**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

GILMARA APARECIDA GUEDES DOS SANTOS DADIE

**Personagens negros, protagonistas nos livros da educação infantil: estudo
do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo**

SÃO PAULO

2013

GILMARA APARECIDA GUEDES DOS SANTOS DADIE

**Personagens negros, protagonistas nos livros da Educação Infantil: estudo
do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Sociologia da Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Maria Letícia Barros
Pedroso Nascimento.

SÃO PAULO

2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.21(81.61) Dadie, Gilmara Aparecida Guedes dos Santos

D121p

Personagens negros, protagonistas nos livros de educação infantil: estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo / Gilmara Aparecida Guedes dos Santos Dadie ; orientação Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento. São Paulo : s.n., 2013.

172 p. :il., tabs

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação e Educação. Área de Concentração : Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Educação infantil – São Paulo 2. Literatura infanto juvenil 3. Biblioteca escolar 4. Livro infantil 5. Personagens 6. Negros 7. Cultura afro brasileira I. Nascimento, Maria Letícia Barros Pedroso, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Gilmara Aparecida Guedes dos Santos Dadie

**Personagens negros, protagonistas nos livros da educação infantil:
estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de pesquisa: Sociologia da educação.
Orientadora: Profa. Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento.

Aprovado em: __/__/__

Banca examinadora

À Dominique Zago, meu filho, que durante os três últimos anos insistiu em lembrar-me, diariamente, que a literatura precisa, antes de tudo, ser fonte de prazer e encantamento. Desejo que a escola contribua para preservar em Dominique, assim como em outras crianças, o gosto pela leitura e uma autoestima elevada.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento, minha orientadora, cuja competência, conhecimentos e paciência tornaram este caminho possível.

Às professoras que compuseram a banca de qualificação desta dissertação, integrada por: Profa. Dra. Nilma Lino Gomes, Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende e Profa. Dra. Márcia Aparecida Gobbi, cujas observações e sugestões apontaram direções e permitiram a reorganização do trabalho.

À equipe da EMEI da Prefeitura Municipal de São Paulo que permitiu a análise do acervo.

À Miguelita Guedes, minha mãe, mulher guerreira, que na simplicidade e grandeza de seus atos me apresentou a literatura infantil, e me concedeu os alicerces, as estruturas e as ferramentas para que pudesse ser quem sou e chegasse até aqui.

À minha família – Miguelita, Gilda, Gildália, Gabriela e Christian – que me concedeu incondicional apoio para que pudesse trilhar este caminho.

Ao meu marido Dadie Kacou Christian, pelo amor, apoio e paciência, e também pelas leituras minuciosas e críticas ao longo da escrita desta dissertação.

Aos diversos amigos que me deram imenso apoio ao longo desta jornada, em especial, Sandra Brito de Macedo e Flávia Saul da Costa Teixeira Rios.

Aos professores que compuseram a equipe docente do C.E.F.A.M. - Diadema entre os anos de 1993 e 1996, em especial, Simone Quarello e Sílvia Albarelli, que possibilitaram o aprofundamento dos meus conhecimentos em duas grandes paixões: a literatura infantil e as artes plásticas.

Aos meus ex-alunos que, com seus questionamentos, geraram inquietações que me impulsionaram a buscar respostas através desta pesquisa.

Para a banca examinadora desta dissertação, composta por: Profa. Dra. Leni Vieira Dornelles, Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende, Profa. Dra. Márcia Aparecida Gobbi, Profa. Dra. Nilma Lino Gomes e Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes Santos.

*Acredite em si mesmo;
Aproveite cada oportunidade;
Use o poder da linguagem falada e escrita,
para uma mudança positiva para si e para a sociedade.*

Frederick Douglass
(Frederick Augustus Washington Bailey)

RESUMO

DADIE, Gilmara Aparecida Guedes dos Santos. **Personagens negros, protagonistas nos livros da educação infantil: estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo**. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

A presente pesquisa teve como objeto de investigação livros de literatura infantil que apresentam personagens protagonistas negros, presentes na biblioteca escolar de uma escola municipal de educação infantil (EMEI) da cidade de São Paulo, cujo acervo é composto por livros enviados pelo programa de compras da Prefeitura do Município de São Paulo e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). A pesquisa foi realizada em três etapas: (1) levantamento e análise das listagens e dos livros selecionados e enviados pelo PNBE às escolas brasileiras de educação infantil nos anos de 2008 e 2010; (2) levantamento e exame de todas as obras pertencentes ao acervo da EMEI; (3) leitura de cada uma destas obras e análise do grupo de livros com personagens negros. O aporte teórico utilizado diz respeito à literatura, à literatura infantil, a estudos referentes ao negro e a sua representação. Após análise das listagens e dos livros do PNBE, concluiu-se que (1) entre os anos de 2008 e 2010 este programa enviou às escolas de educação infantil quatro obras que apresentam personagens negros como protagonistas. No acervo da EMEI, dentre os 1500 livros de literatura infantil, foram encontradas 33 obras com protagonistas negros; (2) considerando a diminuta quantidade de obras com protagonistas negros encontradas durante esta pesquisa, concluiu-se que esses personagens estão sub-representados tanto no acervo da EMEI, como no programa PNBE (3) algumas obras do acervo apresentam estereótipos em relação ao personagem negro e alguns elementos implícitos e explícitos de preconceito. O estudo verificou também que diversos livros do acervo valorizam elementos da corporeidade e estética negra, além de aspectos e valores das culturas africanas e afro-brasileiras. Esta pesquisa pretende contribuir para reflexões a respeito de livros com personagens negros que compõem acervos de EMEIs, oferecendo elementos para um trabalho pedagógico com profissionais da educação e crianças que valorize a diversidade.

Palavras-chave: literatura infantil, personagens negros, educação infantil, PNBE.

ABSTRACT

DADIE, Gilmara Aparecida Guedes dos Santos. **Personagens negros, protagonistas nos livros da educação infantil: estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo**. 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

This research was the subject of investigation of children's literature books that feature main characters black, present in the school library a Municipal School of Early Childhood Education (EMEI, in portuguese) from São Paulo, whose collection consists of books sent by the procurement program of the City of São Paulo and the National School Library program (PNBE, in portuguese). The research was conducted in three stages: (1) survey and analysis of the listings and the books selected and sent to schools by PNBE Brazilian children's education in the years 2008 and 2010; (2) assessments and analysis of all the works belonging to the collection of EMEI; (3) read each of these works and group analysis of books whose characters were black. The theory used relates to literature, children's literature, the studies relating to black and its representation. After analysis of the listings and books PNBE, it was concluded that: (1) in the years 2008 and 2010 this program sent to preschools four books that feature black characters as protagonists, and, in the collection of EMEI, among the 1,500 books of children's literature, were found 33 works whose protagonists are black; (2) considering the tiny amount of work with black actors found during this study, it was concluded that these characters are underrepresented both in the collection of EMEI as the program PNBE; (3) some books from the collection have stereotypes about the black character and some elements involving implicit and explicit prejudice. The study also found that many books of the collection value elements of corporeality and black aesthetics, plus aspects and values of African cultures and african-Brazilian. This dissertation of masters aims to contribute to the discussions about books with black characters that are part of the collections of EMEIs offering elements for pedagogical work with children and education professionals that values diversity.

Keywords: children's literature, black characters, early childhood education, PNBE

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ALSC	Association for Library Service to Children ¹
CBL	Câmara Brasileira do Livro
DOT	Departamento de Orientação Técnica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IPT	Instituto de Pesquisas Tecnológicas
ISO	International Standardization Organization ²
LI	Literatura infantil
LIJ	Literatura infanto- juvenil
LJ	Literatura Juvenil
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization ³
UNICEF	United Nations Children's Fund ⁴

¹ Associação para o Serviço de Biblioteca para Crianças (ALSC).

² Organização Internacional para Padronização.

³ Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.

⁴ Fundo das Nações Unidas para Infância.

LISTA DE QUADROS E IMAGENS

Quadro 1. Entregas de livros do PNBE para a educação infantil.....	65
Imagem 1: <i>Como as histórias se espalharam pelo mundo</i> , ilustração Graça Lima; capa.....	43
Imagem 2: <i>Como as histórias se espalharam pelo mundo</i> , ilustração Graça Lima;	43
Imagem 3: <i>Outra vez</i> , ilustração Angela Lago; página de rosto.....	44
Imagem 4: <i>Outra vez</i> , ilustração Angela Lago; Dona Quimera.....	46
Imagem 5: <i>A MENINA e o tambor</i> , ilustração Mariângela Haddad; A MENINA, seu quarto e seus brinquedos.....	48
Imagem 6 : <i>Maré baixa, maré alta</i> , ilustração Marilda Castanha. Luísa na praia com seus pais.....	50
Imagem 7: <i>Eu era um dragão</i> , ilustração Marilda Castanha; crianças brincando.....	55
Imagem 8: <i>Outra vez</i> , ilustração Angela Lago; capa do livro.....	56
Imagem 9: <i>Feliz aniversário Jamela</i> , ilustração Niki Daly; capa do livro.....	109
Imagem 10: <i>Galo Barnabé vai ao balé</i> , ilustração Ana Terra; capa do livro.....	109
Imagem 11: <i>As tranças de Bintou</i> , ilustração Shane W. Evans; menina com birotos.....	109
Imagem 12: <i>O cabelo de Lelê</i> , ilustração Andrea Mendonça; capa do livro.....	110
Imagem 13: <i>Como é bonito o pé do Igor</i> , ilustração Luna; capa do livro.....	110
Imagem 14: <i>Juca das Rosas</i> , ilustração Flávio A. Souto; bule de café na casa da patroa.....	116
Imagem 15: <i>Juca das Rosas</i> , ilustração Flávio A. Souto; casa da patroa - ângulo normal e plano geral.....	116
Imagem 16: Favela. <i>Juca das Rosas</i> , ilustração Flávio A. Souto; favela.....	117
Imagem 17: Juca. <i>Juca das Rosas</i> , ilustração Flávio A. Souto; Juca.....	120
Imagem 18: <i>Juca das Rosas</i> , ilustração Flávio A. Souto; Juca e sua mãe.....	120
Imagem 19: <i>Juca das Rosas</i> , ilustração Flávio A. Souto; a patroa e Juca.	122
Imagens 20: <i>Como se fosse dinheiro</i> , ilustração Walter Ono; capa.....	128
Imagens 21: <i>Como se fosse dinheiro</i> , ilustração Walter Ono; Catapimba, a diretora, seu Juca e as crianças da escola.....	128
Imagem 22: <i>Uana e Marrom da Terra</i> , ilustração Alexandre Teles; Uana no hospital.....	139
Imagem 23: <i>Uana e Marrom da Terra</i> , ilustração Alexandre Teles; Uana pensando.....	140
Imagem 24: <i>Uana e Marrom da Terra</i> , ilustração Alexandre Teles; enfermeira do dia.....	142

Imagem 25: <i>Uana e Marrom da Terra</i> , ilustração Alexandre Teles; enfermeira da noite.....	143
Imagem 26: <i>Uana e Marrom da Terra</i> ; posicionamento da figura “enfermeira do dia”	144
Imagem 27: <i>Uana e Marrom da Terra</i> ; posicionamento da figura “enfermeira da noite”	144
Imagem 28: <i>Uana e Marrom da Terra</i> ; ilustração Alexandre Teles; boneca Marrom da Terra e boneca branca.....	145
Imagem 29: <i>Uana e Marrom da Terra</i> , ilustração Alexandre Teles; o desenho da família feito por Uana..	146
Imagem 30: <i>A MENINA e o tambor</i> , ilustração Mariângela Haddad, expressões da Menina.....	151
Imagem 31: <i>A MENINA e o tambor</i> , ilustração Mariângela Haddad. A MENINA, seu quarto e seus brinquedos.....	154
Imagem 32: <i>A MENINA e o tambor</i> , ilustração Mariângela Haddad; a banda no bairro.....	155

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 –LITERATURA E LITERATURA INFANTIL	
1.1 A literatura em nossa sociedade.....	22
1.1.1. A literatura e suas faces.....	25
1.1.2. Breve histórico da literatura “social”.	28
1.2. Leitura de narrativas ficcionais: a leitura e o leitor.....	31
1.2.1. Diferentes modos de leitura.....	33
1.3. Literatura infantil.....	35
1.3.1. Literatura infantil e personagens negros.....	37
1.4. Afinal, o que caracteriza uma obra de LI?	42
1.4.1. “Nada em uma ilustração é gratuito”: a imagem no livro infantil.....	42
1.4.2. Textos verbais em LI: elementos da narrativa.	52
1.4.2.1. Estrutura narrativa.....	52
CAPÍTULO 2 – LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
2.1. Literatura infantil na escola.....	58
2.1.1. A legislação, a escola e a literatura infantil: encontros e desencontros.....	62
2.1.2. O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)	64
2.2. A Escola Municipal de Educação Infantil.....	67
2.3. As crianças e a educação infantil.....	69
2.4. A pesquisa.....	74
2.4. 1. Livros de literatura infantil encontrados na EMEI.....	76
2.4.1.1.- Grupo A – Histórias de vários povos: fábulas, contos e mitos africanos.....	77
2.4.1.2 -Grupo B – Crianças protagonistas em terras africanas.....	81
2.4.1.3 - Grupo C – Personagens negros e suas histórias na LI brasileira.....	84
2.4.1.4 - Grupo D– Crianças negras e suas histórias.....	87
CAPÍTULO 3 – PERSONAGENS NEGROS NOS LIVROS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
3.1. Elementos da narrativa: personagem, tempo, espaço.....	92
3.2. O nome.....	95
3.3. O corpo negro: uma construção sociocultural.....	97
3.3.1 O corpo negro na literatura infantil brasileira.....	103

3.4. O cabelo.....	106
3.5. Contexto familiar, cultural e sócio econômico.....	110
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DAS OBRAS SELECIONADAS NO ACERVO DA EMEI	
4.1. <i>Juca das rosas</i>	114
4.1.1. Resumo	114
4.1.2. Análise	114
4.1.2.1. Estrutura da narrativa	114
4.1.2.2. Projeto gráfico e elementos de paratextos	118
4.1.3. Representação do personagem: o nome, o corpo, os cabelos e elementos da estética africana	119
4.1.4. Contexto familiar, cultural e socioeconômico	123
4.1.5. Considerações gerais a respeito do livro	124
4.2. <i>Como se fosse dinheiro</i>	127
4.2.1. Resumo	127
4.2.2. Análise	128
4.2.2.1. Estrutura da narrativa	128
4.2.2.2. Projeto gráfico e elementos de paratextos	130
4.2.3. Representação do personagem: o nome, o corpo, os cabelos e elementos da estética africana	130
4.2.4. Contexto familiar, cultural e socioeconômico	132
4.2.5. Considerações gerais a respeito do livro	133
4.3. <i>Uana e Marrom da Terra</i>	135
4.3.1. Resumo	135
4.3.2. Análise	136
4.3.2.1. Estrutura da narrativa.....	136
4.3.2.2. Projeto gráfico e elementos de paratextos.....	139
4.3.3. Representação do personagem: o nome, o corpo, os cabelos e elementos da estética africana	141
4.3.4. Contexto familiar, cultural e socioeconômico	146
4.3.5. Considerações gerais a respeito do livro	147
4.4. <i>A MENINA e o tambor</i>	149
4.4.1. Resumo	149
4.4.2. Análise	149

4.4.2.1. Estrutura da narrativa	149
4.4.2.2. Projeto gráfico e elementos de paratextos	151
4.4.3. Representação do personagem: o nome, o corpo, os cabelos e elementos da estética africana	152
4.4.4. Contexto familiar, cultural e socioeconômico	153
4.4.5. Considerações gerais a respeito do livro	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	161
REFERÊNCIAS DOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL	169

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema desta pesquisa foi motivado pela experiência que vivenciei como professora⁵ em sala de aula, em 2003, numa atividade de leitura de história, em uma turma de educação infantil com 32 crianças que tinham entre cinco e seis anos. Enquanto lia um livro que apresentava vários personagens louros e um personagem negro, ouvi a seguinte frase de uma criança negra: “essa menina é feia!”, referindo-se ao personagem negro. Surpresa, interrompi a leitura e questionei o porquê de sua afirmação. “Porque ela é preta!”, respondeu a menina. Diante de tal situação comecei a me questionar sobre a qualidade e a diversidade das imagens nos livros que, nós, professores, oferecemos às crianças e sobre os valores intrínsecos presentes nestas obras. Recordei-me que poucos – pouquíssimos - livros de literatura infantil aos quais as crianças tinham acesso possuíam diversidade étnica e cultural. Como, no papel de professora, poderia contribuir para a construção de uma identidade étnica positiva nesta criança?

Dessa forma, busquei na biblioteca escolar desta e de outra escola da mesma rede de ensino, e nas sugestões de colegas, outros livros de literatura infantil - doravante denominada LI, que abordassem a temática ou possuísem personagens negros como protagonistas. Encontrei cinco livros com essas referências, alguns com representações bastante estereotipadas ou preconceituosas em relação ao personagem negro, pois apresentavam desenhos dos personagens animalizados - personagens humanos com características físicas de animais, em condições subalternas - desempenhando somente funções de empregados, escravo, e quando mulher, cozinheira, e somente em situação de pobreza – escravizados ou moradores de comunidades pobres economicamente, normalmente estavam descalços.

Dois anos depois, como coordenadora de outra escola pública de educação infantil, verifiquei que algumas crianças negras resistiam a vir à escola. Consultada, a mãe de uma delas relatou que a menina, de cinco anos, acordava chorando e gritando no meio da noite, dizendo detestar a sua cor. Observei também que algumas crianças negras, de diferentes

⁵ Atuo como professora ou coordenadora pedagógica em escolas públicas de Educação Infantil há quinze anos. Foram dez anos no município de São Bernardo e cinco no município de São Paulo. Estudante de escolas públicas desde o Ensino Fundamental (início de minha educação formal), passando pela formação no magistério, através do CEFAM, além da graduação (bacharelado e licenciatura) em Letras pela USP e especialização em Educação Especial pela UNIRIO. Também sou graduada em Pedagogia. Negra e nascida em São Paulo (ABC paulista), onde vivi, tenho minhas raízes em terras baianas, especialmente na comunidade remanescente de quilombo de Santa Terezinha, terra natal de meus pais. Hoje, casada com um africano (marfinense) e mãe de um menino de cinco anos, moro no município de São Paulo e trabalho em uma EMEI deste município como coordenadora pedagógica.

grupos, se isolavam do grupo. Outras, por serem negras, eram afastadas das brincadeiras por algumas crianças não negras. Algumas meninas negras, se perguntadas, se achavam feias e desejavam ser parecidas com a Barbie ou com as princesas dos livros de história. Esses exemplos parecem demonstrar que, além de não oferecermos elementos para a criança negra na construção de sua identidade étnica, também não contribuímos para a construção de noções de respeito e alteridade nas crianças não negras. Cabe ressaltar que essas situações não ocorrem exclusivamente naquela escola, pois, segundo Cavalleiro (2003), expressões de racismo e preconceito ocorrem cotidianamente em escolas de educação infantil.

Além dessas situações, em 2005, uma professora, que pretendia trabalhar a temática da valorização da cultura negro africana e da diversidade étnico racial, solicitou minha ajuda para encontrarmos livros com contos africanos. Procuramos no acervo da biblioteca escolar e não encontramos nenhuma obra. O que acontecia com os livros que trazem personagens negros? Porque não eram encontrados?

Mais tarde, em 2010, já na prefeitura de São Paulo, como professora, enquanto distribuía livros para crianças da educação infantil levarem para casa, através da biblioteca circulante, chamou-me a atenção haver uma única obra com personagem protagonista negro disponível para as crianças. Ao lê-la, deparei-me com elementos explícitos de preconceito no texto. Surpresa, mostrei o livro a algumas professoras e à coordenadora: nenhuma delas conhecia aquela obra que fazia parte do acervo e estava disponível para as crianças levarem para casa. Neste caso me perguntei: se há livros com personagens negros no acervo, como estes personagens estão representados? O fato de apresentar um protagonista negro faz da história um livro de qualidade o suficiente para apresentá-lo às crianças? Todos os livros permitem as mesmas abordagens na escola?

Embora livros com personagens negros sejam raros em algumas bibliotecas escolares, conforme mencionamos acima, parece haver uma demanda expressiva de professores que procuram por eles, o que teoricamente significa a possibilidade de que as crianças tenham acesso a estas obras. A referência à demanda é resultado da quantidade de acessos ao blog⁶, criado em 2009, que aborda a temática da diversidade na escola, sendo que a postagem que se refere a livros de LI com personagens negros recebeu o maior número de acessos: foram mais de 7.850 visualizações, entre maio de 2009 e novembro de 2011, considerando os mais de vinte e quatro mil e oitocentos acessos recebidos pelo blog. Um exemplo especial de acesso foi o mês de novembro de 2011, mês no qual foi instituído o dia da *consciência negra*. Muitas

⁶ Endereço do blog: <http://diaadiadaeducacao.blogspot.com.br>

escolas costumam abordar a temática da diversidade étnica brasileira nesse mês e, naquele ano, as postagens que referiam livros com personagens negros ou contos africanos apresentaram mais de mil e quatrocentos acessos⁷.

Na mesma época, tive oportunidade de fazer levantamento sobre livros infantis com personagens negros e realizar pesquisa bibliográfica sobre leitura de imagens. Encontrei estudos sobre a importância da imagem, em livros infantis, para a construção da identidade de crianças negras.

Todos estes elementos apontados justificam a necessidade de conhecer, observar e refletir sobre obras de LI que apresentam personagens negros e que, muitas vezes, não encontram destaque nos meios de divulgação e nos catálogos de grandes livrarias ou editoras. A pesquisa aqui apresentada pretende saber quais e quantos são os livros infantis com personagens negros disponíveis numa escola pública de educação infantil da cidade de São Paulo? Como estão representados os personagens negros? Os livros encontrados valorizam e respeitam a diversidade? Valorizam os elementos da cultura afro-brasileira e africana? Quais são as mensagens proporcionadas por estes livros para as crianças negras e não negras?

Cabe ressaltar que a LI será essencial no contexto da pesquisa, mas é importante salientar que não visamos considerá-la a partir de um olhar didatizante, mas como elemento cultural, constituído historicamente, arte essencial à formação do indivíduo, presente nas diversas instituições públicas de ensino em razão das políticas públicas de distribuição de livros de literatura infanto-juvenil (LIJ). Sabemos que não cabe à literatura resolver conflitos sociais, mas cremos que, na escola, ela pode contribuir também para que possamos refletir e desconstruir, com as crianças, conceitos e valores presentes na sociedade, além de provocar debates e reflexões.

