

DAIANE BARRETO MARTINHAGO

**AS REPRESENTAÇÕES DO NEGRO NA LITERATURA
INFANTIL: ALGUMAS LEITURAS DO ACERVO DO
PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE)
DO ANO DE 2013**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral.

**CRICIÚMA
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

M385r Martinhago, Daiane Barreto.

As representações do negro na literatura infantil :
algumas leituras no acervo do Programa Nacional Biblioteca
da Escola (PNBE) do ano de 2013 / Daiane Barreto
Martinhago; orientador: Gladir da Silva Cabral, – Criciúma,
SC : Ed. do Autor, 2016.

131 p : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul
Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Criciúma, SC, 2016.

1. Negros na literatura brasileira – Crítica e interpretação.
2. Negros na literatura infantil. 3. Negros – História –
Literatura infantil. 4. Negros – Identidade racial. 5. Relações
étnico-raciais – Literatura infantil. I. Título.

CDD. 22^a ed. B869.09

DAIANE BARRETO MARTINHAGO

**AS REPRESENTAÇÕES DO NEGRO NA LITERATURA
INFANTIL: ALGUMAS LEITURAS DO ACERVO DO
PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA NA ESCOLA (PNBE)
DO ANO DE 2013**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 28 de outubro de 2016.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Cláudio da Silva Cabral
(Orientador - UNESC)


Prof. Dra. Elaine Santana Dias Debus
(Membro - UFSC)


Prof. Dra. Marli de Oliveira Costa
(Membro – UNESC)

Prof. Dr. André Cechinel
(Suplente – UNESC)


Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
Coordenador do PPGE/UNESC


Daiane Barreto Martinhago
Mestranda

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBE – Conferência Brasileira de Educação
CEBI-CE – Centro Ecumênico de Estudos Bíblicos
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ESPAÇ - Escola de Pastoral Catequética
FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MNU – Movimento Negro Unificado
MPB – Música Popular Brasileira
PNAIC – Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RAP – Rhythm And Poetry
RJ – Rio de Janeiro
SC – Santa Catarina
UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

RESUMO

Esta dissertação trata das representações do negro na literatura infantil contemporânea, considerando algumas leituras do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do ano de 2013 e tem por objetivo aprofundar o conhecimento sobre o tema, abordando a diversidade étnica afrodescendente como contribuição para a cultura brasileira. O corpus da pesquisa incluiu dez obras literárias infantis que compuseram o acervo do (PNBE) do ano de 2013, destinadas a alfabetizando do ensino fundamental. A seleção dessas obras considerou primordialmente as que tratam da temática étnico-racial, especialmente no que se refere a africanidade e negritude. Com base em autores como Stuart Hall, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes e Manuel Jacinto Sarmiento, que tratam das concepções de cultura, identidade, diferença, negritude e infância, foram analisadas as obras acima citadas, o que evidenciou a importância da literatura para a construção da identidade e para a valorização cultural dos negros, além do caráter formativo e educativo para o exercício da cidadania e da convivência com a diversidade. Observou-se que, embora as obras, de um modo geral, valorizem aspectos culturais e biológicos (cor dos olhos, tipo de cabelo, cor da pele...) referentes aos negros, há pouca problematização das assimetrias sociais e das relações de poder entre os negros e demais etnias na sociedade brasileira. Questões como o preconceito e o racismo, por exemplo, não são explicitamente tratadas. O combate ao racismo deve ser tema de discussão entre os estudantes na sala de aula, estando a literatura a contribuir para o acesso à informação e à reflexão sobre as práticas sociais vigentes e as relações étnico-raciais. A cultura negra seria de fato valorizada, não como curiosidade ou exotismo, mas como elemento constitutivo da cultura e da sociedade brasileira.

Palavras-chave: Negro; Identidade; Cultura; Diferença Étnico-racial; Racismo; Literatura Infantil.

ABSTRACT

This dissertation aims at deepening the knowledge on the subject of representation of African descendants in children's books and emphasizing the importance of studying literature and addressing the African descendants ethnic diversity as a contribution to the Brazilian culture. The research corpus is composed of ten children books included in the Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) [National Program for Literacy at the Right Age] distributed to elementary public schools. Based on authors such as Stuart Hall, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga and Manuel Jacinto Sarmiento, who deal with ethnic and racial issues, the books selected were analyzed. The results show the importance of literature in the construction of the African American identity and in the cultural appreciation of these people, besides the formative and educational character of children literature for the exercise of citizenship and respect to diversity. However, it was also observed that the works do not directly problematize power relations and racial inequalities: issues such as prejudice and racism, for example, are not explicitly addressed. The discussion against racism must take place among students in the classroom, having literature as a source of information and reflection on current social practices and ethno-racial relations. African descendants' culture must be seen, not as a curiosity or an exotic item, but as a constitutive element of the Brazilian culture and society.

Keywords: African Descendants; Identity; Culture; Ethnic and Racial Differences; Racism; Children's Literature.

Dedico esse trabalho a todos os meus professores de Literatura, que me ajudaram, mesmo sem saber, a concretizar esse estudo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha fortaleza, que sempre esteve comigo na alegria e/ou na tristeza, fazendo de cada derrota uma vitória, de cada fraqueza uma força. Graças a Deus, com dedicação e persistência, hoje conquisto mais uma vitória em minha vida.

Aos meus pais, que sempre compreenderam meus anseios e me apoiaram nesta jornada. A eles, que me educaram para a vida, ensinando-me valores como o comprometimento e a perseverança.

Aos meus amigos e familiares, que me apoiaram a seguir em frente, a lutar pelo meu ideal e que hoje comemoram comigo esta alegria. Em especial, ao meu esposo Célio Marcos, ao meu filho Gabriel e à minha amiga Marisalba.

À equipe diretiva da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dionízio Milioli e à equipe diretiva do Centro de Educação Infantil Municipal Mario Pizzetti pela força.

À Universidade do Extremo Sul Catarinense, que ao me acolher como acadêmica proporcionou-me a ampliação e o aprofundamento dos meus conhecimentos por meio da discussão e da reflexão sobre diversos assuntos educacionais, colaborando, assim, para a minha formação de educadora crítica e consciente.

Ao meu professor orientador, Gladir da Silva Cabral, que se mostrou atencioso ao orientar minha dissertação, esclarecendo dúvidas e indicando fontes bibliográficas para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Enfim, obrigada a todos que de uma maneira ou de outra me ajudaram a concretizar mais um sonho, a cumprir mais uma etapa da minha vida.

“[...] já mostrou Paulo Freire há algum tempo, os seres humanos não necessitam ser objeto de intervenção cultural, mas, isto sim, ser agentes de sua cultura, de sua história, da História. Só assim eles se humanizam verdadeiramente.”

(Tatiana Belinky)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do livro <i>Minha Família É Colorida</i>	75
Figura 2 – Capa do livro <i>As Panquecas De Mama Panya</i>	77
Figura 3 – Capa do livro <i>Canção dos povos africanos</i>	80
Figura 4 – Capa do livro <i>Histórias da nossa gente</i>	82
Figura 5 – Capa do livro <i>Maracatu</i>	86
Figura 6 – Capa do livro <i>Por Que Somos De Cores Diferentes?</i>	89
Figura 7 – Capa do livro <i>A Rainha Da Bateria</i>	92
Figura 8 – A capa do livro <i>Histórias Encantadas Africanas</i>	94
Figura 9 – Capa do livro <i>Pretinho, Meu Boneco Querido</i>	97
Figura 10 – Capa do livro <i>Bruna e a Galinha D'Angola</i>	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1. HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AS PERSPECTIVAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO	27
1.1 CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL DO PRECONCEITO E DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO BRASIL.....	27
1.2 A NECESSIDADE DO ESTUDO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NAS ESCOLAS ...	47
2 INFÂNCIAS, CRIANÇAS E ALUNOS: A LITERATURA INFANTIL NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E CULTURAL ÉTNICO-RACIAL	53
2.1 UM POUCO SOBRE CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA.....	54
2.2 QUANDO AS CRIANÇAS TORNAM-SE ALUNOS	60
2.3 A EDUCAÇÃO DOS NEGROS NO BRASIL	70
3 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E CULTURAL DAS CRIANÇAS NEGRAS: ANÁLISE DAS OBRAS	73
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	117

INTRODUÇÃO

A motivação para realizar a presente dissertação iniciou-se na época em que eu cursava Letras na Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Redigi um trabalho que se intitulava: “O negro na literatura infanto-juvenil brasileira”. Esse trabalho inspirou-me a escrever a monografia *A teoria racial em Canaã e Os Sertões*, para a obtenção do título de especialista em língua e literatura (pós-graduação), também na UNESC.

Ambas as pesquisas, da graduação e da especialização, trouxeram-me subsídios para a concretização do projeto de pesquisa que me levaria ao curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESC. Tratar de um tema tão atual e relevante para a educação, como é “As representações do negro na literatura infantil: algumas leituras do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do ano de 2013”, significa muito para mim em termos de realização pessoal e formação acadêmica.

O tema do presente trabalho está focado no modo como o negro e a cultura africana e afro-brasileira são representados na literatura infantil, levando em conta as recomendações das diretrizes nacionais para a educação. Em 2013, o governo federal enviou às escolas brasileiras obras da literatura infantil que tratam da cultura africana e afro-brasileira. Esses livros fazem parte do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) e são destinados a alfabetizando do ensino fundamental, do 1 ano ao 3 ano.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que teve início em 1997 e tem por objetivo incentivar alunos e professores à leitura e permitir o acesso à cultura “por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência”, atende a escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais e finais), educação de jovens e adultos e de ensino médio das redes pública federal, estadual e municipal e do Distrito Federal (<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>).

Considerando a temática das obras e sua vinculação com o tema das culturas africanas e dos afrodescendentes, foram selecionadas para análise as seguintes obras literárias: *Minha família é colorida*, de Georgina Martins; *As panquecas de Mama Panya*, de Mary e Rich Chamberlin; *Canção dos povos africanos*, de Fernando Paixão; *Histórias da nossa gente*, de Sandra Lane; *Maracatu*, de Sonia Rosa;

Porque somos diferentes, Carmen Gil; *A rainha da bateria*, de Martinho da Vila; *Histórias encantadas africanas*, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen; *Pretinho, meu boneco querido*, de Maria Cristina Furtado; e *Bruna e a galinha D'Angola*, de Gercilga de Almeida, que exploram a diversidade étnico-racial. A análise dos livros selecionados enfocou três aspectos conceituais principais: cultura, diferença étnica e identidade, que na perspectiva dos Estudos Culturais são compreendidas como construções sociais.

As principais questões que nortearam a análise das obras literárias selecionadas do acervo do PNBE do ano de 2013, isto é, as questões problematizadoras, foram as seguintes: Como se apresentou nas obras o sentido de cultura? De que forma os autores/as explicitaram e abordaram a questão das diferenças étnicas? Como se apresentou o sentido de identidade? Cabe enfatizar que as obras analisadas foram selecionadas por fazerem parte do acervo do Programa Nacional Biblioteca da escola (PNBE) e por tematizarem diretamente a questão da africanidade e da negritude. Outra indagação importante foi: até que ponto o material disponibilizado pelo governo federal ofereceu proposições efetivas no sentido de problematizar as diferenças étnico-raciais na escola e se o mesmo material discutiu com propriedade e profundidade os problemas e conflitos enfrentados pelos negros na esfera social.

O objetivo geral da presente dissertação foi, a partir de algumas obras selecionadas do acervo do PNBE/2013, aprofundar o conhecimento sobre o tema das representações do negro na literatura infantil contemporânea com base em autores que tratam de concepções de cultura, identidade e diferenças étnicas, negritude e infância.

Este estudo apresentou como objetivos específicos: refletir sobre a contribuição das etnias negras para a formação da cultura brasileira; descrever os traços que definem as formas de preconceito e discriminação étnico-racial no Brasil; perceber como é desenvolvido o tema da cultura africana e afro-brasileira na literatura infantil e sua contribuição para a construção identitária e cultural do negro; expor e contextualizar as leis brasileiras voltadas para a questão étnico-racial; discorrer sobre a concepção de infância e criança na modernidade e na contemporaneidade; verificar se as obras analisadas contribuem para dar visibilidade positiva à identidade e à cultura dos negros e se promovem o respeito à diversidade étnico-racial.

A presente dissertação caracteriza-se como sendo uma pesquisa literária; trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa pesquisa literária

utilizou como objeto algumas obras literárias infantis do acervo do PNBE/2013.

O procedimento de seleção das obras considerou primordialmente aquelas que tratavam da temática étnico-racial inseridas no acervo do PNBE/2013. O critério para seleção do corpus da pesquisa foi: livros ficcionais infantis do acervo do PNBE/2013 cuja temática tem relação com a cultura afro-brasileira e com a cultura africana. Optou-se por analisar apenas algumas obras desse acervo, tendo em vista a grande quantidade de material remetida pelo governo às escolas e considerando os limites de tempo e espaço para a realização desta pesquisa. Além disso, é importante ressaltar que as obras literárias selecionadas foram aquelas às quais eu tive acesso como professora e pesquisadora.

Observaram-se as temáticas desenvolvidas nas obras selecionadas, no que diz respeito à questão da identidade negra e da cultura africana e afro-brasileira, e analisaram-se as concepções de cultura, diferenças étnicas e identidade nelas presentes. Em seguida, foram realizadas leituras de documentos, artigos e livros que, como aportes teóricos, serviram para fundamentar e aprofundar a reflexão acerca do assunto em questão.

A fundamentação teórica deste trabalho incluiu principalmente as concepções de cultura, diferenças étnicas e identidade elaboradas por autores como, Nilma Lino Gomes (2005; 2009; 2014), Rosa Maria Barros Ribeiro (2009), João Carlos Nogueira (2009), Kabengele Munanga (1996; 2003; 2012), Joel Rufino dos Santos (1994 a e 1994b), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), Manuel Jacinto Sarmiento (1999; 2002; 2007), Marisa Vorraber Costa (2000), Stuart Hall (2005), Ângela Maria de Souza (2009), Tomaz Tadeu da Silva (1995), Ivan Costa Lima; Jeruse Romão; e Sonia M. Silveira (1998).

As categorias: cultura, diferenças étnicas e identidade são definidas como construções sociais. Só para frisar, segundo Santos (1994b), a categoria cultura é compreendida como uma construção histórica. Quanto às diferenças étnicas, Munanga (2012a; 2012b) afirma que o Brasil é um país multicultural porque nele há mais de uma cultura e diversas comunidades (religiosa, linguística, cultural, étnica, etc.), diferenças que fazem parte do seio de uma mesma sociedade, estado, nação, etc. Quanto à identidade, Gomes (2005) destaca “o ser humano desde criança, está imerso numa cultura e aprende por meio dela a olhar o outro a partir das particularidades: diferentes formas de corpo, diferentes cores de pele, tipos de cabelo, formatos dos olhos, diferentes formas linguísticas, etc.”.

O primeiro capítulo trouxe um relato do contexto histórico e social do preconceito e da discriminação racial no Brasil. Após a abolição da escravatura e ao longo do século XX, surgiram vários protestos dos negros contra a dominação social e o racismo, inclusive no campo da educação, protagonizados, sobretudo, pelo esforço articulado e conjunto do movimento negro no Brasil.

Na história do Brasil, as identidades dos negros foram construídas em meio a muitos preconceitos e opressões, enfrentando grande barreira para o pleno reconhecimento da negritude como elemento positivo e legítimo da vida social e do patrimônio cultural da nação. Durante muito tempo, muitos negros foram levados a crer que realmente os brancos eram superiores a eles. Outros encontraram formas de resistência e enfrentamento dessas várias formas de preconceito. Ao longo dos séculos, o preconceito e a segregação firmaram-se no imaginário e nas instituições e práticas da sociedade brasileira. Para que seja desconstruída essa representação atribuída historicamente e socialmente aos negros, faz-se necessário combater o racismo. A escola, por meio do seu currículo, da literatura, pode colaborar para a propagação da discriminação racial, para a negação da negritude, como também pode contestar todo esse discurso etnocêntrico. O capítulo tratou das lutas e conquistas dos negros por reconhecimento e valorização e ressaltou a importância do estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas no que se refere ao combate ao preconceito e à discriminação étnico-racial. A implantação da Lei n. 10.639, 9 de janeiro de 2003, considera a Literatura, ao lado do ensino de História e Artes, como área importante para ministrar conteúdos da história da África e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares do Brasil.

O segundo capítulo tratou do surgimento da infância, da escola moderna e da literatura infantil. Abordou a concepção de infância e também de criança, na modernidade e na contemporaneidade e a sua relação com a cultura e a literatura. Neste capítulo, dialoguei com Manuel Jacinto Sarmiento (1999, 2002a, 2002b, 2007), Sonia Kramer (1996, 1998, 1999), Philippe Áries (1981), Walter Omar Kohan (2003), Marisa Lajolo (1985, 2006), Moyses Kuhlmann Jr. e Rogério Fernandes (2004), entre outros autores que abordam a presente temática. Este capítulo buscou mostrar dois aspectos importantes para este estudo. O primeiro tratou-se de compreender as mudanças na sociedade ao longo da história no que diz respeito à construção de conceitos acerca da infância e da criança, o segundo focou a literatura infantil contemporânea como um dos elementos especiais construídos para

alcançar essa fase da vida, direcionando para uma infância específica, que é a infância afro-brasileira.

O terceiro capítulo mostrou a análise das dez obras literárias infantis selecionadas a partir do acervo do PNBE/2013, considerando as três categorias elencadas: cultura, diferença étnica e identidade. Ressaltou-se a importância da literatura infantil na construção identitária e na valorização cultural do negro ao abordar a cultura africana e afro-brasileira de modo positivo, assim como a intervenção do professor, no que se refere à efetivação das leis voltadas para uma prática educativa antirracista.

A categoria cultura é compreendida como uma construção histórica (SANTOS, 1994b), passada de geração a geração. A cultura brasileira é multicultural, ou seja, é permeada por diversas culturas (RIBEIRO, 2009; MUNANGA, 2012a) e, por isso, faz-se necessário conhecer e respeitar todas as culturas, inclusive aquelas que nos constituem (HALL *apud* COSTA, 2000) como brasileiros, como é o caso das culturas africanas, contribuindo assim para uma educação antirracista.

A categoria diferença étnica precisa ser abordada pelas escolas, especialmente no que se refere ao combate ao racismo contra os negros. Num país multicultural em termos de religião, etnia, cultura etc. como é o caso do Brasil (MUNANGA, 2012a; 2012b), “[o] ‘mascaramento’ das diferenças entre as etnias faz com que o racismo continue intacto, todavia o professor não pode em nenhum momento ser conivente com essa prática” (LIMA; ROMÃO; SILVEIRA, 1998, p. 21).

A categoria identidade é historicamente definida e construída (NOGUEIRA, 2009; HALL, 2005; MUNANGA, 2012a e 2012b; GOMES, 2005; SARMENTO, 2000a). A literatura infantil, como produto cultural, inventa identidades e conseqüentemente contribui significativamente para a construção identitária e cultural das crianças, aqui em destaque as crianças negras.

No capítulo de análise das obras, buscaram-se traços e formas de representações dos negros e da cultura afro-brasileira e africana nos livros selecionados. Nas considerações finais, foram retomadas as principais descobertas da pesquisa, em contraposição com os objetivos traçados, e as possibilidades de reflexão sobre o papel da escola e do professor perante as questões étnico-raciais.

É relevante para mim, enquanto pesquisadora e educadora, conhecer melhor as obras literárias que chegam à escola onde leciono e que abordam as questões com as quais devo trabalhar em prol de uma educação escolar antirracista. Penso que esse estudo também é relevante

para os demais professores, uma vez que eles tenham a oportunidade de refletir com mais profundidade acerca das obras aqui analisadas. Dessa forma, este estudo contribui para que se desenvolva um olhar mais atento à abordagem da temática étnico-racial na literatura infantil contemporânea veiculada nas escolas e que se entenda a pertinência dessa educação. Consequentemente, essa forma de ensino possibilitará aos estudantes o acesso à informação e à reflexão sobre as práticas sociais vigentes e sobre as relações étnico-raciais em voga na sociedade.

1. HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AS PERSPECTIVAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO

Historicamente, os negros sofreram com práticas institucionalizadas e discursos racistas, o que vem se refletindo nas relações desiguais entre negros e não-negros até os dias atuais. Compreender como foram construídas essas relações nos ajuda a entender a raiz da desigualdade racial e social no Brasil.

Após a escravidão, os negros não foram integrados de modo justo e equânime na sociedade e passaram anos reivindicando seus direitos por meio de diversos movimentos. Esses movimentos, por sua vez, resultaram na promulgação da Lei n. 10.639, que busca o reconhecimento positivo, a valorização da cultura afro-brasileira e a afirmação de direitos dos negros à educação.

Para que haja a minimização e a possível eliminação das desigualdades étnico-raciais, faz-se necessária a implantação e a efetivação de políticas afirmativas que se preocupem em combater o racismo contra os negros, e contra os demais grupos marginalizados, e que promovam a igualdade de oportunidades para todos, culminando assim numa sociedade mais democrática, justa e igualitária.

Este capítulo aborda um pouco do contexto histórico e social do preconceito e da discriminação racial no Brasil, mostrando o desprezo atribuído pelas teorias raciais à identidade e cultura negra no século XIX, as suas consequências devastadoras e as lutas dos negros pelos seus direitos como cidadãos, vislumbrando a educação, através das obras literárias infantis, como importante caminho no combate ao racismo.

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL DO PRECONCEITO E DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO BRASIL

A questão do preconceito racial no Brasil remonta ao período da colonização europeia do “Novo Mundo”. Foi um dos instrumentos de dominação dos colonizadores europeus, e no caso do Brasil foi difundido pelos portugueses, com apoio de espanhóis, holandeses, ingleses e franceses (OLIVER, C. Cox *apud* NOGUEIRA, 2009). No século XVIII, a cor da pele foi fator determinante para a divisão das chamadas três “raças” consideradas matrizes do povo brasileiro: a branca, a negra e a amarela. Por volta do século XIX, aliaram-se à cor da pele outros fatores determinantes, como a forma do nariz, dos lábios,

o formato do crânio, por exemplo (MUNANGA, 2003). Nessa época, a ciência, pautada na tese do branqueamento e na teoria eugênica, considerava os brancos como sendo mais capazes intelectualmente que os índios e, por último, os negros. Cientistas como Kid, Gobineau e Le Bon acreditavam na existência de “tipos puros” e na miscigenação como sinônimo de degeneração (SCHWARCZ, 1993). Na época da colonização, os colonizadores europeus acreditavam ser superiores aos negros e índios, pois dominavam a economia mundial, as principais fontes do saber e da tecnologia e eram brancos, considerando-se “puros” e, por isso, autorizados a explorar outros povos. A partir da expansão dessas potências europeias e da crença na teoria da evolução das espécies, foram elaborados os conceitos de cultura superior e inferior que serviu para subjugar povos e culturas, com a finalidade de justificar a discriminação entre grupos humanos. Como observa Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva:

[...] o conceito de civilização que se consolida no século XVIII, foi criado pelos europeus para referir-se a suas culturas, ou melhor, à cultura, avaliada por eles próprios como superior, a única civilizada [...] (SILVA, 2007, p. 495).

No século XIX, estudos buscaram hierarquizar as culturas humanas a partir de uma escala evolutiva atrelada ao preconceito e à discriminação racial pela qual “sociedades indígenas da Amazônia poderiam ser classificadas no estágio da selvageria; reinos africanos, no estágio da barbárie. Quanto à Europa classificada no estágio da civilização considerava-se que ela já teria passado por aqueles outros estágios” (SANTOS, 1994b, p. 13).

Nesse período, as elites luso-brasileiras assimilaram o discurso cientificista que preconizava a inferioridade racial das pessoas com cor de pele escura ou não branca, segundo a qual a miscigenação era fator de degeneração de uma raça supostamente mais pura. Atrelado ao discurso cientificista estava o discurso cristão que almejava salvar a todos aqueles que tinham “costumes, religiões, comportamentos, mentalidades, estranhos do seu ponto de vista de europeus” (SILVA, 2007, p. 495). Por isso, durante a Primeira República (1889-1930) o Estado brasileiro preocupou-se em incentivar a imigração de europeus a fim de branquear a população mestiça (RIBEIRO, 1995), como se isso não fosse também outra forma de miscigenação, o que provocou mudanças nos hábitos e nos costumes da sociedade brasileira, pois um

outro “padrão”, o de “modernidade”, estava sendo imposto. O Brasil proclamou sua independência política de Portugal, mas as novas elites brasileiras adotaram o modelo civilizatório europeu, preservando obsessivamente a dependência do modelo cultural. Assim, quando no século XIX a Revolução Industrial impulsiona a modernização da Europa, as elites republicanas impõem medidas para acompanhar o ritmo da modernidade. No caso da sociedade carioca, por exemplo,

Acompanhar o progresso significava somente uma coisa: alinhar-se com os padrões e o ritmo europeu. A imagem do progresso – versão prática do conceito homólogo de civilização – se transforma na obsessão coletiva da nova burguesia. Dois princípios fundamentais regerão essa transformação: a condenação dos hábitos e costumes brasileiros; a negação da cultura popular (SEVCENKO, 1983, p. 29).

