenvolver o respeito entre as pessoas, entre as diferenças.

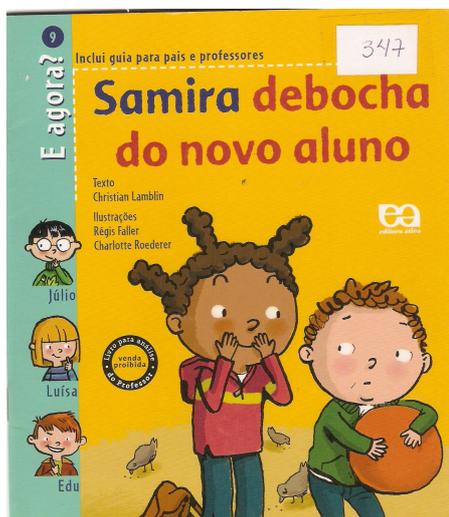


Figura 21: Samira

Fonte: LAMBLIN, 2005

Em Skate (FERREIRA, 2009), a personagem principal, que é um menino negro, que adora andar de Skate com seus amigos. Em um certo dia, brincando em uma pista ele quebra a perna e é levado ao hospital para que seja engessada. Ele fica triste por isso, porém recebe a visita dos amigos, que se divertem escrevendo nomes em seu gesso. O protagonista é apenas representado por um menino negro e o livro também não evidencia as características étnicas, portanto fica ausente qualquer relação do protagonista negro com a valorização da cultura afro.



Figura 22: Menino caindo de Skate

Fonte: FERREIRA, 2005

A menina e o tambor, de Junqueira (2009) é uma história que fala da menina que procura alegrar as pessoas de todas as formas, mas como percebe que suas tentativas não funcionam, ela para, pensa e sente as batidas do coração e tem uma ideia: sair tocando tambor para todos. Nisso ela tem sucesso, e sai pelas ruas alegrando as pessoas com a batida do tambor. Nessa história aparece um elemento da cultura africana: o tambor. O instrumento que poderia ser contextualizado na narrativa e contribuir com a valorização da cultura afro, porém o texto não faz essa relação. As ilustrações trazem um aspecto positivo da personalidade negra representada pela menina, mas por não tratar da identidade negra relacionada com a história e cultura africana e afro-brasileira, acaba não colocando em evidência a fim de valorizá-la. Por esse motivo este livro fica classificado nesta categoria.

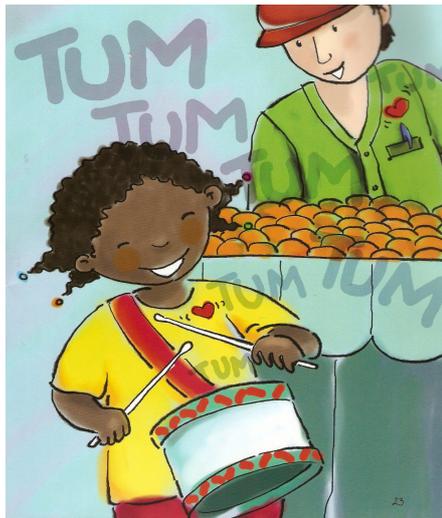


Figura 23: Menina e o tambor

Fonte: JUNQUEIRA, 2009

A caixa de lápis de cor, de Veneza, (2008), também é um livro com ótima aparência visual. A narrativa fala de um menino negro, que trabalha como engraxate e recebe uma caixa de lápis de cor de um senhor que utiliza o seu trabalho. O menino fica feliz e começa a pintar e a sonhar com o que pinta. Como mágica seus desenhos são transportados para a realidade e as pessoas se divertem.