De acordo com Souza e Souza (2008), “A escola tem um papel fundamental na formação de cidadãos capazes de conviver e dialogar com a diversidade cultural e histórica do Brasil, além de promover a maior identificação dos/as estudantes com os conteúdos e práticas ensinados na escola” (p. 94). No entanto, os/as estudantes negros/as ainda não veem, com frequência, na escola, representações com referências positivas a seu corpo ou a sua etnia. Em geral, no dia a dia das escolas de educação infantil, encontramos poucos Projetos Pedagógicos

⁷ Os dados de acesso do blog foram obtidos através dos dados de acesso do Blogger e Google Analytics. Para conhecermos a origem do tráfego e público, foram analisados dados da *URL e sites de referência* (presentes no blog) e também consideramos os contatos recebidos através do blog como emails e comentários. Este blog criado e monitorado por mim é acessado no Brasil principalmente por professores, formadores ou profissionais da educação em formação e membros de organizações não governamentais (ONGs) e também tem servido de referência em literatura infantil para outros países de língua portuguesa, como Angola.

que valorizam, com ações concretas e permanentes, a diversidade presente na escola, e, em especial, em relação às crianças negras, que ainda não se veem efetivamente representadas no interior da escola em sua história, expressão e cultura, do mesmo modo que ainda permanecem escassas nas escolas as imagens com representações positivas de pessoas negras ilustrando cartazes, livros didáticos, painéis, etc. (BRASIL, 2004 e 2006; CAVALLEIRO, 2005; F. SOUSA, 2005; A. SOUSA, 2005 e 2006; SÃO PAULO, 2008; SOUZA E SOUZA, 2008). A própria Secretaria Municipal de Educação, no documento *Orientações curriculares e expectativas de aprendizagens para a educação étnico-racial*, reconhece que “Nas unidades de educação infantil, notam-se poucas ilustrações ou atividades que aludem a personagens negros ou afro-descendentes” (SÃO PAULO, 2008, p.86). Da mesma forma, as *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais* (2006), do MEC, afirma que:

No interior das instituições de educação infantil, são inúmeras as situações nas quais as crianças negras pequenas são alvos de atitudes preconceituosas e racistas [...]. A discriminação vivenciada cotidianamente compromete a socialização e interação tanto das crianças negras quanto das brancas, mas produz desigualdades para crianças negras à medida que interfere nos seus processos de constituição de identidade, de socialização e de aprendizagem. (BRASIL, 2006, p.36)

Os documentos citados reafirmam a pesquisa de Cavalleiro (2005), que destaca que a escola ainda não oferece às crianças negras oportunidades para que construam sua identidade e percebam seu grupo racial positivamente, como integrante da sociedade brasileira. Como poderia fazê-lo?

Uma alternativa reside nos livros de LI com personagens negros, que poderão trazer para dentro das escolas elementos das culturas africanas e afro-brasileiras, assim como, através de suas histórias e ilustrações, novas referências de imagem para todas as crianças. No entanto, há livros com personagens negros disponíveis no acervo das escolas públicas de educação infantil?

Em uma grande pesquisa sobre igualdade étnico-racial, coordenada por Souza e Croso (2007), em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental nos municípios de São Paulo, Salvador e Belo Horizonte, os livros LIJ de foram os elementos mais lembrados (76%) pelos professores, coordenadores e diretores como recurso didático material que aborda a diversidade racial e cultural na escola. Ao serem questionados diretamente sobre a existência de alguns títulos, em São Paulo, por exemplo, 18% dos professores, somente, responderam afirmativamente sobre a existência das obras, enquanto que 66% disseram desconhecer a

existência dos livros nas escolas em que lecionavam. Foi São Paulo, também, o único lugar onde professores (14%) disseram não se lembrar da existência ou não dos livros mencionados.

Cabe ressaltar que, em termos absolutos, segundo o IBGE, a cidade de São Paulo é a cidade brasileira que possui o maior número de pessoas negras (3.565.800). E em suas escolas municipais, nas etapas da educação básica (infantil, fundamental e médio), crianças e jovens negros correspondem a mais de 50% dos alunos matriculados (SÃO PAULO, 2008). A cidade de São Paulo ainda detém a maior rede de ensino municipal em todo o país e possui a maior rede pública de educação infantil no Brasil: 420 mil crianças entre zero e cinco anos de idade, matriculadas em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIIs) e Centros de Educação Infantil (CEIIs). São 516 EMEIIs com aproximadamente 185.840⁸ crianças de quatro e cinco anos de idade. (SÃO PAULO, 2010).

Embora haja livros de LI que possuem personagens negros como protagonistas, estes, frequentemente, não estão acessíveis nas escolas; outras vezes estão na escola, mas não são lidos ou apresentados às crianças. Andréia Sousa (2006) revela que, embora o mercado editorial brasileiro tenha ampliado o número de publicações sobre diversidade e de livros com personagens negros, a divulgação destas obras ainda pode ser motivo de preocupação, pois, muitas vezes, devido ao desconhecimento dos adultos, inclusive dos educadores, em relação a livros com personagens negros, as crianças não conseguem ter acesso a eles. A. Sousa também afirma que “é necessário que haja maior investimento em políticas públicas afirmativas de diversidade étnico-racial nos programas oficiais de distribuição de livros dessa natureza” (2006, p.248) para que estas obras estejam disponíveis no acervo escolar.

Considerando que, como apontou a pesquisa coordenada por Souza e Croso (2007), os professores da cidade de São Paulo não se lembravam de obras com personagens negros no acervo de suas escolas, o que não significa que inexistam, esta pesquisa objetivou investigar se existem livros com personagens protagonistas negros no acervo de um escola municipal de educação infantil da cidade de São Paulo. Investigou também se estas obras foram encaminhadas à escola pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)⁹. Além disso, buscou saber como estão representados os personagens negros nas obras encontradas e se os

⁸ Dados disponíveis no portal Educação da Prefeitura do Município de São Paulo.

<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria>. Acesso em 05/08/11.

⁹ O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) sob a gestão do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) visa promover o acesso à cultura e incentivar a formação do hábito da leitura nos alunos e professores da rede pública de ensino, por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência para as escolas públicas brasileiras de educação infantil e ensino fundamental.

livros valorizam e respeitam a diversidade, assim como os elementos da cultura afro-brasileira e africana. Todo o material lido e investigado foi organizado nos capítulos, a saber:

No Capítulo 1, “Literatura e literatura infantil”, apresentamos os referenciais teóricos a respeito da literatura que embasam a pesquisa. Embora estejamos abordando livros e literatura infantil, os concebemos como arte literária, independentemente de seus adjetivos. Sendo assim, partimos de conceitos elaborados por Antonio Candido e também de dados a respeito da teoria da recepção e dos diferentes modos de leitura. A partir destes elementos, refletimos a respeito da literatura infantil, no sobre os livros infantis e, ainda, sobre os personagens negros, neste contexto. Neste capítulo, visamos apresentar a importância que a literatura exerce tanto para os indivíduos, quanto para a sociedade e que a literatura esta carregada de valores do contexto histórico-social no qual foi concebida.

O segundo capítulo, “Literatura infantil na escola de educação infantil: elementos para estudos”, estabelece um recorte a respeito da literatura no contexto da escola e buscamos levantar a legislação e o programa PNBE. Abordamos também a função social da escola de educação infantil para um breve apontamento sobre as crianças pequenas, tendo como referência estudos do sociólogo William Corsaro. Percebemos que, ainda na infância, as crianças já utilizam as características étnico-raciais como forma de selecionar seus pares. Ainda no contexto da escola, apresentamos o local e os procedimentos de pesquisa. Por fim, explicitamos os livros encontrados e como os organizamos para análise.

No capítulo 3, “Personagens negros nos livros da educação infantil”, apresentamos os critérios de análise para o *corpus* principal. Para a análise, recorremos a estudos a respeito do nome e do corpo, em especial do corpo negro, abordado no contexto da literatura infantil. Apresentamos também, os elementos da narrativa – personagem, tempo e espaço, que serão também utilizados como critérios de análise para as obras de LI.

No quarto capítulo, “Quatro livros de literatura infantil” realizamos a análise de quatro livros de literatura infantil que compõem o acervo da EMEI: *Juca das Rosas*; *Como se fosse dinheiro*; *Uana e Marrom da Terra* e *A MENINA e o tambor*. Buscamos identificar as representações dos protagonistas negros no contexto de cada obra e, ainda, refletir a respeito de possíveis impactos e contribuições que essas narrativas podem causar no contexto da educação de crianças pequenas nas EMEIs.

As considerações finais retomam o percurso realizado e buscam responder as questões que nortearam o estudo.

CAPÍTULO 1

LITERATURA E LITERATURA INFANTIL

1.1. A literatura em nossa sociedade

A leitura de histórias é fundamental para que as pessoas possam entrar em contato com outras culturas, lugares, tempos, óticas, realidades, éticas e épocas, e experimentar diferentes emoções e sensações, como afirma Abramovich (1993). Por meio das histórias é possível suscitar o imaginário, ter novas idéias e experiências, buscar soluções para diferentes questões. Elas possibilitam a descoberta de vivências e conflitos, de impasses e soluções.

Para Antonio Candido (2004), literatura pode ser compreendida como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de culturas, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (p.174). Vista deste modo, a literatura aparece como manifestação e necessidade universal de todos os homens e em todos os tempos, sendo que não há possibilidade de vivermos sem ela, isto é, sem a oportunidade de entrarmos em contato com alguma forma de fabulação¹⁰. Sendo assim, a fabulação está presente em cada um de nós - ricos ou pobres, analfabetos ou instruídos - e se expressa de diferentes maneiras - no devaneio, na atenção fixada na novela da televisão, na escuta de uma música, na leitura de um romance ou de livro infantil.

De acordo com ele, a literatura apresenta funções humanizadoras¹¹, e o primeiro papel que exerce é o da *função psicológica*, já que tanto a sua produção quanto a sua fruição se baseiam na necessidade de ficção e fantasia, e a arte literária, propriamente dita, é uma das modalidades que atendem essa necessidade universal. Deste modo, a literatura é considerada uma necessidade, e fruí-la constitui-se num direito de todo ser humano. Além disso, a arte

¹⁰ *Fabulação* é compreendida neste contexto como a criação ficcional ou poética que funciona como mola propulsora da literatura em todas as suas modalidades e níveis. (CANDIDO, 2004)

¹¹ *Humanização* segundo Candido é “o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres [...]. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2004, p.180).

literária confirma o homem em sua humanidade: humaniza-nos à medida que nos sensibiliza e atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente dos indivíduos.

Candido, ao abordar a temática *direitos humanos e literatura* em seus escritos, discorre sobre as transformações sociais ocorridas nos últimos séculos e reflete que pensar em direitos humanos significa reconhecer que aquilo que é indispensável para nós, também o é para o outro. Acrescenta que, embora, muitas vezes, reconheçamos que o próximo tem direito a certos bens materiais fundamentais, não acreditamos que este também tenha direito a determinados bens culturais como a literatura, por exemplo. Em seu texto de 2004, apresenta uma distinção entre *bens compreensíveis* - cosméticos, enfeites, roupas supérfluas - e *bens incompreensíveis* - alimentos, vestuário, moradia, saúde, liberdade individual -, destacando que a luta pelos direitos humanos pressupõe considerar que são bens incompreensíveis a todos os seres humano, não apenas aqueles que asseguram a sobrevivência física, mas, inclusive, os que garantem a integridade espiritual do indivíduo. Partindo deste pressuposto, aponta que a fruição da arte e da literatura também devem ser consideradas bens incompreensíveis, porém

[...] só poderão ser consideradas bens incompreensíveis segundo uma organização justa da sociedade, se corresponderem a necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora. (CANDIDO, 2004, p.174).

A segunda função humanizadora da literatura, conforme afirma, é a *função de representação* de uma dada realidade humana e social. Embora esta representação seja um tipo de elaboração que possui autonomia de significado, esta autonomia não a desliga de suas fontes de inspiração no mundo real, nem anula a sua capacidade de atuar sobre o mundo. Desta forma, ao representar uma dada realidade social e humana, o autor lhe faculta maior visibilidade.

Utilizando como exemplo o regionalismo brasileiro na literatura, Candido explica que a *função social* da literatura pode ser humanizadora, mas pode ser alienadora, conforme o aspecto ou autor considerado. Diz que, quando o autor consegue dar um tratamento humanizado aos personagens, o “leitor, nivelado ao personagem pela comunidade do meio expressivo, se sente participante de uma humanidade que é a sua e, deste modo, pronto para incorporar á sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão da realidade.” (CANDIDO, 1972, p.13). Ao contrário, a arte literária pode exercer função desumanizadora, e, para exemplificá-la, Candido (1972) apresenta texto de Coelho Neto, no qual o escritor utiliza o recurso linguístico para diferenciar a fala do narrador/ escritor -

homem culto da cidade e de classe social superior - da fala do personagem - homem rural e pobre. Assim como em outros livros regionalistas, o homem de posição social mais elevada não apresenta sotaques, peculiaridades linguísticas e não deforma as palavras, e o homem pobre apresenta um discurso contaminado. Candido conclui que o escritor deu ao nível fônico um aspecto quase teratológico, pitoresco, feito para divertir o homem culto, que desta forma se sentiria confirmado em sua superioridade.

Além de suas capacidades humanizadoras ou alienadoras, o autor atribui à literatura a capacidade de *transmitir valores e conceitos*, sendo assim, é uma arte que pode influenciar a formação de adolescentes e de crianças com tanta força quanto a escola e a família, ou seja,

As criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. As camadas profundas de nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar (CANDIDO, 1972, p.5).

Cada sociedade cria suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas segundo suas crenças, impulsos, sentimentos e normas, visando fortalecer em cada um sua presença e atuação. Desta forma, a literatura tem sido um poderoso instrumento de instrução e educação. Valores preconizados ou negados por ela estão presentes nas diversas manifestações literárias. Para Candido, a literatura nega e confirma, apoia e combate, denuncia e propõe, e deste modo fornece a possibilidade de viver dialeticamente os problemas, o que faz com que tanto a literatura proscrita quanto a literatura sancionada, tanto a que nasce de movimentos de negação do estado das coisas quanto a que os poderes sugerem tornam-se indispensáveis.

Afirma ainda que a arte literária não é uma experiência inofensiva, e pode inclusive, causar problemas morais e psíquicos. Ela exerce papel formador, porém não segundo as convenções, isto é, “Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. Daí a ambivalência da sociedade em face dele”, (CANDIDO, 2004, p.176) já que apresenta noções e sugestões que a visão tradicional gostaria de abolir. No âmbito da escola este conflito não é diferente. Existe uma relação paradoxal entre escola e literatura, visto que os efeitos desta última, às vezes, transcendem a norma estabelecida, por isso, muitos educadores ao mesmo tempo em que valorizam, temem os textos literários. Existe aí um conflito entre a ideia

de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, por que faz viver (CANDIDO, 2004, p.176).

Em síntese, de acordo com Candido, a literatura é necessidade, manifestação e direito universal, que atende a necessidade de fabulação presente em todos os homens e contribui para a formação da personalidade humana. É um bem incompreensível capaz de humanizar ou alienar, o qual transmite valores e conceitos – que pode influenciar crianças e adolescentes do mesmo modo que instituições como a família e a escola. Não é experiência inofensiva e, inclusive, pode causar problemas. É criada em cada sociedade conforme suas crenças, normas e valores e traz em si tanto os valores negados como os valores recomendados por esta mesma sociedade.

A literatura também é utilizada como instrumento de educação, e, tomando o contexto no qual se encontra a escola e a quem se destina - crianças entre três e seis anos -, apresentaremos a seguir reflexões sobre as possibilidades da literatura.

1.1.1 – A literatura e suas faces

Ao analisar a literatura, Candido (2004) distingue três faces, essenciais para compreender a importância exercida pelas obras literárias. Deste modo, a literatura é: (1) construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) forma de expressão, isto é manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

Na educação, muitas vezes, crê-se que a literatura atua sobre nós somente devido ao terceiro aspecto, pois transmite conhecimento que resulta em aprendizado, porém o efeito da produção literária ocorre devido à atuação simultânea dos três aspectos.

A respeito do primeiro aspecto - construção de objetos autônomos como estrutura e significado -, o autor afirma que a maneira como a mensagem é construída é o aspecto crucial, pois ela define se uma comunicação é literária ou não. Toda obra literária é uma espécie de objeto construído e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção. O escritor, ao elaborar uma obra literária, propõe ao leitor um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada que, enquanto organização, exerce um papel ordenador sobre nossa mente. Independentemente do que se percebe ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos permite organizar a nossa própria mente e sentimentos e, conseqüentemente, nos torna mais capazes de organizar nossa visão de mundo. A obra

literária tira a palavra do nada e a reorganiza: este é o primeiro nível humanizador, diz Candido. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva a se organizar para, em seguida, organizar o mundo. Isto ocorre desde as formas mais simples, como quadrinhas e provérbios, até textos mais elaborados.

Como exemplo, utilizaremos o livro de literatura infantil *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado. Esta obra, composta a partir da junção de texto verbal, visual e projeto gráfico, reúne diversos elementos que contribuem para construção de um livro que rompeu paradigmas, na década de 1980. A menina bonita, personagem negra, representada com tranças e elementos que valorizam a estética afrodescendente e apresentam a protagonista num contexto de representação positiva, ao mesmo tempo em que rompem com representações de personagens negros estereotipados e animalizados. Nesta obra, elementos da narrativa a aproximam das características dos contos de fadas, como “era uma vez”, “princesa de Terras da África”, “fada do reino do luar”; relação entre seres humanos e seres fantásticos, como o coelho falante, entre outras características, geram uma narrativa que envolve e sensibiliza o pequeno e o grande leitor, negro ou branco, permitindo-lhe surpreender-se com a obra e, com isso, vivenciar e perceber sentimentos diversos, e por vezes contraditórios, que povoam seu interior. O título deste livro, por exemplo, aparentemente simples, esconde uma grande elaboração. Na capa aparece o título escrito em duas linhas com a seguinte configuração:

**Menina bonita
do laço de fita**

Este título é composto por dois membros, com seis sílabas cada um. A seleção e combinação das palavras levam a um ritmo que é acentuado devido a rima: *ita*, ao final das palavras bonita e fita. Esta organização com as sílabas nina, nita e fita, compostas por uma sílaba tônica seguida por uma sílaba átona, constituídas com uma semivogal (i) e vogal (a), também contribuem para que se torne mais intenso o efeito da rima e destas palavras sobre o leitor.

Me	ni	na	bo	ni	ta
do	la	ço	de	fi	ta

Outra questão altamente elaborada neste título encontra-se no fato de que, conforme apontamos, ambas as frases que compõem o título possuem seis sílabas cada, sendo que as sílabas tônicas ocorrem exatamente no mesmo ponto em ambas as frases. Sendo assim, há uma alternância regulada entre sílabas tônicas e átonas em ambas as frases que compõem o título. Ou seja, há uma cadência no título constituída não só pela rima, mas também pela organização das palavras e suas sílabas, e ainda pela repetição e exploração da sonoridade das letras *i* e *a*. O fato de pelo menos três das quatro sílabas tônicas serem constituídas pela junção com a letra *i*, também contribuem para dar ritmo ao poema/título. Apesar de toda esta preocupação linguística com os fonemas, as palavras *Menina bonita do laço de fita* constituem sentido e antecipam ao leitor a ideia do que será possível encontrar na história.

A imagem na capa da menina negra com cabelos trançados e amarrados com fitas, ao lado de um coelhinho branco, instiga o leitor a adentrar o universo da história, que inicialmente sugere, mas não antecipa, o problema que ocorrerá durante a narrativa - busca do coelhinho branco para descobrir como se tornar preto, e assim, ter uma filhinha preta e linda como a menina quando se casar. Possivelmente o suspense e estranhamento provocados pela capa tornam-na ainda mais instigante para o leitor.

A construção do livro utilizou-se de meios técnicos que aguçam a percepção do leitor. Neste caso, a mensagem é inseparável do código, mas o código é a condição que assegura o seu efeito. Quando recebemos o impacto de uma produção literária, o fazemos, pois a sua capacidade de impressionar foi determinada pela organização do texto: “o conteúdo só pode atuar por causa da forma, e esta trás em si, virtualmente uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe ou sugere”. (CANDIDO, 2004, p.178).

Diz Candido que, por meio da ordenação e combinação das palavras, o autor consegue transformar o informal ou o inexpressivo em estrutura organizada e atemporal, que serve a cada leitor como representação mental de situações semelhantes. Cria-se uma ordem definida que serve de padrão para todos, e ao mesmo tempo, a todos humaniza. A forma permite ao conteúdo ganhar maior significado e ambos, juntos, aumentam nossa capacidade de ver e sentir. Conteúdo e forma criam, juntos, um par indissolúvel que gera conhecimento e este conhecimento pode ser a aquisição consciente de noções, inculcamentos ou emoções que são processadas de modo profundo em nosso subconsciente e inconsciente. Desta maneira, essas incorporações enriquecem a nossa percepção e visão de mundo. Neste caso nos encontramos com a terceira face da literatura que é uma forma de conhecimento.

Além de possibilitar o conhecimento latente - que provem da organização das emoções e da visão do mundo -, a literatura também apresenta níveis de conhecimento que são planejados pelo autor e assimilados conscientemente pelo leitor. Estes níveis em geral chamam atenção do receptor e expõem algumas intenções dos autores, como propagandas, ideologias, crenças, revolta, adesão, por exemplo. Esta é a segunda face da literatura, ou seja, refere-se ao fato de que ela é uma forma de expressão, e que apresenta uma visão de mundo de pessoas e de grupos. Retomando e exemplificando esta face através da obra de Ana Maria Machado, percebemos que há uma mensagem explícita no livro que refere-se a valorização da beleza e da pele negra, que inclusive se torna objeto de desejo do coelho, além da sugestão da harmonia entre diferentes “raças”, ou mesmo, da união destas, através da união inter-racial.

É a partir desta tríade que buscamos pesquisar os livros infantis encontrados na EMEI, considerando-os como obras literárias, isto é, elementos carregados de significados, valores e visões de mundo, produtos de momentos sociais e históricos, assim como formas de conhecimento que podem provocar valores éticos e estéticos aos seus leitores.

1.1.2 – Breve histórico da literatura social¹²:

Considerando o fato de pesquisarmos obras de literatura infantil - a partir deste momento denominadas LI -, cujos personagens protagonistas são negros, é certo que em muitos livros de LI¹³ elementos sociais, históricos e culturais do povo negro são abordados. Deste modo, realizaremos um breve histórico a respeito da literatura social.