Nesse contexto, os negros alforriados e pobres foram deslocados das áreas centrais das cidades para os morros, áreas periféricas. Esse deslocamento ocorreu pautado num discurso eugênico, que visava à construção de uma cidade “civilizada”, contendo e separando a população pobre, negra e mestiça. Acreditava-se que as doenças teriam vindo da África, assim como o enfraquecimento biológico resultaria da mistura entre as raças (SCHWARCZ *apud* FONSECA, 2001). A cidade do Rio de Janeiro se tornou o grande berço da civilização. “Nas décadas de 30 e 40, o centro da cidade já não abrigava mais as populações negras e pobres” (MARIA, 2009, p. 150). Aqueles que habitavam nosso país foram transformados em estrangeiros em prol de uma política que estava preocupada com o futuro da nação.

[...] temida pelas elites, a questão racial parecia se converter aos poucos, em tema central para a compreensão dos destinos dessa nação. Mas, se sua introdução era interessante, pois permitia naturalizar diferenças sociais, políticas e culturais, de outro gerava problemas: qual seria o futuro de um país evidentemente cruzado? (SCHWARCZ *apud* FONSECA, 2001, p. 23).

Na década de 1930, constrói-se a ideia da democracia racial, ou seja, o entendimento de que no Brasil a experiência da miscigenação foi

mais ou menos pacífica e harmoniosa, tornando-se a marca mais importante da identidade nacional. Nessa perspectiva, o povo brasileiro resultaria da mistura de três raças: os índios, os portugueses e os negros. A miscigenação seria, nessa perspectiva, algo positivo, ao permitir a síntese das raças e o surgimento do homem brasileiro. Em contraponto ao discurso racial, hierarquizador, estava o discurso liberal, pautado pela igualdade na democracia. Dois discursos a princípio excludentes, mas que conviveram no Brasil (SOUZA, 2009). É particularmente interessante às elites conservadoras que o povo acredite que não existe discriminação racial, embora mascaradamente os negros sejam sempre vistos como preguiçosos, inferiores e incapazes. No fundo, a crença na ideia de democracia racial e cordialidade do brasileiro oculta o preconceito presente na sociedade.

[...] O Brasil foi o último país na América a abolir a escravidão. Muitos proprietários de escravos não concordavam com a extinção da mão de obra escrava, pois diziam que a sociedade brasileira desmoronaria, pois tudo dependia das mãos africanas para que o Brasil funcionasse. O cuidar das crianças, limpar casas, plantar café, fazer o açúcar, construir prédios e cidades inteiras, cozinhar as muitas delícias nas cozinhas, enriquecer com folguedos a cultura popular (BISPO; BEVILACQUA; SANTOS, 2010, p. 75).

O preconceito étnico-racial contra o negro foi naturalizado pelo ideário escravocrata e legitimado pelo mito da democracia racial. O mito da democracia racial isentava, de certo modo, o governo de se responsabilizar pela situação sofrida pelos negros. Os discursos da época afirmavam que, se eles não ascenderam socialmente, não foi porque o governo os impediu, mas sim porque não souberam aproveitar as oportunidades oferecidas, devido à sua preguiça, estupidez ou ignorância, muito presentes no imaginário social. “Vale dizer, há um esforço de racializar (biologizar e naturalizar) e, assim, despolitizar as relações e as diferenças de classe” (FONSECA, 2001, p. 127). Outro discurso propagado era de que não havia conflitos entre negros e brancos.

Em sua obra *Casa Grande e Senzala*, publicada na década de 1930, o sociólogo Gilberto Freyre (1900-1987) descreve o olhar dos homens brancos sobre os negros na época da colonização. Ainda que lutando contra o preconceito racial que dominava a academia na época e

que atribuía aos negros um papel negativo na formação do Brasil, e ainda que reconhecendo o absurdo das ideias sobre a inferioridade cultural dos negros, há no livro de Freyre o predomínio de uma visão idealizada sobre as relações étnico-raciais, segundo a qual haveria no Brasil uma experiência civilizatória miscigenada e caracterizada por uma democracia racial, não reconhecendo as reais relações de violência entre os grandes senhores e os escravos vivenciadas nesse período. Além de propor essa nova visão da história do Brasil, inaugurando o mito da democracia racial, Freyre discute a definição do povo brasileiro, sua origem e identidade.

Freyre (1933) via a profunda miscigenação da nossa sociedade como um motivo de orgulho do nosso caráter nacional, não considerando que a mesma fosse construída a partir da dominação, colonização e violência, sobretudo, de uma profunda violência sexual dos homens brancos em relação às mulheres negras e indígenas. E mais, na sua interpretação ele não estava preocupado com a ponderação de que qualquer forma de dominação e violência é perversa (GOMES, 2005, p. 58).

Num período em que ninguém considerava positivo ser descendente de negros, Freyre acreditava que deveríamos nos orgulhar da mistura racial brasileira e que teríamos um futuro promissor se soubéssemos valorizar a presença de povos como os africanos, tão importantes para a nossa nação. O mérito de Freyre está em reconhecer a contribuição dos negros africanos para a construção da sociedade e da cultura brasileira.

A antropóloga norte-americana Robin E. Sheriff descreve a democracia brasileira como um mito e como um sonho (1993 *apud* MAIO, 1996). Para ela, tal concepção constitui-se num mito, uma vez que o racismo sempre existiu e interessava à classe dominante para o exercício do seu poder e controle social. É um sonho, pois muitos afro-brasileiros gostariam que o racismo deixasse de existir para terem seus direitos efetivamente assegurados. O sociólogo brasileiro Florestan Fernandes trata do mito da democracia racial de maneira semelhante à antropóloga Sheriff:

A convicção de que as relações entre “negros” e “brancos” corresponderiam aos requisitos de uma democracia racial não passa de um mito. Como

mito, ela se vinculava aos interesses sociais dos círculos dirigentes da “raça dominante”, nada tendo que ver com os interesses simétricos do negro e do mulato (*apud* FERNANDES, 1978, p. 262-263).

O mito da democracia racial no Brasil serviu para negar e reforçar a discriminação racial contra os negros, pois o discurso veiculado era de que não existia preconceito e discriminação racial neste país. A desigualdade racial entre brancos e negros não era vista como consequência do racismo. Esse mito acabou por reproduzir ainda mais estereótipos, estigmas, preconceitos e discriminações contra aquele grupo étnico-racial, uma vez que encobria os conflitos existentes. O trabalho de Freyre é relevante na medida em que contesta as teses racistas do século XIX e reconhece a grande importância dos povos africanos para a constituição da cultura e da sociedade brasileira. Entretanto, ao não explicitar os aspectos mais violentos dos conflitos raciais no Brasil, acaba sendo utilizado para endossar uma ideologia segundo a qual aqui não há racismo. Por conta do escravização e da posterior política de negação da existência do racismo e da segregação racial, o Brasil possui uma dívida secular para com os negros, uma dívida ainda a ser saldada.

A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia era com o intuito de incutir-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. Ser negro era visto como enorme desvantagem, utilizava-se a educação para despertar e incentivar o desejo de ser branco. Além da cor da pele, destaca Santos (2000), tratava-se também de lugar a ocupar na sociedade, de poder (SILVA, 2007, p. 495).

Aos negros africanos aqui escravizados era vetado o direito de aprender a ler e escrever, de cursar uma escola, salvo aqueles que eram escravos em fazendas de padres jesuítas, onde eram catequisados e fortemente controlados em seu comportamento social. Com o pretexto de equacionar o problema da instrução das camadas populares, vivido durante o período colonial, as elites brasileiras investiram na educação, pensando no futuro da nação.

Quando saímos do século XIX e adentramos o século XX, deparamo-nos com o abandono a que foi relegada a população negra. A maior parte dos estudos retrata a situação dos negros nas áreas urbanas, no período em que algumas cidades do país iniciam rápido processo de modernização. Mudanças bruscas de valores, associadas a profundas transformações no mercado de trabalho, exigiam da parte dos diferentes segmentos sociais, a criação de novas formas organizacionais, por adoção de novos dispositivos psicossociais, que os ajudassem a inserir na sociedade moderna (GONÇALVES; SILVA, 2005, p. 187).

Nesse contexto de mudanças sociais, surgiram os primeiros movimentos de protesto dos negros, lutando contra as formas de dominação social. Entre esses movimentos, destaca-se “A Imprensa Negra, incumbida, entre outras, de denunciar as práticas discriminatórias evidentes no mercado de trabalho, no ensino e nos espaços de lazer” (MUNANGA, 1996, p. 84). Da Imprensa surgiu a Frente Negra Brasileira, no ano de 1931, na cidade de São Paulo. É “considerado como o maior movimento racial de caráter explicitamente político” (MUNANGA, 1996, p. 84), que em 1936 transformou-se em partido político: o Partido da Frente Negra Brasileira.

Toniosso (2011, p. 19 *apud* BITIOLO; TONIOSSO, 2013, p. 61) ressalta que a Frente Negra Brasileira “tinha como maior objetivo a elevação moral, intelectual, artística, técnica, profissional e física, pois a partir de diversos projetos pretendia integrar o negro na sociedade [...] teve uma pequena durabilidade, pois em 1937 devido à ditadura de Getúlio Vargas teve as portas fechadas esse e os demais partidos da época”.

No campo da educação, podemos destacar, por um lado, a Conferência Brasileira de Educação (CBE), de 1982, ocorrida em Belo Horizonte, na qual discutiu-se a discriminação nos sistemas de ensino e, por outro, a Convenção do Movimento Negro Unificado (MNU), também em 1982, em Belo Horizonte, em que as delegações aprovaram o Programa de Ação do MNU. Esse programa

propunha uma mudança radical nos currículos escolares, objetivando à eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores a fim de comprometê-los a combater o

racismo na sala de aula. Enfatiza-se a necessidade de aumentar o acesso dos negros em todos os níveis educacionais e de criar, sob a forma de bolsas, condições de permanência das crianças e dos jovens negros no sistema de ensino (GONÇALVES; SILVA, 2005, p. 210).

Aqui cabe enfatizar a importância do Movimento Negro Unificado (MNU) na luta contra o racismo quando elege a educação e o trabalho como meios para combatê-lo. Nas palavras de Gomes: “[...] O MNU talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil” (2012, p. 738).

O movimento negro protagonizou diversas ações contra a segregação racial, dentre elas a Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, que ocorreu em Brasília no ano de 1995. A marcha resultou no Programa de Superação o Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial, que foi entregue ao presidente da República. “Neste a demanda por ações afirmativas já se fazia presente como proposição para a educação superior e o mercado de trabalho” (GOMES, 2012, p. 739).

Na sociedade brasileira existem hierarquias de classificação social fundamentadas na ideia de raça. Por isso, o fato de um indivíduo pertencer a uma determinada raça/etnia pode restringir o acesso à saúde, à educação, à moradia, entre outros recursos. O preconceito e a discriminação étnico-racial, aliados a condições socioeconômicas precárias, impedem que as relações sociais sejam igualitárias entre os negros e demais etnias. O antropólogo e professor congolês Kabengele Munanga (2003) lembra que uma sociedade deve ser igualitária justamente para proporcionar aos indivíduos a possibilidade de escolher caminhos, meios e modos de vida, reconhecendo o direito que toda a pessoa e cultura têm de cultivar sua especificidade, respeitando a diversidade étnica e cultural. Uma sociedade igualitária implica a luta contra o racismo, que sempre esteve enraizado na cultura brasileira.

O racismo, termo que designa a convicção de que uma raça é superior à outra, foi construído socialmente e considera que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de características físicas ou biológicas que determinado grupo possua (MUNANGA, 2003, p. 8).

O racismo manifesta-se por meio de atitudes discriminatórias repletas de ódio ou aversão a um grupo étnico-racial. Isso se deve a atributos físicos observáveis como a cor da pele, o tipo de cabelo, etc. Assim, entende-se por discriminação racial “a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam” (GOMES, 2005, p. 55).

O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro (GOMES, 2005, p. 54).

Nos tempos da escravização, o negro era excluído por sua condição social e, principalmente, pela cor da pele. Hoje, ele é discriminado como cidadão. A exclusão tem sua raiz histórica, portanto, na escravização. O Brasil reconhece sua diversidade cultural, mas é incapaz de assumi-la. “O Brasil apesar de ter em sua história uma forte influência de um período de escravidão, nega até hoje, estas influências baseadas na ideológica afirmação da democracia racial” (LIMA; ROMÃO; SILVEIRA, 1998, p. 12). Há desvantagem para o negro em relação ao branco quanto ao acesso ao sistema produtivo, à distribuição de renda nacional e ao consumo do produto final. Isso se dá porque

aprendemos a ver os negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. Aprendemos na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. (GOMES, 2005, p. 49)

Munanga (2003) afirma que ainda existem raças fictícias nas representações mentais e no imaginário coletivo de todos os povos e sociedades contemporâneas, reproduzindo o racismo. Substituiu-se a palavra raça por etnia, mas a relação de dominação e exclusão permanece. Compreende-se raça, portanto, como uma construção sociológica.

[...] O racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. O que mudou na realidade são os termos ou os conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intacto (MUNANGA, 2003, p. 12-13).

Joel Rufino dos Santos (1994a), ao tratar da questão racial, afirma que a raça negra, branca, amarela, caucasiana ou outra não passa de um elenco de características anatômicas: a pele, o cabelo, etc. Para esse autor, o ser humano possui características genéticas muito diferentes das exteriores. É o que os cientistas denominam “raças invisíveis”, constituídas pela mistura entre raças. Pensando assim, a raça negra, para o autor, está formada por diversas “raças invisíveis”.

Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outros, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos (BRASIL, 2005, p. 13).

Ao ressignificar e politizar o termo raça, o Movimento Negro dá visibilidade positiva à questão étnico-racial, “rompendo com visões

distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo” (GOMES, 2012, p. 731) e entende a raça como uma construção social. Isso significa superar a idéia de uma hierarquia racial baseada no conceito biológico de raça.

Em contraponto à acepção de raça, há a acepção de etnia. Por etnia compreende-se “um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território” (MUNANGA, 2003, p. 12). Cashmore, por sua vez, entende por etnia:

Um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor de população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente por experiências compartilhadas (2000, p.196 *apud* GOMES, 2005, p. 50).

Portanto, ao conceito utilizado para aludir ao pertencimento a um grupo social que compartilha origens, interesses e experiências comuns, denomina-se etnia.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais* (2005) explicam que “o emprego do termo étnico, na expressão ‘étnico-racial’, serve para marcar que essas relações tensas devidas a 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, européia e asiática” (BRASIL, 2005, p. 13).

A ideia disseminada após o discurso que preconizava a inferioridade biológica dos negros é a de que os negros são culturalmente inferiores. Apesar das conquistas dos negros em solo brasileiro, como a implantação do documento anteriormente citado, o conceito de raça significando desigualdade biológica e cultural ainda se faz presente no imaginário social das pessoas. Posto que do contrário, não haveria preconceito e discriminação étnico-racial por aqui.

De acordo com a Constituição (BRASIL, 1988), todos os cidadãos brasileiros têm seus direitos assegurados por Lei, mas numa

sociedade capitalista, na qual a divisão social perpetua uma relação de desigualdade e exploração, o homem é condicionado pelas condições materiais assimétricas e violentas, ou seja, pela base econômica da vida social, que determina e afeta as instituições e as regras de funcionamento da sociedade, bem como suas ideias e valores.

Karl Marx, filósofo alemão, analisou o sistema capitalista em seus aspectos políticos, sociais e econômicos, valendo-se do método dialético. A realidade objetiva, seus elementos contraditórios, em movimento, constitui o método dialético. Para Marx, a história é construída por meio de contradições, antagonismos e conflitos. O ser humano, através de suas ações e relações, constrói-se a si mesmo, a sua história e a natureza, é um ser ativo na construção do conhecimento, que se dá num processo de ação e reflexão, cujo sujeito e objeto estão inter-relacionados dialeticamente (ANDERY, 2002). “Dessa forma as próprias coisas constituem-se na relação com os homens e não têm valor em si, já que não podem ser apreendidas, independentemente dessa relação” (2002, p. 409).¹

Ao estudar a sociedade, suas classes e contradições, Marx tinha por objetivo conscientizar os seres humanos de sua realidade histórica, para que eles mesmos pudessem modificá-la (ANDERY, 2002, p. 420). O pensamento marxista utiliza como ferramenta de compreensão da realidade o materialismo histórico dialético. Andery cita uma fala de Marx em *O dezoito brumário de Luis Bonaparte*: “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente legadas e transmitidas pelo passado” (MARX *apud* ANDERY, 2002, p. 402). Nessa perspectiva, o desprezo com que o homem branco tratou o negro acabou por condená-lo, naquele momento da história, a uma posição social inferior aos demais. É necessário,

¹ Consideramos que a obra de Karl Marx ainda continua sendo uma referência relevante para uma compreensão mais crítica e sistêmica da sociedade capitalista; relevante para a compreensão das contradições sociais e dos dispositivos ideológicos e culturais que legitimam as várias formas de dominação e exclusão social. O pensamento marxista oferece importantes ferramentas conceituais que nos permitem visualizar e compreender o mundo que existe além da “caverna” de Platão. Entretanto, também reconhecemos que a questão racial não ganhou centralidade e preocupação nos estudos de Marx; e como homem de seu próprio tempo, Marx também não escapou do preconceito racial que estava fortemente disseminado no ambiente cultural europeu do século XIX.

portanto, compreender o contexto histórico-social em que o conhecimento é produzido dialeticamente para transformá-lo.

A identidade atribuída aos negros é marcada pelo preconceito e pelo não reconhecimento da negritude como elemento positivo e legítimo da história cultural brasileira. No Brasil, as imagens dos negros sempre estiveram relacionadas a um passado escravizador. Por outro lado, a identidade reivindicada pelo Movimento Negro é de resistência e contraposição. Munanga afirma que o papel dos movimentos negros contemporâneos é de fortalecer “identidades afrodescendentes a partir da reconstrução de uma unicidade identitária plural” (1999 *apud* LIMA; CUNHA JR, 2009, p. 77).

A identidade, bem como a cultura, é uma construção histórica, política e econômica que se dá num movimento aberto e flexível, entre inúmeros conflitos. Sendo assim, é na interação com outras pessoas que o ser humano constitui sua identidade, numa tensão constante entre a identidade atribuída pela sociedade e a identidade reivindicada pelo indivíduo. Nessa mesma direção, para a doutora em antropologia e professora Nilma Lino Gomes:

a identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas lingüísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana. (2005, p. 41)

A construção da identidade social, étnica e singular dos negros se efetiva na sua relação com os outros sujeitos do seu meio. Nogueira também entende identidade como construção social e complementa: “é o pertencimento a uma cultura, é o sentir um mundo de significados e valores, é o modo do grupo ou do indivíduo dar sentido à sua própria existência, cujas raízes localizam-se em algum lugar” (2009, p. 49).

A negritude não se refere somente à cultura dos portadores da pele negra, que aliás, são todos culturalmente diferentes [...] esses grupos humanos têm em comum o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de

desumanização e de terem negada a existência de suas culturas (MUNANGA, 2012b).

Por isso é extremamente importante que a comunidade negra construa para si representações positivas de sua identidade ao mesmo tempo em que se depare com representações respeitadas e dignas a ela atribuída pela sociedade em que habita no seu cotidiano, inclusive no que se refere à literatura, ao teatro, à dança, à música e à cultura popular. “A recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua *negritude* antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade” (MUNANGA, 2012, p. 11). Do contrário, os negros serão intimidados a construir sua identidade tendo como referência somente aquilo que é socialmente prevaiente, ou seja, a representação atribuída pela etnia branca. O pensamento de que os brancos são superiores e os negros, inferiores, acaba por impor uma identidade negativa, estereotipada,² que tende a ficar no imaginário coletivo como sendo a única versão da realidade.

Na perspectiva dos estudos culturais, o sociólogo jamaicano Stuart Hall entende a construção identitária como um processo de percepção da diferença e em contraponto à presença do outro. Segundo ele,

a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2005, p. 39).

Portanto, a diferença é que permite a construção da identidade, do mesmo, do semelhante. Sem o outro, não há o *self*. Essa identidade ou identidades são historicamente definidas e deslocadas, à medida que a(s) pessoa(s) são confrontadas com outras identidades.

Há pelo menos dois tipos de construção identitária: a individual e a coletiva. A identidade individual tem a ver com as marcas de sua

² Estereótipos são clichês, chavões que são repetidos sem serem questionados. O estereótipo parte de uma generalização apressada: toma-se como verdade universal algo que foi observado em um só indivíduo (BERND, 1994, p. 13).

singularidade no contexto familiar e existencial, o nome que a pessoa recebe e que o distingue dos demais indivíduos. Essa identidade individual apresenta um significado ontológico, ou seja, faz parte do processo de construção do ser, significando sua existência no mundo. Por outro lado, a identidade coletiva é construída por um grupo social, uma comunidade, uma etnia (MUNANGA, 2012a). Assim, por exemplo, quando os colonizadores europeus se depararam com o povo afro-brasileiro, atribuíram a ele certas representações, certas características identitárias coletivas, conforme seu olhar cultural, etnocêntrico.³ No entanto, o povo afro-brasileiro se autodefine em termos completamente diverso do eurocêntrico, pois tem como referência cultural e de origem outro continente: a África. Citando uma afirmação de Tomaz Tadeu da Silva, pode-se dizer que “[a]s ‘diferenças’ não existem fora de um sistema de representação que serve para criá-las e fixá-las e esse sistema de representação, por sua vez, não existe fora de um sistema de poder. A ‘diferença’ é dependente da representação e do poder” (SILVA, 1995, p. 200). Portanto, as construções identitárias surgem em contextos conflituosos diversos e de relações de poder.

Entre tantas vozes e disputas por poder, há discursos marginais, contestatórios, minoritários, e há discursos de grande influência e impacto coletivo: os discursos hegemônicos. O discurso hegemônico quer fixar, formar e moldar identidades. O currículo escolar, por exemplo, pode se constituir em uma das maneiras de representação e/ou contestação desse discurso, pois a escola é um espaço onde saber e poder estão estreitamente ligados.

Os significados produzidos numa cultura e mediados pela linguagem estão organizados em sistemas de representação a fim de serem manipulados, administrados e socialmente conhecíveis. A imagem do negro (sujo, encardido, perverso...) veiculada após a abolição serviu como forma de regular os comportamentos das “pessoas de cor”, de controlar toda uma classe social. Nesse processo de afirmação de uma identidade nacional, algumas diferenças podem ser omitidas, como, por exemplo, as diferenças entre classes. Nas palavras de Fonseca,

³ “O fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. Tal tendência, denominada etnocentrismo, é responsável em seus casos extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais” (LARAIA, 2001, p. 72-3).

[...] A visão de que os negros têm condições de vida piores porque carregam o peso da escravidão é voz corrente, e esse dado histórico transforma-se em estigma, em marca indelével que transforma cor em maldição. Negro e negrura delineiam-se por traços diferenciadores construídos por um discurso legitimado como verdadeiro (2001, p. 102)

O estudo da História da África e da história do negro no Brasil, finalmente estabelecido pelo dispositivo legal (Lei n. 10.639) que atende a uma reivindicação da comunidade negra brasileira e corrige uma distorção antiga, faz-se necessário para que seja aos poucos desconstruída do imaginário social (coletivo) a memória de uma história depreciativa e desfavorável para o grupo dos negros, uma história contada até aqui sob o ponto de vista daqueles que se dizem brancos e carregada de estereótipos (BRASIL, 2005).

A identidade do negro, contudo, é marcada não somente pela diferença simbólica, pela linguagem atribuída a ele no período escravizador ou pelas narrativas que se inventaram desde sua chegada, mas é também marcada pela diferença social, considerando os sistemas classificatórios de classe entre brancos e negros, por exemplo. O que é da dimensão do simbólico, da representação apoia-se nas relações sociais e históricas, entre movimentos, gestos e institutos de poder.

No âmbito educacional, a escola, por meio do currículo, pode colaborar para a propagação da discriminação racial toda vez que deixa de abordar de maneira inteligível a participação dos negros na sociedade brasileira e a interação com índios, mestiços e demais etnicidades, ao mesmo tempo em que não problematiza a assimetria das relações étnico-raciais. No caso dos professores alfabetizadores, é preciso que ele reflita sobre as obras literárias que irá oferecer aos seus alunos no currículo escolar e no conteúdo da disciplina que leciona, bem como sobre as atividades que proporá à classe.

Os educadores devem ter bem definidos seus compromissos sociais para com muita objetividade implantar ações que realmente façam com que as desigualdades étnicas sejam discutidas e não dissimuladas. O “mascaramento” das diferenças entre as etnias faz com que o racismo continue intacto, todavia o professor não pode em

nenhum momento ser conivente com essa prática. A dificuldade em se posicionar frente aos problemas de preconceito étnico faz com que o educador legitime ainda mais situações deste tipo preconceituosas (LIMA; ROMÃO e SILVEIRA, 1998, p. 21)

O silêncio dos professores diante do preconceito, da discriminação e do racismo é outro fator que reforça relações de desrespeito étnico-racial no cotidiano escolar, fazendo com que os estudantes entendam as diferenças de fenótipos entre brancos e negros como desigualdades naturais. A prática do racismo é crime inafiançável, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, e é imprescindível combatê-la. Dessa forma, para que o desenvolvimento de atitudes afirmativas na escola aconteça, é preciso que os professores se reconheçam naquilo que ensinam, aceitando suas raízes étnicas, e sejam conscientes de que o povo brasileiro é pluriétnico.

A educação tem papel central no enfrentamento dos preconceitos em geral e do racismo em particular. A escola, enquanto instituição que contribui para a formação humana e não se exime de uma postura política, deverá se posicionar contra a discriminação e a favor da emancipação dos grupos discriminados.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana, para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com outras pessoas, notadamente as negras (BRASIL, 2005, p. 16).