Depois disso o menino sai pelas ruas com sua caixa de trabalho nas costas. Depois disso o menino se perde entre a multidão, como mostra a ilustração a seguir:



Figura 24: Cidade colorida

Fonte: Veneza, 2008

Nesse caso, o autor fala de um menino engraxate. Sem especificar sua etnia a fim de valorizá-la, pois a intenção deste autor, como os outros dessa subcategoria não é dar ênfase a abordagem étnica e sim à narrativa que envolve a realidade imediata da personagem. Por representar este engraxate como um menino negro, é possível refletir sobre a realidade social do Brasil, em especial da população negra onde a maioria convive com um grau de escolaridade e posição no mercado, inferiores. Porém, é necessário também ter cuidado com a forma como isso pode ser abordado nos livros, para que não se transmita generalização que levem a atitudes preconceituosas.

Cavalleiro (2001) e Santomé (2008) entram em acordo ao afirmarem que uma das formas de perpetuar o racismo é através do silêncio sobre as características que constituem um povo e a negação das tradições que constroem a história. Nós não podemos dar valor àquilo que não conhecemos. Por isso, ao falar de personagens negros é imprescindível falar da cultura e história que os constituem, mesmo que não estejam evidentes nos livros.

5 CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, consegui estreitar meus laços com a literatura infantil, pois ela me encanta muito. Além disso, pude também desenvolver um olhar mais crítico quanto à questão da temática afro na própria literatura.

Na entrevista com a coordenadora da COPIRC, consegui identificar critérios muito importantes na seleção de livros que abordam a temática afro, que foi a criticidade de analisar a narrativa como um todo e não somente por apresentar personagens negros na capa ou ao longo da história. Outro critério importante foi de se escolher livros onde o negro supere a condição de inferior na narrativa, em condições sociais desfavoráveis.

No encontro com a escola pude identificar todos os livros que estavam disponíveis no acervo. Poucos foram os livros que trataram a história africana e afro-brasileira de modo específico, ou seja, que trouxessem aspectos religiosos, da dança, das contribuições a sociedade. A maioria deles estavam presentes na primeira categoria e correspondiam a contos e lendas. Este é um ponto que considero que precisa ser superado como foram os casos dos livros: *Azur e Asmar*, *As tranças de Bintou* e *o Casamento da Princesa*. Acredito ser relevante acrescentar livros com narrativas únicas e que possam estar lado a lado com os clássicos da literatura infantil.

A análise dos livros e ilustrações e a categorização se deu a partir da valorização e evidencia das características da cultura afro e a forma como a identidade negra foi representada e abordada. Na última seção da segunda categoria que trouxe 7 dos 20 livros, eram obras que não estavam diretamente comprometidas com a temática africana e afro-brasileira, mas que poderiam ser contextualizada e problematizada, depois da leitura a partir de outros elementos da realidade da população negra no Brasil, como por exemplo a condição social apresentada em *A caixa de Lápis de cor*.

Com isso pude concluir que apesar da COPIRC ter um trabalho engajado junto a Secretaria de Educação para a aquisição de livros, muitos deles chegam à escola sem a aprovação da Coordenadoria. Por isso, a escola precisa estar atenta para discutir e problematizar, a valorização da história e cultura afro, bem como o racismo dentro da sociedade e da escola. Esse é um trabalho que a própria COPIRC

está fazendo, pois conforme Hilário (2010) é preciso construir essa ideia junto com os professores em projetos de formação, pois o livro sozinho não pode ensinar o que é diversidade ou respeito às diferenças.

Sei que esta pesquisa é pequena diante dos assuntos que este tema pode desdobrar, pois além da representação da identidade negra nos livros de literatura infantil adquiridos pela rede municipal, existe a questão da criança negra e da mulher negra, que também é muito importante de ser problematizado. O trabalho dos professores/as com os livros de literatura infantil, a forma como eles/elas conduzem a discussão foi um questionamento que surgiu durante a pesquisa, especialmente na entrevista e que provavelmente pode-se desdobrar em outra pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARBOLEYA, Valdinei José. Questões de literatura infantil e afrodescendência: o poder de ação do personagem negro nas áreas de decisão da narrativa. *África e Africanidades*. São Paulo, fev. 2009. Disponível em: <www.africaeaficanidades.com/.../Questoes_de_literatura_infantil_e_afrodescendencia.pdf>. Acesso em 15 jan. 2010.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Nyangara Chena: a cobra curandeira**. São Paulo: Scipione, 2006.