Em diferentes épocas e momentos históricos, a literatura abordou questões sociais e humanas em seus romances. Conforme Candido (2004), no século XIX, na Europa, por exemplo, a industrialização promoveu concentração urbana dando origem a diversas formas de miséria, sendo que, pela primeira vez, todos tiveram inevitavelmente que presenciá-las. Diante da deterioração das condições de vida surgiram livros que abordavam a temática da nova situação da classe trabalhadora. Desta forma, a pobreza entra de fato na literatura,

¹² Literatura empenhada, também denominada literatura social (CANDIDO, 2004), são produções literárias nas quais os autores apresentam sua visão e se manifestam de modo crítico em suas produções. Nelas desejam assumir posições frente aos problemas sociais ou apresentam suas posições religiosas, humanísticas, posicionamento ético, político, entre outros.

¹³ Ressaltamos que nem toda obra que apresenta personagem protagonista negro necessita apresentar este enfoque. Ao mesmo tempo, abordar o assunto e/ou a intenção do autor não bastam, a obra precisa apresentar os requisitos que assegurem a qualidade literária do texto.

apresentada como tema importante, e o pobre é tratado com dignidade e não como um delinquente ou personagem cômico. Enquanto os operários lutavam por seus direitos elementares, escritores começavam a perceber a realidade desses direitos, iniciando pela narrativa de suas vidas e realidades, que por sua vez, eram desconhecidas pelas classes privilegiadas.

Entre 1820 e 1830 na Europa, no período do Romantismo o romance social e humanitário focalizou o pobre como tema importante. Um dos livros mais representativo do humanismo romântico foi *Os miseráveis* de Victor Hugo, que retratou as contradições da sociedade e focalizou problemas graves como a criança brutalizada pela família, o orfanato, a fábrica, entre outros. Em *Oliver Twist*, Dickens narrou a brutalidade dos orfanatos e a exploração dos meninos por ladrões. Dostoiévski abordou temas como a violência contra a infância e exploração sexual. O naturalismo focou como personagens centrais o operário, o camponês, o discriminado em geral. Na França, Émile Zola realizou uma epopeia do povo oprimido com vários livros, *Les Rougan-Macquart*. No Brasil, os poemas abolicionistas de Castro Alves destacam-se não somente pela sua organização formal, como também pela qualidade do sentimento que exprimem e por sua posição política e humanitária.

Nestes casos, segundo Candido (2004), a literatura satisfaz a necessidade do leitor de conhecer a sociedade e os sentimentos, o que ajuda a tomar posição frente a estes temas: “É aí que se situa a literatura social, na qual pensamos quase exclusivamente quando se trata de uma realidade tão política e humanitária quanto a dos direitos humanos, que partem de uma análise do universo social e procuram retificar as suas iniquidades.”(CANDIDO, 2004, p.180)

A literatura social, no Brasil, foi representada no período naturalista, mas ganhou força principalmente no decênio de 1930, quando o homem do povo passou ao primeiro plano e os escritores passaram a dar intensidade literária ao tratamento dado ao pobre. O romance brasileiro de tonalidade social passou de mera descrição a uma crítica corrosiva, que foi muito eficaz naquele período, contribuindo assim para incentivar sentimentos radicais, que se generalizaram em todo país. Escritores como José Lins do Rego, Rachel de Queiroz, Érico Veríssimo entre outros, expuseram e denunciaram a miséria, a exploração econômica e a marginalização vivenciada pelo povo.

Segundo Proença Filho (2004), a imagem do negro mostrada para além de estereótipos e distorções na literatura brasileira tem, como pioneiros, escritores como Luís Gama e Lima Barreto. Este último escreveu sobre a realidade social e urbana do Rio de Janeiro e apresentou o preconceito contra a mulher negra em *Clara dos Anjos* (1922). Entre os

anos de 1930 e 1940, o posicionamento engajado em relação ao negro começa a ser intensificado na literatura brasileira e ganha força na década de 1960, com a presença maior de escritores negros ou de seus descendentes. A partir dos anos de 1980 os escritores negros buscam enfatizar nas suas obras a afirmação e valorização de sua cultura, sendo que “essa tomada de posição literária relaciona-se com os movimentos de conscientização¹⁴ dos negros brasileiros [...]” (PROENÇA FILHO, 2004, p.176).

A literatura, de acordo com Candido (2004) pode ser um instrumento de desmascaramento, visto que focaliza situações de restrições de direitos ou negação deles. Deste modo, tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. A organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador. O que há de grave numa sociedade como a brasileira, segundo este autor, é que mantêm a estratificação das possibilidades, tratando como compreensíveis bens materiais ou espirituais, que são incompreensíveis. Em nossa sociedade há fruição segundo as classes, na medida em que um homem do povo está praticamente privado de aproveitar grandes clássicos, ficando-lhe disponíveis elementos da literatura de massa como o folclore, o provérbio, a sabedoria espontânea, que embora importantes, não devem ser consideradas suficientes.

Diz Candido que quanto mais igualitária for a sociedade, e quanto mais lazer proporcionar, maior deverá ser a difusão humanizadora das obras literárias, e portanto, a possibilidade de contribuírem para o amadurecimento de cada um. Portanto, a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter direito a diferentes níveis da cultura. Uma sociedade justa pressupõe o respeito pelos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis como um direito inalienável.

Sendo assim, considerando o grande contingente de alunos nas escolas públicas brasileiras e o expressivo investimento em livros de literatura realizados pelo poder público em programas como o PNBE, acreditamos na grande importância de inventariar uma biblioteca escolar e analisar algumas obras que se encontram disponíveis para nossas crianças.

¹⁴ No Brasil foram criados periódicos especializados e engajados relacionados à cultura negra como: *Menelik* (1915-1935), *O Clarim da Alvorada* (1924-1937), *Voz da raça* (1924-1937). Em 1931 surgiu a Frente Negra Brasileira, e a partir de 1945 ocorreram novas publicações como *Mundo Novo*, *Novo Horizonte*, *Alvorada*; nesse mesmo ano foi fundada a Associação de Negros Brasileiros. Em 1944 ocorreu a criação do Teatro Experimental do Negro, no qual se destacou Abdias do Nascimento, que também foi fundador do Museu de Arte Negra em 1968. Em 1978 foi fundado o Movimento Unificado contra a Discriminação Racial (MNUCAR), depois Movimento Negro Unificado (MNU). Neste mesmo ano, o Centro de Cultura e Arte Negra foi criado em São Paulo, e em 1980 criou-se a Fundação Palmares.

1.2 - Leitura de narrativas ficcionais: a leitura e o leitor

São inúmeros os impactos da leitura sobre o leitor. Conforme afirma Wolfgang Iser (1996), a obra literária possui dois polos: o artístico e o estético. O polo artístico diz respeito ao texto criado pelo autor e o polo estético refere-se à concretização produzida pelo leitor. A obra literária é, neste contexto, mais do que o texto: ela só se concretiza na relação do texto com o leitor.

Jauss (2001) reforça que a relação com o texto permite ao leitor a “fruição estética” e que esta experiência estética liberta-o através do imaginário. Para este autor, compreender o impacto da leitura implica em atentar para distinção entre *efeito*, momento condicionado pelo texto, e *recepção*, momento condicionado pelo destinatário.

A leitura “é ao mesmo tempo, uma experiência de libertação (desengajar-se da realidade) e de preenchimento (suscita-se imaginariamente, a partir dos signos do texto, um universo marcado por seu próprio imaginário)” (JOUVE, 2002, p.107). Nesta relação, o leitor, ao envolver-se no universo do texto, desprende-se das imposições da vida real e renova sua percepção de mundo. Ler, para Jouve, constitui-se em uma “viagem” que permite ao leitor entrar em outra dimensão, que na maioria das vezes, enriquece as suas experiências - que num primeiro momento adentra o universo fictício, e num segundo momento retorna ao real nutrido pela ficção.

No momento da leitura podemos ser quem não somos; o leitor é transformado em uma tela na qual realiza uma experiência diferenciada e “vê mudar as marcas de sua identidade” [...] “Ler é desterritorializar-se: deixar passar pelo corpo os fluxos, as tendências inconscientes, as palavras de ordem que caracterizam o livro como ordenação”. (JOUVE, 2002, p.109). Neste contexto, segundo o autor, independentemente do aspecto físico ou psíquico da leitura, esta permite ao indivíduo sair de seus limites e vivenciar uma experiência outra. Para Jouve (2002) a leitura representa também uma experiência de alteridade¹⁵, na medida em que, ao ler, o sujeito assume um universo que não é o seu, e, enquanto lê, envolve-se mimeticamente no contexto do texto, e, ao mesmo tempo, persiste em permanecer aquele que lê, guardando sua própria personalidade.

¹⁵ Utilizamos o conceito *alteridade* que o define como “sentimento de um indivíduo em [...] colocar-se ou constituir-se como outro. É através desse sentimento que conseguimos perceber o outro, o diferente, sem discriminá-lo pelas características que nos distinguem” (MICHALISZYN, 2008, p.23).

A recepção do texto pelo leitor é condicionada pelo polo “artístico”, ou seja, pelo texto. O leitor reage pessoalmente ao que lê, e cada um lê com aquilo que traz em si de referências culturais, sociais, psíquicas, etc. Deste modo, ao abordar textos de literatura infantil com personagens negros, atentando para sua qualidade literária e presença no acervo da EMEI, podemos afirmar que estas obras são de grande importância, podemos afirmar que estas obras são de grande importância, não somente como referência para construção da identidade de crianças negras, mas para todas as crianças. Tal declaração se confirma na afirmação de Mazauric (2013), de que a leitura de narrativas ficcionais funcionaria como um espelho, que permite a cada leitor conhecer e elaborar sua individualidade por meio de situações e de personagens de ficção que possibilitam diversas formas de identificação.

Esse autor explica que a identidade, nesse contexto, é concebida na relação com o outro e com o mundo e acredita que não existe sujeito cuja identidade esteja pronta e acabada, já que a construção da identidade é uma interação que coloca o sujeito em relação com outros sujeitos, grupos, corpos, instituições, palavras e objetos. É, portanto, um processo permanente, plural e complexo que trata, ao mesmo tempo, de auto identificação com o semelhante, que é outro, e de diferenciação— do excessivamente semelhante, para se tornar outro. Deste modo, o contato, por meio da literatura, com diversas imagens, povos, referências e culturas permite a vivência de emoções, sensações e elaborações que possibilitam refletir, aprender, ampliar as visões de mundo e redescobrir a si próprio.

Segundo Michel Picard (apud JOUVE, 2002, p. 137), a leitura de textos literários apresenta três funções essenciais: a *subversão na conformidade*, a *eleição de sentido na polissemia* e a *modelização por uma experiência fictícia*. A “subversão na conformidade” sustenta que o texto literário, simultaneamente, contesta e supõe uma cultura. Deste modo, a leitura literária nos possibilitaria mergulhar na cultura e ao mesmo tempo extrapolar seus limites. A segunda função, “eleição de sentido na polissemia”, remete à pluralidade de significados de uma obra literária. Marcada subjetivamente, a leitura literária enriquece o plano intelectual e possibilita o investimento no imaginário. A última função, “modelização por uma experiência fictícia”, apresenta o papel pedagógico da literatura. Modelizar significa propor ao leitor experimentar de modo imaginário uma situação ou cena que ele poderia vivenciar na realidade. Deste modo, a literatura permite “experimentar situações” das quais o leitor adquire benefícios sem precisar passar concretamente pela situação.

As três funções da leitura de textos literários, portanto, possibilitam ao leitor uma experiência da qual o sujeito sai transformado. Ela o impacta porque relaciona o seu universo com o do texto e aquele que lê, reage positiva ou negativamente a esta experiência.

Desta maneira, possibilitar às crianças da educação infantil o contato com obras de literatura significa oferecer-lhes a oportunidade de refletir e vivenciar a obra literária como construção artística que lhe permite humanizar-se - conforme a definição de Candido. Significa oferecer às crianças a oportunidade de conhecer a língua, a si e ao outro. Possibilita que experimentem, descubram e talvez lidem com diferentes sensações e emoções; permite que se identifiquem ou não com diferentes personagens ou alguma(s) de suas características; contribui para que aprendam, reflitam, comentem e questionem através da arte e de suas histórias. E tudo isso auxilia as crianças em seu processo de construção da identidade e ao mesmo tempo de alteridade.

Mazauric (2013) chama atenção para o fato de que cabe a escola orientar os jovens leitores para que percebam que a ficção não é a realidade documentária, mas a possibilidade de organizar artisticamente um texto de ficção. Para isso, faz-se necessário permitir aos alunos realizarem diferentes modos de leitura, visto que, normalmente, segundo esta autora, a escola legitima somente uma leitura, erudita e distanciada, o que não contribui para que de fato possam imergir e se apropriar das inúmeras possibilidades oferecidas pela literatura.

1.2.1 - Diferentes possibilidades de leitura

Pesquisadores da área de literatura infanto-juvenil propõem diferentes níveis de leitura, considerando as variadas reações causadas no leitor diante do texto lido, assim como as competências desse mesmo leitor. Maria Helena Martins (1999) considera que há três níveis de leitura: o sensorial, o emocional e o racional.

O nível sensorial relaciona-se aos aspectos externos à leitura, como o prazer por manusear e observar um livro; o nível emocional se relaciona a fantasia e as emoções que a leitura provoca. Já a leitura racional é intelectual, pois é elaborada em nosso intelecto, mas não se restringe a decodificação de códigos - escritas, imagens, gestos, etc. Ela permite ao leitor sair de si em direção ao texto, relacionando-o a sua experiência pessoal e ao próprio texto. Realiza-se, deste modo, um diálogo entre o texto, o leitor e contexto da leitura. A leitura

racional apresenta um caráter reflexivo e dinâmico que estabelece uma ponte entre o leitor, o conhecimento, a reflexão e a reordenação do mundo objetivo; permite ao leitor dar sentido ao texto e questionar a própria individualidade, assim como o universo das relações sociais. A leitura racional se torna importante, pois seu processo possibilita alargar o horizonte do leitor e ampliar sua capacidade de leitura do texto e da realidade social. A autora adverte que, na sala de aula, o professor não deve tratar os três níveis separadamente, pois, ““o homem lê [...] num processo permanente de interação entre sensações, emoções e pensamentos””. (FARIA, 2010, p.15).

Os autores Poslaniec e Houyel (apud FARIA, 2010) classificam a leitura em três níveis: leitura comprometida, leitura aprofundada pela experiência pessoal e a leitura literária. A leitura comprometida é semelhante a leitura emotiva de Martins. Relaciona-se às emoções, “concretamente se traduz por uma identificação com as personagens, uma projeção na ação, uma espécie de diálogo permanente entre livro e leitor.” (FARIA, 2010, p.16). O leitor se envolve na leitura para saber seu final, para vivenciar aventuras no papel, para confrontar seu universo como o do livro. A leitura aprofundada pela experiência pessoal é realizada por um leitor mais maduro que, depois ou concomitantemente a uma leitura emotiva, consegue discernir no texto conotações, ideologias, questões éticas sobre o tema, contexto histórico, por exemplo - elementos que se relacionam a fruição de uma leitura espontânea e à curiosidade do leitor em relação à cultura. A leitura literária, por sua vez, refere-se à capacidade do leitor de perceber, além do sentido imediato e implícito, o modo de construção de um livro.

Segundo Faria (2010), é importante ressaltar que os professores podem praticar estes três níveis de leitura desde as séries iniciais, sem uma sequência obrigatória, pois não se trata de uma progressão. Podemos considerá-las como três tipos de jogos de leitura: a leitura comprometida permite ao leitor exercer o *play*¹⁶, a leitura literária permite-lhe exercer o *game* e a leitura aprofundada na experiência pessoal permite um vai e vem entre o *play* e o *game*. “As crianças podem ser iniciadas nestes três modos de leitura e o domínio dos três é indispensável para a construção de um leitor autônomo.” (FARIA, 2010, p.17).

¹⁶ Michel Picart (apud: JOUVE, 2002) apresenta a recepção dos textos literários a partir do modelo dos jogos *playing* e *game*. Para este autor “a leitura adicionaria assim dois tipos de atividades lúdicas muito diferentes: o *playing* e o *game*. O *playing* é o termo genérico para todos os jogos de representação, fundamentados na identificação de uma figura imaginária. O *game* remete aos jogos do tipo reflexivo, precisando de saber, inteligência e estratégia. O *playing* enraíza-se no imaginário do sujeito. A leitura seria, portanto ao mesmo tempo jogo de representação e jogo de regras. O jogo de representação só é possível dentro de um quadro imposto pela narração. Podemos dizer que na leitura o *game* disciplina o *playing*.” (JOUVE, 2002, p.111)

1.3. Literatura infantil

Há certa indefinição, entre os diversos autores, sobre o nascimento da literatura infantil¹⁷. Regina Zilbeman (2003) afirma que o nascimento da literatura infantil, referida como LI nesta dissertação, data do nascimento da infância, ou seja, do final do século XVII e início do século XVIII, visto que antes não havia um conceito de infância desenvolvido, o que impossibilitaria haver uma literatura feita especialmente para as crianças. Afirma também que é comum confundirem os contos de fadas com literatura infantil, embora estes não tenham sido feitos pensando em idades específicas.

Lúcia Góis (1984), por sua vez, defende que os contos de fadas são formas de literatura infantil cuja origem se confunde com a idade oral do mito e seriam apenas uma das formas da literatura infantil. Góis se apóia nos estudos de Bruno Bettelheim¹⁸ para confirmar que os contos de fadas são uma forma artística única, ímpares como obras integralmente compreensíveis para as crianças como nenhuma outra obra de arte o é. Esta autora cita Mantovani, que afirma que o livro para crianças é uma conquista moderna, porém a literatura infantil não o é, pois sua origem remonta a idade oral do mito onde se transmitiam as tradições, lendas, fábulas e aventuras às crianças através da oralidade. Em sua interpretação, a arte de ensinar triunfava através da arte de contar e escutar e, deste modo, Góis (1984) não dá à literatura apenas o conceito de letra impressa, mas de manifestação artística do homem através da linguagem, considerando também que a criança sempre existiu independentemente do espaço reservado a ela na sociedade. Assim sendo, defende que a literatura infantil surgiu na idade oral do mito, enquanto que o livro infantil surgiu somente quando se desenvolveu na sociedade uma preocupação com as crianças enquanto tal.

Retomando Zilbeman (2003), o livro infantil nasceu na Europa, no século XVII, em um momento de grandes mudanças sociais, como a ascensão da família burguesa, o novo conceito de criança e o status concedido à infância; além da reorganização da escola. Neste novo contexto a “criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da

¹⁷ Definimos, conforme Góis, que “literatura infantil é linguagem carregada de significados até o máximo grau possível e dirigida ou não às crianças, mas que responda às exigências que lhe são próprias” (1984, p.16).

¹⁸ Bruno Bettelheim (1903-1990) autor da obra *A psicanálise dos contos de fadas*, foi um importante estudioso e psicólogo infantil, que pesquisou a respeito dos contos de fadas, e analisou a importância e influência deste gênero para o desenvolvimento das crianças.

ciência (psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária”. (LAJOLO e ZILBERMAN, 2003, p.17). A escola e a literatura passam a ter, segundo Zilberman (2003), a função de controlar o desenvolvimento das crianças, assim como as suas emoções. Deste modo, a LI vinculou-se aos princípios da classe média e a seus valores ideológicos visando à educação dos jovens.

Zilberman (2003) ressalta que os primeiros textos para as crianças eram escritos por professores e pedagogos com intuito educativo, e ainda hoje, segundo esta autora, a LI “permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte [...] e a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança” (ZILBERMAN, 2003, p.16). Góis em sua obra *Introdução à literatura infantil e juvenil* enfatiza que “a literatura não tem a função precípua de educar” (1984, p.21). No entanto, assinala:

É fundamental que os livros infantis transmitam às crianças um sentimento de respeito e dignidade pela pessoa humana de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e, especialmente, nos nossos dias, despertem os jovens para valores sociais: justiça, paz, liberdade, igualdade e solidariedade. Não transmitir, nem dar para as crianças livros que contenham preconceitos, racismos de qualquer espécie (linguagem ultrapassada, conceitos falsos que confundam o loiro de olhos azuis com bem e bondade). (GÓIS, 1984, p.24)

Se, na Europa, a LI impressa nasce em XVII, vinculada a valores burgueses, no Brasil, segundo Lajolo e Zilberman (2003), o livro infantil foi inventado no final do século XIX e início do XX, momento de grandes transformações do país, como o nascimento da República, no qual convergem políticas de modernização como, por exemplo, a incorporação de imigrantes, a extinção do trabalho escravo, o início do desenvolvimento da indústria nacional, o crescimento e a diversificação da população urbana, etc. Diante deste cenário surge no Brasil, segundo as autoras, uma massa urbana consumidora de produtos industrializados, entre eles o material escolar e os livros para crianças. A leitura, neste novo contexto, torna-se um elemento valorizado na sociedade, e a escola passa a exercer um papel social e ideológico fundamental, assim como os livros didáticos e os livros de literatura infantil, pois principalmente para as classes sociais intermediárias,

o “contato com livros e literatura [...] espelha o padrão de escolarização e cultura com que esses novos segmentos sociais desejam apresentar-se frente a outros grupos, com os quais buscam ou a identificação (no caso da alta burguesia) ou a diferença (os núcleos humildes de onde provinham)” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2003, p. 27).

Diante do exposto concluímos que também no Brasil a LI nasceu vinculada a valores das classes sociais elevadas, atrelada a preceitos didatizantes, e que, inclusive, serviu ao longo de nossa história, conforme apontaram diversos autores (ROSEMBERG, 1980, 1985; NEGRÃO, 1990; ABRAMOVICH, 1993; A. SOUSA, 2001, 2003, 2006; ARAUJO e SILVA, 2011) como veículo para propagação de valores, estereótipos e, acrescento, de preconceitos.

1.3.1. - A literatura infantil e os personagens negros

Gouvêa (2005) afirma que a presença de personagens negros na literatura infantil brasileira entre 1900 e 1920 era quase inexistente, ou seja, ocasionalmente eram citados em uma cena doméstica. Além disso, não falavam e a única caracterização destes personagens era por seu pertencimento racial. Também eram mencionados quando os contos referiam-se ao período escravocrata. Esta ausência do negro, afirma, remete à marginalização sofrida após a abolição. Entretanto, após a década de 1920, a historiadora reconhece que a discussão em torno da brasilidade busca afirmar a composição racial brasileira, sendo que, desta forma, a representação do negro na LI modifica-se. O negro passa a emergir nas narrativas sendo representado de maneira mitificada e estereotipada, cuja representação destaca-se e diferencia-se dos demais personagens. O negro representava, então, a tradição, a ignorância, o universo rural e o passado. Assim, “A negra e o negro velho transformam-se em personagens constantes, como agentes socializadores das crianças brancas, numa posição de servidão que revela a continuidade com o modelo escravocrata” (GOUVÊA, 2005, p.84).