Nesta questão, vale lembrar as reflexões de Paulo Freire sobre a educação como um ato político, um processo de conscientização que nos colocará sempre em posição a favor de alguma demanda e contra outras tantas demandas. Há que se ter clareza quanto à necessidade de posicionamento político por parte daqueles que fazem educação.

(...) tanto no caso do processo educativo quanto no ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que esteja atento à questão do poder (2011, p. 35).

Os Estudos Culturais, por sua vez, entendem os professores como produtores culturais engajados nas questões que se referem às práticas públicas e atentos às operações de poder, para que os estudantes “estejam criticamente atentos/as à natureza histórica e socialmente construída de seus conhecimentos e experiências, num mundo extremamente cambiante de representações e valores” (SILVA, 1995, p. 101).

O currículo, igualmente, não é neutro em relação a questões políticas e sociais. Por isso, é preciso estar atento e ser capaz de identificar e questionar o poder hegemônico que exclui certos saberes e grupos sociais, fixando, formando e moldando identidades. A escola, através do seu currículo, e no caso específico que nos interessa da literatura, pode reforçar o racismo ao desconsiderar o saber cultural africano e afro-brasileiro, associando a imagem do negro ao passado escravagista. Na literatura infantil brasileira isso se expressa explicitamente na década de 1920 e início da década de 1930, quando aparecem as primeiras personagens negras.

As histórias, nessa época, mostravam as condições subalternas da personagem negra. Na maioria dessas narrativas, elas não possuíam conhecimento do mundo da escrita, considerado erudito, apenas repetiam o que ouviam de outras personagens, como se não tivessem idéias e pensamentos próprios (SOUSA, 2005, p. 187).

A abordagem temática racial na década de 1920 mostra as personagens negras de modo estereotipado, tendo como referência cultural as personagens brancas e o desejo pelo embranquecimento. O rompimento com essa abordagem negativa sobre os negros inicia-se na década de 1980, quando as personagens passam a enfrentar preconceitos, a desempenhar papéis sociais diferentes e a ocorrer a valorização das mitologias e religiões de origem africana (SOUZA; SODRÉ, 2011).

A literatura infantil contemporânea oferece obras que valorizam a diversidade e o lugar dos negros na sociedade. É importante que os professores disponibilizem essas obras a seus alunos e conversem com eles sobre o assunto, provocando a reflexão sobre a vida em sociedade, a causa e a complexidade das desigualdades sociais, favorecendo o desenvolvimento do respeito à diversidade cultural para a construção de uma sociedade democrática em que as diferenças étnicas não se tornem pretexto para exclusões e atitudes preconceituosas. Por esse caminho, a Literatura e a História fomentarão a prática educacional relevante de inclusão social e combate ao preconceito racial. Há que se lembrar mais uma vez que:

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (BRASIL, 2005, p. 7)

É necessário, portanto, superar a crença no poder absoluto de uma cultura dominante, etnocêntrica, e compreender a escola como espaço sociocultural de promoção do desenvolvimento humano. A questão do racismo precisa ser tema de discussão entre os estudantes na sala de aula, estando a literatura a contribuir para o acesso à informação e à reflexão sobre as práticas sociais vigentes. De acordo com Andery, o conhecimento é resultado da participação ativa do sujeito aprendente, do seu exercício reflexivo:

[...] o sujeito produtor do conhecimento não tem uma atitude contemplativa em relação ao real, o conhecimento não é um simples reflexo, no pensamento de uma realidade dada; na construção do conhecimento o homem não é um mero receptáculo, mas um sujeito ativo, um produtor que, em sua relação com o mundo, com o seu objeto de estudo, reconstrói no seu pensamento esse mundo; o conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem (2002, p. 419).

Nesse sentido, a escola problematizará questões acerca do racismo contra os negros e, numa relação dialética com a sociedade, buscará a conscientização cultural, o respeito pelo diferente, pelo ser humano histórico e social. Essa atitude é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência antirracista. A organização da escola reflete a organização da sociedade, nas contradições e conflitos: as desigualdades sociais, raciais, culturais e econômicas à que certos grupos sociais ainda estão submetidos em nossa sociedade.

Theodor W. Adorno, filósofo e sociólogo, ressalta que, na modernidade, as pessoas estão “tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição” (2000, p. 155), estão atrasadas, mesmo estando inseridas na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico. Essas pessoas estão na barbárie e, para o autor, é urgente voltar todos os objetivos educacionais, para impedir que essa civilização venha a explodir. Cabe aqui lembrar que, “[q]uando fala de barbárie, refere-se diretamente ao preconceito delirante, à opressão, ao genocídio, à tortura [...]” (ZUIN; PUCCI; OLIVEIRA, 1999). Adorno reconhece que a barbárie é produzida e reproduzida por momentos repressivos e opressivos no conceito de educação e cultura.

Sonia Kramer, assim como Adorno, propõe uma reflexão acerca da barbárie humana:

[...] há muito vivemos na barbárie. E devemos educar contra ela. Educar contra a barbárie significa recuperar a história e as histórias guardadas e esquecidas, estabelecendo uma outra relação com a tradição; significa *colocar o presente numa situação crítica* e compreender que o passado não precisaria ter sido o que foi, o presente pode ser diferente do que é e que,

portanto, é possível mudar o futuro (1999, p. 278).

O caminho para essa experiência crítica seria trabalhar numa perspectiva humanizadora, possibilitando a todos a prática solidária, o fortalecimento de laços coletivos, capazes de denotar o sentido de pertencimento e também de reconhecimento das diferenças, da superação da desigualdade (KRAMER, 1999).

É preciso sempre trazer à mente que “[a] história da escravidão real e trágica teve nos seus agentes-homens, mulheres e crianças, que lidaram na condição de escravizados, não só a luta contra a sujeição humana, mas pela recuperação da condição humana” (LIMA, 2005, p. 103).

Durante anos a escola excluiu os estudantes negros ao propor a eles um currículo que desconsiderava a sua experiência de vida e dificultava a condição de um sentimento de identificação por parte do mesmo. Diante da perpetuação da discriminação racial contra os próprios negros nas instituições de ensino, os movimentos sociais negros reivindicaram anos depois “o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira” (SANTOS, 2005, p. 23).

1.2 A NECESSIDADE DO ESTUDO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NAS ESCOLAS

Entre o final dos anos 1960 e durante os anos de 1970, os movimentos dos grupos afro-brasileiros intensificaram suas lutas e seu trabalho de resistência contra a discriminação e a favor da autoafirmação do grupo negro. O rompimento com o modelo branco europeu (eurocêntrico) surge como meio para o conhecimento da realidade cultural brasileira, para o conhecimento da nossa história. “A necessidade da população negra por reconhecimento, valorização de sua identidade, no que diz respeito à afirmação de seus direitos, passou a ser particularmente apoiada pelas políticas de ação afirmativa” (SILVA, 2011, p. 367). As ações afirmativas visam a promover a igualdade de grupos que são socialmente marginalizados, como é o caso dos afro-brasileiros. Por isso em janeiro de 2003 foi sancionada a Lei n. 10.639, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que torna obrigatório o ensino da história da África e dos africanos no ensino fundamental e médio. A história da África deve ser tratada numa perspectiva positiva,

não privilegiando somente as denúncias da miséria que atingem o continente. Reivindicada pelo Movimento Negro, movimento de mobilização política e de protesto antirracista, a aprovação dessa Lei foi importante conquista dos negros para que tivessem parte dos seus direitos efetivados.

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas. (BRASIL, 2005, p. 11)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), atualizada em 2013, em seu artigo 26, define que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares torna-se obrigatório o ensino sobre história e cultura africanas e afro-brasileiras. Em seu primeiro e segundo parágrafo, ainda nesse artigo, é mencionado que

[o] conteúdo programático incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. 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, Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 1996, Artigo 26, §1 e 2 da LDB).

A contribuição africana é evidente e permeia o contexto histórico, social e cultural do povo brasileiro, influenciando “os seus modos de ser, os conhecimentos, as tecnologias, os costumes, a musicalidade, a corporeidade dos outros grupos étnicos que conformam nossa população” (GOMES, 2014, p. 12). O conhecimento acerca dessa temática nas escolas leva o alunos [afro-brasileiros ou não] a conhecer suas raízes étnicas, e a dos outros, e favorece o combate ao preconceito

e à discriminação étnico-racial. Dessa maneira, como aponta Tomaz Tadeu da Silva, “[o] currículo será, então, não apenas um regime de representação, mas um campo de luta pela representação. O currículo poderá, então, conter representações que contem histórias bem diferentes das urdidas pelas relações existentes de poder” (1995, p. 201).

O artigo 79-b da LDB de 2013 determina, ainda, que “[o] calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra”. Contudo, é preciso frisar que tanto a cultura quanto a identidade do negro devem ser trabalhadas durante todo o ano letivo, não restringindo-se às datas comemorativas da Abolição da Escravatura em maio e de Zumbi, em novembro, para que crianças e jovens aprendam mais sobre suas histórias e as histórias dos outros, a fim de desinstalar possíveis mecanismos de racismo. Na compreensão de Santomé,

uma política educacional antidiscriminatória não pode reduzir-se a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas ao estudo desta problemática. Não podemos dedicar apenas um dia por ano à luta contra os preconceitos raciais e a marginalização. Um currículo democrático e respeitador de todas as culturas é aquele no qual estão presentes estas problemáticas durante todo o curso escolar, todos os dias, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos (1998, p. 150 apud PASSOS, 2009, p. 38).

Logo após a publicação da Lei n. 10.639/03, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais em Educação e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em julho de 2004.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e

produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma noção democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2005, p. 10)

A importância do estudo de temas provenientes da história e da cultura afro-brasileira e africana não se restringe somente aos africanos e afro-brasileiros, mas a todos os brasileiros em prol de uma sociedade democrática (ARANTES; SILVA, 2009). É direito de todo cidadão se sentir acolhido e respeitado na sua diferença corporal, estética, religiosa, de gênero e étnico-racial inclusive. As leis voltadas para a questão étnico-racial são relevantes, mas não são suficientes. É papel da escola problematizar os mecanismos de poder que orientam as relações, uma vez que no interior dela também ocorrem desigualdades sociais e raciais.

O racismo surge do preconceito racial, que é aprendido socialmente. É no seio da família e em outras instituições tais como a igreja e a escola que as crianças aprendem com os adultos a fazerem seus primeiros julgamentos raciais. Sendo assim, é de suma importância que a criança conheça, desde a mais tenra idade, a história e a cultura africana e afro-brasileira, a fim de construir sua identidade positivamente, bem como desenvolver o respeito pelo próximo, sendo receptiva à cultura do outro.

“Falar em cultura brasileira, é falar em relações de poder” (ORTIZ *apud* NOGUEIRA, 2009, p. 49). Assim as lutas e as conquistas vivenciadas pelos negros e as obras contendo personagens representadas por eles contribuem para a liberdade de expressão cultural e para que os próprios negros sejam vistos como cidadãos críticos, capazes de provocar mudanças sociais.

Negar a multiplicidade étnica e cultural brasileira é desconsiderar a própria realidade, impondo modelos que não correspondem ao que realmente somos enquanto identidade nacional brasileira. Não existe “uma” cultura que sirva para nos caracterizar, pois a sociedade brasileira é pluriétnica e pluricultural. O etnocentrismo deve ser veementemente criticado para que se torne

possível a valorização e o respeito aos vários grupos étnicos existentes no Brasil. (RIBEIRO, 2009, p. 35)

O uso de determinadas expressões como, por exemplo, “cultura branca” e “cultura negra” estão repletas de conteúdo político. Munanga chama a atenção para isso. Segundo ele, não se pode deixar cair na tendência ideológica racista de estabelecer relação entre raça e cultura, pensando que os brancos produzem cultura e identidade brancas e os negros, cultura e identidade negras. Não existe uma única cultura no Brasil, assim os afro-baianos produzem no campo da religião, da música, da culinária, etc. uma cultura diferente dos afro-maranhenses e dos negros cariocas (2003). Os afro-baianos, os afro-maranhenses e afro-cariocas compõem um ecletismo cultural, uma mistura rica, que contribui para a constituição da nação brasileira.

Pode-se afirmar que o Brasil é um país multicultural porque nele há mais de uma cultura, comunidade (religiosa, linguística, cultural, étnica, etc.), diferenças que fazem parte do seio de uma mesma sociedade, estado, nação, etc. (MUNANGA, 2012a; 2012b).

A diversidade cultural, especificamente a identidade cultural afro-brasileira, não pode ser vista de maneira preconceituosa e estereotipada, posto que faz parte da história de lutas dos negros por inserção cidadã na sociedade. O professor universitário sul-africano Mkgoba “destaca que diversidade de pessoas, idéias, perspectivas, interpretações, culturas, estilos de vida e experiências é o que permite, aos educadores, estudantes, pesquisadores refletir sobre e relacionar-se com a sociedade em que vivem, com a (s) cultura (s) em que estão inseridos [...]” (1996 *apud* SILVA, 2007, 498).

Stuart Hall chama a atenção para a “centralidade da cultura”. Na verdade, existem diversas culturas que moldam nossas identidades. Cada cultura possui uma linguagem que dá significação às coisas, que inventa identidades e que, portanto, nos constitui como sujeitos (COSTA, 2000). O autor define cultura como sendo “eminentemente interpelativa, constitutiva da nossa forma de ser, de viver, de compreender e de explicar o mundo” (1997 *apud* COSTA, 2000, p. 34). Por sua vez, Santos define cultura como sendo “uma dimensão do processo social, na vida de uma sociedade [...]. Entendida dessa forma, cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, e não se pode dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros. [...] é uma construção histórica [...]” (1994b, p. 44).

O encontro entre as diferentes culturas por meio da globalização produz identidades. Ao permitir a convergência cultural, a globalização forma um grupo homogêneo, com identidades comuns. “O conceito de diáspora (Paul Gilroy, 1997) é um conceito que nos permite compreender algumas dessas identidades, identidades que não têm uma ‘pátria’ e não podem ser simplesmente atribuídas a uma única fonte” (WOODWARD, 2005, p. 22).

No mundo contemporâneo, experimenta-se uma fluidez da identidade, pela qual os sujeitos podem assumir posicionamentos, reconstruindo e transformando identidades históricas, do passado (HALL *apud* WOODWARD, 2005). É nesse sentido que mudanças globais contemporâneas ocorridas nas estruturas políticas e econômicas afetam as questões identitárias e “de lutas pela afirmação e manutenção de identidades nacionais e étnicas” (p. 25), mobilizando politicamente grupos oprimidos ou marginalizados, como os negros. Quando a identidade reivindica maior visibilidade social, envolve além da cultura, níveis sociopolítico e histórico.

A sombra da escravização ainda paira sobre os negros brasileiros e muitas vezes é fator determinante na sua inserção social. Há o predomínio de um racismo velado no mercado de trabalho, nas relações de gênero e mesmo na educação. Para compreender como é possível transformar essa realidade vivenciada pelos negros, é preciso conhecer um pouco da luta dos negros e de suas conquistas, bem como as concepções de infância, o papel da literatura e da escola diante das questões étnico-raciais na sociedade moderna e contemporânea.

2 INFÂNCIAS, CRIANÇAS E ALUNOS: A LITERATURA INFANTIL NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E CULTURAL ÉTNICO-RACIAL

Pode-se afirmar que na Modernidade, a infância é marcada pela separação do mundo das crianças do mundo dos adultos. Essa separação, determinada pela construção de creches e escolas que são direcionadas a um grupo geracional próprio, neste caso, às crianças, permitiu a criação de “medidas de proteção [...] de defesa e de segurança” relacionadas a elas (SARMENTO, 2005, p. 369). No entanto, o acesso à escola não garantiu de modo universal a efetivação dos direitos das crianças, pois muitas delas, incluindo as crianças negras, continuaram a sofrer com as desigualdades sociais, com a exploração do trabalho infantil, com as doenças, com a fome, entre outros fatores.

Os negros, e aqui em destaque as crianças negras, ficaram à margem da sociedade brasileira e só passaram a ganhar notoriedade a partir das lutas e conquistas empreendidas pelos movimentos negros. Desse modo, um dos direitos assegurados às crianças negras é a Lei n. 10.639, que versa sobre a importância da Literatura, além da Educação Artística e da História Brasileira na abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Estar na escola foi uma conquista para as crianças negras, que envolveu mudanças de mentalidade com relação a essa fase da vida e, conseqüentemente, políticas de proteção à infância. Entrar no currículo escolar foi outra grande conquista para a cultura e identidade negras.

Sarmento entende que “a construção histórica da infância foi resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças” (2002a, p. 3). Uma dessas organizações foi a escola.

Os estudos atuais, principalmente na área de sociologia da infância, que tomam as crianças como atores sociais enfatizam a pluralidade de infâncias, ou seja, as várias infâncias vivenciadas por diferentes crianças. Elas “distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças” (SARMENTO, 2005, p. 370).

Este capítulo busca mostrar dois aspectos importantes para este estudo. O primeiro, trata-se de compreender as mudanças na sociedade

ao longo da história no que diz respeito à construção de conceitos acerca da infância e da criança, o segundo foca a literatura infantil contemporânea como um dos elementos especiais construídos para alcançar essa fase da vida, direcionando para uma infância específica, que é a infância afro-brasileira.

2.1 UM POUCO SOBRE CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA

Referência no Brasil nos estudos sobre infância, Kuhlmann Jr. e o pesquisador português Fernandes definem “a *infância* como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela *criança*, o sujeito real que vive essa fase da vida” (2004, p. 15). Além disso, os autores pontuam que a história da infância é a “relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e sociedade” (p. 15). A infância deve ser compreendida como um discurso histórico, engajado a contextos e a variáveis de contextos de cunho econômico, cultural, pedagógico que assim a definem (2004).

De acordo com a época em que a criança vive, tem-se um discurso sobre ela, com implicações diretas sobre a sua formação (KRAMER; LEITE, 1998). Como se vê, o conceito de infância é historicamente construído e vem mudando em diversos lugares ao longo dos tempos, de acordo com a cultura e a sociedade. A infância, portanto, constitui um fenômeno social.

A infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância (BOB FLANKLIN, 1995, p. 7 *apud* SARMENTO; PINTO, 1999, p. 17).

Em sua origem latina e nas línguas daí derivadas, a palavra infância está ligada à ideia de ausência de fala. Desse modo, “por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam” (LAJOLO, 2006, p. 230).

Para Ariès,⁴ historiador francês, antes do final do século XVII não existia o conceito de “infância” (1981, p. 156 *apud* PINTO, 1999). Embora a criança fosse inserida na sociedade adulta na medida em que ia crescendo e não fosse negligenciada, desamparada ou tratada com desprezo, o sentimento de infância em séculos passados inexistia. Philippe Ariès afirmou que o mundo medieval ignorava a infância, não havendo nesse período a consciência da particularidade infantil. A criança era considerada um adulto em menor escala, adulto em miniatura.

[...] De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje. A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não eram portanto nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças a convivência da criança, ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las. A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante. (ARIÈS, 1981, p. 4)

Segundo Heywood, os críticos de Ariès apontam para o seu caráter extremamente “centrado no presente”. Com isso, querem dizer que ele buscou evidências de concepção de infância do século XVII na Europa Medieval.

Como não encontrou esses indícios, passou diretamente à conclusão de que o período não tinha qualquer consciência dessa etapa da vida. Nas palavras da historiadora Doris Desclais

⁴ “Independentemente da crítica historiográfica a que a obra de Ariès tem sido submetida, há no entanto, um conjunto de aspectos pelos quais ela é considerada como uma referência incontornável, a ponto de, de alguma maneira, não apenas a História da infância, em geral, terem sofrido, a partir dela, uma mudança de rumo significativa” (SARMENTO, 2007, p. 27).

Berkvam, isso deixa aberta a questão da possibilidade da existência, na Idade Média, de “uma consciência da infância tão diferente da nossa, que não a reconhecemos. (2004, p. 26)

De fato, nessa época, as idades eram definidas de modo impreciso. O termo “criança” poderia ser utilizado para se referir a alguém com três anos de idade ou mesmo com 15 anos. A palavra criança poderia indicar dependência ou servidão, quando se remetia a um *garçon* francês ou a um *boy*, um adulto escravo nos Estados Unidos (HEYWOOD, 2004). Segundo o filósofo argentino Walter Omar Kohan,

as principais críticas feitas a Ariès são três: a) questiona-se a tese de que a infância é uma invenção moderna, que ela não existisse na Idade Média e na Renascença; b) critica-se seu romantismo, seu olhar nostálgico do passado; c) objeta-se sua metodologia de trabalho, em particular seu tratamento dos registros artísticos, literários e culturais utilizados como base empírica. Com relação à questão que nos ocupa, a invenção da infância, diversos estudos oferecem testemunhas de que, pelo menos, desde o século XVII, reconhece-se socialmente a adolescência, algo negado por Ariès. (2003, p. 66-67)

No período medieval existia um sentimento superficial da família em relação à criança, pois se esta morresse, pensava-se que poderia ser logo substituída por outra. A mortalidade infantil nessa época era algo banal, apesar de a prática de infanticídio ser legalmente proibida.

No início do século XVIII, no Brasil, a fim de combater a prática de infanticídio, surge a roda de expostos, que só foi extinta no ano de 1950. A roda dos expostos servia para incentivar o expositor a entregar a criança (bebê) indesejada na roda, ao invés de abandoná-la nas lixeiras, portas de igreja ou de casas de família, na falta de outra alternativa, conforme o costume (MARCILIO, 2006). A autora ainda destaca que:

Na realidade a quase totalidade destes pequenos expostos nem chegavam à idade adulta. A mortalidade dos expostos, assistido pelas rodas, pelas câmaras ou criados em famílias substitutas, sempre foi a mais elevada de todos os segmentos

sociais do Brasil, em todos os tempos – incluindo neles os escravos [...]. (MARCILIO, 2006, p. 54)

A origem das rodas dos expostos se deu nos mosteiros e conventos medievais. Existiam cilindros rotatórios, semelhante aos da roda de expostos, onde pais, anonimamente, depositavam seus filhos a fim de serem batizados e cuidados pelos monges, para servirem a Deus e terem uma boa educação (MARCILIO, 2006).

Diante do alto índice de mortalidade dos expostos dentro das casas, médicos higienistas fizeram um movimento para extingui-las, pois do ponto de vista deles vidas úteis para o Estado estavam sendo perdidas. Nesse ínterim, juristas aderiram a essa causa e pensaram novas leis de proteção à criança abandonada. Todo o movimento de extinção das rodas de expostos objetivava a melhoria da raça humana, pautada nas teorias evolucionistas da época (MARCILIO, 2006). Marcílio explica o porquê da denominação “roda dos expostos”:

Provém do dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica dividida ao meio por uma divisória era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado. (2006, p. 57)

Nessa época, a função desempenhada pela criança era como a dos demais membros da família, cabia a ela a conservação dos bens e a prática comum de um ofício (ARIÈS, 1981). A manutenção da família se devia mais por uma questão de sobrevivência do que propriamente de afetividade. Nessas sociedades tradicionais, diferentemente das sociedades industriais,

[...] as trocas afetivas e as comunicações sociais eram realizadas portanto fora da família, num “meio” muito denso e quente, composto de vizinhos, amigos, amos e criados, crianças e velhos, mulheres e homens, em que a inclinação

se podia manifestar mais livremente. As famílias conjugais se diluíam nesse meio [...]. (ARIÈS, 1981, p. 5)

Ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII surgiu um novo sentimento de infância, que se apresenta de duas maneiras: na vida privada da família e fora dela. Na vida privada, a criança era “papuricada” por sua graça e ingenuidade, distraindo e divertindo os adultos. Ela era vista como pura, divertida e agradável. “Originalmente, esse sentimento pertencera às mulheres, encarregadas de cuidar das crianças – mães ou amas” (ARIÈS, 1981, p. 146). No século XVI, fora da família, a criança é alguém que precisa ser conhecida, disciplinada e corrigida (KOHAN, 2003).

Os moralistas e educadores transformaram esse sentimento, considerando a criança como um ser imperfeito e incompleto, uma preocupação moral, que precisava ser estudada pela psicologia para melhor adaptar métodos de educação que a corrigisse ou controlasse, fazendo dela uma boa cristã. Os moralistas,

[p]reocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantados, pois viam nelas seres imperfeitos e incompletos, frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Deveriam ser educadas para serem submissas e obedecer aos seus superiores, aos seus pais e a Deus. Esse sentimento por sua vez passou para a vida familiar. (ARIÈS, 1981, p. 153)

Esse sentimento novo entre os familiares foi reforçado pelo afastamento da família do espaço público (rua, praça) para o privado (a casa com cômodos e um corredor), preservando assim a intimidade entre o casal; entre mãe e filho, por exemplo.

[A] família passa a ser o local de abrigo, de recolhimento e de refúgio. Compreendida como célula primeira, agregadora da vida social, a instância familiar ganha uma representação diferenciada daquela preponderante até então, fazendo despontar uma sensibilidade nova e distinta para com a infância e para com as relações parentais. (BOTO, 2002, p. 22)

Há, portanto, uma alteração nos padrões de sociabilidade. O novo modo de se relacionar com a criança configurou um novo modelo familiar, reconhecido e exaltado pela sociedade. Já não importava tanto o nome da família, a sua linhagem ou a integridade do seu patrimônio, mas sim a união entre pais e filhos (ARIÈS, 1981).