_____. **O segredo das tranças e outras histórias africanas**. São Paulo: Scipione, 2007.

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

BERND, Zilá. **Racismo e anti-racismo**. São Paulo: Moderna, 1994. 63 p.

BÖHM, Gabriela Hardtke. A Literatura e o conhecimento: contando histórias para ensinar. In: DEBUS, Eliane Santana Dias (org). **A literatura infantil e juvenil de língua portuguesa**: leituras do Brasil e D'Além mar. Blumenau: Nova Letra, 2008. p.19-35.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Em Tese**. Florianópolis, jan-jul. p. 68-80. 2005. Disponível em: <www.emtese.ufsc.br>. Acesso em: 02 nov.2010

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. 262p.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação e Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial, 2005 a.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, 2005b.

CAVALLEIRO, Eliane. (org). Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 141-160.

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

COIMBRA, Hebe. **Na venda de Vera**. Rio de Janeiro: Manati, 2008.

DEBUS, Eliane Santa Dias. A cultura africana e afro-brasileira na literatura de Joel Rufino dos Santos, Júlio Emílio Braz e Rogério Andrade Barbosa: interações possíveis. In: Congresso Internacional da ABRALIC. 11., 2008, São Paulo. **Anais**. São Paulo: USP, 2008. Disponível em: <www.abralic.org/anais/cong2008/.../pdf/.../ELIANE_DEBUS.pdf> Acesso em 15 jan. 2010.

DIOUF, Sylviane A. **As tranças de Bintou**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

FERREIRA, Marielise. **Andando de Skate**. Erechim: Edelbra, 2009.

FERRÉZ. **Amanhecer Esmeralda**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

FRANCISCO, Cristiana et al. Palavras carregadas de sentido: reflexões sobre as relações étnico-raciais na escola. In: MANOEL, Iolanda Romeli Lima(org). **Caderno pedagógico-Criciúma**. Itajaí: Maria dos Cais, 2008. p. 159-168.

GOMES, Lenice; HOLANDA, Arlene; GOMES, Clayson. **Nina África**: contos de uma África menina para ninar gente de todas as idades. São Paulo: Elementar, 2009.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade. In: _____. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.13-33.

_____. **Betina**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

GONÇALVES, Luiz Alberto. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FÁRIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIG, Cynthia Greive.(orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 325-346.

GNEKA, Georges. O baobá e eu. In: LIMA, Heloisa Pires; GNEKA, Georges; LEMOS Mário. **A semente que veio da África**. São Paulo: Salamandra, 2005, p.18-23.

HILÁRIO, Geórgia dos Passos. Entrevista realizada no dia 6 de setembro de 2010.

JUNQUEIRA, Sonia. **A menina e tambor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KRAMER, Sonia. A infância e a sociedade. In: _____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: 1984, p. 15-25.

_____. A infância e sua singularidade. In: MEC. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006, p.13-24.

LAMBLIN, Christian. **Samira debocha do novo aluno**. (Tradução de Luciano Vieira Machado). São Paulo: Ática, 2005.

LIMA, Heloisa Pires. **História da Preta**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____; GNEKA, Georges; LEMOS Mário. **A semente que veio da África**. São Paulo: Salamandra, 2005.

MEYER, Dagmar E. Estermn. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e.(orgs). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.51-69

MUNANGA, Kabengele. Uma Abordagem Conceitual Das Noções De Raca, Racismo, Identidade E Etnia. In: 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação da PENESB- Programa de Educação dos Negros na Sociedade Brasileira , 2003, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos ...** Rio de Janeiro: UFF, 2003. Disponível em:<www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>. Acessado em: 15 jan. 2010.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Summus, 2003. 412 p.

OCELOT, Michel. **Azur e Asmar**. São Paulo: Edições SM, 2007.