A partir da década de 1930, a presença de negros em livros se torna maciça, representados como contadores de história. Estas histórias, contadas por pretas velhas, eram associadas à ingenuidade, ao primitivismo. Os personagens apresentavam estereotipia e simplificação de características, isto é, eram nomeados como preto velho ou preta velha, situados no passado, e, segundo Gouvêa, representavam a subserviência e a docilidade. Remetidos na literatura a um espaço localizado à margem, não eram inseridos nas relações urbanas, mas reconhecidos como “habitantes de um lócus simbólico distante, remanescentes de um Brasil que ora se queria resgatar, ora sepultar.” (GOUVÊA, 2005, p.86). Na literatura infantil e juvenil (LIJ) suas práticas religiosas eram apresentadas como primitivas e pagãs; manifestações de uma cultura inferior, pré-científica, corporificada na imagem dos feiticeiros.

De maneira geral, o negro era retratado em livros de LIJ desempenhando condições subalternas, relacionadas à escravidão, ou em situações de trabalho, apresentadas as mulheres como empregadas domésticas - gordas, vestidas com avental e lenço na cabeça como o personagem “Tia Anastácia”, de Monteiro Lobato -, e os homens como trabalhadores manuais (BAZZANELLA, 1957; ROSEMBERG, 1980; NEGRÃO, 1987; NEGRÃO e PINTO, 1990). Bazilli (1999) indica que as representações do negro em livros de LIJ permanecem inalteradas.

A partir de 1975 surge na literatura infanto-juvenil uma representação mais realista. Conforme A. Sousa (2005) a literatura passa a apresentar conflitos sociais e raciais vivenciados por personagens negros, porém muitas destas representações permanecem impregnadas de preconceitos. Já no final da década de 1980, as obras começaram a enfatizar aspectos positivos da cultura negra, como a capoeira e a mitologia dos orixás.

A representação da imagem do personagem negro torna-se importante no contexto desta pesquisa, pois diversos autores (ABRAMOVICH, 1993; ROSEMBERG, 1985; RIBEIRO, 1996; STEPHENS, 1992 apud SILVEIRA, 2000) afirmam a capacidade da literatura de construir e/ou reforçar estereótipos, preconceitos, padrões de beleza, valores sociais, morais, culturais e ideológicos. A LI gera e fortalece valores éticos e estéticos. Abramovich (1993), inclusive, questiona o excesso de estereótipos europeus presentes nas imagens de nossa literatura infantil, pois o excesso de tais representações reforça preconceitos, intolerâncias e fortalece um imaginário segregador.

Stephens (apud SILVEIRA, 2000) aponta três dimensões nas quais a ideologia¹⁹ - e as representações²⁰ - atua em textos da literatura infantil. Em primeiro lugar, a ideologia poderia aparecer através de elementos abertos e explícitos do texto, citemos como exemplo, a obra *O crime do urubu*, analisada por Rosemberg (1985). Nesta história o urubu era inicialmente branco e durante uma crise de carne passou a roubar alimentos, ao ser descoberto é julgado e sentenciado:

_O réu fica obrigado a ingerir a carne podre escondida debaixo da pedra e, de hoje em diante, será forçado a comer toda carne podre que encontrar, o que passa a ser seu alimento preferido.

_O réu será pixado e transformado na ave mais negra do mundo, e pretos serão todos os seus descendentes [...].

¹⁹ “O termo *ideologia* é usado pelo autor no sentido de um sistema de crenças com as quais se faz sentido do mundo e que, além disso, confere sentido à vida social.” (apud SILVEIRA, 2000, p.175).

²⁰ O autor conceitualiza *representações* como “produtos do processo social de representar, o qual coloca em formas concretas (significantes) conceitos abstratos, produzindo sentidos e constituindo ‘realidades’”. (SILVEIRA, 2000, p.175).

Ao ouvir a sentença as aves fêmeas resolvem pedir clemência em nome da amiga urubu:

[...] _Pedimos, pois, ao honrado chefe deste galinheiro, comutar a pena no que diz respeito à descendência do criminoso. A urubua(sic) espera os seus primeiros filhotinhos. Que tristeza para ela ver sair dos ovos uns pintinhos pretos como pixe, quando ela os esperava branquinhos!
 _Que horror! Exclamou a pata.
 E a perua continuou:
 _Será uma decepção, uma grande tristeza para aquela pobre ave que aguarda com tanta ansiedade por seus filhotes branquinhos [...] (FELÍCIO, 1975, apud ROSEMBERG, 1985, p. 89).

Gostaríamos, inclusive, de citar um exemplo encontrado em nossa própria pesquisa. Em um dos livros encontrados na EMEI, obra esta que contou com apoio de instituições públicas²¹ e que aparentemente tem como objetivo valorizar a cultura africana e afro-brasileira apresenta a seguinte cena: A personagem principal - uma menina negra e pequena, representa uma criança entre cinco e oito anos de idade, encontra-se internada em um hospital devido ao sarampo. Está com medo de morrer como o primo, morto atropelado por um caminhão dois anos antes, Ela se lembrava de como as pessoas tinham olhado para ele pela última vez, então resolveu perguntar para enfermeira se iria morrer, e esta, olhou bem para a menina e lhe respondeu:

Sarampo não é moleza, não. Se não obedecer direitinho é bem capaz de virar anjinho... ou quem sabe um diabinho, pois anjinho preto eu nunca vi. (ZATS, 2007, p.s/n).

Apesar desta obra infantil aparentemente ter a intenção de valorizar elementos da cultura afro-brasileira e africana, esta frase, entre outras, em nenhum momento é questionada, refutada ou criticada por nenhum dos personagens da história ou pelo narrador. Como se sente o pequeno leitor negro ou não negro ao depara-se com ela? Ela questiona o preconceito ou o reforça? Quais aproximações estabelece ao realizar a dicotomia: anjinho (branco) e diabinho (preto)?

A partir destes exemplos podemos observar que, em alguns momentos, a ideologia aparece na LI através de elementos explícitos. Em segundo lugar, a ideologia também se mostra através de representação, sendo que estas “representações poderiam operar através de concepções não-examinadas pelo autor ou autora, que estão implícitas no texto e possivelmente são tomadas como dadas nos grupos que produzem e consomem os textos”

²¹ Este livro é compõe uma coleção de cinco obras. Esta coleção foi selecionada e subvencionada pela Secretaria Estadual de Cultura do Governo do Estado de São Paulo.

(STEPHENS apud SILVEIRA, 2000, p.176). Citemos como exemplo a estereotipia na representação das mulheres negras, sempre como empregadas, gordas, lenço na cabeça, avental (ROSEMBERG, 1983; ABRAMOVICH 1993; GOUVÊA, 2005; A. SOUSA, 2006; SILVA e ARAUJO, 2011).

Em terceiro lugar, em LI, através de elementos linguísticos, “a ideologia pode impregnar a própria linguagem, a constituição das palavras, os sistemas de regras e os códigos que presidem a feitura do texto” (STEPHENS apud SILVEIRA, 2000, p.176). Em nossa pesquisa, por exemplo, nos deparamos com o seguinte trecho em uma história:

Desceram na África, mas foram muito sem-sorte. Caíram bem no meio de uma aldeia de selvagens. Os selvagens pareciam gigantes perto dos exploradores. Cercaram os nossos valentes e começaram a gritar. [...]
 No outro dia os selvagens fizeram uma festa. Tocaram tambores. Os prisioneiros foram levados para dentro de uma praça. Os africanos acenderam três fogueirinhas [...]. Os exploradores compreenderam que seriam queimados. O ursinho começou a chorar [...].
 _Chocolate, fale africano com eles. Diga que nós somos filhos da lua.
 Chocolate compreendeu o plano. Começou falar africano. Dava pulos e gritava:
 _Balalão – gum-bamba-lum! (VERÍSSIMO, 2003, p.30-31)

Após este trecho a história se desenvolve com os exploradores sendo soltos e pulando no avião que saiu voando, então a cena continua: “Os negros começaram a berrar e a jogar lanças contra os aventureiros.” (VERÍSSIMO, 2003, p.32)

Diante deste exemplo, no qual pessoas são denominadas como “selvagens”, que “gritam” e “berram” feito animais, que queimam pessoas, que falam “africano”- referência utilizada como se toda África fosse um único lugar povoado por este grupo, sem identidades ou culturas específicas, que falam um idioma único e que soa não como língua, mas como onomatopeias. Qual imagem o pequeno leitor poderá construir diante deste cenário? Desejará identificar-se ou afastar-se desta descrição? Cabe ressaltar que esta obra apresenta ilustrações de alta qualidade, que valorizam e respeitam a corporeidade negra.

Referimo-nos a ilustração, visto que, as imagens constituem elemento significativo nos livros de LI, e não devem ser subestimadas em suas potencialidades comunicativas. Diz Perrotti (1987) que a leitura das imagens é uma das primeiras formas de percepção realizadas pelas crianças durante a leitura, e embora haja muitos livros de LI ricos visualmente, há também aqueles que além de não contribuírem para a sensibilidade do olhar, apresentam imagens estereotipadas e preconceituosas. Conforme Maffesoli (1996, apud PILLAR, 2001), o estético sustenta o jogo das aparências, costumes, usos, vínculos e desejos coletivos. Ao

mesmo tempo, se converte em uma forma de dominação astuta, pois através de estratégias sutis, impõe uma ordem ideológica.

Proporcionar às crianças, negras e não negras, o contato com livros que valorizem as diferenças e questionem os estereótipos e valores cristalizados irá contribuir significativamente para uma nova construção de imaginário. De acordo com Ribeiro (1996) “os atos imaginativos antecedem mudanças em nossas atitudes e ações” (p. 172). Sousa (2002) assinala que:

[...] as imagens que moram em nossas mentes desde a infância influenciam nossos pensamentos durante a vida e podem contribuir (se não forem estereotipadas, inferiorizadas) para a auto-estima e aceitabilidade das diferenças visando uma vida adulta feliz. Para isso essas imagens precisam mostrar nossa “cara”, força e cultura de todos (SOUSA, 2002, p. 196).

Nessa perspectiva, oferecer referências positivas das diferentes etnias e culturas valoriza a diversidade e o aprender a ser e a conviver. O contrário, além de não auxiliar as crianças negras na construção de suas identidades, pode alimentar o imaginário das crianças não negras de maneira distorcida, o que as leva a desenvolver valores sociais também distorcidos. De acordo com o UNICEF,

Não importa se uma criança é negra, branca ou indígena. Qualquer criança ao conviver em uma realidade de desigualdades e de discriminação tem a ilusão de que negros, brancos e indígenas devem ocupar necessariamente lugares diferentes na sociedade. Seja diante da TV, nas escolas, ou em histórias infantis, as crianças vão se desenvolvendo com imagens retorcidas de papéis e lugares segundo a cor da pele ou a aparência (2010, p.5).

Por isso, é imperativa a necessidade de refletirmos sobre os livros de LI e principalmente sobre as contribuições que estas obras podem nos oferecer no processo educativo; sobre como podem auxiliar na construção de uma auto-imagem positiva de crianças negras e de como podem auxiliar na valorização da imagem do negro/a em relação às outras crianças, pois estas poderão confrontar o imaginário a respeito do negro e as imagens observadas, assim como as leituras realizadas. Conforme Abramovich (1993) é essencial ficarmos atentos a “estereótipos, estreitadores da visão das pessoas e de sua forma de agir e de ser... E ajudar a criança leitora a perceber isso. O resultado visual até pode ser bonito (...) mas onde vamos parar em termos dos preconceitos transmitidos? [...]” (1993, p.40). Visto que como afirma esta autora, os preconceitos se transmitem não somente através das palavras, mas também, e de modo intenso, através das imagens nos livros de LI.

1.4. Afinal, o que caracteriza uma obra de literatura infantil?

Diversos elementos se integram para a composição de livro de literatura infantil. Entre eles podemos citar: o texto - o trabalho com a linguagem, estilo, tema, elementos presentes na narrativa; o projeto gráfico; as ilustrações - imagens e sua articulação com o texto, e também os chamados paratextos. Passaremos agora a explicar a respeito destes elementos, visto que serão essenciais para melhor compreensão de nossa pesquisa e serão utilizados como unidades de análise no momento de refletirmos sobre algumas das obras de LI selecionadas.

1.4.1. “Nada em uma ilustração é gratuito”: a imagem no livro infantil

Segundo Ramos (2011), a produção da imagem está vinculada ao domínio do simbólico e por isto, esta se torna mediadora entre o espectador (leitor) e aquilo que denominamos de realidade.

Todos necessitamos de simbolização do real para nos desenvolvermos, e o mundo da infância está repleto de signos e símbolos que sustentam a existência adulta, daí a importância que os livros ilustrados adquirem ao mostrar como esses símbolos podem ser representados. (RAMOS, 2011, p.16)

Do mesmo modo que as demais representações artísticas, as ilustrações de livro infantis também sofrem influência da tradição e do momento histórico no qual foram produzidas. Após a criação dos filmes dos estúdios Disney, por exemplo, cuja estética é bastante influenciada pelo ideal de perfeição, muitos ilustradores tiveram seu imaginário impactado por estas produções e passaram a produzir obras que se aproximavam desse estilo.

Cabe ressaltar que ao falarmos de imagem no livro infantil contemporâneo não nos referimos apenas às ilustrações, mas também ao seu projeto gráfico - o tamanho do livro e seu formato; formas e tamanhos das letras, o espaçamento e entrelinhamento delas; o tipo e a gramatura do papel da capa e miolo, a disposição das ilustrações e dos textos verbais, as cores, margens, texturas, etc.

A forma e disposição do texto também é comunicação por imagem.

Imagem 1: *enunciação gráfica*
Obra: **Como as histórias se espalharam pelo mundo** (capa)
Autor: Rogério Andrade Barbosa
Ilustração: Graça Lima

Imagem 2: *enunciação gráfica*
Obra: **Como as histórias se espalharam pelo mundo** (p. 11)
Autor: Rogério Andrade Barbosa
Ilustração: Graça Lima

Neste caso as letras de modo ondulado desde o título ajudam a dar a impressão de que as histórias voam pelo mundo.

A colocação do texto verbal em relação ao visual apresenta diversas tendências. Neste caso, segue a mais comum que é o texto fora da ilustração, acima ou abaixo. Quando o texto vem inserido na imagem interfere diretamente na leitura.

Também é importante observarmos nos livros de LI os chamados paratextos, que, de acordo com Polaniec e Houyel (apud FARIA, 2010), são elementos iconográficos e textuais que não participam diretamente da história: capas e contra capas, página de rosto, dedicatória, prefácio, notas, epígrafe, apresentação do autor, bibliografia, ficha bibliográfica, apresentação do livro, etc. Em diversos casos, o projeto gráfico da obra é de tal modo elaborado que alguns destes elementos se tornam de grande importância para a leitura da história.

A imagem na contra capa do livro-imagem de Angela Lago “Outra vez” apresenta a menina que é a personagem principal caminhando para “dentro da história”; já na capa, o cachorro lhe oferece como presente o vaso de flores. No *outdoor* consta o nome da obra, da autora e da editora, o texto foi integrado à ilustração. Em um papel pendurado no *outdoor* a autora dedicou o livro ao seu pai. O cachorro caminhando atrás da garota com o dedo na boca sugere um pedido de silêncio para dar início à história. Ou seja, os elementos paratextuais apresentados neste caso contribuem diretamente para leitura da narrativa.

miguilim

9ª edição

Imagem 3: página de rosto
Obra: **Outra vez**
Autor e ilustrador: Angela Lago

Na Europa, a arte da ilustração sofreu inúmeras transformações ao longo de vários séculos. Avançou da arte em preto e branco para a policromia, isto é, o uso de três ou mais cores; em relação ao volume, partiu da imagem chapada para os *pop-up* e os livros em três dimensões. Essas e outras transformações nas ilustrações vieram acompanhadas da crescente importância das imagens nos livros de LI. Do mesmo modo, a relação entre imagem, texto visual, e texto verbal em livro infantil também sofreu ao longo dos anos algumas transformações.

Segundo Ramos (2011) no Brasil em 1970 o lançamento do livro *Flicts*, de Ziraldo, causou uma verdadeira revolução em relação à arte de ilustrar livros infantis. Neste livro, tanto o texto quanto as ilustrações eram indispensáveis ao entendimento da obra. Antes as ilustrações estavam atreladas ao texto, mas eram consideradas em posição menor. Havia páginas e páginas de texto escrito e poucas ilustrações, muitas vezes o nome do ilustrador nem era citado na obra.

Com *Flicts* começamos a compreender a imagem como um elemento em relação de diálogo com o texto verbal, tão importante como ele, o que deu também novo status ao papel do ilustrador. Antes, a existência de ilustrações em um livro já exigia atenção por parte do leitor, por provocar novas associações e abrir espaço para o imaginário. Mas agora o conjunto de imagens – as ilustrações e a forma do livro – requer um pensamento visual capaz de absorver da maneira mais ampla possível

mensagens que um livro infantil pode conter em suas páginas (RAMOS, 2011, p. 30).

Ao assumir posição de destaque nos livros infantis, as imagens passaram a exigir maior atenção dos leitores e principalmente de professores – por intermediarem a relação das crianças com os livros.

Ramos (2011) alerta que o que define o valor de um livro não é a quantidade de imagens, mas a função que exercem na narrativa, por este motivo todo detalhe é importante. De acordo com esta autora texto verbal e imagens em livros infantis podem estabelecer uma relação de reiteração, contradição, ampliação ou sugestão. “As imagens podem concordar, tensionar, negar, expandir ou propor uma visualidade nova para o que está dito com as palavras” (RAMOS, 2011, p.146).

Como afirmamos, a relação entre texto e imagem nos livros de LI vivenciou muitas transformações, porém ainda hoje coexistem diferentes relações entre o texto e as imagens nos livros infantis. Ricardo Azevedo (2005) assim as define: *livros texto* são livros sem imagens, eventualmente apresentam somente uma ilustração na capa; *livros texto-imagem* apresentam textos escritos que são acompanhados por imagens, mas estas exercem função secundária na narrativa. Também são chamados de livros com ilustração. Nestas obras, a presença ou ausência das imagens não interfere no entendimento do texto. Segundo Ramos (2011), nelas o desenho funciona como “um respiro” que ajuda a torna a massa do texto verbal mais atraente. A ilustração somente acompanha o texto e quase sempre repete as informações presentes no texto escrito, exercendo um efeito redundante.

Livros mistos são livros nos quais o texto escrito e imagens exercem função principal e se complementam. Nestes livros – também denominados livro-álbum ou livro infantil contemporâneo - há uma relação complexa e de interdependência entre palavras e ilustração, ou seja, entre elementos verbais e visuais. Nestas obras a ausência das imagens ou do texto escrito inviabilizaria a compreensão da narrativa. Nos livros infantis contemporâneos imagens, palavras e design interagem para dar sentido à narrativa de modo único e singular. Nos *livros de imagem* o enredo é construído através das imagens. São também denominados *picture books* ou livro-imagem. Existem livros de imagens que possuem um pouco de texto escrito ou um trecho introdutório. Mesmo que não haja texto narrativo há palavras escritas, por exemplo, o nome do autor, ilustrador, editora, título da obra, apresentação do livro, etc. O que os caracteriza de fato é que são as imagens que desenvolvem a narrativa principal.

Imagem 4 – texto escrito em livros de imagens- D. Quimera
 Obra: **Outra vez**
 Autoria e ilustração: Angela Lago

Quando, em livros de imagem, há a presença de pequenos textos atrelados à narrativa, estes se caracterizam como parte integrante da ilustração. É o caso do livro *Outra vez*, de Angela Lago. Nesta imagem, por exemplo, percebemos o nome dos produtos que D. Quimera (o seu nome está no avental) utiliza para fazer suspiros; também há o nome de outros produtos sobre a prateleira e o livro de receita sobre a mesa no qual vemos as palavras *Sonhos e Suspiros*.

A história começa com o cachorro dando o vaso de flores à menina negra que o leva e aparentemente apaixonada o entrega ao menino que o troca por suspiros – sugerindo rejeitar o amor da garota. Desta forma, as palavras presentes na imagem ajudam o leitor a interpretar o enredo da história. No livro de imagem:

A narrativa é desenvolvida a partir da imagem e o texto desempenha um papel independente dentro da história. A relação desenvolvida não é de complementação e sim de diálogo. O texto não está para preencher as lacunas da narrativa visual, está para oferecer subsídios para que ela seja ainda mais enriquecida (ARAÚJO, 2010, p.18).

De acordo com esta autora, para o leitor, embora um livro-imagem possa parecer um convite à descrição, na verdade ele se configura em uma obra aberta à narrativa que lhe possibilita narrar versões a partir das imagens oferecidas pelo autor. No Brasil, há uma tendência a relacioná-los às crianças bem pequenas que ainda não foram alfabetizadas, mas,

na verdade, a leitura de um livro-imagem (assim como os demais livros da literatura infantil) pode ser realizada por crianças ou adultos, independentemente de seu grau de escolaridade. Ela contribui para a ampliação da imaginação, da experiência estética, para a perspicácia do olhar e alarga nossa capacidade de leitura. Como foi possível perceber, diferentes elementos convergem para compor um livro de LI e cada leitor realizará sua leitura em graus de profundidades variadas tendo como referências as próprias vivências e conhecimentos.

Em geral, nos livros infantis contemporâneos, de acordo com Ramos (2011), há o uso de peculiaridades como, por exemplo, a variação no *design*, a história não tem mais linha do tempo organizada - o leitor é convidado a ler o livro como um quebra-cabeça. Ocorre ainda a intertextualidade – através da referência a outros textos.

Também é possível percebermos a alusão a outras imagens, assim como a referência a outros gêneros, como, por exemplo, o uso de recursos presentes nas HQ, do cinema, televisão, etc. Conforme cita a autora, muitos dos recursos presentes nos quadrinhos são utilizados em livros-imagens, visto que estes estabeleceram diversas convenções que, inclusive, já foram assimiladas por inúmeros leitores.

A prática de utilizar recursos comuns a outros gêneros, como no caso dos gibis, ocorre não só em livros-imagens, mas também nos diversos tipos de livros infantis. O uso de recursos como os códigos gráficos são muito comuns e necessários nas ilustrações de LI, visto que contribuem para a construção da narrativa. De acordo com Faria (2010) os códigos gráficos podem ser divididos em três tipos: os abstratos, a hipersignificação de ações e gestos e as onomatopéias.

Os códigos gráficos abstratos referem-se a traços, desenhos, ícones, etc que indicam reações das personagens, mostram movimentos ou sentimentos. Como o desenho de um coração para representar a paixão, tracinhos para demonstrar que a personagem corre, anda ou pula.

A hipersignificação refere-se à intensificação da ação, ao exagero na expressão dos personagens. Por exemplo, ao foco na imagem de um rosto nervoso de um personagem no qual as sobrancelhas, boca e testa convergem para demonstrar a irritação. Ou a imagem congelada no ar de um animal saltando, para representar o grande susto que levou. Já as onomatopéias são contribuições para visualização de elementos sonoros nas histórias.