No século XVI “ocorre um grande movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado” (ARIÈS, 1981, p. 6). A criança é então apartada da família (dos adultos) por um tempo, para frequentar a escola, onde recebe a educação necessária para sua vida em sociedade. A família (os pais) passa a se interessar pelos estudos dos seus filhos, a cuidar deles com afeição, inclusive no que diz respeito ao traje social utilizado, que os diferem dos adultos. Essa família composta por pais e filhos se consolida por meio da educação. Daí surgiu o sentimento moderno de infância e de escolaridade, que buscou civilizar uma sociedade através de uma nova moral.

Ainda nos séculos XVI e XVII valorizou-se muito a disciplina religiosa e elementos da psicologia. Essa disciplina tinha por objetivo o aperfeiçoamento moral e espiritual das crianças, bem como a vigilância permanente das mesmas por parte dos educadores.

[...] passar-se-ia a exigir às crianças um comportamento de adultos ainda que para isso se tivesse de recorrer à repressão e às punições violentas, muito comuns especialmente nas escolas, pois, à medida que a autonomia infantil iria emergindo procurar-se-ia quebrar-lhes a vontade nunca se lhe admitindo qualquer demonstração de independência. (FERREIRA, 2002, p. 169)

Na Idade Média, não havia preocupação com a educação da infância, pois estava “destinada à instrução dos clérigos, jovens ou velhos” (ARIÈS, 1981, p. 176). Pode-se dizer que entre a Idade Média e os tempos modernos compreendeu-se a particularidade da infância e também a importância da educação no que se refere ao aspecto moral e social para a formação da criança.

[...] a Modernidade, pela apropriação que fará da categoria infância, transforma crianças em alunos; gerando, sob tal perspectiva, uma diferente compreensão do próprio campo do estudo

educacional. Objetivamente será criado o moderno conceito de escola – a “forma escolar de socialização” (Vicent, 19994) – que constituirá a âncora da família, para compartilhar o fardo de sua acrescida responsabilidade perante a educação das crianças e dos jovens [...] Seja como for, os colégios serão a moderna expressão de como tratar as crianças mediante códigos das boas maneiras requeridos pela cultura moderna. (BOTO, 2002, p. 23)

Na Modernidade, a criança é pensada como aluno, que tem idade demarcada para compor as classes diferenciadas nos colégios. Neles, ela é preparada para ser “civilizada”, adquirindo valores e saberes (BOTO, 2002).

2.2 QUANDO AS CRIANÇAS TORNAM-SE ALUNOS

O *Ratio Studiorum*, método pedagógico dos jesuítas, baseou-se nas idéias de exposição (*pré lectio*), exercício, repetição e disciplina, tendo como meta primeira a transmissão de saberes e a correlata veiculação de um código de “comportamentos, normas e práticas” (HANSEN, 2001, p. 13 *apud* BOTO, 2002, p. 26), e firmar-se-ia no final do século XVI [...].

No século XVII, Comenius, bem como os jesuítas, acreditou num ensino moralista pautado em virtudes como a prudência, a temperança, a fortaleza e a justiça, que tornariam a criança bem-educada. Nesse contexto, a criança deixa de ser criança para tornar-se aluno, “o qual, por si, era rascunho do adulto em formação” (BOTO, 2002, p. 41).

Kohan (2003) faz lembrar que é na modernidade que a infância surgiu, período em que há mudanças em relação à concepção de infância e também de família. A criança é descrita como um ser que necessita de uma formação específica e é pensada de maneira indissociável do aluno.

Essa preocupação com a demarcação da idade como critério de identidade e de composição de classes diferenciadas no colégio, pode ser, talvez, por hipótese, assinalada como um distintivo da constituição em processo do modo moderno de se pensar a criança: não mais a criança-linhagem; não mais o tronco da família perpetuando uma dada tradição. Tratava-se aqui de produzir a

criança-indivíduo; a criança como um específico estado de ser: criava-se, com os colégios, a infância escolar. (BOTO, 2002, p. 31)

A partir do século XVIII, com o advento da revolução industrial, à medida que a sociedade se moderniza, ocorrem profundas diferenças de classe. A ideologia da burguesia ascende ao poder e à pedagogia cabe propagá-la, garantindo a manutenção do *status quo*, daquilo que já está estabelecido.⁵

A burguesia vai se consolidando enquanto classe social e a divisão do trabalho afeta o modelo de família, que se caracteriza por ser mais doméstico e menos social. A família é apartada dos negócios, a infância da idade adulta. O papel do pai é sustentar economicamente a casa; o papel da mãe é o de cuidar da casa, do lar e o da criança, possui uma natureza simbólica, uma vez que desperta a atenção e o interesse dos adultos (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985)

A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento dos objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 16)

Nesse contexto, surgem as primeiras literaturas destinadas às crianças.

Se a literatura européia teve seu início às vésperas do século XVIII, quando, em 1697, Charles Perrault publicou os célebres *Contos da Mamã Gansa*, a literatura infantil brasileira só veio a surgir muito tempo depois, quase no século XX, muito embora ao longo do século XIX reponte registrada aqui e ali, a notícia do aparecimento, de uma ou outra obra destinada a crianças. (ZILBERMAN, 1985, p. 23)

⁵ “[...] uma ideologia da família, patrocinada na sua privacidade e isolada das influências dos laços de parentesco, os quais constituíram, no período colonial, um sistema de relações bastante forte e autônomo; e a organização da escola, lugar de integração do ser humano aos padrões burgueses e urbanos de vida” (ZILBERMAN, 1985, p. 96).

No Brasil, os escritores que fundaram a literatura brasileira foram:

Carl Jansen (1823 ou 1829-1889) nasceu na Alemanha, mudando-se, jovem, para o Brasil, onde trabalhou como jornalista e professor. Percebeu logo que, no Brasil, faltavam livros de histórias apropriados para os alunos e, entre, aproximadamente, 1880 e 1890, tratou de traduzir alguns clássicos, como os já lembrados *Robinson Crusóé* (1885) e *Viagens de Gulliver* (1888), a que somou, por exemplo, *As Aventuras do Celeberrimo Barão de Münchhausen* (1891) e *D. Quixote de La Mancha* (1886). (ZILBERMAN, 2005, p. 17)

Assim como Carl Jansen, Figueiredo Pimentel (1869-1914) também se fez presente na imprensa. Brasileiro,

quando decidiu dedicar-se à literatura infantil, preferiu seguir o caminho sugerido pelos irmãos Grimm. Publicou coletâneas de muito sucesso, como os *Contos da Carochinha* (1894), onde se encontram as histórias de fadas européias, ao lado de narrativas coletadas entre os descendentes dos povoadores do Brasil. Há histórias de origem portuguesa e também narrativas contadas pelas escravas que educavam a infância brasileira no século XIX [...] (ZILBERMAN, 2005, p. 17-18)

Paulatinamente, a literatura infantil expressa um papel educativo, difundindo conceitos e práticas, permeados por normas e princípios de um ideal burguês. A literatura infantil se caracteriza como um instrumento de controle do imaginário das crianças e como uma mercadoria que precisa ser consumida por crianças que lêem e que, portanto, tenham frequentado ou frequentem uma escola. É um rico campo de produção, circulação e apropriação cultural.

Os laços entre literatura e escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como

intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação. (ZILBERMAN, 1985, p. 18)

Assim, no sistema capitalista, o adulto enxerga na escolaridade da criança, seja a médio ou longo prazo, a possibilidade de obter aumento do seu capital familiar (KRAMER; LEITE, 1996).

Zilberman (1985) também afirma que a literatura infantil faz parte da formação da criança, assim como a família e a escola, pois produz uma representação de infância e de leitor singular, que o distingue do adulto (ZILBERMAN, 1985). Lajolo e Zilberman ressaltam que a abordagem de temas não problematizadores nas obras literárias denotam “o compromisso do livro infantil com valores autoritários, conservadores e maniqueístas” (1985, p. 126).

Enquanto formadora de imagens, a literatura mergulha no imaginário coletivo e simultaneamente o fecunda, construindo e desconstruindo perfis de crianças que parecem combinar bem com as imagens de infância formuladas e postas em circulação a partir de outras esferas, sejam estas científicas, políticas, econômicas ou artísticas. (LAJOLO, 2006, p. 232)

É nessa medida que pensar a infância, a maneira como o meio a concebe, é pensar a cultura. Criança e cultura estão interligadas pela história, pois a criança é alguém que está enraizada em um tempo e espaço, que influencia o meio e é influenciada por ele, faz história e contribui para a construção social. Para Belinky (1986, p. 14),

[...] se é verdade, ao menos em princípio, que todas as crianças crescem, é verdade também que a direção desse crescimento estará em relação constante com o ambiente sócio-cultural. Evidentemente, a criança da atual fase do capitalismo não é igual à do capitalismo mercantil, por exemplo.

A cultura, portanto, não deve ser concebida como algo estático, acabado, pronto a ser transmitido à criança. Cultura não é somente acúmulo de experiência, mas criação e recriação tanto de nós mesmos, como do outro e do mundo. Desse modo, a literatura infantil, que é um produto cultural, valendo-se de uma simbologia de sentidos, traduz ao leitor a sua realidade, construindo e desconstruindo o real, colaborando para que ele (o leitor) se conheça melhor, bem como se aproprie de outras culturas.

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. [...] A representação compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas [...] (SILVA, 2007, p. 17)

As narrativas e os discursos estão repletos de significados que trazem consigo representações, que ao serem produzidos e transportados inventam identidades (SILVA, 1995). Tomaz Tadeu continua: “É através das narrativas, entre outros processos, que o poder age para fixar as identidades dos grupos sociais subalternos como ‘outro’” (SILVA, 1995, p. 205). As narrativas podem fixar identidades que contestem o poder hegemônico. Desse modo, para que a criança se veja e seja vista como um ser histórico e cultural, a literatura infantil deve assumir uma postura inquiridora das normas em circulação, constituindo-se em um meio emancipatório. Do contrário, a literatura infantil será veículo de doutrinação, repassando a ideologia da classe dominante, ao invés de se apresentar como arte.

[...] que as práticas de leitura dialoguem com o contexto social do leitor, sobretudo que a literatura não tenha um caráter servil. A literatura pode levar a criança a olhar o mundo por diferentes perspectivas, possibilitando que entre em contato com as diversas formas de pensar, de escrever e, principalmente, de existir. (...) se desfazer do seu olhar cultural e contextual para

olhar sob outra ótica. (SOUZA; SODRÉ, 2011, p. 10)

A literatura infantil como arte é entendida pela professora Nelly Novaes Coelho (2000, p. 27) como “fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra”. E por ser escrita por um autor-adulto, não está desprovida de um propósito, de uma intencionalidade pedagógica, pois:

[...] ela pode não querer ensinar, mas se dirige, apesar de tudo a uma idade que é a da aprendizagem [...]. Se a infância é um período de aprendizagem, [...] toda mensagem que se destina a ela, ao longo desse período, tem necessariamente uma vocação pedagógica... (SORIANO, 1975 *apud* COELHO, 2000, p. 31)

Portanto, o modo como são abordadas as obras literárias infantis precisam considerar a riqueza conceitual, estética e emancipadora da literatura como arte, sem desprezar sua intenção educativa. Aqui, cabe enfatizar o período entre os anos 1970 e 1980, em que a temática étnico-racial na literatura infantil brasileira começa a ganhar espaço, denunciando o mito da democracia racial, e revelando seu caráter emancipador. É preciso contestar o perfil puramente conservador e moralizante dado à literatura infantil que perdurou durante anos na sociedade brasileira e levou a criança negra, naquele momento, à condição de sujeito passivo.

Na lógica capitalista, o econômico determina o cultural. O modo de produção determina quem participa ou não do sistema. “Daí que essa oposição ativo/passivo, referindo-se à criança e ao adulto, é histórica e não natural” (BELINKY, 1986, p. 19).

Sarmento afirma que o mercado de produtos culturais destinados à infância como “programas, vídeo, de televisão, cinema, desenhos animados, jogos informáticos, jogos de construção literatura infanto-juvenil, parques temáticos, etc.” (2002a, p. 7) contribui para a globalização da infância, isto é, a homogeneização, na qual todas as crianças partilham dos mesmos gostos. No entanto, o grande diferencial está na “reinterpretação activa pelas crianças desses produtos culturais e o facto dessas reinterpretações se fixarem numa base local, cruzando culturas societais globalizadas, com culturas comunitárias e culturas de pares” (2002a, p. 7). O autor cita como exemplo

as crianças de Braga, do Rio de Janeiro, de Dili ou Los Angeles têm acesso (ainda que desigual) aos mesmos produtos culturais, mas não o fazem pondo de lado os processos simbólicos e culturais que constroem a sociabilidade de forma distinta em cada uma dessas cidades e sobretudo, no uso desses produtos, põem em ação características próprias inerentes à sua condição infantil. (SARMENTO, 2002a, p. 7)

Sarmento ainda faz lembrar que a construção da identidade das crianças passa pelos produtos destinados a elas, ou seja, “a identidade das crianças é também a identidade cultural” (2002a, p. 8). As crianças são capazes de produzir culturas próprias, diferentes das culturas dos adultos, pois “cada cultura é o resultado de uma história particular, e isso inclui também suas relações com outras culturas, as quais podem ter características bem diferentes” (SANTOS, 1994b, p. 12). As crianças aprendem ao interagirem com suas famílias; por meio das relações escolares e das relações com outras crianças (seus pares).

A cultura de pares permite às crianças apropriar e reproduzir o mundo que as rodeia. A convivência com os seus pares, através da realização de actividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, ações, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento. (SARMENTO, 2002a, p. 10)

As crianças, quando tornam-se adultas, transmitem seus conhecimentos aos mais novos por meio de brincadeiras, conhecimentos que são passados de geração à geração e são próprios das culturas infantis, uma vez que nascem delas (SARMENTO, 2002a). Isso explica o fato de as crianças de hoje realizarem brincadeiras dos tempos de seus avós, mesmo estando em plena era digital. Devido à indústria cultural,

[...] os brinquedos tradicionais vêm caindo em desuso, substituídos pelos brinquedos industriais produzidos em série que são quase sempre mais

baratos, mais vistosos e estão mais na moda, constituindo-se como factor de distinção social. Estes brinquedos que surgem no mercado, estereotipados e em massa, condicionam as brincadeiras que com eles se tem e uniformizam-nas. (SARMENTO, 2002a, p. 11)

Inseridas na infância global, estão as culturas infantis que constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância. É por meio das relações com seus pares e/ou com os adultos que as crianças entendem, representam e simbolizam o mundo de um modo que lhes é peculiar. É nas culturas infantis que os sentidos dados aos brinquedos e brincadeiras, por exemplo, são ressignificados. Aqui, a cultura molda a infância. É no cruzamento entre culturas que as crianças reinventam seus mundos de vida. “É por isso que o lugar da infância é um entre-lugar” (BHABHA, 1998 *apud* SARMENTO, 2002a, p. 2). Isso quer dizer que existe “o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças – e entre dois tempos – o passado e o futuro” (SARMENTO, 2002a, p. 2).

Para Sarmento (2007, p. 36) “infância é, simultaneamente, uma categoria social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais”. Pensando sobre as concepções de infância, cabe aqui os seguintes questionamentos: No contexto contemporâneo, como será que as sociedades concebem as infâncias em suas diferentes culturas? O que é ser criança nos dias atuais? Para além dessas indagações, Kramer, Leite e Nunes *et al.* (1999, p. 270) nos propõem outro questionamento importante: “Como trabalhar com crianças pequenas de maneira a simultaneamente considerar seu contexto de origem, seu momento de desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos, direito social de todos e de cada um?” Aqui cabe refletirmos sobre as crianças afro-brasileiras. Como assegurar que a educação cumpra o seu papel social de tornar as pessoas mais humanas, levando-as respeitar a diversidade étnico-racial?

Adorno, ao escrever “Educação: para quê” (2000), reflete sobre a educação na Alemanha após Auschwitz e contribui para a nossa reflexão em dias atuais. O autor critica o conceito de um modelo ideal para a educação, na qual as pessoas seriam modeladas por outras pessoas, por meio de um modelo autoritário que valoriza a simples transmissão de conteúdos. Para Adorno, faz-se necessária *a produção de uma consciência verdadeira*, com sujeitos autônomos e emancipados, alcançando a maioridade e conseqüentemente, a democracia. Nesse

sentido, “[a] educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas [...]” (2000, p. 5).

A educação abrange princípios individualistas e sociais, os processos de adaptação e resistência, concomitantemente. Para Adorno, o indivíduo precisa entender que existe uma situação que é paradoxal, ou seja, há a padronização do indivíduo (o modelo ideal autoritário, imposto a partir de fora) e a individualização (o indivíduo reconhece-se num grupo social; faz experiências intelectuais, pensando no sentido de alteridade, anti-individualista e consciente, emancipado). E tudo isso inicia-se na infância. É muito importante que as pessoas tornem-se conscientes para que Auschwitz não se repita.

Sarmento faz lembrar que “O imaginário infantil é um fator de conhecimento” e

Articular o imaginário com o conhecimento e incorporar as culturas das infâncias na referência das condições e possibilidades das aprendizagens – numa palavra, firmar a educação no desvelamento do mundo e na construção do saber pelas crianças, assistidas pelos professores nessa tarefa de que são protagonistas – pode ser também o modo de construir novos espaços educativos que reinventem a escola pública como a casa das crianças, reencontrando a sua vocação primordial, isto é, o lugar onde as crianças se constituem, pela acção cultural, em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço colectivo. (2002b, p. 16)

As crianças produzem cultura porque são sujeitos históricos e sociais, dotadas de competências e autonomia. Por isso é possível transformar a realidade hostil na qual muitas delas estão inseridas. Ao educá-las por meio do diálogo, do respeito e da reflexão crítica, vislumbra-se uma infância que não perpetue mais a visão preconceituosa dos adultos. Kuhlmann Jr. e Fernandes afirmam que

a modernidade faz da denominação *infância* um guarda-chuva a abrigar um conjunto de distribuições sociais, relacionadas a diferentes

condições: as classes sociais, os grupos etários, os grupos culturais, a raça, o gênero; bem como a diferentes situações: a deficiência, o abandono, a vida no lar, na escola (a criança e o aluno) e na rua (como espaço de sobrevivência e / ou de convivência / brincadeira). É nessa distribuição que as concepções de infância se amoldam às condições específicas que resultam na inclusão e na exclusão de sentimentos, valores e direitos. (2004, p. 30)

As crianças contemporâneas têm seus direitos assegurados pela lei do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, inclusive no que refere a serem simplesmente crianças. No entanto, são constantemente privadas pela visão adultocêntrica, ou seja, pelo domínio dos seus mundos de vida por parte dos adultos. Sarmiento (2007, p. 35) descreve como a indústria cultural, pela violência e pela erotização veiculadas pela mídia, induzem as crianças a apresentarem comportamentos “precoces e irreversíveis,” uma vez que não vivenciam sua infância. Essas crianças “habitam a idade da não-infância”. Elas têm seu cotidiano

superpreenchido, deslocando-se da família para a escola e daqui para as inúmeras atividades de formação complementar, das aulas de língua estrangeira ao *ballet* e do clube de informática às atividades desportivas [...] uma atividade dependente e vigiada sob controle adulto, numa extensão custodial do poder familiar, agora alargado às múltiplas agências de ocupação infantil. (SCRATON, 1997 *apud* SARMENTO, 2007 p. 40)

As crianças têm suas infâncias invisibilizadas por um olhar adultocêntrico que as excluem da participação como atores na sociedade, sujeitos de direitos, que possuem culturas próprias, que precisam ser respeitadas. As crianças são preparadas para o futuro e não têm tempo de ser simplesmente crianças, de exercer o direito civil de liberdade individual ou de expressarem seus pensamentos. Ao projetarem suas identidades nesse universo da indústria cultural, as

crianças introjetam valores e significados e se tornam homogêneas e porque não dizer, previsíveis.

É preciso reconhecer que existem pluralidades de culturas nas quais nem sempre as crianças vivenciam suas infâncias e, nesse sentido, a literatura infantil, como produto cultural, desempenha um papel relevante quando possibilita a construção identitária e cultural dessas crianças como atores sociais. No presente estudo, ressalta-se a figura da criança negra que durante anos foi impedida de frequentar a escola e de se manter nela devido à práticas de discriminação atribuídas à sua condição social e ao seu pertencimento étnico-racial.

2.3 A EDUCAÇÃO DOS NEGROS NO BRASIL

Segundo Bitioli e Toniosso, do século XVI ao XIX, o Brasil foi considerado “o segundo maior importador de escravos do novo mundo” (2013, p. 59). Durante esse período, “os africanos que aportaram no território brasileiro na condição de escravos eram vistos como mercadoria e objeto nas mãos de seus proprietários” (p. 59). Entre os anos de 1789 e 1830, muitas crianças morreram antes mesmo de completar dez anos de idade. De acordo com Góes e Florentino, essas crianças “correspondiam a um terço dos cativos falecidos, dentre estes, dois terços morriam antes de completar um ano de idade, 80% até os cinco anos” (1999, p. 180). Havia um alto índice de mortalidade infantil.

O mercado de escravos valorizava as crianças mais velhas, que já desempenhavam tarefas de adultos, como “lavar, passar, engomar, remendar roupas, reparar sapatos, trabalhar em madeira, pastorear [...]” (GÓES; FLORENTINO, 1999, p. 184).

Geraldo da Silva e Márcia Araújo, ao fazerem um recorrido histórico sobre a educação dos negros no Brasil, afirmam que no período escravocrata os negros foram impedidos de frequentar a escola, que ficava “restrita, por lei, aos cidadãos brasileiros –automaticamente esta legislação (art. 6, item 1 da Constituição de 1824) [...]” (2005, p. 68).

Em 1854, a reforma de Couto Ferraz proibia a frequência escolar de crianças com doenças contagiosas e/ou escravas, impossibilitando-as de adquirir conhecimento como os de escrita e leitura. Apesar disso, os negros resistiram à opressão, e alguns deles conseguiram se alfabetizar e até aprender línguas estrangeiras.

Após a abolição da escravatura, em 13 de maio de 1888, foram realizadas várias reformas educacionais. No entanto, a população negra

teve presença sistematicamente negada na escola: “a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram ‘aparente’ democratização, porém, na realidade, negaram condições objetivas e materiais que facultassem aos negros recém-egressos do cativo e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico” (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 71).

Os negros continuaram a sofrer com a pobreza e o preconceito, sendo mal remunerados pela sua força de trabalho. Muitos deles trabalhavam exaustivamente em troca de comida ou até mesmo de um lugar para dormir. “Os negros formalmente livres, viveram muito tempo desamparados, sem nenhuma garantia de assistência obrigatória e sem possibilidade de aproveitar as oportunidades oferecidas pela instituição de trabalho livre” (MUNANGA, 1996, p. 84). O modelo de sociedade que se divulgava era aquele que defendia os interesses dos negros, que possibilitava sua completa integração como homens livres numa sociedade democrática, na qual as diferenças entre negros e brancos não existiam de fato. No entanto, os negros não receberam nenhum respaldo político que os integrassem à sociedade, vivendo à margem dos projetos de identidade nacional (SCHWARCZ *apud* FONSECA, 2001).

Gonçalves afirma que a primeira escola para negros surgiu em 1926, na cidade de São Paulo, com o nome de Centro Cívico Palmares (2003). Ela tinha por objetivo formar líderes negros. Anos mais tarde, surgiram outras associações que mesclavam educação com assistencialismo. Eram entidades beneficentes, como exemplos, destacam-se: “Flor de Maio”, em São Carlos; “José do Patrocínio”, em Rio Claro; “Luiz Gama”, em Jundiá; e ainda “Organização de Cultura e Beneficência Jabaquara” e “Sociedade Beneficente 13 de Maio”, ambas em São Paulo” (GONÇALVES, 2003, p. 338).

É somente no período republicano, com o desenvolvimento industrial, que a população negra vai ter real acesso ao ensino popular e profissionalizante. A escolarização profissional e superior dos negros formou uma “nova classe social independente e intelectualizada. A mobilização desta classe configurou-se como um mecanismo de auto-proteção e resistência, servindo de base para a (re) organização das primeiras reivindicações sociais negras no pós-abolição e o surgimento dos movimentos negros” (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 73).

A partir das lutas e conquistas empreendidas pelos movimentos negros, as crianças negras passaram a ter acesso à escola. A Lei n. 10.639, que versa sobre a importância da Literatura, além da Educação Artística e História Brasileiras na abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, veio a contribuir para que as

crianças negras sejam conhecidas e reconhecidas nas suas particularidades.

3 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E CULTURAL DAS CRIANÇAS NEGRAS: ANÁLISE DAS OBRAS

Existem, no campo da literatura infantil contemporânea, obras que podem contribuir para a valorização identitária e cultural do negro, de sua matriz africana. As obras aqui analisadas fazem parte do acervo do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa),⁶ bem como do PNBE/2013 e são destinadas a crianças que estão em processo de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental), tendo por objetivo o incentivo à leitura e o acesso à cultura por parte das mesmas.

Tais obras trazem elementos africanos e afro-brasileiros de modo dignificante. O negro é representado como alguém que possui uma história (memória e ancestralidade), um lugar na sociedade e que não pode ser inferiorizado pela escravidão. Em algumas obras, as diferenças étnico-raciais são ressaltadas, em outras é focado o grupo étnico afro-brasileiro. De qualquer forma, os autores se dispõem a dar visibilidade aos negros africanos e afro-brasileiros ao tematizarem questões étnico-raciais, recontando sua história de maneira positiva.