ROSA, Sonia. **Jongo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos em educação. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 159-177.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 21-37.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Jul. 2009. Disponível em: < www.rbhcs.com>. Acesso em 2. nov. 2010

SEABRA, Estrela; BALÇA, Ângela. Ecos de multiculturalidade na literatura infantil: os livros multiculturais. In: DEBUS, Eliane Santana Dias. (org). **A literatura infantil e juvenil de língua portuguesa**: leituras do Brasil e D'Além mar. Blumenau: Nova Letra, 2008. p. 119-133.

SILVA, Paulo V. B. Personagens negros e brancos em livros didáticos de língua portuguesa. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 29. 2006 Minas Gerais, **Anais Eletrônicos...** Minas Gerais: ANPED, 2006. Disponível em <www.anped.org.br>. Acesso em 11 ago. 2010.

SISTO, Celso. **O casamento da princesa**. São Paulo: Prumo, 2009.

SOUZA, Maria Elena Viana. Construção da identidade dos alunos negros e afro-descendentes: alguns aspectos. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 28. 2005 Minas Gerais, **Anais Eletrônicos...** Minas Gerais: ANPED, 2005. Disponível em <www.anped.org.br>. Acesso em 11 ago. 2010.

SOUSA, Maurício de. **Oi, eu sou o Ronaldinho Gaúcho**. São Paulo: CEDIC, 2008.

ROCHA, Ruth. **O amigo do rei**. São Paulo: Ática, 2002.

VASSALLO, Márcio. **Valentina**. 2. ed. São Paulo: Gaudí Editorial, 2007.

VENEZA, Maurício. **A caixa de lápis de cor**. Curitiba: Positivo, 2008.

ZILBERMAN, Regina. A leitura da literatura infantil brasileira. In: DEBUS, Eliane Santana Dias (org). **A literatura infantil e juvenil de língua portuguesa**: leituras do Brasil e D'Além mar. Blumenau: Nova Letra, 2008. p. 13-18.

ZIRALDO. **Menino Marrom**. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

APÊNDICE 1: Roteiro de Entrevista

ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 1- Que critérios a secretaria municipal de educação, juntamente com a COPIRC, utiliza para selecionar os livros de literatura infantil que irão compor o acervo bibliográfico das escolas municipais?
- 2- A rede municipal adquire livros de Literatura Infantil que abordam a temática africana e afro-brasileira, além daqueles enviados pelo governo federal? Existe um orçamento para a compra destes livros?
- 3- Na escolha dos livros de Literatura Infantil que abordam a temática africana e afro-brasileira, é feita alguma análise dos textos e figuras presentes nos livros? De que forma?
- 4- Tendo em vista a lei 10.639 houve muitas mudanças na aquisição dos livros de Literatura Infantil? Que tipos de mudanças considera importante?
- 5- Na sua opinião, qual a importância da aquisição dos livros que abordam a temática étnico-racial, em especial a negra, na escola?
- 6- Quantos livros foram adquiridos sobre a temática da cultura afro-brasileira e africana, após a lei 10639?
- 7- Que escola você indicaria para que fosse feita a análise destes livros adquiridos pela rede municipal de ensino? Por quê?

APÊNDICE 2: Termo de Consentimento de Entrevista

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

TERMO DE CONSENTIMENTO DE ENTREVISTA

Pelo presente instrumento, declaro que fui informada, de forma clara e detalhada, dos objetivos e da justificativa do Projeto de Pesquisa intitulado: ***Representação da Identidade Negra na Literatura Infanto-Juvenil.***

Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa.

Concordo em participar deste estudo, bem como autorizo para fins exclusivamente desta pesquisa as informações coletadas e a identificação do meu nome/cargo.

A pesquisadora responsável por este Projeto de Pesquisa é Tatiana Cristina Dias Rufino, que poderá ser contatada pelo telefone: 99376754/ 34350821.

Criciúma, _____ de _____ de 2010.

Geógia dos Passos Hilário
Coordenadora COPIRC