Na próxima imagem apresentamos alguns exemplos de códigos gráficos, que inclusive, contribuem para a leitura da narrativa do livro “A MENINA e o tambor”.

Outro importante elemento para a composição da ilustração nos livros de literatura infantil é o enquadramento da cena.

O enquadramento de uma composição representa um fator muito importante na estruturação de uma narrativa, pois será a partir dela que o desenvolvimento da história ocorrerá. O ponto de vista do narrador é deflagrado de acordo com o enquadramento, o que cria os percursos sensíveis que o leitor deve buscar na narrativa. (ARAUJO, 2010, p.83)

As imagens nos livros infantis permanecem enquadradas ou delimitadas por linhas, molduras, fundo colorido ou pela borda da página, sendo que o ângulo de visão no qual a cena está sendo pintada ou desenhada completa o enquadramento. Quando vista no eixo da linha natural do olhar, temos o ângulo “normal”, a cena pode ser captada também de cima para baixo (descendente) ou de baixo para cima (ascendente).

Os planos nos quais as imagens são representadas completam a cena. Faria (2010) afirma que nos livros infantis os planos em geral ocorrem do seguinte modo: plano geral - apresenta a(s) pessoa(s) ou objetos dentro do espaço da ação (cenário). Plano médio – em geral com vista frontal destaca pessoas de corpo inteiro; plano americano - as pessoas são desenhadas a meio corpo, e por fim o close há destaque a uma pequena parte do assunto. Todos estes elementos são significativos e contribuem para a construção da narrativa.

Para a elaboração das ilustrações dos livros infantis na atualidade os artistas utilizam recursos diversos como: desenhos, pinturas, recorte, colagem, modelagens, fotografias, arte digital, etc. Para o formato do livro, são utilizadas facas de corte especiais nas páginas que permitem moldar as obras como se fossem casas, carros, bichos, etc. No entanto, segundo Ramos “nesse exercício de ampliação do imaginário, não importará tanto as técnicas por trás das ilustrações [...]. O fundamental é que a ilustração cause deslocamento, provoque no leitor emoção e o faça imaginar e refletir a partir do que está sendo narrado pelo ilustrador” (RAMOS, 2011, p.26).

De acordo com a pesquisa de Araújo (2010), alguns elementos podem interferir de modo adverso na elaboração e finalização das imagens de um livro de LI. Entre estes elementos podemos citar as nuances de cores na impressão - em relação ao original há uma diferença de cor quando o livro é impresso, a tentativa de baratear o custo da produção do livro pela editora utilizando-se de recursos como a diminuição na quantidade de cores, a utilização de capas flexíveis ou papel de menor durabilidade, o corte de página errado, que compromete o enquadramento da cena.

No caso de nossa pesquisa dois destes elementos tornam-se significativos – a tentativa de baratear o custo e a nuance de cores. Em relação à tentativa de baratear o custo percebemos que pelo menos duas das obras encontradas no acervo pesquisado são pouco atrativas do ponto de vista estético, especialmente devido a sua apresentação. Apresentam miolos e capas extremamente finas - um deles é composto por somente duas folhas duplas e o seu tratamento de produção o aproxima mais de um gibi do que de um livro infantil. O que significa que no manuseio das crianças em uma escola de educação infantil, o livro possivelmente terá um tempo de vida útil curto, além de ser pouco atrativo às crianças do ponto de vista estético.

Em relação à nuance de cores na impressão, esta questão se apresenta como algo relevante, pois durante o nosso levantamento dos livros foi difícil definir se alguns personagens eram representados como sendo negros ou não, já que havia ao longo do próprio livro a variação na cor que eram representados, ora apareciam com a pele mais clara, ora mais escurificada. Seria este um problema de impressão ou algo comum e intencional na cultura brasileira conforme sugerem alguns autores? O chamado “racismo a brasileira” - que se baseia, segundo Pereira (1996), no modelo racial da ambiguidade, repleta de meios-tons.

Na cena do livro *Maré baixa, maré alta*, a personagem principal Luíza – criança presente na cena abaixo - aparece ora com a pele mais clara, na primeira imagem, na qual constrói um castelo de areia; ora aparece com a pele mais escura, na segunda imagem

apresenta a coloração mais parecida com a de sua mãe que se encontra em segundo plano. Ao compararmos a pele de Luíza com a de sua mãe na primeira imagem a diferença na nuance de cor é nítida, embora a menina esteja em primeiro plano.

Se nesta obra pode-se utilizar como argumento para a mudança na cor da personagem o fato de estar “bronzeadada” ao final do dia na praia, o que supor a respeito dos outros cinco livros que apresentaram a mesma característica – o branqueamento da personagem.

Segundo Ramos (2011) uma imagem, assim como um texto escrito, pode apresentar várias camadas de leituras e isso requer do examinador um olhar atento e calmo, uma atenção apta a captar além daquilo que é visto em um primeiro momento. Muitas vezes não compreendemos as imagens ou não lhes damos a devida importância, e isso se dá muitas vezes, por causa de uma lacuna em nossa formação cultural, em especial de leitores e apreciadores de obras de arte.

Olhar é forma de perceber, mas não se trata do gesto maquinal de colocar os olhos em algo rapidamente. Refere-se ao ato de, a partir dos olhos, examinar, avaliar, correlacionar, pensar o que está sendo visto. Aprender a olhar significa sair do gesto primário de captar algo com os olhos, que é uma atividade física, e passar para outro estágio, aquele em que, a partir de muitos exercícios mentais, absorvemos e compreendemos o examinado. [...] Olhar, portanto, é uma soma que inclui o físico, o psicológico, a percepção e a criação (RAMOS, 2011, p. 34).

Conforme afirma esta autora, passar os olhos ou folhear as páginas de um livro de modo displicente não é o mesmo que examiná-lo atentamente. Não fomos estimulados a apreciar obras de arte ou a narrar as ilustrações presentes nos livros buscando compreendê-las. Também nos faltam instrumentos teóricos, nas escolas, que permitam esmiuçar as imagens.

Faria (2010) alerta em diversos momentos sobre a importância de estimular as crianças, inclusive na educação infantil, a refletir e perceber os elementos verbais e visuais que compõem uma narrativa, pois deste modo adquirirão conhecimentos que lhes permitirão ler diversos livros, com maior autonomia e, acrescentamos, com maior profundidade. É preciso:

Ler a imagem como parte essencial da narrativa, ler entre as imagens, ler as cores, para além da boniteza e de um estetismo simplório de colorização; ler o branco e preto, ler as rupturas das páginas, ler a maquete, ler o ritmo, a articulação do texto e da imagem (...). Isso se aprende; é preciso aguçar o olho, o olhar e aprender a decodificar todos estes elementos constitutivos do sentido. (BRUEL apud FARIA, 2010, p.81).

As crianças vivem em um mundo no qual é intenso o apelo imagético. E para o público infantil, estas imagens em geral apresentam intencionalidade educativa, pois carregam e estipulam padrões - de beleza, consumo, estilos -, e formam referenciais e valores estéticos. Para as crianças, “proporcionar a diversidade imagética serve de ampliação do repertório visual, buscando pluralizar suas referências e não criar um padrão” (ARAÚJO, 2010, p.95). Desta forma, é importante cautela na escolha de imagens que oferecemos a elas, pois além de formar padrões e estereótipos, nem todas elas vão de encontro às necessidades de sua formação.

Graça Lima (apud ARAÚJO, 2010) ressalta que as imagens tanto podem ampliar nosso espectro como também podem nos tornar vítimas, pois “através da arte chegamos a conhecer nossos sentimentos, mas ela amolda-os (educa-os) segundo determinados padrões e códigos simbólicos” (p.95).

Para Reily (apud ARAÚJO, 2010), a imagem na escola é utilizada somente como elemento decorativo, quando na verdade ela é recurso que permeia todos os campos do conhecimento, ao mesmo tempo em que traz consigo uma estrutura que permite instrumentalizar o pensamento.

Tanto a imagem única, quanto as imagens em sequência de um livro de LI, são formas de arte e, por este motivo, carregam consigo valores e conceitos do tempo e dos sujeitos que as produziram; atentar para estes elementos no momento da leitura de uma narrativa nos ajuda também a compreender os processos históricos que as podem ter condicionado e, a partir

deste dado, contribuir para que possamos refletir sobre o mundo e para que realizemos uma análise mais crítica daquilo que vemos.

1.4.2. Textos verbais em LI: elementos da narrativa

Durante nossa pesquisa todos os livros com personagens negros presentes no acervo da EMEI caracterizavam-se por ser narrativas. Por este motivo o foco de nossa dissertação encontra-se neste tipo de texto.

Um texto narrativo é um discurso que pode ser apresentado oralmente, através da escrita ou por meio da relação entre o discurso e o texto visual, estratégia comum nos livros de literatura infantil. Em geral se desenvolve a partir de uma situação inicial transformada devido à ação dos personagens ou de um acontecimento. O desenvolvimento passa por situações de conflito e clímax, finalizando com um desfecho. A trama ou enredo da narrativa desenvolve-se com os personagens da obra em um tempo e espaço. Para Forster (1969), o enredo se define como “uma narrativa de acontecimentos, cuja ênfase recai sobre a causalidade” (p. 69).

A partir deste momento, passaremos a detalhar estes elementos e apresentar o modo como tais fatores se entrelaçam e participam na composição de um livro infantil. As imagens apresentadas e obras de LI citadas neste capítulo fazem parte do *corpus* que foi encontrado durante nossa pesquisa no acervo da EMEI.

1.4.2.1. Estrutura narrativa²²

Os livros infantis apresentam narrativas curtas denominadas contos, sendo que a literatura infantil atual abrange diferentes tipos de contos entre os tradicionais e os modernos.

²² A estrutura narrativa corresponde a organização da narrativa, a ordem e disposição dos elementos que a compõem. Para que o leitor possa compreender a sucessão dos acontecimentos e para que haja coerência no texto, faz-se necessário não só perceber a relação cronológica dos fatos, mas também compreender a relação de causalidade lógica (motivos ou ações que geraram os novos acontecimentos). Na educação infantil perguntas como: onde? (lugares) quem? (personagens) o que? (acontecimentos) quando? (tempo) como?(os meios) e por quê? (causas) ajudam as crianças a compreender a estrutura e o enredo da narrativa.

Explanaremos a respeito destas e de outras características das obras de literatura infantil trazendo como exemplo livros cujos personagens principais são negros e que foram encontrados no acervo da escola durante nossa pesquisa.

Entre os tradicionais encontram-se os contos de fadas, contos maravilhosos, dentre outros. Tais contos “tocam aspectos muito importantes de nossa natureza e de nossa história [pois] o conto constrói/estabelece o ser humano como um ser de linguagem e de cultura, para o qual todas as atividades de sobrevivência [...] adquirem dimensões imaginárias e simbólicas” (FARIA, 2010, p.24). Durante nossa pesquisa em livros infantis, nos deparamos com diversos contos africanos que se enquadram nesta categoria. Entre eles *O baú das histórias*, recontado por Gail E. Haley, e *Como as histórias se espalharam pelo mundo* - cuja história é recontada a partir de um conto da tradição oral da Nigéria. Abordaremos no próximo capítulo a importância e efeito que as histórias exercem e representam no universo cultural africano.

Os contos modernos, segundo Léon (apud FARIA, 2010), são narrativas criadas por autores contemporâneos que já não se veiculam as narrativas orais. Abordam temas como o dia a dia das crianças – desde situações banais até aquelas ligadas a temas sociais, éticos, religiosos, etc., sendo que “estes contos modernos são importantes para formação das crianças e jovens, no sentido que lhe dá Antonio Candido [...]. A literatura ‘educa’ e o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo” (FARIA, 2010, p. 24).

Citemos como exemplo as obras: *Salão de Jaqueline* de Mariana Massari, que narra a história de Cléber, um garoto negro cuja mãe é dona de um salão de cabeleireiro. Durante a história vê-se uma diversidade de penteados, cortes, adornos, estilos, etc. embelezando as pessoas que passam pelo salão, independentemente da etnia que possuem. As obras *Favela minha morada*, de Carlos J. Nunes, e *Juca das Rosas*, de Lúcia Miners, narram as agruras da vida de dois meninos negros e pobres. Ambos moradores de comunidades pobres, favela e morro; em uma das histórias o jovem personagem narra as tristezas do preconceito e o dissabor de ver seus sonhos de infância, ser escritor, famoso, rico, mudar de casa, serem esquecidos.

A maior parte das narrativas tradicionais ou modernas pode ser definida como a mudança de um estado inicial e, deste modo, “a estrutura das narrativas é essencialmente temporal” (FARIA, 2010, p.24). Tais narrativas apresentam as seguintes fases: situação inicial: a história começa com um estado de equilíbrio ou já apresenta algum problema; desenvolvimento: há um desequilíbrio com o aparecimento de um problema e o miolo da

narrativa se concentra na tentativa de resolver este problema; desenlace: ocorre a solução para o problema que pode ser feliz ou infeliz. No desenlace feliz, o problema foi solucionado e a situação de equilíbrio é retomada; já no infeliz, o problema não foi resolvido.

Durante nossa pesquisa encontramos diversas obras com esta característica como, por exemplo, *Como se fosse dinheiro*, de Ruth Rocha (versão da editora FTD, 2004). Nesta história, a narrativa se inicia com verbos no tempo imperfeito do indicativo (levava, comprava, pagava) e com referências temporais que demonstram que algo ocorria cotidianamente: “Todos os dias, Catapimba levava dinheiro para a escola para comprar o lanche. Chegava no bar, comprava um sanduíche e pagava o seu Lucas” (p.3). O texto continua e então apresenta o problema, que é o fato de Catapimba receber bala como troco. Ao questionar e solicitar receber seu troco em dinheiro, “seu” Lucas lhe diz que “bala é como se fosse dinheiro”. A partir deste problema, o protagonista busca estratégias e organiza um plano para obrigar o vendedor devolver a ele e às demais crianças o troco corretamente. Ao final da história, o problema é solucionado.

Faria (2010) afirma que, comumente, os elementos básicos presentes em uma narrativa são situação de equilíbrio, surgimento de um fato que quebra o equilíbrio (problema), reação para resolver o problema e restabelecimento da situação inicial do equilíbrio. Estes são exatamente os elementos que encontramos na obra apresentada anteriormente.

Embora haja o predomínio da estrutura tradicional das narrativas nos livros infantis, há histórias que não seguem esta estrutura. Segundo Faria (2010) algumas obras infantis possuem uma estrutura narrativa mais “frouxa”, pois não apresentam a tensão gerada pelo problema - comum na estrutura tradicional.

Em nossa pesquisa temos como exemplo a obra *Eu era um dragão*, de Ana Maria Machado. Nela, a autora apresenta a história de três crianças que brincam e fantasiam ao longo da narrativa; as personagens dialogam e relatam situações, aventuras, desafios e perigos para incrementar a brincadeira. Utilizando a maior parte da narrativa o recurso do discurso direto (que ocorre no diálogo entre as personagens), a autora apresenta algo comum às culturas infantis, que é o ato de brincar.

São momentos de fantasia, interação e criação. Elementos simbólicos e materiais das culturas infantis desfilam ao longo da narrativa a fim de fornecer verossimilhança à história. Podemos perceber esses elementos tanto na linguagem utilizada pelos personagens: as construções verbais “_Eu era a rainha”, “_Mas eu atravessava o rio e dava espadada no dragão. [...]” e as opções lexicais como reinos, castelos, princesa, espadada que remetem a um

tempo simbólico do brincar. Isto também se apresenta nas roupas que as crianças utilizam ou dizem utilizar—capas e espada mágica, coroas, etc.

O tempo físico ou cronológico da história convive com o tempo subjetivo e imaginário da brincadeira; o espaço físico no qual circulam (interior da casa) é transformado a partir do imaginário das crianças em reinos, castelos, torre, rio, etc., sendo que esta transformação é representada também nas ilustrações ao longo da narrativa. Enfim, *Eu era um dragão* apresenta uma estrutura padrão de narrativa - situação inicial, desenvolvimento e desenlace -, na qual não há necessariamente um problema a resolver.

Imagem 7 – crianças brincando.
Obra: **Eu era um dragão**
Autora Ana Maria Machado
Ilustradora: Marilda Castanha

Outra modalidade de narrativa que foge a estrutura tradicional de narrativa são as narrativas acumulativas que se caracterizam pela repetição de elementos que vão sendo acrescentados e repetidos na mesma ordem durante a história.

Conforme Faria (2010) algumas histórias apresentam narrativas de caminhada, isto é, as ações acontecem de página em página sem se organizarem em torno de um problema, desenvolvimento ou sua solução. Uma variante das narrativas de caminhada são as histórias circulares, quando a caminhada volta ao começo do livro. Durante a realização de nossa pesquisa encontramos uma obra que se enquadra neste tipo de narrativa: *Outra vez*, de Angela Lago, cujo próprio nome da obra remete a um novo começo.

Imagem 8 - capa
 Obra: **Outra vez**
 Autora e ilustradora: Angela Lago

Os enredos nas obras de literatura infantil são essenciais e se tornam ainda mais significativos nos contextos de recepção da instituição escolar. Como já citado, na escola, muitas vezes, o primeiro contato da criança com a obra se dá através da leitura feita pelo professor. Em geral, nestes momentos de leitura / escuta da história não é possível que as crianças realizem leitura sensorial, na qual pegam o livro, viram suas páginas, sentem suas texturas, observam suas imagens. A visualização das imagens pelas crianças, durante a leitura feita pelo professor, em alguns momentos fica comprometida devido à distância entre as crianças e o livro. Isso se agrava em alguns casos, em salas de aulas numerosas - na rede municipal de São Paulo e na escola pesquisada, as salas de educação infantil possuem trinta e cinco crianças. Outro elemento que muitas vezes interfere neste contexto de leitura / escuta são os ruídos internos, na própria sala ou no espaço da leitura, ou externos, vindos de outras salas e espaços da escola.

Frente a este contexto, o professor pode optar por livros cujos enredos propiciem o interesse e instiguem a curiosidade e reflexão nas crianças, isto é, que amplie sua visão de mundo e esteja adequado ao seu nível de desenvolvimento, pois “um enredo exige inteligência e memória” (FORSTER, 1969, p.70).

Na constituição da narrativa, outros elementos são necessários para sua composição. São eles: personagens, fundamentais na narrativa, pois sem eles a história não pode acontecer,

o tempo e o espaço, além do narrador da história. Explanaremos de modo mais aprofundado a respeito de cada um destes aspectos, no terceiro capítulo, no item elementos da narrativa, considerado uma das categorias eleitas para a realização da análise das obras infantis.

CAPÍTULO 2

A LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1. A literatura infantil na escola

São frequentes as críticas a respeito da escola e dos usos que esta realiza ou não realiza com a leitura, em especial com os livros ou com a própria literatura. Neste momento visamos olhar para além desta questão. Desejamos refletir, por meio de embasamento teórico e análise de documentos oficiais, sobre algumas possibilidades que se apresentam em relação ao trabalho com a literatura infantil na escola de educação infantil. Temos grande preocupação em valorizar a obra literária enquanto obra de arte com características específicas, mas não podemos ignorar o papel da escola e sua função social quando esse elemento cultural, o livro infantil, adentra esse espaço formativo.

Citamos em diversos momentos nesta dissertação a grande importância da leitura e da literatura na vida das pessoas, e que esta se constitui um importante direito do indivíduo. No âmbito da escola, conforme os *Cadernos de orientações* (BRASIL 2011)²³ e as análises de Candido (2004), apresentadas no primeiro capítulo, a leitura é um importante fator de inserção social, pois através dela tem-se acesso a novos conhecimentos, o que fomenta um posicionamento mais consciente em debates que envolvam temas sociais relevantes; ela ainda permite a vivência de experiências subjetivas, o enriquecimento da bagagem pessoal e profissional das pessoas e também é considerada imprescindível para que se tenha um bom desempenho em outras áreas do conhecimento.

²³ Material elaborado através da iniciativa do Instituto Natura e Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica, cuja concepção do conteúdo e supervisão do trabalho foi realizado por Ana Teberosky. Este material tem como foco o trabalho com a literatura infantil direcionado ao primeiro ano do Ensino Fundamental e à educação infantil. O kit *Trilhas* foi distribuído em 2012 pelo Ministério da Educação a centenas de escolas públicas de Educação Infantil em todo país, localizadas nas capitais, grandes cidades e também nas escolas consideradas como prioritárias para o MEC - cujo desempenho ficou abaixo no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Informação disponível em <http://www.ancoragem.portaltrilhas.org.br/login> acesso: 10/12/2012.

Ainda não temos no Brasil uma sociedade de leitores²⁴ e, neste contexto, a escola tem um papel primordial já que ela cria ou não as condições e oportunidades para que pessoas tornem-se leitoras. E “isso se faz permitindo que, desde muito cedo e de acordo com suas possibilidades, as crianças possam ler e conviver com livros” (BRASIL, 2011, v.2, p.5). De acordo com o *Caderno de orientações* (BRASIL, 2011), é papel da escola tornar-se um espaço democrático de acesso ao conhecimento e à formação de leitores - mesmo com as crianças bem pequenas, como no caso da educação infantil.

Quando se consegue conquistar uma criança pequena para a leitura e estimulá-la a querer cada vez aprender mais, estamos criando a possibilidade de registrar em sua memória mais tenra uma experiência importante, que promete ser estruturante, na criação de vínculo com narrativas, e, conseqüentemente com o conhecimento. (...) Um professor e um grupo de crianças configuram um ambiente propício, um terreno fértil para formação de leitores. Mas, para isso, um dos ingredientes principais é a seleção de bons livros (BRASIL, 2011, v. 6, p.2).

Ao ingressar no mundo da leitura e da escrita através de discursos significativos, como um livro de LI, as crianças, ao mesmo tempo em que aprendem, vivenciam situações sociais reais, como por exemplo, o momento de ouvir uma história e comentar sobre a obra. Em um texto, todas as palavras e frases tratam do mesmo assunto, o que lhe concede coerência; o discurso apresenta continuidade, progressão e organização, de forma que todos os elementos que o compõem contribuem para sua coesão. A linguagem presente em cada tipo de texto possui especificidades e, por este motivo cabe à escola, conforme afirmam os *Cadernos de orientações*, possibilitar que as crianças entrem em contato com diversos tipos de textos. O professor deve procurar ler diariamente para as crianças, e “um dos [textos] mais frequentes, com o qual se trabalha na faixa etária dos 4 aos 6 anos, é o tipo narrativo” (BRASIL, 2011, v.1, p.7).