A partir do estudo dessas obras literárias que ressaltam a importância da cultura afro-brasileira, os estudantes aprendem a valorizar a diversidade cultural do Brasil e a respeitá-la, compreendendo criticamente as relações sociais e aderindo a atitudes contrárias ao racismo. Os estudantes negros podem vivenciar nos seus imaginários experiências positivas sobre seus ancestrais africanos, outrora escravizados, desenvolver sua autoestima, ter sua identidade étnica confirmada e valorizada e vislumbrar a possibilidade de reconstruir a história do seu povo. Pelo estudo dos negros nas obras da literatura infantil, pretendem-se descobrir as contradições sociais e as possibilidades de transformação das relações. Segundo Antonio Candido,

a literatura tem uma “função humanizadora”, ou seja, tem a capacidade de “confirmar a humanidade do homem”. Daí derivam suas

⁶ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>).

funções mais específicas: “satisfazer a necessidade universal de fantasia, contribuir para a formação da personalidade” e, ainda, ser “uma forma de conhecimento do mundo e do ser”. De acordo com esse ponto de vista, a literatura é algo que “exprime o homem e depois atua na própria formação do homem”. E sua função educativa advém do fato de ela agir com “o impacto indiscriminado da própria vida” nas camadas mais profundas e de corresponder àquelas necessidades humanas. (1999, p.81).

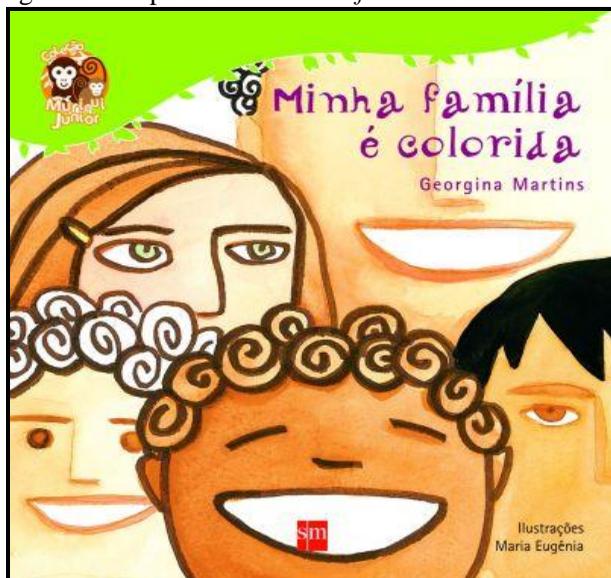
O presente estudo apresenta a seguir as biografias dos autores das obras literárias selecionadas, bem como a síntese das obras intercalada com as análises. Por fim, há um comparativo entre as obras, tendo como ponto de partida as três categorias elencadas: cultura, diferença étnica e identidade.

A escritora Georgina Martins nasceu na cidade do Rio de Janeiro em 8 de junho de 1959. É especialista em Teoria e Crítica da Literatura Infantil e Juvenil e doutoranda em Literatura Brasileira. É professora do curso de pós-graduação em Literatura Infantil e Juvenil da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e diretora de Produção Cultural da mesma Universidade. Coordena projetos de formação de professores das redes estadual e municipal.⁷ De acordo com as informações da Câmara do Livro, recebeu vários prêmios, entre eles “Fica Comigo”, menção honrosa no Prêmio Adolfo Aizen e inclusão no catálogo da Feira do Livro Infantil de Bolonha de 2003.

Sua obra literária infantil *Minha família é colorida* é destinada às crianças do 2º ano do ensino fundamental e trata das raízes da família brasileira, enfatizando aspectos biológicos positivos, pois nela os brancos e o negros assumem belezas singulares, colaborando para a formação de autoestima do leitor ou ouvinte.

⁷ Informações disponíveis no site da Câmara do Livro: http://camaradolivro.com.br/autores_det.php?id=72.

Figura 1 – Capa do livro *Minha família é colorida*



No enredo, a personagem principal se chama Ângelo e tem dois irmãos: João e Camilo. Ângelo é um menino questionador. Certo dia, ele pergunta à sua mãe porque o seu cabelo não voa como o dela e o da avó. E complementa: “Mãe, eu sou negro?” (MARTINS, 2011, p. 9). A personagem indaga sobre a questão da diferença, da cor da pele e do cabelo. Nesse momento, a mãe de Ângelo mostra a foto da bisavó do menino. Ele, então, questiona: “Ela é bisavó do Camilo também?” (p. 11), isso porque o irmão de Ângelo não se parecia com a bisavó de ambos, pois ele era branco e a bisavó era negra. Percebe-se ao longo da narrativa a evidência dos dois tipos de construção identitária: a individual e a coletiva, conforme categoriza Munanga (2012a). A identidade individual tem a ver com as marcas de sua singularidade no contexto familiar. Aqui, o menino quer saber sobre sua existência no mundo, isto é, sobre um significado ontológico. “Mãe, eu sou negro?”, pergunta Ângelo. Por outro lado, a identidade coletiva é construída por um grupo social, nesse caso, a família.

A mãe de Ângelo começa a contar a história de sua família, lembrando o caso de amor dos bisavós. Ela era negra como a noite e seus olhos, pretinhos como duas jabuticabas maduras. Ele era branco como um copo de leite e seus olhos, azuizinhos como o céu. Eles

gostavam muito um do outro e, desse amor, nasceu o avô do Ângelo: Agostinho. Nesta passagem da narrativa, a autora destaca que é na relação com o outro, o diferente, que constrói-se a identidade. Em contrapartida, é possível perceber a alusão feita à miscigenação racial no trecho a seguir: “E quase todas as vezes em que eles ficavam juntos, os pedacinhos de um se misturavam com os pedacinhos do outro. Essa mistura de pedacinhos deu origem a um monte de menininhos” (MARTINS, 2011, p. 21). Há várias referências à sexualidade como o canal da mistura racial. E a autora continua relatando as histórias de amor dos pedacinhos que outrora se misturaram para compor a família de Ângelo. Agostinho, por sua vez, conheceu Marli. Ele se apaixonou pelas tranças dela e ela, pelos cabelos enroladinhos dele. Os dois ficaram juntinhos e tiveram o pai de Ângelo, que por sua vez se apaixonou pelos caracóis dos cabelos da mãe do Ângelo. Ela se apaixonou pelo sorriso dele, “que iluminava a cara toda” (MARTINS, 2011, p. 31). Eles se casaram e tiveram o Camilo e o Ângelo. João, o outro irmão de Ângelo, é fruto do primeiro casamento da mãe. Ângelo conclui, então, que sua família é colorida e bonita, igualzinha à sua caixa de lápis de cor. A partir desse enredo, a autora sugere ao professor que trabalhe com seus alunos a árvore genealógica de suas famílias. A mistura das raças é vista aqui em perspectiva da afetividade, do “apaixonar-se”, do ser atraído pela beleza do outro. Todas as personagens negras são apresentadas como belas e portadoras de beleza, seja no cabelo, seja nos olhos, seja na cor da pele, seja no sorriso. A obra tem a virtude de apresentar uma família multirracial.

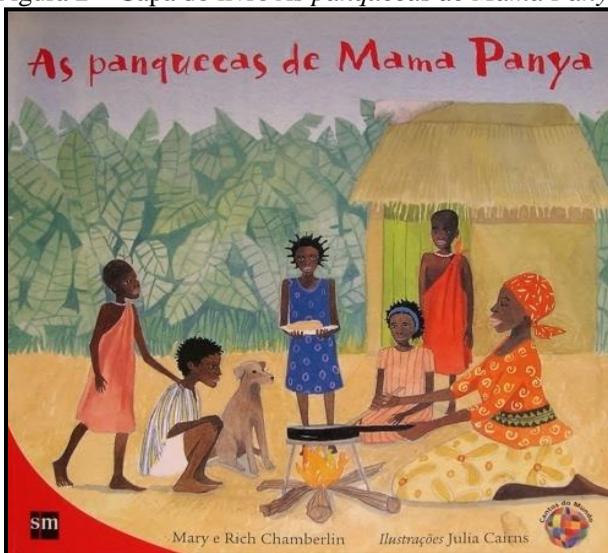
A obra ressalta a diferença étnico-racial a partir de aspectos biológicos (cor dos olhos, tipo de cabelo), mas não destaca aspectos culturais (região geográfica, religião, etc.). Desse modo, a construção da identidade do negro se restringe a uma visão de certa forma idealizada das personagens brancas e negras, prezando as relações intersubjetivas e do núcleo familiar, mas isoladas de um contexto social e histórico mais amplo. As diferenças são tratadas de modo emocional, subjetivo, pautadas na individualidade e na afetividade, desconsiderando sua dimensão histórica. Como por exemplo, na passagem em que a mãe de Ângelo diz: “Meu filho, você está vendo esta foto? É da sua bisavó, a avó do seu pai; ela já morreu. Você é muito parecido com ela, por isso é que você é assim, bem moreninho” (p. 10).

Ao final da obra, na contracapa, encontram-se alguns breves textos mais técnicos que buscam sugerir aplicações da obra ao leitor discutindo sobre hereditariedade e árvore genealógica. Quando traz alguma informação histórica sobre a multiculturalidade na história do

Brasil, o texto fala da chegada dos portugueses, alemães, italianos, mas omite a chegada dos povos da África, um equívoco importante, considerando o objetivo da obra que é a superação do preconceito e da baixa autoestima. Como a perspectiva é multicultural e o objetivo é mostrar a família brasileira como sendo composta por pessoas com fenótipos diferentes um do outro, a obra não privilegia a cultura afro-brasileira.

A próxima obra analisada é dos autores Mary e Richard Chamberlin. Eles são casados. Ela é produtora e diretora de programa de televisão, ele é engenheiro. Já viajaram para o Quênia e para a Tanzânia, países da África Oriental (CHAMBERLIN; CHAMBERLIN, 2005). Uma de suas obras se chama *As panquecas de Mama Panya*, retrata a cultura de um vilarejo da costa leste da África e é destinada às crianças do 2º ano do ensino fundamental.

Figura 2 – Capa do livro *As panquecas de Mama Panya*



Mama Panya decide ir ao mercado livre com seu filho Adika, que, entusiasmado, convida a todos para o jantar. A mãe do menino se preocupa com o pagamento da compra dos ingredientes que pretende adquirir para o jantar. Há muitas pessoas convidadas e pouco dinheiro: “Mama segurou entre os dedos duas moedas que estavam guardadas no

pano preso em sua cintura” (CHAMBERLIN; CHAMBERLIN, 2005, p. 6). No caminho de volta para a casa, Mama pergunta: “Quantas pessoas convidamos para hoje à noite?” (p. 20). Saltitando bem na frente dela, Adika cantarola sua resposta: “Todos os nossos amigos, Mama” (p. 21). Mama Panya começa a fazer a panqueca. Nesse momento, chegam seus convidados com os outros ingredientes. “E o banquete começou assim que todos se sentaram debaixo do baobá para comer as panquecas de Mama Panya” (p. 27). Mais tarde, Kaya tocou a *mbira* e Mzu Odolo cantou, um pouquinho desafinado (p. 28). Aspectos culturais como a comida, a dança, a música e o gestual estão presentes nessa história. A vida comunitária é muito valorizada e se expressa no tocar o gado com varas de bambu, na pesca, no mercado aberto e na banca de especiarias por onde Adika e sua Mama transitaram até chegar em casa.

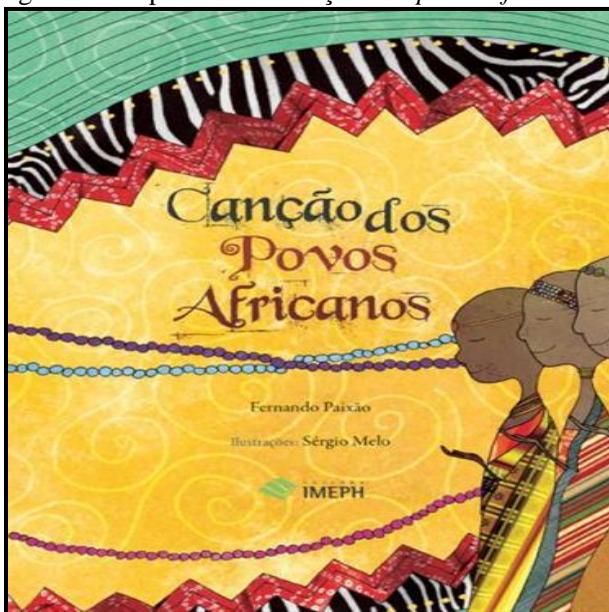
O livro, que é bem ilustrado, fala ao final sobre o Quênia. Traz um vocabulário kisiwahili, língua falada pelos quenianos. Kisiwahili significa “falando a língua do povo do litoral”. Além disso, apresenta a receita da panqueca de Mama Panya. A obra apresenta a cultura queniana, a hospitalidade do povo, a centralidade da amizade entre as pessoas, além da comida (panqueca, peixe, pimenta), dos instrumentos musicais e do canto. O contexto é a realidade rural do povo queniano, as estradas de areia, as árvores baobás, o gado, a pescaria à beira do rio, o mercado ao ar livre, a feira, as medidas de farinha (a concha), o embrulho de papel, tudo sugerindo simplicidade e intensa vida comunitária. As pessoas se conhecem pelo nome e se tratam com respeito e afetuosidade. Todos esses elementos podem ser explorados pelo professor em sala de aula.

A estereotipia é uma das formas práticas do preconceito. É a sua manifestação comportamental. “Com base em estereótipos, as pessoas julgam umas as outras (SANT’ANA, 2005, p. 62). A desconstrução de estereótipos é fundamental no combate à redução das desigualdades sociais. Em *As panquecas de Mama Panya*, pode haver uma certa generalização ao mostrar uma África ainda tribal, sem cidades grandes, mas tudo vai depender da intervenção do professor, que precisará fazer alguma pesquisa para desconstruir possíveis equívocos e generalizações. A possível pobreza sugerida pela simplicidade da vida rural na África é compensada com uma grande riqueza cultural refletida pela linguagem, roupas, comidas, hospitalidade e celebração da vida. A história não trata dos conflitos internos no Quênia ou mesmo nas diferenças tribais e pode dar a impressão de que o país é um todo harmonioso e pacífico. Certamente, há conflitos e tensões. Cabem aos professores problematizar a recepção ingênua do texto literário.

O livro *Canção dos povos africanos* é do escritor Fernando Paixão (2010). Ele nasceu na cidade de Pedra Branca, no estado do Ceará. Publicou vários títulos, dentre eles, *África: um breve passeio pelas riquezas e grandezas africanas* e *Zumbi dos Palmares*. É formado em teologia e professor da “ESPAC (Escola de Pastoral Catequética) da Arquidiocese de Fortaleza e assessor de temas bíblico-teológicos; assessor do CEBI-CE (Centro Ecumênico de Estudos Bíblicos)” (PAIXÃO, 2010, p. 24).

Seu livro *Canção dos povos africanos* é destinado às crianças do 3º ano do ensino fundamental. É bem ilustrado e narra uma história de cordel do folclore africano. Lendas, contos e canções criadas pelos povos africanos possuem narrativas belas e cheias de conteúdo reflexivo. “O livro fala que o continente africano é berço de belas culturas com expressões singulares, de gestos exemplares” (PAIXÃO, 2010, p. 5).

Figura 3 – Capa do livro *Canção dos povos africanos*



De acordo com a obra, nas culturas africanas a vida é pensada coletivamente. Cantigas são inventadas para anunciar o nascimento de uma criança, quando ela inicia seus passos na educação; quando se torna adulta, quando morre e sua alma se despede deste mundo para a imortalidade entre seus ancestrais. Os negros africanos expressam e cultivam intensamente suas crenças religiosas. As construções das identidades dos negros africanos se dão por meio de rituais de canção. Cada um tem a canção como parte da sua identidade, conforme se relata a seguir:

O que tanto nos fascina
Vendo esta comunidade
E o respeito que se tem
Pela sua liberdade
Cada um tem a canção
Como sua identidade. (PAIXÃO, 2010, p. 14)

A cultura africana faz uso de máscaras em rituais funerários, ritos de iniciação masculina (passagem da infância para a adolescência), antes do plantio ou após a colheita, por exemplo. Para os africanos, o uso das

máscaras os possibilita pedir ou agradecer a proteção dos espíritos (BISPO; BEVILACQUA; SANTOS, 2010).

De acordo com a narrativa, quando alguém erra, comete um crime ou pecado, é colocado dentro do círculo e o povo canta a canção pelo culpado (PAIXÃO, 2010, p. 17). A própria narrativa é formatada em versos, como trovas de um repente, como versos de uma canção:

Então a sua canção
 Naquele instante é cantada
 E vem em sua memória
 A sua vida passada
 E a pessoa que errou
 Por todos é perdoada.
 Não existe punição
 Naquela comunidade
 Enquanto ouve a canção
 A pessoa na verdade
 Sente no fundo da alma
 O valor da liberdade. (p. 17)

Mais adiante o livro parece retratar a África como um espaço no qual todas as culturas vivem em paz, são felizes e livres. É como se esses valores já nascessem, fossem inerentes aos africanos.

Essa história é uma herança
 De um povo que tem grandeza
 De um povo que ensina ao mundo
 Gestos de paz e nobreza
 Na “canção” que representa
 Sua própria natureza. (PAIXÃO, 2010, p. 21)

O texto ressalta que as tribos e etnias expressam-se de modo singular e ao mesmo tempo sugere que todas as culturas africanas são iguais em seus gestos, assumindo uma identidade exemplar.

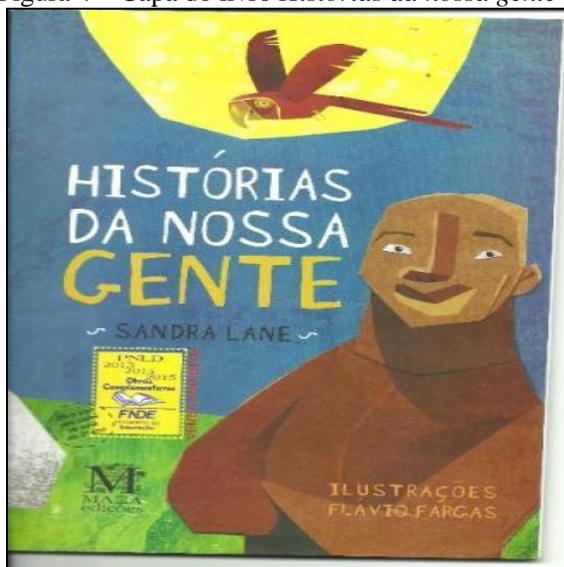
Nossa África tem culturas
 De expressões bem singulares
 Selando sua identidade
 Com seus gestos exemplares. (p. 5)

Tantos outros países e culturas circunvizinhas são ignorados na narrativa, que também não reconhece ou faz referência aos conflitos internos na África.

De acordo com o seu próprio *site*,⁸ a escritora e contadora de histórias Sandra Lane recebeu alguns prêmios, “dois deles conferidos pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte: em 1995, o primeiro lugar na categoria de Contadora de Histórias da Tradição Oral, promovido pela Biblioteca Pública Infantil Juvenil; e em 2000, o troféu ‘BH em Defesa da Vida’ com o Projeto ‘Passaredo Contadores de Histórias’”. Criou e produziu programas de rádio tendo como tema a cultura popular. Publicou o livro *Histórias da nossa gente* em 2006, que foi adotado pela rede pública de ensino da cidade de Contagem (MG) em 2008 para a educação de Jovens e Adultos. Participou da gravação de três CDs de narrativa de histórias, “*Passarim, O Palhaço Cantor*, do músico/compositor Rubinho do Vale, *Contos e Cantos* e *Histórias da nossa gente*”, em parceria com o músico Vilmar de Oliveira.

A obra *Histórias da nossa gente* é destinada às crianças do 3º ano do ensino fundamental e traz cinco histórias, três das quais tratam da temática étnico-racial.

Figura 4 – Capa do livro *Histórias da nossa gente*



A primeira narrativa, “Histórias da nossa gente”, faz referência à história da escravidão dos negros trazidos da África para o Brasil. Assim,

⁸ <http://www.sandralane.com.br/sandralane-contadorahistorias.htm>.

[T]razidos nos porões imundos dos navios negreiros, sem nada de mala, mas na alma e no corpo toda a sua cultura: homens, mulheres e crianças de várias partes da África chegaram às terras que já eram conhecidas por Brasil. Longe de casa, escravizados, muitos se revoltaram.

A escravidão, porém, foi demorada [...] Tempo mais que suficiente para que nascessem crianças da cor de jambo, filhos dos colonos com as negras escravas... (LANE, 2010, p. 20)

Num segundo momento, a autora explica a origem do povo brasileiro:

E assim, o tempo, que não perde tempo, pôde ver o passar do tempo, nascer pessoas de todas as cores, forma, jeito de falar, pensar, dançar, comer, ter fé, enfim, uma gente que não queria ser colônia nem colonizadores de ninguém. Desde então, entre dores e alegrias, a história vem sendo construída por um povo que, quando se reconhece herdeiro do índio, do branco e do negro, encontra o seu lugar e descobre o que é ser brasileiro. (LANE, 2010, p. 21)

O encontro com o diferente como marca mais importante da identidade nacional é evidenciada na passagem na qual o povo brasileiro resultaria da mistura de três raças: os índios, os portugueses e os negros e descobriria o que é ser brasileiro. O livro reconhece o caráter complexo dessa mistura, que inclui os ingredientes paradoxais de “dores e alegrias”, encontrar um lugar no espaço do país, “o seu lugar”, e descobrir sua identidade.

A segunda narrativa, intitulada “Chico Rei”, mostra que, apesar de sofrer no porão sujo de um navio negreiro, juntamente com sua família e toda a sua corte da nação conga, de trabalhar como escravo nas minas de ouro da antiga Vila Rica, de ser humilhado e apanhar no tronco, o negro, representado aqui por Chico (Rei Galanga Muzinga), é descrito como um rei dotado de um espírito forte e alegre. “Dono de um espírito forte e alegre, Chico não deixava o olhar de sua gente cair. Relembrava as tradições de sua terra, alimentava a todos com esperança de liberdade...” (LANE, 2010, p. 24). E foi assim conquistando

admiração e respeito que o escravo Francisco, ou melhor, Chico, outrora rei congolês Galanga Muzinga, alcançou a tão sonhada liberdade. Mas Chico se sentia triste pelo seu filho e por sua gente. Então, um dia, Chico foi trabalhar como negro alugado e juntando dinheiro comprou a antiga e abandonada Mina da Encardideira. Trabalhou com afinco e libertou seu filho. Ambos trabalharam ainda mais e: “[...] pai e filho trabalharam com tanta garra que em pouco tempo libertaram outro escravo. Nas profundezas da terra, mãos incansáveis cavavam a liberdade e iam se multiplicando na cooperativa de solidariedade” (LANE, 2010, p. 28). Como se vê, questões como dominação e violência, sofrimento e trabalho são explicitamente apresentados no livro. O desejo de dignidade e liberdade marca a trajetória de Chico Rei, e sua origem congoleza e de sangue real é explicitada no início da história.

O negro africano revela respeito pela religião do branco, pois ergue uma igreja para agradecer pela sua liberdade. “Em sinal de agradecimento e fé, no alto do morro, próximo à Mina da Encardideira, uma igreja foi erguida por Chico e sua gente” (LANE, 2010, p. 28). E ainda: “Ricamente vestidos, Chico Rei e toda a sua corte, depois de assistirem à missa cantada, voltaram tocando tambores, dançando e cantando pelas ruas da Vila Rica, como se fazia na África” (p. 28). O texto sugere, assim, uma mistura de diferentes tradições religiosas.

Na terceira narrativa, intitulada “Zumbi dos Palmares”, a personagem vó Maria explica à sua neta que os negros têm seus heróis, mas muita gente esquece-se de contar isso aos outros, referindo-se, nesse contexto, à escola. Assim, ela conta a história de Francisco, o Chico, líder do Quilombo dos Palmares. Quando ainda era um menino, Chico foi capturado no Quilombo dos Palmares e entregue a um padre, que passou a chamá-lo de Francisco. O padre ensinou-lhe a ler e a escrever, histórias da Bíblia, Matemática e Latim. Francisco não se conformava com a sua condição de escravo e, por isso, voltou para Palmares. Nessa terra de refugiados, negros e negras resistiram aos ataques dos bandeirantes. Lá, Francisco passou a usar o nome de Zumbi e lutou até a sua morte pela liberdade.

Segundo Ratts, os quilombos representaram, sem dúvida, uma forte estratégia de reação à escravidão dos africanos e seus descendentes, à estrutura escravocrata. Os quilombolas lutaram pela implantação de uma outra estrutura política, que beneficiasse a todos os oprimidos (*apud* FONSECA, 2001).

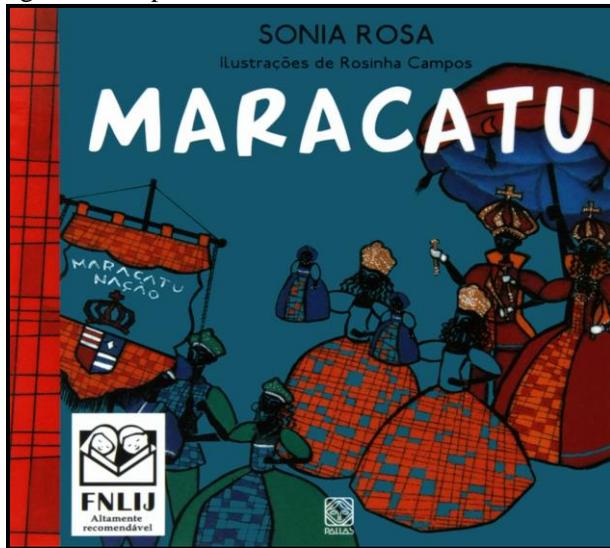
O livro *Histórias da nossa gente* supera a história contada sobre os negros vencidos, passivos, sem história, sem religiosidade, sem

identidade e sem cultura e dá visibilidade à questão da luta pela autonomia e pela dignidade. Nesse livro, os conflitos por liberdade e autoafirmação são apresentados de forma historicamente contextualizada e explícita.