Inserir a literatura no dia a dia da escola é um primeiro e importante passo, porém é preciso que o trabalho a ser realizado seja planejado, contínuo e estruturado de forma intencional (BRASIL, 1998; SÃO PAULO, 2008; BRASIL, 2011), ou seja,

É preciso ler para as crianças e convidá-las a ler também. É por meio dessas experiências com a leitura que elas podem desfrutar das histórias. (...) Além disso, é importante “desmontar” o texto. (...) “Desmontar” o texto quer dizer criar situações em torno da leitura e do livro para que seja possível conhecer as diferentes dimensões que compõem uma história (BRASIL, 2011, v.1, p.05)

²⁴ Segundo pesquisa realizada pelos Instituto Brasileiro de Opinião Pública (IBOPE) e o Instituto Pró-livro 45% da população brasileira não lê nenhum exemplar por ano e destes, 53% dizem “não ter interesse” e 42% afirmam “ter dificuldade” (MEIRELLES, 2010).

Além de incentivar a participação das crianças no momento da leitura da história, repetindo estribilhos ou discursos diretos; realizando antecipações, inferências, recontando em outro momento, também é necessário que as crianças possam discutir e refletir sobre o modo como é contada a história, sobre os recursos gráficos utilizados, a respeito dos elementos que compõem a narrativa, comentar sobre o enredo, personagens, representações, etc. Refletir sobre esses elementos contribui para que as crianças se apropriem de conceitos e comportamentos leitores que lhes possibilitarão tornar-se um leitor crítico e autônomo (BRASIL, 2011).

No entanto, cabe ressaltar que a leitura de histórias tem valor em si mesmo, isto é, nem sempre são necessárias atividades subsequentes à leitura. Tais atividades devem ser realizadas dentro de um projeto mais amplo (BRASIL, 1998) e, acrescento, com clareza de objetivos por parte do professor e de maneira lúdica e significativa para os educandos da educação infantil. “A defesa aqui é a de que, se o material for bem selecionado e usado de maneira lúdica e adequada, favorecerá que as crianças sejam leitoras antes de saber ler. E que ao mesmo tempo desenvolvam o prazer pela leitura e a intimidade com este universo” (BRASIL, 2011, v.1, p.7).

As crianças, na educação infantil, mesmo que não saibam ler convencionalmente, podem fazê-lo por meio da leitura do professor, que empresta a voz para que o autor fale às crianças. Ouvir uma história também é uma forma de leitura, sendo que ao emocionar-se com a história, identificar-se com as personagens, envolver-se com o texto e adentrar o mundo da imaginação e fantasia que a leitura proporciona, as crianças da educação infantil vivenciam o nível de leitura emocional definido por Martins (apud FARIA, 2010), conforme explicitamos no capítulo anterior.

A roda de leitura - momento no qual o professor lê em voz alta para os alunos - possibilita às crianças ampliação do repertório de histórias além de permitir-lhes a aprendizagem de comportamentos leitores (BRASIL, 1998; SÃO PAULO, 2008). É necessário que haja planejamento inclusive em relação ao texto que será lido para as crianças, “a apresentação, a seleção e a preparação prévias, os motivos explicitados, a consideração do leitor, o incentivo aos comentários posteriores e o clima criado devem ser intencionais, e não obras do acaso” (MEIRELLES, 2010, p.50-51).

O *Referencial curricular nacional para educação infantil* (RCNEI) (BRASIL, 1998), assim como as *Orientações curriculares do município de São Paulo* (SÃO PAULO, 2008), afirmam que, além de participar de momentos no qual escutam histórias, as crianças na

educação infantil devem ter contato direto com os livros - ainda que não saibam ler convencionalmente. Deste modo, é importante que possam escolhê-los, folheá-los, explorá-los, senti-los; lê-los a seu modo – através da leitura das imagens, por exemplo. Este modo de leitura pelas crianças corresponderia predominantemente ao que Martins (apud FARIA, 2010) definiu como modo de leitura sensorial, no qual o prazer por tocar, manusear, observar, cheirar e explorar o livro, perceber suas cores, formatos, texturas, se coloca em primeiro plano. No entanto, devemos ter clareza que, conforme explicitou esta autora, a relação com os modos de leitura são dinâmicos e neste contexto a leitura emocional e/ou racional pela criança também poderia estar presente.

Conforme orienta o RCNEI (BRASIL, 1998), é importante também possibilitar que regularmente as crianças possam levar os livros para casa, para que leiam com suas famílias. É necessário ainda que haja um acervo na sala de aula com livros disponíveis e acessíveis às crianças – chamados em alguns municípios de “cantos de leitura”. Também é recomendada a organização de espaços de bibliotecas para que todos possam ter acesso às obras LI que compõem o acervo da escola.

Deste modo, é possível perceber que as diversas formas de aproximação das crianças da educação infantil com as obras de LI lhes possibilitaria vivenciar os três modos de leitura apresentados por Martins (apud FARIA, 2010) - leitura sensorial, emocional e racional -, e que somente tendo acesso direto aos livros, ouvindo e lendo histórias e refletindo sobre elas é que a criança pode de fato vivenciar as diferentes dimensões que a leitura possibilita.

Diante do exposto, podemos concluir que as crianças já na educação infantil precisam ter acesso à literatura de qualidade e podem estabelecer com ela uma relação de prazer e aprendizado no qual discutem, aprendem e refletem a seu respeito. No entanto, precisamos estar atentos, por exemplo, à qualidade literária dos livros que são oferecidos e disponibilizados às crianças, já que a oferta de textos mais curtos e supostamente fáceis para os pequenos pode resultar no empobrecimento de acesso à boa leitura (BRASIL, 1998), porém este não deve ser nosso único foco de atenção.

As crianças precisam ter contato direto com as obras infantis que estão presentes na escola, e esta relação não se dará necessariamente através da mediação direta do professor, pois este contato pode ocorrer em espaços como cantos de leitura e bibliotecas escolares. E embora se conceba a escola como espaço formativo, nos quais as ações e espaços devem ser pensados e planejados, não é possível afirmar que o professor conheça o acervo escolar, por exemplo, de duas mil obras, formado ao longo de várias décadas e em diferentes momentos

históricos. O que recomendam os órgãos responsáveis pela educação sobre os livros dos acervos escolares? Nessa linha, vamos apresentar a legislação vigente e as orientações realizadas pelo Ministério da Educação, a seguir.

2.1.1 - A legislação, a escola e a literatura infantil: encontros e desencontros.

No momento de selecionar um livro para as crianças na escola, além de avaliar a qualidade literária das obras, vale prestar atenção em outros elementos, como por exemplo, alguns dos critérios apresentados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)²⁵ e pelas leis de nosso país, entre elas, a legislação antirracista brasileira concebida a partir da Constituição de 1988 e toda a legislação educacional em vigor²⁶.

O Ministério da Educação recomenda que “os parâmetros, critérios e procedimentos utilizados no PNBE venham a subsidiar ações e políticas de aquisição de livros de literatura para a utilização no trabalho educativo de instituições de ensino e implementadas por Municípios, Estados e Distrito Federal para atendimento de suas respectivas Redes de Ensino” (PARECER CNE/CBE nº6/2011, p.4).

Conforme os editais do PNBE dos anos de 2008, 2010, 2012 e 2014, por exemplo, além da qualidade literária, nas obras deve haver a ausência de preconceitos, estereótipos, moralismo ou doutrinação. A qualidade gráfica, a diversidade de gêneros textuais, de títulos,

²⁵ Discorreremos a respeito do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) no próximo item desta dissertação.

²⁶ A Lei Federal nº 12.796, de 4 de abril de 2013 - que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – incluiu como um dos princípios da educação nacional a consideração a respeito da diversidade étnico-racial. Conforme afirma o Parecer CNE/CEB Nº 6/2011, todas as instituições escolares públicas e particulares do país possuem orientações e Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação que tratam especificamente das políticas públicas para a educação antirracista concebida como um dos eixos centrais da política educacional a ser realizada por docentes, escolas e sistemas de ensino. São elas: o Parecer CNE/CP nº 3/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1/2004, que instituem e regulamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que regulamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; o Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, e o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Todos os sistemas de ensino (União, Estados, Municípios e Distrito Federal) são orientados pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana o qual apresenta atribuições, elencadas por ente federativo, aos sistemas educacionais e instituições envolvidas, necessárias à implementação de uma educação adequada às relações étnico-raciais.

temáticas e ambientes sociais e culturais também deve ser considerada. No anexo III do edital do PNBE (2008) consta que

O livro destinado às crianças precisa envolver sentimentos, valores, emoção, expressão, movimento e ludicidade, permitindo inúmeras interações. Neste contexto, além da ilustração, que tem um papel fundamental, pois por si só traz muitas possíveis leituras, é preciso considerar os diferentes textos – com seus gêneros e estilos, bem como as possibilidades de interação que o objeto livro, com seus formatos e texturas, oferece. (...) Os acervos de obras de literatura, além da qualidade e valor artístico, deverão contar com títulos temática e esteticamente diversos, capazes de aproximar as crianças das diferentes realidades de ampliar suas experiências de leitura (PNBE 2008, p.14.).

A diversidade em relação a ambientes sociais presentes nos livros infantis também é um elemento apontado pelo edital do PNBE 2012.

A diversidade de ambientes sociais presentes nos livros de literatura busca, a um tempo, considerar como o público leitor poderá ver sua realidade retratada, elaborada e recriada de forma literária nos livros, bem como permitir o conhecimento desta variedade cultural e social por parte do público mais amplo, contribuindo desta forma para uma visão mais complexa e diferenciada da sociedade brasileira (PNBE 2012, p. 23).

Durante nossa pesquisa encontramos no acervo da EMEI algumas obras que apresentam diversidade de espaços, pessoas, estilos e comunidades negras ou africanas, por exemplo, o que poderia contribuir para ampliação do repertório das crianças. No entanto, encontramos também imagens bastante estereotipadas dos personagens negros ou mesmo livros que apresentam frases que textualmente aludiam ao preconceito racial.

Diante deste fato nos questionamos: estas obras de LI que se encontram no interior de instituições de educação infantil e que apresentam alusões a preceitos racistas ou que reproduzem estereótipos devem ser rechaçadas? Questionadas? Problematicadas? O fato é que não pretendemos responder ou esgotar tais questões, no entanto, acreditamos que se obras com essas características se encontram no interior da escola, sem dúvida precisam ser analisadas e problematizadas, e esta reflexão precisa ser iniciada por professores e gestores.

Embora, conforme Candido (2004), ocorra muitas vezes uma relação conflitante entre a escola e a literatura, pois existe o desejo por parte de muitos educadores de que as crianças tenham acesso somente a uma literatura que exclusivamente eleva e edifica, e, mesmo considerando que em uma sociedade democrática não deve haver vetos às obras literárias, devemos ter clareza, conforme ressalta o Parecer CNE/CEB Nº 6/2011, que é “obrigação jurídica da política educacional proibir todo tipo de propaganda que incitar ou encorajar a

discriminação racial”²⁷, além disso, devem ser estabelecidas “diretrizes apropriadas a fim de proteger a criança contra toda informação e material prejudiciais ao seu bem-estar”²⁸ e conforme a *Constituição Federal de 1988* e o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990) é dever do Estado e da sociedade colocarem a criança a salvo de qualquer tipo de “negligência, discriminação, crueldade e opressão”²⁹.

Serão diversas as informações apresentadas ao longo deste capítulo, como, por exemplo, a função social da educação infantil, que deve ter como princípios “o direito a dignidade e aos direitos da criança” (BRASIL, 1998, p. 26) e “consideração com a diversidade étnico-racial”³⁰, além da retomada dos estudos apresentados no capítulo anterior, que referem a literatura e a estereotipia em relação a imagem do personagem negro. Tendo em vista, o modo como as crianças estabelecem suas relações e a importância da literatura para a construção da identidade e alteridade, afirmamos que vamos avaliar de modo crítico os livros de LI que encontramos no interior da escola.

2.1.2. Livros e educação infantil: o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi criado em 1997 sob a gestão do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) visando promover o acesso à cultura e incentivar a formação do hábito da leitura nos alunos e professores através da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. Seus principais objetivos são a democratização do acesso às fontes de informação; o apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor e o fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores.

O programa tem recursos financeiros originários do Orçamento Geral da União e da arrecadação do salário-educação e atende escolas públicas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Segundo a apresentação do programa, ele vem sendo modificado desde sua criação para adequar-se às necessidades e realidades educacionais. Até o ano de 2007 o programa atendia exclusivamente escolas de ensino fundamental, e a partir de 2008 passou a

²⁷ Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, promulgada pelo Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969.

²⁸ Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada pelo Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990.

²⁹ Constituição Federal, art. 227, caput; ECA, Lei nº 8.069/90, art. 5º.

³⁰ Lei nº 12.796 de 2013.

atender também escolas de ensino médio e educação infantil. Este programa é executado através da parceria entre FNDE e a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Suas ações são executadas de forma centralizada e conta com apoio logístico das escolas públicas, das prefeituras, secretarias de educação municipais e estaduais.

Nos anos pares, o PNBE envia obras para escolas de educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA). Nos anos ímpares, as obras são enviadas para escolas dos anos finais do ensino fundamental e médio.

Segundo dados da Câmara Brasileira de Livros (CBL), em 2007 os investimentos em livros do Governo Federal corresponderam a R\$ 726,8 milhões (24% do total de vendas do mercado editorial brasileiro)³¹. Os números do PNBE podem ser verificados no quadro abaixo:

Quadro 1. Entregas de livros do PNBE para a educação infantil

2008	2010
<p>PNBE - Educação infantil Investimento: R\$ 9.044.930,30 Alunos atendidos: 5.065.686 Escolas atendidas: 85.179 Livros distribuídos: 1.948.140 Acervos: 97.407</p> <p>Tipo de acervo: 3 acervos diferentes com 20 títulos cada</p> <p>Critério de atendimento: -Escola da educação infantil (até 150 alunos): 1 acervo -Escola da educação infantil (de 151 a 300 alunos): 2 acervos -Escola da educação infantil (301 ou mais alunos): 3 acervos</p>	<p>PNBE - Educação infantil Investimento: R\$ 12.161.043,13 Alunos atendidos: 4.993.259 Escolas beneficiadas: 86.379 Livros distribuídos: 3.390.050 Acervos distribuídos: 135.602</p> <p>Tipos de acervos: 4 acervos diferentes, cada um com 25 títulos.</p> <p>Critério de atendimento: -Escola da Educação Infantil (1 a 50 alunos): 1 acervo -Escola de Educação Infantil (acima de 51 alunos): 2 acervos</p> <p>PNBE Especial – educação infantil Escolas beneficiadas: 4.913 Livros distribuídos: 102.283 Acervos distribuídos: 7.194</p>

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)³².

A seleção e avaliação das obras enviadas pelo programa são realizadas por uma equipe de mestres e doutores das universidades federais, que são também profissionais com experiência em formação de professores e docência na educação básica, segundo informa o FNDE. As obras também passam por controle de qualidade, realizado pelo Instituto de Pesquisa Tecnológica (IPT), que as avalia segundo normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), as normas ISO e os manuais de procedimentos de ensaios pré-elaborados.

³¹Dados em disponíveis em Portal Imprensa UOL.

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u451063.shtml> Acesso: 15/08/2011.

³² ³²Dados em disponíveis em FNDE. Endereço: www.fnde.gov.br/index.php/be-dados-estatisticos Acesso: 05/07/2011.

As escolas de educação infantil receberam obras do PNBE 2008 e 2010. Em 2008 o acervo foi composto por textos em verso (poemas, quadras, parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas), em prosa (pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, textos de dramaturgia, memórias, biografias), livros de imagens e de histórias em quadrinhos e, ainda, obras clássicas da literatura universal. O critério de atendimento foi o seguinte: escolas com até 150 alunos receberam um acervo com 20 títulos; de 151 a 300 estudantes, dois acervos; e aquelas com mais de 301 alunos, três acervos.

No PNBE 2008 foram selecionados 60 livros para compor os acervos da educação infantil. Após realizarmos levantamento e análise deste acervo, concluímos que, entre as sessenta obras selecionadas, nenhuma se enquadra nos livros que serão objetos desta pesquisa, ou seja, nenhuma apresenta personagens negros³³ como protagonistas.

Em 2010, o acervo recebido foi composto por títulos de poemas, contos, crônicas, teatro, textos de tradição popular, romances, memórias, biografias, ensaios, histórias em quadrinhos e obras clássicas. Escolas de educação infantil de 1 a 50 alunos receberam um acervo e escolas com mais de 51 alunos, dois acervos.

A distribuição envolveu 135.602 livros a todas as escolas públicas da educação infantil (86.379 escolas) e foram distribuídos quatro acervos diferentes com 25 títulos cada. Foram formados quatro acervos distintos, sendo dois com 25 títulos para educação infantil de zero a três anos (categoria um) e dois com 25 títulos para Educação Infantil de quatro a cinco anos (categoria dois).

Entre os 100 livros selecionados e distribuídos em 2010 para escolas de educação infantil pudemos constatar que quatro deles apresentam personagens negros como

³³ Cabe ressaltar que o *Edital de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional de Biblioteca da Escola – PNBE 2008* afirma na introdução do ANEXO III: Ao promover a seleção de obras de literatura para a educação infantil e para as séries/anos iniciais é preciso considerar que as crianças, desde os primeiros anos de vida, são sujeitos ativos, que interagem no mundo produzindo significados. São cidadãs, portadoras de direitos e deveres, que, em função das inter-relações entre aspectos biológicos e culturais, apresentam especificidades no seu desenvolvimento. Elas interagem no mundo por meio das múltiplas linguagens: musical, gestual, corporal, plástica, oral, escrita, entre outras e têm o brincar como sua principal atividade. O contato das crianças com a literatura, da creche ao ensino fundamental, deve promover momentos de alegria, de desafios para a imaginação e para a criatividade, de troca e de experiência com a linguagem escrita. O livro destinado às crianças precisa envolver sentimentos, valores, emoção, expressão, movimento e ludicidade, permitindo inúmeras interações. Neste contexto, além da ilustração, que tem um papel fundamental, pois por si só traz muitas possíveis leituras, é preciso considerar os diferentes textos – com seus gêneros e estilos, bem como as possibilidades de interação que o objeto livro, com seus formatos e texturas, oferece. As crianças que chegam à escola – tanto as que ingressam na educação infantil quanto aquelas que ingressam no ensino fundamental – são provenientes de contextos socioculturais diferentes e, por isso, possuem experiências diferenciadas de contatos com a leitura e a escrita. Os acervos de obras de literatura, além da qualidade e valor artístico, deverão contar com títulos temática e esteticamente diversos, capazes de aproximar as crianças das diferentes realidades de ampliar suas experiências de leitura.

protagonistas, um deles na categoria um (educação infantil de 0 a 3 anos) e três na categoria 2 (educação infantil de 4 a 5 anos). São eles: *Como é bonito o pé do Igor*, história de Sonia Rosa e ilustração de Luna, editora Dcl Difusão Cultural, na categoria 1; e, na categoria 2, os livros *A menina e o tambor*, de Sonia Junqueira, com desenhos de Mariângela Haddad, editora Autêntica, e *O gato e a menina*, da mesma editora, autora e ilustradora, sendo que a personagem principal parece ser a mesma da obra anterior. E há ainda a obra *O salão de Jaqueline*, de Mariana Massarani, editora Nova Fronteira.

Na EMEI pesquisada foram encontrados os livros *O salão de Jaqueline* e *A Menina e o tambor*, sendo que ambos contam com dados do PNBE em suas capas, o que demonstra que foram enviados à escola através deste programa. Entre as obras encontradas na escola, que apresentam personagens negros como protagonistas, estas são as publicações mais recentes, de 2009, o que reforça a importância do PNBE como um importante programa para a atualização, ampliação e elevação da qualidade do acervo escolar e também para oferecer às crianças obras com estas características.

Todos os cento e sessenta títulos distribuídos pelo PNBE às escolas de educação infantil foram pesquisados e concluímos que, dentro do universo de 160 livros enviados às escolas de educação infantil brasileira pelo PNBE, em 2008 e 2010, quatro apresentam personagens negros como protagonistas, ou seja, 2,5% das obras. O que nos leva a concluir que, assim como afirmam diversos autores (ROSEMBERG, 1985; ABRAMOVICH, 1993; BAZILLI, 1999; GOUVÊA, 2005), o negro permanece sub-representado em livros de LI brasileira, inclusive através da única política pública que garante o acesso a livros de literatura infantil de qualidade a todas as crianças de escolas públicas brasileiras de educação infantil.

2.2. A Escola Municipal de Educação Infantil

A escola selecionada para a pesquisa é considerada antiga e seu acervo bibliográfico vem se constituindo ao longo de trinta anos. Além disso, devido ao modo de organização e conservação do acervo, é possível ter acesso à diversidade de livros oferecidos à rede municipal de educação infantil ao longo de três décadas. A EMEI selecionada está situada na Zona Sul de São Paulo e atende em torno de 308 crianças entre quatro e cinco anos, divididas

em dez turmas. A escola funciona em dois turnos de seis horas cada um. Foi fundada em 1981 e, desde então, atende crianças da comunidade em seu entorno e regiões adjacentes.

A escola possui um acervo bibliográfico de aproximadamente mil livros para formação de professores e de cerca de dois mil e quinhentos livros de literatura infantil.

Os livros de LI encontram-se organizados nesta escola da seguinte maneira: a maior parte do acervo, aproximadamente 75% dos livros, encontram-se em caixas organizadoras, guardadas na sala dos professores ou no espaço da brinquedoteca. Principalmente os livros das caixas que se encontram na sala dos professores são selecionados e lidos rotineiramente para as crianças. Estes livros foram catalogados e organizados para uma maior agilidade na consulta/acesso dos professores. Atualmente, estão separados por título, considerada a ordem alfabética.

Cerca de 10% dos livros de LI do acervo da escola encontram-se a disposição das crianças na sala de aula nos chamados “cantinhos da leitura”. As crianças têm acesso aos livros do cantinho conforme autorização e/ou planejamento do professor, que prevê momentos para leitura, após terminarem alguma atividade. Em cada “cantinho da leitura” cabem em média cinquenta livros, gibis e/ou revistas.

O acervo dos “cantinhos” costuma ser selecionado pelos professores e modificado no decorrer do ano letivo. Nestes “cantinhos” não há critérios ou período sistematizado para trocas dos livros por novos títulos. Alguns se encontram rasgados, rabiscados ou faltando algumas páginas. Algumas vezes, um dos critérios para que os livros sejam colocados no “cantinho” é o livro não estar em boas condições, ou seja, um livro que se pode ser rasgado ou rabiscado, ou ser um livro considerado barato ou sem tanta importância no acervo. Deste modo, nos “cantinhos” há alguns livros que costumam ser comprados em forma de coleções, geralmente de contos de fadas, cujos custos são baixos e as histórias concisas, com aproximadamente oito páginas. Estes livros têm capas e páginas que se deterioram com mais rapidez. Há também gibis e alguns livros infantis do acervo geral.

Existe na escola o projeto Biblioteca Circulante que visa oferecer às crianças parte do acervo, em torno de 15% do total dos livros, para que possam levá-los e lê-los em casa, com suas famílias, nos finais de semana, e os devolvam na segunda-feira. Aproximadamente 400 livros foram pré-selecionados pelas professoras para a realização desta atividade, sendo que ficam guardados em caixas específicas. O projeto Biblioteca Circulante ocorre nesta escola desde 2009 e já foi premiado pela prefeitura.

O acervo da escola é enviado especialmente pelo programa de compras da Prefeitura de São Paulo e também pode ser complementado diretamente pela escola com as verbas que recebe. Nesta escola, em especial, há também livros que foram recebidos por meio de doações de pessoas jurídicas, empresas localizadas no entorno da escola. Nos anos de 2008 e 2010, esta EMEI recebeu 110 livros de LI enviados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do governo federal.

2.3. As crianças e a educação infantil

As crianças são sujeitos históricos, sociais e de direitos que apresentam características singulares, sendo que concebem e atuam no mundo de um jeito próprio, são afetadas diretamente pelas culturas e sociedades das quais fazem parte e também a afetam. As crianças se distribuem na estrutura social segundo a classe social a qual pertencem, a etnia, ao gênero, à cultura, à religião, etc. (BRASIL, 1998; SILVA Jr. e BENTO, 2011). Segundo a definição das diretrizes curriculares para educação infantil (DCNEI), a criança é um

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12).

O sociólogo William Corsaro (2011), depois de realizar um grande número de pesquisas com crianças, constatou que as crianças são produtoras de cultura e que atuam juntamente com seus pares³⁴ na construção de culturas locais, que se integram e contribuem para outras culturas de pares infantis³⁵ e de adultos. Segundo este autor, as crianças não se limitam a internalizar a cultura do mundo adulto, ou a absorver de modo passivo as informações; na verdade, elas se apropriam criativamente destes elementos e os reelaboram, reinventam, contribuindo ativamente na produção e mudanças culturais (CORSARO, 2011, p. 31-32).

³⁴ Corsaro utiliza o termo *pares* para referir-se ao grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todo dia. (CORSARO, 2011, p.127).

³⁵ Define *culturas de pares infantis* como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p.128).

Para Corsaro, é nas famílias que as crianças entram em contato com primeiras rotinas culturais, nas quais as informações são mediadas principalmente por adultos ou crianças maiores. As crianças convivem com elementos culturais em casa e, ao irem para a creche/escola infantil, entram em contato com outras crianças – e outras culturas trazidas por elas. A situação coletiva proporciona às crianças vivenciar novas experiências, emoções e interações. Nesse novo contexto (escola), buscam formar culturas de pares na tentativa de restabelecerem a segurança sentida na família (CORSARO, 2011).

As culturas infantis, afirma Corsaro (2011), são produções coletivas e inovadoras que são incorporadas na teia de conhecimentos que as crianças tecem com outras pessoas ao longo de sua vida. As crianças participam e produzem culturas de pares, sendo que essas experiências não são abandonadas à medida que as crianças crescem, mas permanecem como parte de suas histórias como membros de uma cultura. Sendo assim, “o desenvolvimento individual é incorporado na produção coletiva de uma série de culturas de pares que, por sua vez, contribuem para a reprodução e alteração na sociedade ou na cultura mais ampla dos adultos” (CORSARO, 2011, p. 39).

O sociólogo descreve dois aspectos que são de extrema importância para as culturas infantis, a cultura material e a cultura simbólica da infância. Define como cultura material da infância os elementos que comumente são utilizados pelas crianças na produção de culturas infantis como roupas, livros, brinquedos, ferramentas artísticas, etc. Ao mesmo tempo, a cultura simbólica de infância refere-se a “representações ou símbolos expressivos de crenças, preocupações e valores infantis” (CORSARO, 2011, p.134) e suas fontes são a mídia dirigida à infância, a literatura infantil e os valores míticos e lendas. Embora as informações a respeito destas três fontes sejam mediadas inicialmente pelos adultos, as crianças “rapidamente se apropriam, usam e transformam a cultura simbólica à medida que produzem e participam da cultura de pares” (CORSARO, 2011, p.134).

Ao estudar culturas de pares infantis, Holmes (1995, apud CORSARO, 2011, p.203) concluiu que já na educação infantil as crianças utilizam a cor da pele como uma das principais características para interpretar a si mesmas; a autora menciona que mesmo entre as crianças, a “raça” padrão seria considerada a “branca”, visto que estas nunca mencionam a sua cor. Reconhecendo que a diferenciação em relação aos pares considera critérios como gênero, status e raça (etnia) e se inicia na primeira infância, ou seja, na educação infantil, e, referindo-se a pesquisas realizadas por Van Ausdale e Feagin (2001, apud CORSARO, 2011, p.203), o sociólogo aponta que estes pesquisadores verificaram que, inclusive, sendo muito

pequenas, as crianças utilizam-se da raça e da etnia como marcadores para identificação e estratificação, referências muito aparentes nas culturas de pares infantis. “As crianças que eles observaram usam os conceitos de raça e de etnia para estruturarem suas brincadeiras como forma de excluir ou incluir crianças e de controlar a interação entre os pares.” (CORSARO, 2011, p.203). Também na educação infantil, as crianças começam a construir conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal, o feio, entre outras coisas (BRASIL, 2006).

No Brasil, Cavalleiro (2003) relata em sua pesquisa diversas situações de conflitos entre as crianças na educação infantil. Situações nas quais o pertencimento étnico das crianças envolvidas aparentava ser uma das principais motivações para os desentendimentos. Em pesquisa realizada com crianças no ensino fundamental, Fazzi (2004) também apresenta exemplos de situações conflitantes entre as crianças, que possuem como pano de fundo, o pertencimento étnico racial. Em sua pesquisa é possível perceber que já na infância, muitas crianças se apropriam, reinterpretam e expressam um discurso e um comportamento racista nas relações com seus pares no ambiente escolar. Na perspectiva dessas pesquisadoras, há frequentemente um grande silêncio da escola em torno do tema e uma forte descrença por parte dos adultos de que de fato a discriminação, o preconceito e os comportamentos racistas aconteçam nas relações infantis.

Van Ausdale e Feagin (2001) durante suas pesquisas gravaram comentários considerados maldosos e negativos, relacionados à questão étnica racial entre as crianças e verificaram que os adultos comumente não acreditavam que as crianças tivessem feito aqueles comentários ou negavam que as crianças compreendessem o que haviam dito. Segundo os pesquisadores, “os adultos não compreendem e subestimam a compreensão e o uso de atitudes raciais por parte das crianças” (2001 apud CORSARO, 2011, p.204), no entanto, dado o racismo que permeia a sociedade, muitas vezes as crianças (inclusive as pequenas) observam, vivenciam e absorvem o pensamento e discursos racistas e os utilizam nas suas relações sociais.

Sobre o pretexto de que não há expressões racistas entre as crianças, ocorre muitas vezes em escolas de educação infantil, o silenciamento por parte da escola e dos professores diante de conflitos que possuem motivações étnico-raciais. Durante anos, um currículo exclusivamente eurocêntrico contribuiu para a desvalorização das culturas, das histórias e das características de outros povos. Estes fatores, aliados a outras expressões de discriminação no ambiente escolar e na sociedade, levam muitas crianças negras a construírem uma imagem negativa em relação a si mesmas, chegando a negar ou rejeitar seu pertencimento étnico e sua

identidade cultural. De acordo com as *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais* (BRASIL, 2006), muitas vezes as crianças para tornarem-se alunos/as ideais acabam negando seus referenciais de identidade, de diferença; sendo que, como sinaliza este mesmo documento, “as crianças que lidam com situações de negação de sua identidade poderão vivenciar conflitos que podem comprometer sua socialização e aprendizagem” (BRASIL, 2006, p.45).

Os comportamentos que expressam racismo também ocorrem e por vezes são reforçados dentro das próprias instituições de educação, inclusive através da ausência de imagens positivas de pessoas negras no interior da escola, como se percebe no trecho das *Orientações curriculares* (SÃO PAULO, 2008) que diz que: “observando as práticas mais comuns nas unidades de educação infantil, notam-se poucas ilustrações em histórias que aludem a personagens negros ou afro-descendentes” (SÃO PAULO, 2008, p.86). Comportamentos que expressam racismo também passam despercebidos em reuniões pedagógicas e, de maneira geral, não há projetos nas escolas que os abordem; o que, segundo as mesmas Orientações, indica que, na escola a maior arma de propagação do preconceito é o silêncio que envolve este assunto, ou seja, ignorar e não discutir sobre racismo e preconceitos, suas formas de expressões e consequências no ambiente escolar ajuda a legitimá-lo neste espaço.

Na mesma direção, Cavalleiro afirma que:

[...] a disparidade nas representações de personagens negras e brancas pode ser fonte de rebaixamento de auto-estima e um facilitador para a construção de autoconceito negativo por parte de crianças negras. E, diametralmente, que pode ser fonte de construção de um sentimento de superioridade por parte das crianças brancas, pelo fato de terem pele branca e fazerem parte, portanto, do grupo que constitui maioria em ilustrações e referências culturais e históricas nesse tipo de material - o que sinaliza poder, beleza e inteligência. (CAVALLEIRO, 2005, p. 83)

Considerando que “a autoestima que a criança vai desenvolvendo é, em grande parte, interiorização da estima que se tem por ela e da confiança de que é alvo” (BRASIL, 2006, p.43) e que a construção da identidade, a autonomia e o desenvolvimento estão intimamente relacionados a autoestima, pode-se perguntar se uma criança que não se vê representada e se percebe desvalorizada socialmente poderá gostar de si mesma?

Os elementos e os problemas apresentados até aqui, além de não auxiliarem as crianças negras de modo positivo na construção de sua identidade, nos levam a concluir, inclusive, que se a criança negra não se vê representada, está sendo vítima de discriminação, pois, “se estereótipos e preconceitos estão no campo das ideias, discriminar é uma atitude. É a

atitude de discriminar, de negar oportunidades, de negar acesso, de negar humanidade. Nesta perspectiva, a omissão, a invisibilidade também se constitui como discriminação” (SOUZA e SOUZA, 2008, p. 95), sendo que esta omissão vivenciada pela criança negra, e vista pela criança não negra, possivelmente influenciará na forma como se estabelecem as relações e interações entre as crianças no ambiente escolar, visto que, já na educação infantil, como indicado anteriormente por diversos pesquisadores (HOLMES 1995 apud CORSARO, 2011; VAN AUSDALE e FEAGIN 2001 apud CORSARO, 2011; CAVALLEIRO 2001, 2003, 2005), as crianças utilizam a raça/ a cor como forma de excluir ou incluir. Ao contrário, o referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI) apresenta princípios que devem orientar as ações na educação infantil:

Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética.
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma.
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998, p.26)

No texto, percebe-se que elementos como desenvolvimento da identidade, ausência de discriminação, interação social, desenvolvimento da ética e estética são os princípios que devem nortear o dia a dia da educação infantil; no entanto, nem sempre as crianças os encontram nas escolas.

As instituições de educação infantil devem reconhecer seu papel e sua função social, e responder às necessidades das crianças, constituindo-se em espaço de socialização, de convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento, espaço de cuidar e educar que permita às crianças explorar o mundo, novas vivências e experiências; permitindo uma inserção e uma interação com o mundo e com as pessoas presentes nessa socialização de forma ampla e formadora. (BRASIL, 2006).

2.4. A pesquisa

Para alcançar os objetivos propostos, investigar se existem livros com personagens protagonistas negros no acervo da escola de educação infantil descrita no item anterior e verificar se essas obras foram encaminhadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), além de verificar como estão representados os personagens negros protagonistas nos livros e se estes valorizam e respeitam a diversidade, assim como os elementos da cultura afro-brasileira e africana, foi realizada pesquisa qualitativa, em três etapas: (1) levantamento e análise das listagens e dos livros selecionados e enviados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) às escolas brasileiras de educação infantil nos anos de 2008 e 2010. Nesta etapa, nosso objetivo foi saber quantas obras com personagens negros foram enviados às escolas de educação infantil por este programa; (2) levantamento e exame de todas as obras de literatura infantil pertencentes ao acervo da EMEI acima descrita. Nesta etapa objetivamos saber quantos e quais livros presentes no acervo da EMEI apresentam personagens negros como protagonistas; (3) na etapa seguinte, diante do *corpus* - livros infantis com personagens negros presentes no acervo da EMEI - realizamos a leitura de cada uma destas obras e as organizamos em categorias. Em seguida, selecionamos um grupo de livros que analisamos qualitativamente: ao menos quatro obras de LI, tendo como referência elementos e critérios pré-determinados.

O primeiro procedimento da pesquisa foi entrar em contato com uma instituição de educação infantil do município de São Paulo que a acolhesse. Paralelamente, realizamos pesquisa bibliográfica sobre a educação para igualdade étnico-racial, sobre literatura e literatura infantil e sobre educação infantil.

Após definição da escola, iniciamos a investigação a respeito do PNBE e o levantamento das obras selecionadas. Este levantamento ocorreu da seguinte maneira: a pesquisadora, de posse das listas PNBE 2008 e 2010 (educação infantil), buscou os títulos no acervo da escola. Caso não os encontrasse, os procurava em bibliotecas públicas ou escolares, livrarias e feiras. Deste modo, foi possível conhecer os diversos títulos apresentados pelo programa às escolas públicas de educação infantil. Foram levantados 160 títulos destas listas, e destes, selecionamos os livros com personagens negros para análise posterior.

Concluída esta etapa, iniciamos o levantamento dos livros na EMEI, que possui um acervo aproximado de 2.500 (duas mil e quinhentas) obras de literatura infantil. Verificamos

cerca de 1.500 obras do acervo da EMEI. Todos os livros foram observados pela pesquisadora, tanto as capas como os miolos. Se concluíamos que a obra poderia fazer parte da pesquisa, o livro era lido integralmente.

Após essa primeira verificação, selecionamos as obras que se encaixariam nos critérios desta pesquisa, isto é, livros que apresentam personagens negros como protagonistas. Nesta etapa, surgiram algumas dificuldades para estabelecermos se a obra se adequaria ou não aos critérios: diagramação do livro, extensão da narrativa, quantidade de páginas, temas abordados e adequação à faixa etária, considerando elementos como elaboração da linguagem e enredo.

Outra dificuldade foi, em algumas obras, perceber se era representado como afrodescendente todo personagem que apresentava uma pigmentação mais escurecida - marrom, bege escuro, cinza escuro. Alguns livros nos quais o personagem era representado em locais com muita sombra, também geraram esta dificuldade. O maior desafio, no entanto, foi entender se alguns personagens, ora pintados com a pele clara, ora com a pele escurecida, dentro da mesma obra, eram ou não personagens representados como afrodescendentes, pois um mesmo personagem variava de cor ao longo da narrativa.

Resolvemos estas dificuldades analisando todo o livro e comparando o personagem em questão com outros personagens dentro da própria história ou com a representação do próprio personagem ao longo da narrativa. Em cada um dos livros nos quais esta dificuldade aconteceu, encontramos ao menos um personagem negro coadjuvante ao longo da história, o que nos permitiu comparar e esclarecer a dúvida, pois os personagens estavam representados com características distintas.

O contrário também aconteceu, ou seja, na mesma obra, outros personagens brancos permitiam confirmar a possível intencionalidade de representação de um personagem negro ou não. Nesta análise, alguns elementos como os cabelos, vestimenta, penteados e adornos também nos auxiliavam.

Em diversos livros de LI alguns personagens negros estavam presentes no meio da multidão, ajudando a compor um cenário de “diversidade”: estavam brincando no parque, caminhando na rua, apareciam na escola. Estas obras não foram selecionadas, visto que nosso objeto é composto por obras cujos personagens negros desempenham papéis de protagonistas, individualmente ou em grupo.

Foram levantados 1.500 livros de literatura infantil no acervo da EMEI. Todas as obras que apresentavam personagens negros protagonistas foram selecionadas e, ao final desta

etapa, definiu-se um *corpus* para possível análise, composto por um conjunto de 33 títulos³⁶. Este levantamento inicial foi essencial para que pudéssemos estabelecer critérios de análise e estabelecer categorias.

2.4.1 Desvelando mistérios: os livros de literatura infantil encontrados na EMEI

Após a leitura dos 33 livros encontrados no acervo da EMEI, foi possível organizá-los em quatro categorias; a saber:

- a) Contos e fábulas de diferentes países e grupos étnicos do Continente Africano;
- b) Livros que relatam histórias - importadas e inventadas - de personagens africanos inseridos em seu contexto histórico-social atual ou atemporal- que nos trazem elementos culturais, sociais e geográficos de povoados africanos tradicionais;
- c) Histórias da literatura infantil brasileira que se relacionam à temática étnico-racial;
- d) Obras que retratam como personagens principais pessoas negras e que vivenciam histórias e situações comuns a qualquer criança ou adulto, sem alusão necessariamente à temática étnico-racial.

Cada uma destas categorias será explicitada nos próximos itens deste capítulo. Após a constatação dessa tipologia e diante do número de livros encontrados na fase de levantamento de obras na EMEI, optamos por selecionar uma das categorias para analisar, a categoria d. Nossa opção por este grupo se deu pelo estabelecimento dos seguintes critérios: adequação à faixa etária, qualidade gráfica e textual, extensão dos textos, diversidade de temas abordados, relação com as práticas pedagógicas comuns na escola³⁷, e, ainda, porque é direito de todas as crianças verem-se representadas nas histórias infantis (ABRAMOVICH, 1993; SOUSA, 2005) porque estas não devem adentrar a escola somente quando abordam a temática étnico-racial.

³⁶ Havia 41 livros, mas alguns eram repetidos.

³⁷ Conforme comentaram alguns professores da escola pesquisada, em geral, utilizam como critério para selecionar livros para lerem para as crianças ou para o manuseio destas algumas obras que apresentam enredos e textos verbais não muito extensos (considerando o tempo de concentração e atenção comum a faixa etária da educação infantil) e com textos visuais que possibilitem as crianças realizarem a leitura das imagens e posteriormente lerem a obra também de forma autônoma. Normalmente selecionam livros com temas e enredos que consideram significativos para os pequenos, e muitas vezes estes temas apresentam crianças, animais ou seres encantados.

Após o estabelecimento dos critérios de análise, considerando a qualidade dos livros, optamos por aprofundar o estudo de pelo menos quatro obras presentes no grupo **d**, que se tornou nosso *corpus* principal. O restante dos livros, *corpus* secundário, foi organizado e analisado de modo mais breve, na respectiva categoria. O *corpus* secundário também serve como referência para exemplificar alguns dos diversos elementos teóricos abordados.

Para a realização da análise qualitativa dos quatro livros foram considerados:

- os elementos da narrativa - personagem, tempo, espaço;
- a representação da personagem: o nome, o corpo e os cabelos;
- o contexto familiar, cultural e socioeconômico das personagens representadas.

No terceiro capítulo explicitaremos de modo detalhado cada uma dessas unidades de análise e a importância das mesmas para o contexto da narrativa.

A seguir, refletiremos a respeito das quatro categorias nas quais os livros encontrados com personagens negros no acervo da EMEI foram organizados.

2.4.1.1. Grupo A – Histórias de vários povos: fábulas, contos e mitos africanos

Dentre as obras encontradas no acervo da escola, foi possível perceber a presença de algumas obras que recontam contos, lendas, mitos e fábulas de diferentes países e grupos étnicos do continente africano. Este grupo foi o que apresentou o maior número de livros, mas também o maior número de livros repetidos: são dezessete obras e somente oito títulos diferentes.

Neste grupo se enquadraram as seguintes obras do acervo da EMEI:

- *O baú das histórias* - um conto africano, Gail E. Haley, ilustração do próprio autor. Editora Global, 1998.
- *Gosto de África*, Joel Rufino dos Santos, ilustrações de Cláudia Scatamacchia. Editora Global, 2000.
- *O filho do vento*, Rogério Andrade Barbosa, ilustração de Graça Lima. Editora DCL, 2001.
- *Como as histórias se espalharam pelo mundo*, Rogério A. Barbosa, ilustração de Graça Lima. Editora DCL, 2002.
- *A semente que veio da África*, Heloisa Pires Lima, Georges Gneka, Mário Lemos, ilustração de Véronique Tadjó. Editora Salamandra, 2005.

- *Bichos da África* (volumes I, II e III); Rogério A. Barbosa, ilustração de Ciça Fittipaldi. Editora Melhoramentos, 2005 e 2006.

Os contos africanos, recontados de geração em geração, são formas de transmitir às novas gerações conhecimentos e visões de mundo dos diversos povos que compõem o continente africano. Cabe ressaltar que as narrativas orais africanas não ocorrem devido à ausência da escrita para estes povos, mas sim por que a linguagem oral, a palavra, é sagrada (CHRISTIAN, 2008; LEITE, 2008) e, nestes contextos, apresenta inestimável importância.

Nas sociedades negro-africanas o conhecimento se transmite de geração em geração e a palavra torna-se mediação imprescindível como veículo de todo saber milenar. A palavra como a define Hampaté Bá é a memória viva na África. Além do papel de guardião da tradição, a palavra é expressão de poder. É uma das expressões da força vital. Em tais sociedades, o homem é a sua palavra. Ele é comprometido com ela e sempre procura honrá-la em seus atos e comportamentos. A palavra dá testemunho do que verdadeiramente a pessoa é. O respeito à palavra dada é tão importante que a própria coesão social depende do valor e respeito dados a ela. (CHRISTIAN, 2008, p.151)

Ao mesmo tempo, estes contos africanos expressam elementos de grande importância nas culturas africanas: a valorização do conhecimento tradicional, o respeito às pessoas mais velhas, à ancestralidade (BRASIL, 2006; LEITE, 2008; CHRISTIAN, 2008).

O respeito aos mais velhos é um valor que precisa ser transmitido às crianças, sendo também um valor de destaque na cultura afro-brasileira e africana. A ancestralidade é um princípio que norteia a visão de mundo das populações africanas e afro-brasileiras. Os que vieram primeiro, os mais antigos, os mais velhos são referências importantes para as famílias, comunidades e indivíduo. Portanto, o processo de aprender não é possível fora da dimensão da relação, da interrelação entre os mais novos e os mais velhos. (BRASIL, 2006, p.39)

Segundo Santos (2009) os povos africanos acreditam que a família não é composta pelos membros que vemos hoje, mas também daqueles que não estão mais presentes, que já partiram para o mundo invisível. “É por isso que os griôs³⁸ vão encadeando as histórias, emendando lendas, voltando o tempo, porque o que somos hoje começou tempos atrás, foi construído antes de termos nascido.” (SANTOS, 2009, p.17).