A próxima obra analisada intitula-se *Maracatu*, da escritora Sonia Rosa (2009). Ela nasceu no Rio de Janeiro, em 4 de fevereiro de 1959, onde mora e trabalha como professora da rede pública municipal, orientadora educacional e contadora de história. Seu primeiro livro, *O Menino Nito*, foi publicado em 1995 e relançado em 2002 pela Editora Pallas. Possui cerca de 40 livros publicados. No ano de 1999 ganhou o diploma Orgulho Carioca, em reconhecimento das atividades voltadas para a melhoria da educação pública municipal. É especialista em Leitura pela PUC do Rio de Janeiro. Fez também curso de pós-graduação em “África-Brasil: Laços e Diferenças”, aprofundando-se no tema afro-brasileiro. Ela mesma comenta: “Estudar essa diversidade, compreender a riqueza desses estudos e colocá-los dentro do texto infantil, têm me dado uma grande satisfação. Sei que esta contribuição, apesar de modesta, é muito importante. Nos meus livros, sempre que possível, contemplo a bela diversidade afro-brasileira”. Seu livro *Amores de Artistas* foi considerado em 1999 “Altamente Recomendável” pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) na categoria Criança. O mesmo reconhecimento, ela obteve em 2004 com a *Coleção Lembranças Africanas*.⁹

Seu livro *Maracatu* é destinado às crianças do 1º ano do ensino fundamental e faz parte de uma coleção que trata dos costumes africanos (músicas, danças, línguas, religiões) que foram incorporados aos costumes dos brasileiros após a vinda dos negros africanos para trabalhar como escravos. A coleção é composta por cinco livros: 1) Capoeira; 2) Maracatu; 3) Jongô; 4) Feijoada e 5) O tabuleiro da baiana.

⁹ Informações disponíveis em entrevista publicada no *site* da Editora Pallas. http://www.pallasseditora.com.br/autor/Sonia_Rosa/64/. Acesso em: 17/10/2015.

Figura 5 – Capa do livro *Maracatu*

A palavra *maracatu* significa as “nações” e é um dos símbolos de resistência negra do período da escravização. Segundo Sonia Rosa,

muitos escravos bantos¹⁰ vieram do Congo para Pernambuco. Eles tinham o costume de formar um grupo e escolher um casal de líderes. Os dois eram coroados como rei e rainha do Congo. Depois, iam visitar os portugueses ricos, as igrejas das irmandades dos negros e as casas de candomblé. Todos se vestiam com luxo: os reis debaixo de um grande guarda-sol, damas da corte, guerreiros, nobres e embaixadores. Todos cantavam e dançavam ao som de tambores. Algumas damas carregavam “calungas” (bonecas que representavam espíritos protetores). Hoje, os grupos de maracatu desfilam no carnaval. (ROSA, 2009, p. 12)

¹⁰ “As populações das regiões bantas da África foram as primeiras a serem trazidas para o Brasil. Os bantos foram os que vieram em maior número e que mais marcaram a cultura brasileira” (CUNHA JR, 2005, p. 250).

Para entendermos melhor a cultura africana, recorremos a Schwarcz, que observa que a coroação de reis e rainhas faz parte de ritos que estão vinculados às Irmandades dos Pretos. Desse modo,

Os Reinados ou Congados são um sistema religioso que se institui no âmbito da religião católica, veiculados por cerimônias festivas e por celebrações que gravitam em torno de Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, Santa Efigênia e Nossa Senhora das Mercês. Performados por meio de uma estrutura simbólica e litúrgica complexa, os ritos incluem a participação de grupos distintos, denominados *guardas*, e a instauração de um império negro, no âmbito do qual autos e danças dramáticas, coroação de reis e rainhas, embaixadas, atos litúrgicos cerimoniais e cênicos criam uma performance mitopoética que reinterpreta as travessias dos negros da África às Américas. (*apud* FONSECA, 2001, p. 67)

A obra *Maracatu* mostra que, devido à escravidão, os negros não podiam viver sua negritude com liberdade, pois parte de sua identidade ficou perdida na saudade que sentia de sua pátria, da sua terra. “Assim que a África aqui chegou / O negro não podia mostrar / Tudo que na sua terra ele aprendeu a adorar” (ROSA, 2009, p. 1). “A saudade / Ardia noite e dia no seu peito” (p. 3), continua a canção, que vai mostrando como o negro africano tem sensibilidade espiritual, pois cuida da sua fé e da sua gente: “Mas mesmo assim ele nunca esqueceu de cuidar / da sua fé, da sua gente... / E de fazer seu culto a ‘Calunga’” (p. 3). Tanto as ilustrações quanto o texto vão mostrando:

Uma procissão tão colorida
Segue o seu destino
Tem rainha
Tem Dama do Paço
E Calunga é adorada com louvor
[...] O povo grita
Viva São Benedito!
Viva Nossa Senhora do Rosário!
Viva o Maracatu!
O cortejo vai aquecendo as lembranças [...] (p. 7)

Os negros das cores da noite tem dança, música, raça e fé. As nações de Maracatu, lembrança africana, são o foco da obra, que vivificam a memória afro-brasileira. Há uma forte valorização da ancestralidade e da cultura africanas que orientam as relações entre afro-brasileiros e brancos. O sincretismo religioso também se faz evidente na medida em que elementos da fé católica romana se mesclam a costumes e ingredientes culturais oriundos das culturas africanas.

Na época da escravidão no Brasil,

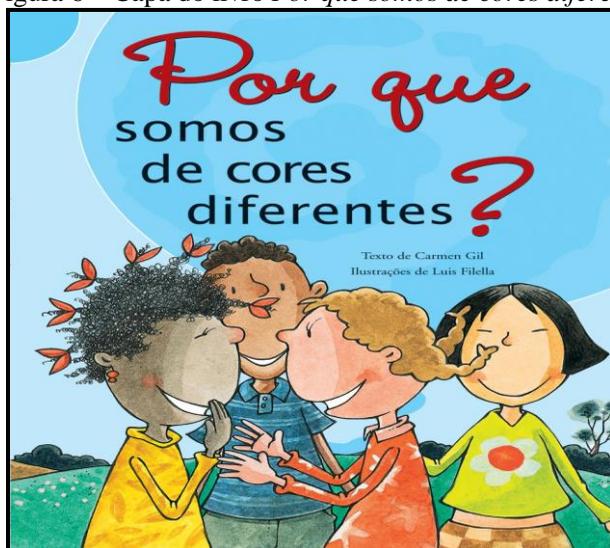
sendo as próprias autoridades do país católicas, ficava difícil ter outra religião que não o Catolicismo [...] a Igreja católica reprimiu as práticas religiosas africanas e obrigou a aceitação do Catolicismo. Isso tinha dois lados, um bom e um ruim. O bom era que os negros podiam se reunir em irmandades religiosas, algo parecido com a família de santo do Candomblé. O ruim era que os tinham de abrir mão dos deuses africanos ou, ao menos, fazer de conta que os tinham esquecido. (BISPO; BEVILACQUA; SANTOS, 2010, p. 95)

Dessa maneira, muitos santos católicos foram associados aos deuses africanos. Essa prática denomina-se sincretismo religioso. As religiões afro-brasileiras como o candomblé, o xangô, o batuque, o tambor de Minas e a umbanda foram reprimidas e perseguidas pela polícia, pois temia-se que os negros através de seus rituais pudessem lançar maldições, fazer o mal (BISPO; BEVILACQUA; SANTOS, 2010). Esse modo de pensar denotou um forte preconceito em relação à cultura afro.

A seguir, discorreremos sobre a obra *Por que somos de cores diferentes?* da escritora espanhola Carmen Gil (2006). Especialista em Literatura Infantil, sua obra destinada às crianças do 3º ano do ensino fundamental conta a história de Marta, que durante uma excursão conheceu Tenka, uma menina brasileira cujos pais são de uma aldeia do sul da África. Tenka é “escura como o café” e tem cabelos pretos e encaracolados. Marta é “branca como o leite” e quer saber por que elas são tão diferentes. Roberta, uma monitora, explica que no grupo da excursão há crianças de muitos lugares: do Marrocos, da Polônia, da Bolívia, da China, de Botsuana... e Tenka complementa que já conhecia algumas delas porque estudavam na sua escola. “No meu bairro há gente de todas as nacionalidades e isso é muito divertido” (p. 9). Como se vê,

a valorização da diferença parece ser o foco da obra, bem como a noção de identidade nacional. A diferença é o que permite a construção da identidade, do outro, do *self*. Essas identidades são historicamente definidas e deslocadas, à medida que as pessoas são confrontadas com outras identidades.

Figura 6 – Capa do livro *Por que somos de cores diferentes?*



Raul, o monitor, primo de Marta, propõe um desafio ao grupo: responder à pergunta de Marta: “Por que somos de cores diferentes?” Tenka responde que Deus, após vários dias de chuva, modelou homens e mulheres com barro branco do chão e pintou-os com as cores do arco-íris. “Mas ele fez isso tão devagar que o arco-íris foi desaparecendo. As figuras foram ficando cada vez mais claras, e ele precisou deixar as últimas totalmente brancas” (GIL, 2006, p. 13). Júlio, um menino ruivo de óculos, argumentou que a pele serve como camuflagem. “Os que têm pele muito branca, por exemplo, podem se esconder melhor na neve. Por outro lado, os que têm pele escura podem caminhar durante a noite sem que ninguém os veja” (p. 14). Estevão diz: “Acho que a culpa é toda da água. Pois é, da água. Os seres humanos que vivem em países chuvosos são brancos porque acabaram desbotando com tanta chuva. Eu bem que digo à minha mãe que tomar banho demais não pode ser bom” (p. 16). Irena acha que

os homens e mulheres pegaram a cor das tarefas que realizaram. Os que se dedicavam a acender e conservar o fogo, fazer carvão e descer às minas acabaram tingidos de preto. Os oleiros e os camponeses se cobriram da cor avermelhada do barro e da terra. Os que ordenhavam vacas e cabras, como se manchavam sempre de leite, ficaram brancos. (GIL, 2006, p. 18)

Ela concluiu, então: “Por isso nós temos peles de diferentes cores: a cor do carvão, a cor da terra e a cor do leite” (GIL, 2006, p. 18).

Raul, o monitor, explica que a cor da pele depende de uma substância química chamada melanina, que protege a pele dos raios ultravioletas contidos nos raios do sol. Ele dá, portanto, uma explicação científica para a razão da diferença de cor entre brancos e negros: “Quanto mais melanina uma pessoa tem, mais escura ela será” (GIL, 2006, p. 23). Raul complementa: “Quando tomamos sol, o nosso corpo produz mais melanina que de costume, pois precisa de mais proteção” (p. 25). A diferença é ancorada, portanto, na pigmentação da pele e não na cultura ou no olhar. Raul continua: “Há milhares de anos, nossos antepassados se pareciam muito com os macacos e tinham o corpo inteiro coberto de pelos. Esses pelos os protegiam dos raios solares. Pouco a pouco, e sem saber por quê, nós fomos perdendo os pelos” (p. 26). “O corpo é muito esperto e logo produziu uma espécie de creme protetor de cor marrom: a melanina. Assim, a pele dos homens e das mulheres ficou da cor do chocolate, como o da Tenka” (p. 27).

Mohamed indaga sobre as pessoas de pele branca. E Raul diz que a cor da pele mudou conforme o clima do lugar onde os seres humanos estavam instalados. “Quanto mais sol, mais escura a pele. Onde havia menos sol, a pele ficou mais branca” (GIL, 2006, p. 29). Por fim, as crianças reclamam o prêmio que Raul havia prometido para a criança que soubesse melhor responder a pergunta de Marta: Por que somos de cores diferentes? Raul diz a elas que o prêmio seria um livro, o livro com todas as histórias contadas. Marta aprendeu que a única diferença entre Tenka e ela é um punhado de raios de sol. Mas será que essa é de fato a única diferença entre as duas meninas? A obra é bem ilustrada e traz uma explicação científica evolutiva (p. 26) para a origem da cor da pele branca e negra. A identidade do negro não é desprezada e nem exaltada, mas a diferença é celebrada como sendo herança genética. A obra não aprofunda questões como o preconceito e a discriminação de

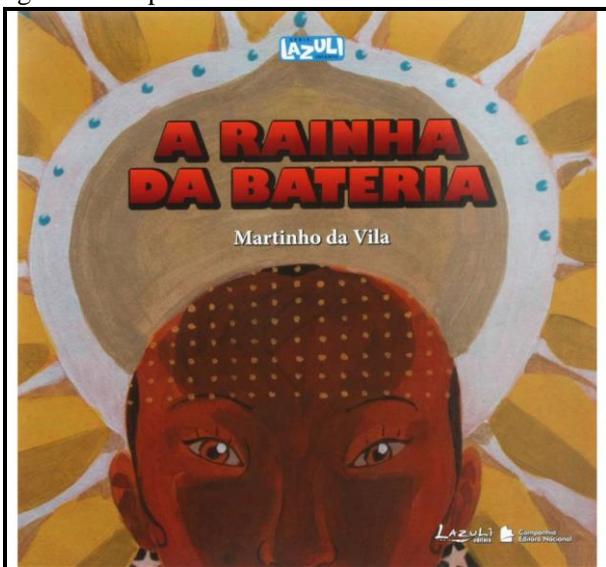
modo explícito, desconsiderando que existam diferenças históricas e sociais. Sugere que a diversidade étnico-racial é a norma da comunidade humana, quando, por exemplo, a personagem indaga sobre a diferença diz ao final do enredo que “o mundo é mais interessante se for composto de gente diferente” (p. 32).

A próxima obra analisada é do escritor, compositor e cantor Martinho José Ferreira da Vila. Martinho da Vila nasceu em 12 de fevereiro de 1938, em Duas Barras, no Rio de Janeiro. Foi auxiliar de química industrial, cabo e sargento do exército, escrevente-contador na Diretoria Geral de Engenharia e Comunicações. Como cantor profissional, apareceu em 1967 no III Festival da Record. Ganhou muitos prêmios e foi um dos maiores vendedores de disco no Brasil. Sambista e representante da música popular brasileira (MPB), Martinho da Vila compôs consagrados sambas de enredo para a escola de samba Unidos de Vila Isabel, temas para desfiles, dentre os quais “Kizomba, a Festa da Raça”, que garantiu para a Vila, em 1988, o título de campeã do Centenário da Abolição da Escravatura. Participou de projetos como: “O Canto Livre de Angola”, que trouxe os primeiros artistas africanos ao Brasil e do projeto sinfônico “Clássicos do Samba”. “Idealizou, em parceria com o maestro Leonardo Bruno, o Concerto Negro, espetáculo sinfônico que enfoca a participação do negro na música erudita”.¹¹

O livro *A rainha da bateria*, de Martinho da Vila, é destinado às crianças do 3º ano do ensino fundamental e conta a história de Maria Luisa, filha de Dona Luzia. Maria gostava de música brasileira, especialmente samba. Ela morava numa casa de subúrbio, perto da quadra de uma escola de samba e costumava adormecer ouvindo o som da batucada. Maria Luisa pedia para sua mãe levá-la à quadra, mas sua mãe cheia de preconceito se negava.

Não. Lá não é lugar para você!
Por que, mãe? Vejo sempre crianças indo para lá.
É meninada de morro, filhos de gente que não presta. (VILA, 2009, p. 5)

¹¹ Informações disponíveis no site do artista:
<http://www.martinhodavila.com.br/biografia.htm>.

Figura 7 – Capa do livro *A rainha da bateria*

Maria passou, então, a fugir para assistir ao ensaio da escola. Um dia, sua mãe a encontrou sambando e tirou a menina do samba. Maria continuou a fugir para assistir aos ensaios, apesar da proibição de sua mãe. “Jovem e bela, atraía as atenções nos ensaios. Aprendeu a sambar muito bem, mas não se demorava na quadra da escola” (VILA, 2009, p. 10). Aqui cabe destacar a afirmação de Fonseca (2001), segundo o qual o discurso legitimado sobre o negro de que o mesmo tem condições de vida piores se tornou um estigma porque traz consigo os resquícios da escravidão. Isso é evidenciado na fala de D. Luzia, que afirma que as crianças do morro são filhas de gente que não presta.

De volta à narrativa, Dona Luzia descobriu que Maria fugia pela janela e mandou colocar uma tranca de ferro: “Maria, que era uma menina alegre, tornou-se uma jovem adolescente muito triste” (p. 14). Aos dezessete anos, Maria entrou para a Faculdade de Comunicação para ser jornalista. Lá, ela conheceu Silas, um amigo de turma. Eles começaram a namorar e freqüentaram a escola de samba juntos.

Atualmente, ela desfila na frente dos ritmistas como Rainha de Bateria e fotos dela são publicadas em jornais, para orgulho de sua mãe. É que Dona Luzia perdeu o preconceito, começou a gostar de samba e retomou a alegria

de viver, depois que a filha se casou com Silas e eles tiveram uma linda filha. (VILA, 2009, p. 20)

O livro enfatiza o preconceito por parte de D. Luzia contra as pessoas pobres que moram no morro e dançam o samba, mas não mostra a origem desse preconceito. A obra destaca a beleza, a alegria e a persistência da jovem negra Maria Luisa. O samba, patrimônio que procede da cultura africana, é comparado a um teatro ambulante, pois num desfile há “pintura, escultura, artesanato, cenografia, literatura, poesia, música e dança” (VILA, 2009, p. 20). É também promovido ao título nacional, se referindo ao carnaval, esvaziando sua especificidade original, a de ser uma música negra.

A próxima obra analisada é da escritora Ingrid Biesemeyer Bellinghausen é natural de São Paulo. Formada em Artes Plásticas e pós-graduada em História da Arte, publicou mais de trinta livros. Ilustra projetos de outros autores e cria e coordena oficinas de arte que tornam mais estreita sua relação com seus leitores.¹² Sua obra *Histórias encantadas africanas* é destinada às crianças do 3º ano do ensino fundamental e valoriza a tradição oral africana ao trazer três narrativas: “Baobá, a árvore de ponta-cabeça”, “Anansi e o baú de histórias” e “Os filhos do fogo”.

¹² Informações disponíveis no site da editora RHJ:
<http://www.editorarhj.com.br/autores?start=40>.

Figura 8 – A capa do livro *Histórias Encantadas Africanas*

“Baobá: a árvore de ponta-cabeça” conta que a primeira árvore criada por Deus era grande e forte: o baobá. Essa árvore vivia descontente, porque não tinha flores o ano inteiro e nem tinha flores de várias cores. Um dia, reclamou a Deus, que disse: “Não reclame, você é perfeito: dá frutos, deliciosas sementes, flores, sombra e até água” (BELLINGHAUSEN, 2011, p. 7). Baobá continuou a lamentar. Então, Deus arrancou o tronco do baobá da terra e plantou novamente, com as raízes viradas para cima: “Será que hoje ele pensa diferente?” (2011, p. 9). Como se vê, o livro traz uma narrativa tradicional africana e tematiza questões relacionadas à identidade e autoaceitação. Na África, o Baobá é considerado símbolo para representar a árvore do esquecimento. É interessante saber que na época do embarque de escravos para o Brasil,

todo escravo que ia ser embarcado era obrigado a dar voltas em torno de uma árvore conhecida como “árvore do esquecimento”. Os homens deveriam dar nove voltas e as mulheres sete, supunha-se com isso, esqueceriam de sua identidade cultural e de suas origens para se tornarem seres sem nenhuma vontade de lutar ou reagir a escravidão. (BISPO; BEVILACQUA; SANTOS, 2010, p. 86)

A próxima narrativa intitulada “Anansi e o baú de histórias” fala de um tempo em que as histórias ficavam em poder do Deus do céu: Nyame. Ele as aprisionava num baú de ouro. Um homem velho e fraco chamado Anansi Kwaku achava que o mundo era triste, sem histórias, e teceu uma teia com fios prateados que iam até o céu. Nyame ficou muito bravo, mas Anansi disse que queria comprar suas histórias para espalhar pelo mundo.

O preço pelas histórias, Nyame disse que ele não poderia pagar. O preço era: trazer quatro assustadoras criaturas: Onini, a jibóia que engole um homem inteiro; Osebo, o leopardo com dentes-de-sabre; Mmoboro, o enxame de vespas de furões mortais; Mmoatia, a fada que nunca é vista. (BELLINGHAUSEN, 2011, p. 12)

Anansi capturou as quatro criaturas e Deus entregou a ele o baú de ouro com as histórias, que espalhou por todo o mundo. Segundo Silva, “através das narrativas, identidades hegemônicas são fixadas, formadas e moldadas, mas também contestadas, questionadas e disputadas” (1995, p. 205). É interessante notar como as narrativas orais constituem os sujeitos e como essas são tão presentes nas culturas africanas.

Na narrativa “Os filhos do fogo”, Nyame, o Deus do céu, vivia sozinho. Então, ele criou a terra, as árvores e os animais. Depois, fez a lua e as estrelas. Fez um casal que, apesar de viver bem, também passara a sentir solidão. Um dia, a mulher modelou com argila pequenas figuras humanas e cozeu-as. O homem sugeriu que chamassem as figuras de filhos. Nyame, o Deus do céu, foi visitá-los e perguntou-lhes se estavam cuidando bem da terra. O casal respondeu que sim. Escondidos de Nyame, passaram a cozer mais figuras. E durante uma visita de Nyame, cozinham por muito tempo as figuras, que escureceram.

Com frequência o Deus do céu vinha fazer visitas. Alguns dias demorava mais, outros menos. Dessa forma, as figuras cozinhavam por tempos diferentes, apresentando diversas cores. As pouco cozidas eram brancas, outras, mais cozidas, amarelas, e assim por diante. (BELLINGHAUSEN, 2011, p. 22)

Após terminar o trabalho, o casal deu o sopro da vida e as figuras humanas, filhos do fogo, cresceram, casaram, tiveram filhos e se espalharam pelo mundo. As três narrativas nos remetem a mitos tradicionais da cultura africana, todos eles relacionados com a figura da divindade. Na narrativa intitulada “Baobá”, Deus castiga a árvore por reclamar flores coloridas em sua copa. Na narrativa “Anansi e o baú de histórias”, Deus é o detentor do conhecimento, e o entrega a Anansi, um homem velho e fraco, que espalha as histórias pelo mundo. Na narrativa “Os filhos do fogo”, Deus cria o homem e a mulher e dá a eles o conhecimento e a autonomia para criar seus filhos a partir da argila. Mas, a partir de um erro em que o casal cozinhou as figuras de argila por tempos diferentes, surgiram as pessoas de cores diferentes. Ou seja, há a compreensão de que a diferença ocorre por algum tipo de transgressão do plano divino e alguma forma de afirmação da liberdade humana.

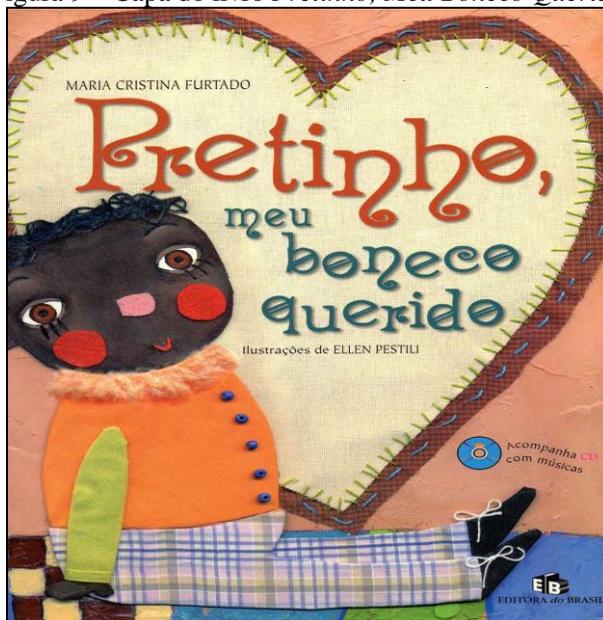
Entre os séculos VII a.C e IX d.C existiu a cultura Nok, responsável pela primeira escultura figurativa feita em terracota (argila cozida em forno) da África. Essa civilização, atualmente, está localizada na Nigéria. Ainda não se sabe porque os africanos faziam essas esculturas. A hipótese é de que faziam para homenagear os mortos, os reis e rainhas ou pessoas importantes. A existência da arte africana é, portanto, anterior à chegada dos europeus nesse continente (BISPO; BEVILACQUA; SANTOS, 2010). A história de Bellinghausen vem explorar justamente essa dimensão artística e criativa da cultura africana.

Na África, a oralidade é outro fator cultural muito importante, pois é através dela que o conhecimento, a tradição e a sabedoria são transmitidos de geração a geração. As narrativas tradicionais africanas são passadas pelos chamados “tradicionalistas”, grandes mestres que possuem conhecimento completo da tradição de seu povo. Os tradicionalistas não podem jamais falar mentiras. Ao contrário dos tradicionalistas, os *griôs* podem falar mentiras e divertir o público. Os *griôs* se dividem em pelo menos três grupos: os *griôs* músicos, os *griôs* que resolvem brigas entre grandes famílias e os *griôs* poetas e historiadores que costumam viajar para muitos lugares (BISPO; BEVILACQUA; SANTOS, 2010). As histórias de Bellinghausen testificam da importância da narrativa como elemento fundamental na criação da cultura e da identidade dos povos africanos e de seus descendentes que aqui se estabeleceram.

A próxima obra analisada intitula-se *Prezinho, meu boneco querido*, da carioca Maria Cristina Furtado (2008). Escritora, psicóloga, professora, teóloga e contadora de histórias, a escritora começou

escrevendo musicais infantis para teatro e em seguida sentiu a vontade de escrever livros infantis.¹³ Seu livro *Pretinho, meu boneco querido* conta a história de Nininha, uma menina que vive no Rio de Janeiro e fala com os seus bonecos.

Figura 9 – Capa do livro *Pretinho, Meu Boneco Querido*



Nininha tem um carinho muito especial por Pretinho, um boneco negro como ela. Os bonecos mais antigos têm ciúmes de Pretinho e o tratam com preconceito e discriminação.

Nininha tem oito anos e possui muitos amigos, fora e dentro de casa. Quando digo fora, quero dizer a meninada da rua e da escola. Dentro de casa, como sua irmã é muito mais velha, os seus amigos são os bonecos que enfeitam o seu quartinho. (FURTADO, 2008, p. 4)

¹³ Informações disponíveis no site:
<http://radios.ebc.com.br/cotidiano/edicao/2015-06/encontro-com-o-escritor-do-cotidiano-traz-escritora-maria-cristina-furtado>.

A narradora é a amiga da mãe de Nininha. Ela diz que Nininha contou-lhe um segredo, que os seus bonecos falam, brincam e até discutem. Quando fez oito anos, Nininha ganhou de presente o boneco Pretinho. Sua mãe a levou para escolher o presente numa loja de brinquedos. Nininha apresenta Carlos, ou Pretinho, aos outros brinquedos e coloca-o na prateleira do quarto. Sempre que a menina vai para a escola, Pretinho se esconde no armário, pois teme ser novamente maltratado pelos outros bonecos. A passagem a seguir é bem elucidativa:

Um belo dia, alguns bonecos jogam bola, outros andam de bicicleta... e uma confusão começa quando Pretinho pega um carrinho e o boneco Malandrinho tira o brinquedo dele, dizendo:
 – Sai, Pretinho, você vai deixar tinta preta no carrinho e quando eu for brincar vou me sujar.
 (FURTADO, 2008, p. 8)

Nesse momento, aproveitando a ocasião, o ursinho Malaquias também implica com Pretinho dizendo:

– Vai jogar bola, Pretinho. Não aborrece!
 Pretinho, irritado, responde aos dois:
 – Eu quero andar de carrinho!
 O boneco Malandrinho reage:
 – Vê se entende, boneco, aqui só entra boneco branco – e dá um empurrão em Pretinho.
 (FURTADO, 2008, p. 9)

Nininha encontra Pretinho no armário. Ele chora e diz que quer ser branco. O livro problematiza a questão da identidade, do preconceito e da segregação na infância, como se pode observar no excerto a seguir:

– Eu... Eu... Eu quero ser branco.
 A menina se assusta com as palavras do boneco e pergunta:
 – O que você falou?
 – Eu não quero ser preto. Os outros bonecos caçoam de mim.
 – Caçoam de você?
 – Sim. Não gostam de mim porque sou negro.
 – Ora... – reage Nininha – não diga uma coisa dessas. Você é negro como eu.

– Eu sei, mas isso não adianta nada. (...)
(FURTADO, 2008, p. 13)

Nininha tenta consolar Pretinho, porém não o convence, e ele pede para que ela o pinte de branco. Pretinho tem uma autopercepção inferiorizada, tem vergonha da sua cor. No trecho a seguir, percebe-se a tese do branqueamento racial evidenciada pelo desejo da personagem em se tornar branco. Segundo Schwarcz (1993), essa tese considerava os brancos como sendo mais capazes intelectualmente que os negros. Na obra Nininha diz estar triste e não entende porque Pretinho não se valoriza como negro.

– Pretinho, meu querido, você não sabe o quanto estou triste. Eu não entendo... Meu pai me ensinou que nós, afrodescendentes, somos muito importantes, pois a cultura africana está dentro de cada brasileiro. Está presente na música, na religião, nos alimentos, na formação dos hábitos, costumes, crenças... Além disso... – e começa a cantar baixinho uma canção que desde bem pequenina aprendeu com o pai. (FURTADO, 2008, p. 14)

Como também considera Nilma Gomes, a contribuição africana é evidente e permeia o contexto histórico, social e cultural do povo brasileiro (GOMES, 2014). No caso da história de Furtado (2008), após enfatizar a importância dos afrodescendentes para a cultura brasileira, Nininha canta uma canção que aprendeu com o seu pai. Ao terminar a canção, Pretinho diz a ela: “Você pode me pintar de branco?” (p. 15). Essa fala da personagem faz lembrar o que diz Nogueira, segundo o qual “a definição de que identidade é, sobretudo uma construção social – é o pertencimento a uma cultura, é o sentir um mundo de significados e valores, é o modo do grupo ou do indivíduo dar sentido à sua própria existência, cujas raízes localizam-se em algum lugar” (2009, p. 49). No enredo, Pretinho tem sua identidade ignorada pelos demais personagens (brinquedos).

No dia seguinte, Nininha vai para a escola e os bonecos assumem vida. Pretinho brinca com a boneca de pano. Enquanto isso, o ursinho Malaquias, o boneco Malandrinho e a boneca Fafá planejam caçoar de Pretinho. Eles preparam um balde com água e o chamam para ver seu reflexo. “O Malandrinho corre por trás e força a cabeça de Pretinho no balde, dando-lhe um grande caldo” (FURTADO, 2008, p. 18). Os

bonecos caçoa dele dizendo que ele continua preto. O ursinho Malaquias segura Pretinho e covardemente dá vários caldos nele. “Preso, sem poder se mexer, Pretinho leva vários caldos. Depois, passam sabão em seu corpinho e metem sua cabeça novamente na água”. E então Malandrinho diz: “– Não tem jeito, essa tinta não sai” (p. 20). O ursinho propõe pintá-lo com três latas de tinta: verde, branco e amarelo. A narrativa mostra como Pretinho é inferiorizado pelos outros bonecos. Eles demonstram racismo ao quererem limpá-lo e livrá-lo do seu pertencimento racial. Pretinho é reconhecido pelo seu pertencimento racial. Os outros personagens não têm suas marcas raciais assinaladas.

Aqui cabe ressaltar a afirmação de Gomes (2006, p. 51), que diz que “o ser humano, desde criança, está imerso numa cultura e aprende por meio dela a olhar o outro a partir das particularidades: diferentes formas de corpo, diferentes cores da pele, tipos de cabelo, formatos dos olhos, diferentes formas lingüísticas, etc.” (GOMES, 2005, p. 51). No caso de Pretinho, ele rejeita sua identidade devido à cultura onde está inserido.

Enquanto Pretinho grita e tenta se soltar, Malandrinho diz: “Você não desejava ficar branco?” (FURTADO, 2008, p. 21). Fafá afirma que Pretinho faz drama só para dormir com Nininha, e Malaquias complementa: “Eu quero saber se ela vai continuar gostando de você quando o vir de várias cores” (p. 21). A boneca de pano procura salvar Pretinho, laçando o braço do boneco com uma corda e derrubando o pincel. Pretinho foge, correndo em direção à janela e pulando no jardim. Os bonecos ficam paralisados quando ouvem os latidos do cão Hulk e pensam que Pretinho está morto.

Nininha chega da escola e pergunta pelo amigo. A boneca de pano conta o que aconteceu e Nininha encontra um pedacinho da roupa de Pretinho no canil. Nininha então, fala aos bonecos: “Como puderam! Uma das piores coisas que pode existir é a ignorância. E só a total ignorância pode levar alguém a gostar ou não de uma outra pessoa por ser alta, baixa, gorda, magra, branca, preta...” (FURTADO, 2008, p. 25). A história sugere que o preconceito nasce da falta de conhecimento do outro. A respeito do preconceito, Gomes (2005, p. 54) assim o define: “[...] é um julgamento negativo e prévio [...] Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos [...]”.

Na continuação da história, Nininha explica aos bonecos que dava mais atenção a Pretinho porque ele era um boneco novo. “[...] Será que vocês não entendem? Pretinho era novo aqui e eu precisava dar a ele mais atenção, como fiz quando vocês chegaram” (FURTADO, 2008, p.

26). A fala da menina nos remete ao título da obra *Pretinho, meu boneco querido* e sugere que tenhamos mais amor uns pelos outros. De repente, Pretinho aparece pendurado na janela pedindo ajuda para subir. Nininha e os bonecos festejam o seu retorno. Malandrinho dá a mão para Pretinho subir. Pretinho perdoa os outros bonecos que decidem ser amigo dele.

Nininha faz uma linda surpresa aos bonecos. Ela mostra a eles uma caixinha que seu professor lhe emprestou. Dentro dela havia uma boneca negra muito bonita, com uma roupa de panos coloridos. Seu nome é Zuzu. Ela fala sobre o Dia da Consciência Negra.

– Consciência Negra? O que é isso?

– É um dia para lembrar a nossa história. A minha e a sua história, Pretinho. A história do negro no Brasil e a nossa luta ainda hoje, contra o preconceito, a discriminação, e para vivermos em igualdade com as outras pessoas.

– E que dia é esse?

– Dia 20 de novembro. Atualmente esta é a data mais importante para os negros no Brasil. Foi o dia em que morreu Zumbi dos Palmares, em 1695.

– Quem? Zumbi de quê? – perguntam todos os bonecos ao mesmo tempo. (FURTADO, 2008, p. 32)

Nesse trecho da narrativa é explícita a valorização da história do negro no Brasil por meio da celebração do dia nacional da Consciência Negra. A Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB) de 2013 define que essa data será incluída no calendário escolar, e o livro de Furtado responde diretamente a essa demanda legal. Da caixa onde saiu Zuzu, passam a sair e a falar outros bonecos: “Quilombo era o lugar para onde os negros maltratados, que fugiam das fazendas, reuniam-se para viver em liberdade. O maior deles foi... O Quilombo dos Palmares!” (FURTADO, 2008, p. 33).

Ficava na serra da Barriga, onde, hoje, é o estado de Alagoas. Durou mais de sessenta anos e chegou a ter cerca de vinte mil negros, ali morando.

O seu rei, o seu grande líder era Zumbi.

Mas, dia após dia, mais escravos fugiam das fazendas e para lá se dirigiam.

Então o governo pediu a ajuda do exército para acabar com Zumbi.

Foram muitas batalhas! Mas aos poucos... O Quilombo dos Palmares foi sendo cercado. O exército invadiu e o quilombo incendiou, prendendo e matando os negros que ali estavam. (p. 34)

Os bonecos negros contam e cantam a sua história.

Da terra mãe arrancado,
 O africano foi escravizado.
 Como um animal selvagem, tratado
 Pra muitos países, levado
 Pro Brasil foi enviado,
 Em senzalas, colocado.
 No chicote, maltratado,
 Ao trabalho, obrigado.
 Pra construção deste país,
 Deu o sangue e o coração.
 Ao irmão negro daqui,
 O perdão é preciso pedir.
 Irmão negro daqui,
 Você é Brasil. Irmão afro,
 O mundo diz obrigado!
 Pelo poder oprimido,
 Pros quilombos correu, decidido
 Com Zumbi, seu herói, lado a lado,
 Quase acabou dizimado.
 Ao final, a liberdade,
 Acabou por conquistar.
 Mas a tal igualdade,
 Não chegou a alcançar.
 Pra construção deste país,
 Deu o sangue e o coração.
 Ao irmão negro daqui,
 O perdão é preciso pedir. (FURTADO, 2008, p. 35).

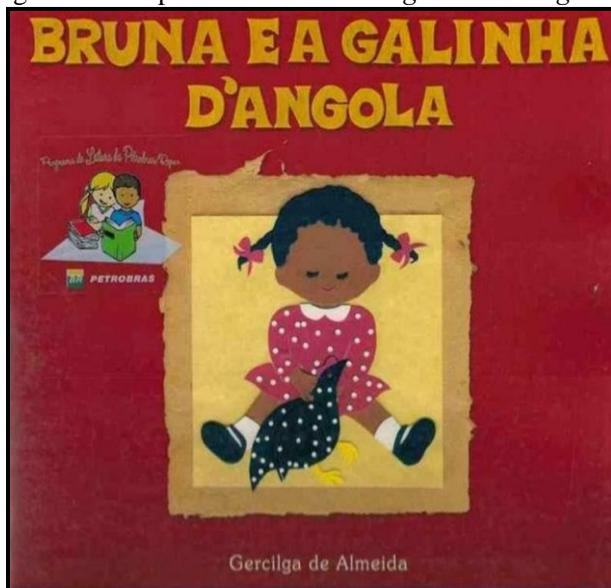
Fafá, Malaquias e Malandrinho choram, se comovem e dizem que querem ser negros. Nininha diz que os ama como são e complementa: “Para vivermos em paz, felizes e sermos amigos uns dos outros, precisamos aceitar a nós mesmos como somos, e precisamos aceitar, amar as outras pessoas como elas são” (FURTADO, 2008, p. 38).

Munanga (2003) lembra que uma sociedade igualitária implica a luta contra o racismo que sempre esteve enraizado à cultura brasileira. A narrativa explica a origem do preconceito a partir da ignorância em relação ao outro e tenta, pela interpretação do passado, compreender o movimento histórico e as assimetrias do presente. Traz um desfecho romântico para o enredo ao considerar que a partir do momento em que todos se aceitarem não haverá mais preconceito, mas sim a tão sonhada democracia racial. Além disso, mostra a trajetória do negro africano, suas lutas no Quilombo, tendo Zumbi como seu herói e ressalta a importância dos negros africanos para a construção do nosso país.

A obra a seguir intitula-se *Bruna e a galinha D'Angola*, da escritora Gercilga de Almeida.¹⁴ Sua obra *Bruna e a galinha D'Angola* é destinada às crianças do 2º ano do ensino fundamental e narra a história de uma menina que, quando se sentia só, procurava sua avó Nanã para lhe contar uma história.

¹⁴ Nasceu no Rio de Janeiro e é formada em pedagogia pela PUC-RJ e autora premiada de livros infanto-juvenis. Atua também como professora de Filosofia e culturas antigas e como conferencista no Instituto Goethe.

Figura 10 – Capa do livro *Bruna e a galinha D'Angola*



“Uma que ela gostava muito era a do panô da galinha que sua avó trouxera da África” (p. 1). A avó Nanã costumava contar a lenda da menina Òsun. Òsun se sentia só. Então, criou Conquém, a galinha d’Angola pintada no panô. Um dia, Bruna pediu para o seu tio, que era oleiro, para lhe ensinar a trabalhar com barro. Bruna modelou a galinha d’Angola Conquém e passou a brincar com ela. Aqui é possível perceber como a cultura molda a infância. É nas culturas infantis que os sentidos dados aos brinquedos e brincadeiras, por exemplo, são ressignificados. É no cruzamento entre culturas que as crianças reinventam seus mundos de vida. “É por isso que o lugar da infância é um entre-lugar” (BHABHA, 1998 *apud* SARMENTO, 2002a p. 2). Isso quer dizer que existe “o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças – e entre dois tempos – passado e o futuro” (SARMENTO, 2002a, p. 2). Sarmento ainda nos faz lembrar que “a identidade é também a identidade cultural” (2002a, p. 8). Bruna aprendeu com a sua avó a lenda de Òsun e com o seu tio, a trabalhar com o barro. No dia do seu aniversário, Bruna ganhou da sua avó uma galinha preta com pintinhas brancas que gritava: “Conquém! Conquém!” Agora a menina tinha com quem brincar. Bruna vivia feliz com sua galinha d’Angola porque fez muitos amigos através dela. As

outras meninas aproximavam-se da galinha para brincar. E Bruna cantava uma canção que aprendeu com sua avó:

– Com quem eu vou brincar?
 Me sinto tão sozinha!
 Não fique triste menina.
 Siga a Conquém, que novas amigas você fará! (p. 9)

A avó de Bruna tinha um baú, que foi descoberto pelas meninas quando ajudaram Conquém a desenterrar as coisas no quintal. Dentro do baú estava um grande panô, parecido com o da história de Ôsun, só que além da Conquém, tinha um pombo e um lagarto pintados também. A avó contou-lhe que a lenda da aldeia africana dizia que foram esses os animais que ajudaram Conquém na criação do mundo e do povo da África. “[...] Conquém espalhou a terra quando desceu do céu para a Terra, o lagarto desceu para ver se a terra estava firme e o pombo foi avisar aos outros animais que já podiam descer para habitar naquele lugar” (p. 13). Bruna e suas amigas aprenderam a história do panô e a pintar tecidos com a avó Nanã. A aldeia de Bruna ficou conhecida pelos belos tecidos pintados pelas meninas. Aconteceu que um dia a galinha sumiu. As meninas começaram a chamar:

– Conquém, onde você está?
 – Com quem nós vamos brincar? (p. 19)

A galinha estava no meio do mato e chocava um ovinho. Com o passar do tempo, cada menina da aldeia ganhou uma galinha d’Angola para brincar e a cultura oral que iniciou com a avó Nanã (adulta) perpetuou nas vozes dessas crianças.

Ao estabelecer um comparativo entre as obras outrora analisadas tomando como referência às categorias: cultura, diferença étnica e identidade, infere-se que essas obras correspondem ao que Gomes já afirmou no decorrer desta dissertação: “O Movimento Negro Unificado (MNU) talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil” (2012, p. 738). No campo da educação, o Programa de Ação do MNU (1982) “propunha uma mudança radical nos currículos escolares, objetivando à eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores a fim de comprometê-los a

combater o racismo na sala de aula” (GONÇALVES; SILVA, 2005, p. 210). Isso quer dizer que, a partir das lutas dos movimentos negros contemporâneos, há o fortalecimento das identidades africanas e afro-brasileiras, e isso se expressa também na literatura infantil contemporânea.

A categoria *cultura* é compreendida como uma construção histórica (SANTOS, 1994b), como aparece na obra *Canção dos povos africanos*, na qual a tradição é transmitida de geração a geração por meio dos rituais de canção. Na obra *Maracatu* há a valorização da ancestralidade e das culturas africanas, que orientam as relações entre afro-brasileiros e brancos. Nessa obra os elementos da fé católica romana se fundem aos costumes advindos das culturas africanas, confirmando o sincretismo religioso. Por sua vez, na obra *Histórias encantadas africanas* as três narrativas inseridas no livro aludem a mitos tradicionais da cultura africana. A obra *Pretinho, meu boneco querido* mostra que a contribuição africana permeia o contexto histórico, social e cultural do povo brasileiro. Ressalta também a trajetória do negro africano, suas lutas no Quilombo, tendo Zumbi como herói, bem como a sua importância para a construção da nação brasileira. Na obra *Bruna e a galinha D'Angola*, Bruna aprende com a sua avó uma lenda da tradição oral africana e, com o seu tio, a trabalhar com o barro. A obra *A rainha da bateria* mostra o samba (música brasileira que procede da cultura africana), como um teatro ambulante, pois num desfile há “pintura, escultura, artesanato, cenografia, literatura, poesia, música e dança” (VILA, 2009, p. 20). Com relação à obra *Histórias da nossa gente*, o negro africano revela respeito pela religião do branco, ao erguer uma igreja em agradecimento pela liberdade. Há uma mistura de diferentes tradições religiosas, a do negro africano com a do branco. É evidente, portanto, a influência africana nos hábitos e costumes brasileiros.

A partir dessas obras é possível que o leitor infantil, acompanhado da intervenção do professor, entenda que a cultura brasileira é pluricultural, ou seja, é permeada por diversas culturas (RIBEIRO, 2009; MUNANGA, 2012a), e por isso faz-se necessário conhecer e respeitar todas as culturas, inclusive aquelas que nos constituem (HALL *apud* COSTA, 2000) como brasileiros, como é o caso das culturas africanas, contribuindo para uma educação antirracista.

Em relação à obra *Minha família é colorida*, observa-se a ausência de aspectos culturais, tais como a região geográfica, a religião, etc. O texto enfoca aspectos biológicos como cor dos olhos, tipo de cabelo, restringindo-se a uma visão romântica entre as personagens

brancas e negras, como se nunca tivesse existido um discurso cientificista no século XIX que preconizou a inferioridade racial das pessoas com cor de pele escura, resultando em práticas racistas contra os negros até os dias atuais. Na obra *Por que somos de cores diferentes?* são citados nomes de lugares como Marrocos, Polônia, Bolívia... mas as culturas desses países não são especificamente tratadas. O livro não aprofunda questões como o preconceito e a discriminação de modo explícito, desconsiderando as relações assimétricas entre brancos e negros. As personagens tentam responder à pergunta: “Por que somos de cores diferentes?”, e o discurso científico é o que predomina, partindo do monitor da excursão. Nessas duas obras, portanto, aborda-se o tema étnico-racial, porém enfatizando aspectos biológicos em detrimento dos aspectos culturais. Quanto à obra *As panquecas de Mama Panya*, apesar de ressaltar aspectos culturais de um vilarejo da costa leste da África, a cultura queniana e as questões político-sociais desse país não aparecem no decorrer do enredo.

Os livros *As panquecas de Mama Panya* e *Canção dos povos africanos* enfocam elementos da cultura africana, diferentemente dos demais livros, que mostram a cultura africana e sua forte influência na cultura brasileira.

A categoria *diferenças étnicas* é relevante e precisa ser abordada pelas escolas, especialmente no que se refere ao combate ao racismo contra os negros. Num país multicultural em termos de religião, etnia, cultura, etc., como é o caso do Brasil (MUNANGA, 2012a; 2012b), “[o] ‘mascaramento’ das diferenças entre as etnias faz com que o racismo continue intacto, toda via o professor não pode em nenhum momento ser conivente com essa prática” (LIMA; ROMAO; SILVEIRA, 1998, p. 21). É em contextos conflituosos diversos e de relações de poder que as identidades são construídas (SILVA, 1995; HALL, 2005). Sem o outro não há o *self*, mas a relação com o outro nem sempre é amistosa e colaborativa. Há tensões que permeiam a vida social.

Na escola, através de um currículo emancipador, da literatura infantil, o poder hegemônico pode ser contestado, contribuindo dessa forma para o respeito às diferenças étnicas e para a formação de uma sociedade mais humana. A literatura infantil contemporânea dispõe de obras que apresentam as diferenças étnicas. No entanto, das obras aqui analisadas somente duas abordam as relações assimétricas entre brancos e negros: *Histórias da nossa gente* e *Pretinho, meu boneco querido*.

No livro *Histórias da nossa gente*, os conflitos por liberdade e autoafirmação são apresentados de forma historicamente contextualizada e explícita ao trazer a trajetória do guerreiro Zumbi,

líder do Quilombo dos Palmares e representa o negro como alguém forte quando luta contra o branco. No livro *Pretinho, meu boneco querido*, o protagonista Pretinho, que é negro, é discriminado pelos outros brinquedos devido à cor da sua pele. O livro destaca, ainda, que o preconceito, a falta de respeito pelo diferente, surge da falta de conhecimento do outro, isto é, da ignorância. Mostra a trajetória do negro africano, suas lutas no Quilombo, tendo Zumbi como seu herói, e a sua importância para a construção da nação brasileira.

Em outras obras, há o entendimento de que a construção da identidade em contraponto à diferença aconteceu de maneira pacífica e harmoniosa, isto é, sem conflitos entre brancos e negros, como é o caso da obra *Minha família é colorida e Por que somos de cores diferentes?* Na primeira obra, as diferenças étnicas são expressas na exaltação de aspectos biológicos como: cor da pele, cor dos olhos, tipo de cabelo. Há o predomínio de uma visão romântica entre as personagens brancas e negras, culminando numa suposta democracia racial, ocultando o preconceito presente na sociedade brasileira. No final do enredo, a personagem protagonista conclui que sua família é colorida e bonita igual a sua caixa de lápis de cor.

Na segunda obra analisada, *Por que somos de cores diferentes?*, as diferenças étnicas são ancoradas na pigmentação da pele e não na cultura ou no olhar. O livro traz uma explicação científica para a origem da cor da pele branca e negra. O monitor da excursão dá uma explicação científica para a razão da diferença de cor entre brancos e negros: “Quanto mais melanina uma pessoa tem, mais escura ela será” (GIL, 2006, p. 23). A obra *Por que somos de cores diferentes?* valoriza a diferença étnica de modo romântico, não aprofundando questões como o preconceito e a discriminação, desconsiderando que existam diferenças históricas e culturais. Há um ‘viva a diferença’ quando ao final do enredo a personagem afirma que “o mundo é mais interessante se for composto de gente diferente” (GIL, p. 32).

Quanto às obras *As panquecas de Mama Panya, Canção dos povos africanos, Histórias encantadas africanas*, elas abordam as etnias africanas, em específico, sem relacioná-las às demais etnias. No livro *As panquecas de Mama Panya* o foco é uma etnia queniana de um vilarejo da costa leste da África. O livro não entra nas questões político-sociais ou mesmo históricas do Quênia. Em *Canção dos povos africanos*, o texto ressalta que as tribos e etnias expressam-se de modo singular e ao mesmo tempo sugere que todas as culturas africanas são iguais, em seus gestos, assumindo uma identidade exemplar. O livro parece retratar a África como um espaço na qual todas as culturas vivem em paz, são

felizes e livres. É como se esses valores já fossem inerentes aos africanos. No livro *Histórias encantadas africanas*, a diferença ocorre por algum tipo de transgressão do plano divino e alguma forma de afirmação da liberdade humana, quando, por exemplo, as figuras de argila são cozidas por tempos diferentes e surgem pessoas de cores diferentes.

As obras *Maracatu, a rainha da bateria* e *Bruna e a galinha D'Angola* enfatizam a influência das culturas africanas em terras brasileiras. O livro *Maracatu* faz parte de uma coleção que trata dos costumes africanos (dança, música, religião) que foram incorporados aos costumes dos brasileiros após a vinda dos negros da África para trabalhar como escravos. O livro *A rainha da bateria* enfoca a cultura afro-brasileira tendo como referência o samba (herança africana). O livro *Bruna e a galinha D'Angola* mostra a tradição oral africana e menciona que o livro é uma homenagem às raízes negras do Brasil. Nenhuma dessas três obras problematiza os conflitos étnico-raciais existentes entre brancos e negros.

A categoria *identidade* é historicamente definida e construída (NOGUEIRA, 2009; HALL, 2005; MUNANGA, 2012a e 2012b; GOMES, 2005; SARMENTO, 2000a). O autor Tomaz Tadeu da Silva afirma que “as narrativas e os discursos estão repletos de significados que trazem consigo representações que ao serem produzidos e transportados inventam identidades” (1995, p. 46). Sendo assim, é importante frisar que a literatura infantil, como produto cultural, inventa identidades e conseqüentemente contribui significativamente para a construção identitária e cultural das crianças, aqui em destaque as crianças negras.

As obras *Minha família é colorida* e *Por que somos de cores diferentes?* abordam a identidade do negro de modo romântico. Na obra *Minha família é colorida* há a exaltação de aspectos biológicos (cor dos olhos, tipo de cabelo) e a identidade do personagem negro restringe-se a uma visão romântica quando comparada as personagens brancas. Percebe-se a evidência de dois tipos de construção identitária: a individual e a coletiva. De acordo com Munanga (2012a), a identidade individual tem a ver com as marcas de sua singularidade no contexto familiar. O protagonista Ângelo quer saber sobre sua existência no mundo, o que denota um significado ontológico. A identidade coletiva é construída por um grupo social, nesse caso, a família. Na obra *Por que somos de cores diferente?* a identidade do negro não é desprezada e nem exaltada, sendo abordada de modo romântico. O enredo sugere que todas as etnias convivem bem, porque ser diferente é ser interessante,

destacando que as identidades são historicamente definidas e deslocadas, à medida que as pessoas são confrontadas com outras identidades. Na obra *A rainha da bateria* é destacada a beleza da jovem negra Maria Luisa, além do seu gosto pelo samba (tradição afro-brasileira).

As obras *Histórias encantadas africanas* e *Bruna e a galinha D'Angola* trazem a identidade construída através da tradição oral africana, passada de geração à geração. A obra *Histórias encantadas africanas* tematiza questões relacionadas a identidade e autoaceitação. As três narrativas presentes na obra constituem os sujeitos e fazem parte da cultura africana, da sua tradição oral. As narrativas aparecem como elemento importante na criação da identidade dos povos africanos e de seus descendentes. A obra *Bruna e a galinha D'Angola* retrata a identidade de uma menina negra que se sentia só, mas ao aprender com sua avó Nanã a lenda da menina Ósun, que tinha uma galinha D'Angola, chamada Conquém e, ao aprender com o seu tio a modelar com o barro uma galinha, passou a se sentir feliz, pois tinha com quem brincar.

As obras *As panquecas de Mama Panya* e *Canção dos povos africanos* enfatizam as culturas e identidades africanas. Em *As panquecas de Mama Panya*, a identidade dos negros é apresentada de forma idealizada, por meio do personagem Adika, um menino pobre e feliz. Como mencionado nesta dissertação, é possível ter uma infância pobre e feliz em muitos aspectos, mas não se pode presumir que as condições econômicas não sejam relevantes para a qualidade de vida do sujeito, como também não se pode reproduzir uma visão estereotipada do africano. Na obra *Canção dos povos africanos*, as identidades dos negros, que vivem num vilarejo da costa leste da África, se dão por meio de rituais de canção. Cada um tem a canção como parte da sua identidade: a canção do nascimento, a canção quando a pessoa se torna adulta e quando morre, são alguns exemplos. A narrativa destaca que os negros africanos possuem uma identidade exemplar. Essa identidade também se dá de forma idealizada; é como se esse valor, o de ser exemplo, já constituíssem os africanos, já lhes fossem inerentes, sendo repassado de geração à geração.

No livro *Historias da nossa gente e Pretinho, meu boneco querido*, o negro tem sua identidade valorizada na sua condição histórica, cultural e social. No livro *Histórias da nossa gente*, o negro é descrito como um rei dotado de um espírito forte e alegre. O livro supera a história contada sobre os negros vencidos, passivos, sem história, sem religiosidade, sem identidade e sem cultura e apresenta a questão do negro guerreiro que luta pela sua autonomia e pela

dignidade. “[...] Chico não deixava o olhar de sua gente cair. Relembrava as tradições de sua terra, alimentava a todos com esperança de liberdade [...]” (LANE, 2010, p. 24). No livro *Pretinho, meu boneco querido*, há a problematização da questão da identidade, mostrando o sofrimento do protagonista Pretinho, que é discriminado pelos demais brinquedos e tem sua auto-percepção inferiorizada, tem vergonha de sua cor. O livro mostra que a construção da identidade se dá pelo meio social. Nininha, a dona do boneco de pano chamado Pretinho, tem orgulho de ser negra e tenta transmitir isso a Pretinho e aos demais brinquedos. Segundo Gomes (2005), “o ser humano desde criança, está imerso numa cultura e aprende por meio dela a olhar o outro a partir das particularidades: diferentes formas de corpo, diferentes cores de pele, tipos de cabelo, formatos dos olhos, diferentes formas lingüísticas, etc.”. Pretinho rejeita sua identidade devido ao meio onde está inserido. Por outro lado, a narrativa ressalta que ser negro é motivo de orgulho, principalmente quando trata do dia da consciência negra e do Quilombo dos Palmares. Na obra *Maracatu*, os negros, devido à escravização, não podiam viver sua negritude com liberdade, pois parte de sua identidade ficou perdida na saudade que sentia de sua pátria, da sua terra. O sincretismo religioso oriundo das culturas africanas e da fé católica romana se mesclam e moldam as identidades dos negros.

Para finalizar a síntese das análises das obras a partir das categorias cultura, diferenças étnicas e identidade, é possível verificar que todas contribuem, em alguma medida, para a construção identitária e cultural dos negros africanos e afro-brasileiros. Mas para que o estudante tenha o olhar crítico sobre as obras é imprescindível a intervenção do professor, considerando que haja o cumprimento de um currículo que efetive, de fato, as leis voltadas para uma prática educativa antirracista.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escravização no Brasil deu base à vida econômica colonial e deu origem ao desenvolvimento de classes sociais fortemente marcadas por assimetrias e exclusões. A escola até hoje reflete as relações excludentes e racistas desenvolvidas ao longo da história quando associa os negros à figura do escravo, deixando de abordar a cultura africana e afro-brasileira sob outras perspectivas. Nesse sentido, a escola, por meio da literatura infantil, pode contribuir para a construção de novas relações sociais nas quais a pluralidade étnica e cultural sejam de fato contempladas e valorizadas. Para isso, faz-se necessário um trabalho sistemático por parte da escola, visando à desconstrução da imagem estereotipada e estigmatizada dos negros.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), atualizada em 2013, em seu artigo 26, determina que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torne-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras. Essa Lei e outras que tratam das questões étnico-raciais são fundamentais no que diz respeito ao combate ao racismo e à construção identitária positiva. Sendo a escola um ambiente onde se refletem desigualdades tanto sociais quanto raciais, há a necessidade de se problematizar as assimetrias entre brancos e negros, além de possibilitar à criança o conhecimento sobre a cultura africana e afro-brasileira. As políticas de ações afirmativas

têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional [...]. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos, com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo [...] (BRASIL, 2005, p. 10)

Enquanto uma das instituições comprometidas com a formação humana, a escola deverá assumir um posicionamento político incisivo a favor da emancipação dos grupos discriminados e contra toda forma de

discriminação, posto que, numa sociedade democrática, é papel da escola, junto à família, formar valores e comportamentos que respeitem as diferenças, a diversidade cultural, a fim de promover a construção de uma sociedade justa e fraterna para brancos, negros e para as mais diversas etnias.

Existem, no campo da literatura infantil contemporânea, obras que contribuem para a valorização identitária e cultural dos negros, de sua matriz africana. As obras aqui analisadas mostram a importância da literatura na construção das identidades dos negros e afro-brasileiros e na valorização cultural desses; evidenciam um avanço significativo da sociedade brasileira, juntamente com o esclarecimento intelectual de um conjunto de escritores, no sentido de abordar o tema da africanidade e negritude.

Pode-se dizer que a literatura infantil analisada se propõe a contribuir com a reparação de uma injustiça social imposta à população brasileira de origem africana, na perspectiva da pedagogia das ações afirmativas. Por isso, percebe-se a tendência predominante em valorizar os aspectos culturais e biológicos referentes aos negros, evitando-se uma problematização mais crítica ou mais aprofundada em relação às relações de poder entre negros e não-negros na sociedade brasileira.

Constata-se, portanto, a opção por uma abordagem na perspectiva da “pedagogia afirmativa”. Isso significa que outros aspectos importantes da realidade social, sobretudo os econômicos e políticos que legitimam e preservam a desigualdade racial, não são abordados em boa parte da literatura infantil. Eis aqui o importante papel da escola e do professor, pois nenhum livro oferece todas as respostas para a solução dos problemas sociais. A escola deve possibilitar ao aluno o contato com o livro de literatura, pois trata-se de um importante objeto cultural. Quanto maior for o contato do leitor com obras literárias, mais conhecimento ele irá ter sobre a diversidade cultural existente e, conseqüentemente, mais respeito e valor atribuirá a mesma. Entretanto, para evitar o risco de uma leitura passiva ou apenas para o cumprimento de uma tarefa escolar, a intervenção do professor se faz necessária.

A literatura infantil contemporânea, como toda literatura, está carregada de pressupostos ideológicos de toda sorte. O professor precisa estar atento para perceber indícios de preconceito e discriminação racial nas obras utilizadas em sala de aula, obras que possam sugerir alguma forma de elitismo racial ou de proposta mal resolvida de democracia racial. O livro de literatura deve ser instrumento de arte, de conhecimento, de entretenimento, de expressão e, sobretudo, de reflexão individual e coletiva, de democracia.

Como lembra Paulo Freire, a leitura do mundo precede a linguagem escrita; e esta primeira leitura é a leitura do “mundo imediato” que se aprende e apreende no contexto em que se vive. Para Freire, a compreensão crítica do ato de ler não se reduz na simples “decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita” (2011, p. 19-20). Nas sociedades que dominam a palavra escrita há uma dinâmica dialética entre linguagem e realidade, mas a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

As obras literárias que mostram de modo positivo a diversidade étnica negra, e a problematização da mesma, podem contribuir para que a democracia racial no Brasil seja aos poucos desconstruída e a imagem do negro revista. E mesmo as obras que não problematizam as questões étnico-raciais podem de alguma forma contribuir para a formação do leitor, se o professor possibilitar a discussão do assunto. Os negros seriam, então, valorizados na sua condição histórica, cultural e social.

Quanto aos objetivos específicos delineados no início deste trabalho, é possível perceber nas obras analisadas a contribuição das etnias negras para a formação da cultura brasileira, especialmente nos livros *Maracatu*, de Sonia Rosa; e *Bruna e a galinha D'Angola*, de Gercilga de Almeida. Ambas mostram tradições africanas que foram incorporadas às tradições brasileiras, fazendo uma homenagem às raízes negras do Brasil. No que se refere ao próximo objetivo, que é descrever os traços que definem as formas de preconceito e discriminação étnico-racial no Brasil, destacam-se no primeiro capítulo os traços biológicos e culturais pautados no discurso racista e etnocêntrico que inferiorizam os negros e, em contraposição, o discurso em prol da negritude reivindicado pelos movimentos negros.

Quanto ao objetivo relacionado à percepção do desenvolvido do tema da cultura africana e afro-brasileira na literatura infantil e sua contribuição para a construção identitária e cultural do negro, pode-se afirmar que, de um modo geral, as obras trazem elementos africanos e afro-brasileiros de modo positivo e apresentam personagens afro-brasileiras e/ou africanas como protagonistas. O negro é representado como alguém que possui uma história (uma memória e ancestralidade), um lugar na sociedade e que não pode ser inferiorizado pelo seu passado escravagista. Em algumas obras, como por exemplo, “*Por que somos de cores diferentes*”, da escritora Carmen Gil, as diferenças étnicas e raciais são ressaltadas, em outras, como “*As panquecas de Mama Panya*”, de Mary e Rich Chamberlin, é focado o grupo étnico negro. De qualquer forma, os(as) autores(as) se dispõem a dar visibilidade aos negros

africanos e afro-brasileiros ao tematizar questões étnico-raciais, recontando a história dos mesmos de maneira positivada. Por outro lado, as obras não problematizam de maneira mais crítica ou aprofundada as relações de poder entre negros e não-negros na sociedade brasileira, cabendo ao professor mencioná-las.

O objetivo que diz respeito a expor e contextualizar as leis brasileiras voltadas para a questão étnico-racial foi contemplado pela explanação da Lei n. 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais em Educação e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira de julho de 2004.

O objetivo que se refere a discorrer sobre a concepção de infância e criança na modernidade e na contemporaneidade foi contemplado no segundo capítulo, na medida em que historicamente, do período medieval até os tempos atuais, foi retratada a construção do conceito de infância e de criança.

No que concerne a verificar se as obras analisadas contribuem para dar visibilidade positiva à identidade e à cultura dos negros e se promovem o respeito à diversidade étnico-racial, já ressaltai que as obras dão visibilidade aos negros, sejam eles africanos ou afro-brasileiros. Das dez obras analisadas, pode-se afirmar que os títulos *Por que somos de cores diferentes*, *Minha família e colorida*, *Pretinho, meu boneco querido*, *Histórias da nossa gente* mostram e enfatizam o respeito à diversidade étnico-racial. As demais obras centram-se na etnia negra em específico.

É importante ressaltar que este estudo enfocou, num primeiro momento, a análise das obras literárias infantis contemporâneas que chegaram às escolas brasileiras no ano de 2013 através do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) que tematizam a questão étnico-racial. A fim de dar continuidade à pesquisa, fica como sugestão, num segundo momento, a realização de uma entrevista semi-estruturada com os professores que trabalham tais obras, indagando a respeito do que pensam sobre elas e de que modo as exploram no cotidiano escolar com seus alunos. A observação de como é a receptividade das crianças quanto a essas obras e se auxiliam no fortalecimento de identidades positivas entre alunos negros e demais grupos étnico-raciais também se faz relevante. Enfim, a realização de uma pesquisa voltada para a didática utilizada pelos professores para tematizarem a questão étnico-racial no âmbito escolar seria muito interessante, pois não basta existir uma lei que defenda os direitos dos negros como cidadãos, é importante a efetivação dela e isso passa fundamentalmente pelo esclarecimento

dos professores frente às questões étnico-raciais e, em especial, às questões dos negros, sejam eles africanos ou afro-brasileiros.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ALMEIDA, Gercilga de. *Bruna e a galinha d'Angola*. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

_____. Dados biográficos disponíveis em:
[http://www.pallaseditora.com.br/autor/
 Gercilga_de_Almeida/49/](http://www.pallaseditora.com.br/autor/Gercilga_de_Almeida/49/). Acesso em: 17 out. 2015.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora S.A, 1981.

ANDERY, Maria Amália *et al.* A prática, a história e a construção do conhecimento. In: _____. *Para Compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. 11. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 2002. p. 395-425.

ARANTES, Adlene Silva; SILVA, Fabiana Cristina da. História e Cultura Africana e Afro-Brasileira: repercussão da Lei 10.639 nas escolas municipais da cidade de Petrolina – PE. In:

AGUIAR, Márcia Angela da. *Educação e Diversidade: Estudos e Pesquisas*. Recife: Gráfica J. Luíz Vasconcelos, 2009. p. 9-38.

Disponível em:

www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/adlene_silva1.pdf . Acesso em: 6 jul. 2015.

BELINKY, Tatiana; CAMARGO, Luís; CAPARELLI, Sérgio *et al.* *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. *Histórias encantadas africanas*. Belo Horizonte: RHJ, 2011.

_____. Informações biográficas disponíveis em:
<http://www.editorarhj.com.br/autores?start=40> Acesso em: 25 set. 2015.

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

BISPO, Alexandre Araujo; BEVILACQUA, Juliana Ribeiro da Silva; SANTOS, Renata Aparecida Felinto dos (coord.). *Cultura afro: livro do aluno*. São Paulo: DCL, 2010. Coleção Civilização Brasileira.

BITIOLI, Michele. TONIOSSO, José Pedro. *História e cultura afro-brasileira no currículo escolar*. *Revista Falibe*, On-line, ano VI, n. 6, p. 57-66, nov. 2013. Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/28/11122013185820.pdf>. Acesso em: 27 de fev. 2016.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de; JR, Moysés Kuhlmann (orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-60.

BRASIL. *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília (DF): Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF, 1990.

_____. Lei n. 9394, de 20 dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação “LDB”*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 11 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, 2005.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Programa Nacional Biblioteca da Escola*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>). Acessado em: 15 janeiro 2016.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem In: *Revista Remate de Males* – Antonio Candido: Número Especial. Campinas: Unicamp, 1999.

CHAMBERLIN, Mary; CHAMBERLIN, Richard. *As panquecas de Mama*. Ilustrações Julia Cairns. Tradução Cláudia Ribeiro Mesquita. São Paulo: Edições SM, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: Teoria, análise, didática*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: CANDAU, Vera Maria (org.); KUENZER, Acácia Zeneida; THERRIEN, Ângela S.; SANTOS, Frei David Raimundo *et al.* *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DPBA, 2000. p. 29-46

CUNHA JR, Henrique. Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse (org.). *História da Educação do negro e outras histórias*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. P. 249-273.

FERREIRA, Antonio Gomes. A infância no discurso dos intelectuais portugueses do Antigo Regime. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 167-196.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978. Volume 1, 2.

FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). *Brasil afro-brasileiro*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FURTADO, Maria Cristina. *Pretinho, meu boneco querido*. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2008.

_____. Dados biográficos disponíveis em:

<http://radios.ebc.com.br/cotidiano/edicao/2015-06/encontro-com-o->

escritor-do-cotidiano-traz-escritora-maria-cristina-furtado. Acessado em: setembro 2015.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Carmen. *Por que somos de cores diferentes?* São Paulo: Girafinha, 2006.

GÓES, José Roberto de. FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 177-191.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: _____. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005. p. 39-62.

_____. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 33, n. 120, 2012, p. 727-744.

GOMES, Nilma Lino (coord.); VÓVIO, Cláudia Lemos; BICCAS, Maurilane de Souza *et al.* BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil*. Brasília: MEC/SECADI; UFSCar, 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227009por.pdf>. Acesso em 10 out. 2015.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e Educação. In: FÁVERO, Osmar Fávero; IRELAND, Timothy Denis. *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005. p. 179-226.

_____. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIAS FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 325-346.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2005.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KOHAN, Walter Omar. A infância escolarizada dos modernos. In: *Infância: entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 61-95.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 1996. Série Prática Pedagógica.

_____; _____ (orgs.) et al. *Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, M. Fernanda [et al]. *Infância e educação infantil*. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 269-280.

KUHLMANN JR, Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FILHO, Luciano Mendes Faria. *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-33.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 1985.

_____. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História social da infância no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 229-250.

LANE, Sandra. *Histórias da nossa gente*. Ilustrações de Flávio Fargas. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

_____. Informações biográficas disponíveis no site da autora em: <http://www.sandralane.com.br/sandralane-contadorahistorias.htm>. Acesso em: 25 set. 2015.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge “Zahar”, 2001.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens Negros: Um Breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o Racismo na escola*. 2a edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 101-115

LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sônia M. (orgs.). *Os Negros, os Conteúdos Escolares e a Diversidade Cultural II*. Florianópolis, n. 4, Núcleo de Estudos Negros (NEN), 1998. (Série Pensamento Negro em Educação).

LIMA, Maria Batista; CUNHA JR, Henrique. Repertórios Culturais de Base Africana, Identidades Afrodescendentes e Educação em Sergipe. In: *Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular*. Florianópolis: Atilênde, 2009. p. 63-94.

MAIO, Marco Chor (org.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 1996.

MARIA, Maria das Graças. Aspectos das experiências cotidianas dos afro-brasileiros em Florianópolis (1930-1940). In: NOGUEIRA, João Carlos (Org.). *Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular*. Florianópolis: Atilênde, 2009. p. 139-169.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (org.) *História social da infância no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 53-79.

MARTINS, Georgina. *Minha família é colorida*. Ilustrações Maria Eugênia. São Paulo: Comboio de Corda, 2011.

_____. Informações biográficas disponíveis no site da Câmara do Livro: http://camaradolivro.com.br/autores_det.php?id=72. Acesso em: 25 set. 2015.

MUNANGA, Kabengele. *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial*. São Paulo: Estação Ciência, 1996.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no *III Seminário Nacional de Relações Raciais e Educação* PENESB-RJ. Rio de Janeiro, 5 nov. 2003. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/Geraaufms/uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo>. Acesso em: 7 jun. 2014.

_____. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? *Revista da ABPN*, v. 4, n. 8, p. 6-14, jul./out. 2012a.

_____. *Negritude: usos e sentidos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012b.

NOGUEIRA, João Carlos. A construção dos conceitos de raça, racismo e a discriminação racial nas relações sociais. In: *Revista do NEN – Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular*. Florianópolis: Atilênde, 2009. p. 45-62.

PAIXÃO, Fernando. *Canção dos povos africanos*. Ilustrações: Sérgio Melo. Fortaleza: IMEPH, 2010.

_____. Informações biográficas sobre o autor disponíveis no site: <http://www.escritas.org/pt/biografia/fernando-paixao>.

PASSOS, Joana Célia dos. Discutindo as relações raciais na estrutura escolar e construindo uma pedagogia multirracial e popular. In: *Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular*. Florianópolis: Atilênde, 2009. p. 19-43.

PINTO, Manuel. A Infância como Construção Social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Bezerra, 1999. p. 33-73.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

RIBEIRO, Rosa Maria Barros. Negros do trilho e as perspectivas educacionais. In: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA Sônia Maria (orgs.). *Os negros e a Escola Brasileira*. 3. ed.

Florianópolis: Atilênde, 2009. p. 27-46. (Série Pensamento Negro em Educação).

ROSA, Sonia. *Maracatu*. Desenhos de Rosinha Campos. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2009. II. (lembranças africanas).

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, Kabengele (orgs.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 38-67.

SANTOS, Joel Rufino dos Santos. *O que é racismo*. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a.

_____. *O que é cultura*. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b.

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

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005. p. 361-378

_____; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Bezerra, 1999. p. 9-29.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2º modernidade. 2002a. p. 1-16. Disponível em:
http://www.cedei.unir.br/submenu_arquivos/761_1.1_u1_as_culturas_na_infancia.pdf. Acesso em: 4 out. 2015.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel

Jacinto (orgs.). *Infância invisível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-47.

_____. Imaginário e culturas da infância. 2002b. p. 1-18. Disponível em:
http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf.
 Acesso em: 11 de nov. 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na República*. São Paulo: Brasilense, 1983.

SILVA, Alex Sander da. *Justiça como reconhecimento do outro: dimensões éticas e pedagógicas das políticas de ação afirmativa*. Roteiro, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 363-374, jul./dez. 2011.

SILVA, Geraldo da. ARAUJO, Márcia. Da interdição escolar as ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolar profissionais, técnicas e tecnológicas. In *História da educação do negro e outras histórias*. Org. Jeruse Romao. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 65-78. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=649-vol6histneg-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 fev. 2016.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em:
www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/./2092. Acesso em: 6 jul. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *et al. Alienígenas na*

sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 190-207.

SOUSA, Andréia Lisboa de. A representação da personagem feminina negra na literatura infanto-juvenil brasileira. In: BRASIL. *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC, 2005. p. 185-204.

SOUZA, Angela Maria de. O movimento do rap em Florianópolis: a ilha da magia é só da ponte pra lá! In: *Negros, território e educação*. Florianópolis: Atilênde, 2009. p. 49-75.

SOUZA, Ângela; SODRÉ, Patrícia. *Literatura Infanto-Juvenil e Relações Étnico-raciais no Ensino Fundamental*. Rio de Janeiro, 2011. p. 1-21. Disponível em: http://www.puc-rio.br/Pibic/relatorio_resumo2011/Relatorios/CTCH/EDU/EDU%C3%82ngela%20Souza%20e%20Patricia%20Sodr%C3%A9.pdf. Acesso em: 16 ago. 2015.

VILA, Martinho da. *A rainha da bateria*. São Paulo: Lazuli, 2009.

_____. Informações biográficas disponíveis no site do artista: <http://www.martinhodavila.com.br/biografia.htm>. Acesso em: 25 set. 2015.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 7-72.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 10. ed. São Paulo: Global, 1985.

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

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.