³⁸ *Griot* ou *griô*, na cultura africana, segundo Santos (2009), é uma espécie de historiador, que guarda as tradições. Até os dias de hoje na África tradicional, segundo a autora, ainda são encontrados três categorias de griôs: os “músicos”, os “embaixadores”- encarregados por estabelecer contato entre clãs de famílias importantes e os “tradicionalistas” – que são historiadores, grandes contadores de histórias e viajantes. Geralmente os griôs apresentam grande inteligência e memória sendo que desempenham um importante papel nas comunidades tradicionais africanas.

Percebemos algumas tendências neste grupo de obras que possuem contos africanos. Somente um livro, dos cinco, não é nacional, *O Baú das histórias*³⁹, de Gail E. Haley, que apresenta um conto africano, e, apesar da extensão da história, acreditamos que ela se adéqua ao universo das crianças da educação infantil, considerando a linguagem, as imagens da obra e o enredo do livro. Todos os demais livros deste grupo são publicações nacionais. Dos sete títulos, cinco pertencem ao mesmo autor, Rogério A. Barbosa. Dos cinco títulos deste mesmo autor, três foram ilustrados por Ciza Fittipaldi e dois por Graça Lima.

Considerando as sete obras nacionais deste grupo, cinco são coletâneas de contos de diversos países ou povos africanos. Excetuando-se o livro *Gosto de África*, cujas histórias adéquam-se ao público juvenil e não infantil, todas as demais obras do grupo foram publicadas entre 2005 e 2006. A catalogação realizada pela escola também segue uma ordem que nos leva a inferir que os exemplares foram recebidos ao mesmo tempo pela EMEI, como se percebe ao verificar que os três exemplares do livro *Bichos da África* - volume III seguem a catalogação 437, 438, 439. O mesmo acontece com outros livros deste grupo.

Cinco títulos apresentam exemplares repetidos no acervo da escola, e dessa forma, este é o grupo de livros que possui mais exemplares na EMEI, embora haja poucos títulos diferentes para leitura de crianças e professoras, apenas sete.

Estes dados contribuem para confirmação da fala de Araujo e Silva que concluíram que “são diversas as hegemonias que cercam a produção literária infantil e infanto-juvenil brasileira com incidência sobre a temática étnico-racial” (ARAUJO E SILVA, 2011, p.210), entre elas a falta de diversidade de produção, visto que a maior parte dos livros pertence a um mesmo autor. Ao mesmo tempo, na EMEI, faltam opções de títulos de obras com estas características. O fato destes livros terem sido publicados e distribuídos nas escolas após o ano de 2003 nos leva a levantar a hipótese de que sua aquisição possa, de algum modo, ter sido influenciada pela Lei 10.639/03⁴⁰.

³⁹ Este livro, cuja edição que encontramos no acervo é de 1998, foi vencedor da *Caldecott Medal* (1971), que é um prêmio de reconhecimento concedido anualmente pela *Association for Library Service to Children* (ALSC), uma divisão da *American Library Association*, para a obra que é considerada a melhor ilustração de livro infantil do ano. Dentre os critérios para o recebimento do prêmio constam as ilustrações, que devem ser um trabalho original e, no livro, deve ser considerada a técnica artística empregada, interpretação pictórica da história, adequação ao estilo de ilustração para a história, delimitação do enredo, tema, personagens; estabelecendo informações ou humor através das imagens. Além de ser destinado ao público infantil e respeitar suas habilidades, conhecimentos e os seus interesses. Fonte: <http://www.ala.org/alsc/> Acesso em 08 de maio de 2012.

⁴⁰ A Lei Federal nº 10.639/03 determinou a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino Fundamental e Médio para todo o Brasil. Estes conteúdos devem ser ministrados em todo o currículo escolar, em especial nas matérias de Arte, Literatura e História. Posteriormente o Parecer 03/Resolução 01 ampliou esta obrigatoriedade para todas as etapas de educação.

O contato das crianças brasileiras, negras ou não negras, com obras que recontam lendas, contos, fábulas e mitos do continente africano, torna-se importante na medida em que possibilita-lhes entrar em contato com diferentes formas de conceber o mundo. Conforme Abramovich, “é através das histórias que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ótica” (1993, p.17). Também estas histórias fornecem um repertório ainda pouco conhecido, os contos africanos, visto que temos na história da educação brasileira um currículo euro-centrado no qual, muitas vezes, o estudante tem mais oportunidade de ter contato com contos europeus do que com histórias de origem africana.

Nas culturas africanas “contar histórias, ensinar, não é apenas falar, mas exercer uma função sagrada, pois essa ação permite a transmissão de conhecimentos que propiciarão a continuidade do grupo” (SANTOS, 2009, p.15) Ao mesmo tempo, a educação, as primeiras lições da vida, nestas comunidades, são ministradas “através de experiências, histórias, fábulas, lendas, máximas, adágios, provérbios etc - as missivas legadas à posteridade pelos ancestrais, segundo Hampaté Bâ” (SANTOS, 2009, p.16).

Deste modo, entrar em contato com histórias de diferentes povos africanos possibilita conhecer diferentes culturas tradicionais africanas e suas histórias, histórias que inclusive, mesmo na África moderna, continuam a ser repassadas pelas diversas gerações como forma de educar. Conforme Antonio Candido (1972), ainda que literatura não seja representação fiel de uma dada realidade social e humana, ela não se desliga de suas fontes de inspiração no mundo real, ao mesmo tempo em que lhe concede maior inteligibilidade. Sendo assim, o contato com narrativas de origem africana na escola desde a educação infantil, ao mesmo tempo em que concede valorização e “legitimidade”⁴¹ a essas histórias, também possibilita o resgate de valores ligados à cultura oral e a cultura popular, além de dar visibilidade a personagens, culturas e povos normalmente invisíveis em nosso sistema escolar.

Algo que não podemos deixar de citar é que, no acervo da EMEI, não encontramos livros que recontam sagas de grandes heróis africanos, como por exemplo, a obra *Sundiata: o leão do Mali*⁴². Segundo Sousa:

As histórias africanas, carregadas da força da oralidade, constituem um vigoroso instrumento para aproximar a imagem mental dos nossos alunos da vida dos povos africanos e dos seus valores. Recuperar os heróis africanos e sua saga, como no

⁴¹ Segundo Marisa Lajolo (1994) a escola é uma das “instâncias responsáveis pelo endosso do caráter literário das obras que aspiram ao status de literatura [...] A instituição escolar é das que há mais tempo e com maior eficiência vêm cumprindo o papel de avalista e fiadora da natureza e valor literários dos livros em circulação”. (LAJOLO, 1994, p.18).

⁴² Obra recontada por Will Eisner. Cia das Letrinhas, 2002.

caso de Sundiata, alimenta de modo positivo o repertório sobre a vida naquele continente. [...].

Enfim, povoar o imaginário de nossos alunos com histórias que os remetem a valores partilhados pela humanidade, vividos por personagens negros, alimentará todos os alunos do sentimento de igualdade e ao aluno negro, em especial, oferecerá parâmetros positivos de identidade e de auto-estima. (2006, p.265)

Ressaltamos que as histórias contidas neste grupo caracterizam-se como recontos. No entanto, encontramos outros livros que narravam feitos de personagens africanos que não eram recontos ou lendas, mas histórias crianças africanas em contextos e situações diversas, criadas por autores contemporâneos. São essas obras que abordaremos no próximo grupo.

2.4.1.2 - Grupo B – Crianças protagonistas em terras africanas;

Em nosso levantamento de livros de LI, percebemos que, além dos livros com contos africanos, há também livros que relatam histórias importadas e inventadas de personagens africanos, inseridos em seu contexto histórico-social atual, ou num contexto atemporal, que apresentam elementos culturais, sociais e geográficos de povoados africanos tradicionais. Neste contexto, encontramos algumas obras, como:

- *O Pássaro da Chuva*, Monique Bermond, ilustração de Kersti Chaplet. Editora Ática, 1982.
- *Chuva de Manga*, James Rumford, ilustração do próprio autor. Editora Brinque-book, 2005.
- *O chamado de Sosu*, Meshack Asare, ilustração do próprio autor. Edições SM, 2005.

Das três obras presentes neste grupo, uma foi recebida pela escola através de doação por pessoa física, *O chamado de Sosu*. Este livro devido a sua extensão poderia ser considerado mais adequado a crianças maiores do que as que frequentam a EMEI, no entanto, sua temática, enredo, ilustração e características também o tornam atraente às crianças menores.

Ao olharmos para estas três obras publicadas uma em 1982, e duas em 2005, percebemos diversas semelhanças. A primeira delas é terem sido escritas por autores estrangeiros⁴³. As capas e ilustrações também apresentam diversos elementos similares: as três capas apresentam um garoto negro como personagem principal, os três possuem o mesmo

⁴³ O escritor e ilustrador de *Chuva de mangas* - James Rumford nasceu na Califórnia, EUA. Formou-se em literatura francesa pela Universidade da Califórnia e quando adulto morou e trabalhou em diversos países africanos. Meshack Asare nasceu em Gana (África ocidental). Estudou artes plástica, psicologia da educação e antropologia social. O livro – *O chamado de Sosu* ocupa o 12º lugar numa lista dos cem melhores livros da África. Em 1999 recebeu da UNESCO, por esta obra, o prêmio “Literatura para crianças e Jovens a serviço da tolerância”.

corte de cabelo e vivem em povoados tradicionais africanos. Dois dos garotos representados estão vestidos com bermuda vermelha e camiseta em um tom amarelado (quase bege), já no terceiro livro o garoto veste somente um short vermelho. Os três estão descalços. Diante de tamanha semelhança podemos questionar: estaríamos diante da criação de novos estereótipos? O fato é que o corpus é diminuto, o que não nos permite confirmar esta hipótese, porém as coincidências são muitas: as roupas, os cabelos, o fato de estarem descalços. É possível supor, por outro lado, que a recorrência das cores nas roupas das personagens poderia fazer referência às cores relacionadas ao Pan Africanismo⁴⁴: vermelho, dourado e verde.

Ao compararmos somente os livros vemos enredos semelhantes, inclusive no título, relacionado à chuva. Os protagonistas são ativos nas histórias, e resolvem problemas solicitando espontaneamente apoio e ajuda dos adultos, além de demonstrarem uma relação muito próxima com a natureza. Através das histórias é possível perceber elementos comuns às culturas locais nas quais os personagens estão inseridos, visualizar as roupas, penteados, relações sociais, ambientes, características geográficas, modos de vida, e diferentes formas de aprender e ensinar naqueles povoados. Deste modo, assim como no primeiro grupo, estes livros nos permitem adentrar o universo social e cultural de alguns povoados africanos.

Verificamos, no entanto, que todas as obras localizadas no acervo da escola, ambientadas em terras africanas, reproduzem povoados tradicionais. Nessa linha, é preciso cautela para que não se reforce e reproduza, através de LI, um imaginário muito comum, que é o de que nos países africanos não há cidades prédios modernos, *shopping centers* e outras organizações sociais e expressões culturais contemporâneas. Algumas obras de LI como *Feliz aniversário, Jamela!* e *Cadê você, Jamela?*⁴⁵ e que não fazem parte do acervo da EMEI, ilustram como a representação de contextos culturais e sociais africanos pode ser diversificado.

Considerando o acervo da EMEI como um todo formador, somos levados a observar a ausência das histórias que narram e dão visibilidade ao protagonismo das meninas negras africanas. Rosemberg, em suas análises de LI, ressalta que devemos estar atentos ao fato de que “na maioria das vezes, o que se nota é o esquecimento de que o sexismo na literatura

⁴⁴ Segundo Hernandez (2005), o *Pan Africanismo* foi um movimento político-ideológico centrado na noção de *raça*, noção esta que se tornou primordial para unir àqueles que se assemelham por sua origem negra. A gênese deste movimento, segundo a autora, estava voltada para “reabilitação do ser negro”, ocorreu na segunda metade do século XIX e fizeram parte dele negros da África ocidental e oriental inglesa, ocidental e equatorial francesa e das colônias da África portuguesa.

⁴⁵ *Jamela* é a protagonista de uma coleção que narra as aventuras de uma menina negra, sul-africana, moradora da cidade. A coleção escrita e ilustrada por Niki Daly é composta por quatro livros: *O que tem na panela, Jamela?*, *Feliz aniversário, Jamela!*, *O vestido de Jamela* e *Cadê você, Jamela?*

infantil-juvenil envolve pelo menos duas formas de discriminação: contra mulher e contra a criança” (1985 p.100-101). Desse modo, entrar em contato com histórias que valorizam o universo e protagonismo de meninas negras africanas, possibilita às crianças a observarem outras imagens e construir novas referências em relação ao continente africano, pois, como afirma Sousa (2006) é fundamental estarmos atentos ao momento de seleção de livros, buscando apresentar a diversidade de representações tanto nas ilustrações como nos conteúdos e concepções veiculadas pelas narrativas.

Nos grupos A e B percebemos que o foco das histórias está no continente africano, seus povos e suas culturas. Conforme afirma Lopes (2006):

Investigar os diferentes povos africanos, conhecer suas características, seus modos de vida, seus estilos de habitação, suas religiões, suas tecnologias, suas histórias [...] são procedimentos que ampliam o repertório de conhecimentos e enquadram as diferenças entre os povos em um plano mais geral [...]. Isto proporcionará um conhecimento em que noções de diversidade e permanência estarão contempladas, sendo um conteúdo pedagógico essencial para alunos brancos, negros e mestiços [...]. (LOPES, 2006, p.271).

Outro elemento importante é a leitura que muitas vezes se faz destas obras, visto que há na LI brasileira uma tendência à estereotipia (ROSEMBERG, 1985) “associando o ser negro com simplicidade, primitivismo, ignorância, proximidade à natureza” (ARAÚJO e SILVA, 2011, p.200). Ao mesmo tempo, possuímos no Brasil um imaginário construído em relação ao continente africano que o aproxima da unicidade, pobreza e violência. Olhar para estas obras não significa olhar para uma África estagnada no tempo, pobre, “a África”, apresentada aos ‘moldes coloniais’, atuando para reforçar estereótipos de primitivismo em relação ao continente africano” (ARAÚJO e SILVA, 2011, p.198), mas significa perceber diferentes povos e culturas que convivem duplamente com uma África moderna e uma África tradicional. Muitas vezes, a mesma criança moradora das cidades ou dos povoados, que vai à escola e assiste televisão é aquela que retorna a sua comunidade de origem, mesmo morando em grandes cidades africanas e se senta para escutar as histórias de seu povo, que, possuem um legado especial, repleto de valores civilizatórios: como a ancestralidade, o respeito aos mais velhos, o valor dado à palavra, e o conceito de família. O historiador Fábio Leite (2003), por exemplo, chama nossa atenção para o modo como concebemos a África:

Procuro sempre lembrar que existem duas maneiras principais de abordar as realidades das sociedades africanas. Uma delas, que pode ser chamada de periférica, vai de fora para dentro e chega ao que chamo de África- Objeto, que não se explica adequadamente. A outra, que propõe uma visão interna, vai de dentro para fora dos fenômenos e revela a África - Sujeito, a África da identidade profunda, originária,

mal conhecida, portadora de propostas fundadas em valores absolutamente diferenciais. (LEITE, 2003, p. 10)

Deste modo, apresentar às crianças aspectos da África-sujeito, através das narrativas, possibilita que construam novas representações deste continente, imagens que vão além das inúmeras cenas de miséria e violência incansavelmente repetidas pela mídia. Permite que meninos e meninas negras em seu processo de construção identitária sintam orgulho e parte desta história, permite às crianças não negras observarem, conhecerem, reconhecerem, identificar-se, emocionar-se com os textos lidos. É um modo concreto de respeitar os princípios⁴⁶ que devem orientar as práticas pedagógicas na educação infantil de nosso país.

Além de personagens negros em contextos africanos, encontramos no acervo da EMEI diversos livros que apresentam personagens negros em terras brasileiras. Nos grupos C e D aprofundaremos nosso estudo sobre estas obras.

2.4.1.3 - Grupo C – Personagens negros e suas histórias na LI brasileira:

Esmeralda Negrão (1987) afirma que:

A discriminação racial não está presente somente no escamoteamento da história do povo negro, mas se faz presente na própria definição deste gênero de literatura, na medida em que o cotidiano e a experiência da criança negra estão alijados do ato de criação dos personagens e do enredo desta literatura. Somente quando esta literatura incorporar a visão de mundo e a perspectiva do ser negro é que ela poderá dar, à criança negra, a possibilidade de tornar-se um interlocutor neste processo de criação (NEGRÃO, 1987, p.87).

Após diversas pesquisas e denúncias ao longo das últimas décadas, é possível perceber que, conforme afirmaram diversos pesquisadores (SOUZA, 2006; ARAUJO e SILVA, 2011; OLIVEIRA, 2003), aumentou o número de protagonistas negros em livros de LI, embora

⁴⁶ Conforme apresentamos anteriormente neste mesmo capítulo, os princípios que devem orientar as ações na educação infantil são: *O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc. O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética. A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma. O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.* (BRASIL, 1998, p. 26).

personagens negros ainda estejam sub-representados em obras de literatura infantil, (ROSEMBERG, 1985; BAZILLI, 1999; ARAUJO e SILVA, 2011) sendo que nossa pesquisa também vem confirmando essa tendência, tanto no acervo da EMEI, quanto no acervo do PNBE 2008 e 2010 para educação infantil. Em ambos os casos, segundo nossos cálculos, a porcentagem de obras com personagens protagonistas negros, encontra-se em torno de 2,5%. Considerando o crescente aumento de obras com esta característica, personagens negros, presentes no mercado editorial brasileiro e o número de obras encontradas no acervo da EMEI, acreditamos ser insuficiente a quantidade e a diversidade de livros com protagonistas negros no acervo da escola.

De qualquer modo, encontramos no acervo da EMEI algumas obras cujos personagens principais são negros, sendo que os próximos dois grupos que apresentaremos trazem personagens negros da diáspora, ou seja, histórias ambientadas fora do continente africano. Neste caso, a maior parte das obras refere-se a personagens protagonistas negros, cujas histórias ocorrem em terras brasileiras.

A presença destas obras no acervo da escola é de fundamental importância por inúmeros motivos, que inclusive, estão sendo ou serão explicitados ao longo deste e do próximo capítulo. Entre os motivos podemos citar a importância do contato com imagens positivas, que possam contribuir para a construção da identidade, das crianças na educação infantil, pois conforme Lopes (2006):

A construção da identidade da criança e do jovem precisa do apoio de imagens confirmadoras positivas. Isto é necessário para todos eles, mas no caso das crianças e jovens negros, esta é uma tarefa essencial, pois os jovens e crianças que não são negros já encontram naturalmente na sociedade essa confirmação. (LOPES, 2006, p. 271)

Dando prosseguimento ao levantamento inicial de obras de LI no acervo da EMEI, encontramos diversas obras que, segundo Sousa,

fazem parte de uma nova fase da literatura infanto-juvenil, pois incorporam (ou tentam) a visão de mundo ou a perspectiva do ser negro. [...] estabelecem uma interação com o leitor (negro ou não), com histórias, questões e ilustrações que aludem à temática étnico-racial, os quais contribuem para uma temática do/sobre/com o ser negro. (SOUSA, 2001, p. 212)

Dentro deste grupo há obras que apresentam especial interesse em informar as crianças, recontar as histórias dos povos negros em terras brasileiras desde os tempos da escravidão ou mesmo antes da chegada destes povos a este continente. São narrativas sobre a chegada dos portugueses ao Brasil e a venda de escravos, sobre a fuga do povo negro para os

quilombos e a vida nestes espaços, assim como a luta pela resistência e aceitação. Algumas obras narram o sofrimento vivenciado pelos negros escravizados. Embora sejam narrativas ficcionais, percebemos grande preocupação, nessas obras, em apresentar às crianças aspectos históricos do povo negro no Brasil. Inserem-se nestas características obras como:

- *Doce princesa negra*, Solange Azevedo Cianni, ilustração de Carlos Jorge. Ed. Memórias Futuras, 1995 (Coleção orgulho da raça).
- *Luana – a menina que viu o Brasil neném*, Aroldo Macedo, Oswaldo Faustino, ilustração de Arthur Garcia. Editora FTD, 2000.
- *O presente de Ossanha*, Joel Rufino dos Santos, ilustração de Maurício Veneza. Global Editora, 2000.
- *A história dos escravos*, Isabel Lustosa, ilustração de Maria Eugênia. Editora Cia das Letrinhas, 2001.
- *Rio acima, mar abaixo*, Rogério Andrade Barbosa, ilustração de Nelson Cruz. Editora Melhoramentos, 2005.
- *Histórias da Preta*, Heloisa Pires de Lima, ilustração de Laurabeatriz. Editora Cia das Letrinhas, 2006.
- *Chico Rei*, Renato Lima, ilustração de Graça Lima. Editora Paulus, 2008.

Como se vê, todas as obras são de autores brasileiros. Cinco dos sete livros presentes neste grupo abordam de algum modo a temática da escravidão, três deles buscam relatar histórias da escravidão a partir de um olhar mais crítico deste período. Estas obras se enquadrariam naquilo que Araujo e Silva (2011) definiram como “enredos contemporâneos que expressam crítica à escravidão capitalista ao invés de ênfase na escravidão como fato passado” (2011, p.202). Dois dos livros, no entanto, embora tenham críticas à escravidão, apresentam certa “naturalização” do fato de ser escravo. O livro restante cita este período de nossa história de modo muito breve.

As outras duas obras que compõem este grupo são histórias cujos personagens principais são negros e escutam histórias que fazem alusão a um tempo antigo. Em uma delas, um grupo de crianças negras se prepara para participar de um dos festejos mais tradicionais e populares do Amapá, o *Marabaixo* na Vila Cúria, antigo quilombo. Essa festa tem suas origens na cultura negra. Antes da festa as crianças escutam do velho contador de histórias a lenda do surgimento da Pororoca. Durante a narrativa são apresentados dados relacionados à festa e ao lugar onde a narrativa acontece. No outro livro há uma poesia referente a uma

garota negra cujo nome, metáforas e referências remetem às terras africanas, o que demonstra a tentativa de valorizar sua origem afro e a cultura africana, inclusive diversas palavras presentes no poema são de origem yorubá. O livro pertence a uma coleção chamada “Orgulho da raça”.

Além das narrativas cujos personagens negros encontram-se em situações ou contextos que retomam ou recontam de alguma forma as histórias dos povos negros no Brasil, encontramos livros infantis nos quais o protagonista negro, normalmente criança, vivencia situações comuns a qualquer criança, sem que necessariamente o pertencimento étnico-racial seja o pano de fundo da história. É sobre esses livros que discorreremos no próximo grupo.

2.4.1.4- Grupo D– Crianças negras e suas histórias:

Como afirmamos, verificamos que há no acervo da escola livros que apresentam protagonistas negros e esses vivenciam situações comuns a qualquer criança ou adulto. Estas obras não necessariamente possuem foco em temáticas que perpassam as relações étnico-raciais.

Este é sem dúvida o grupo mais numeroso de nossa pesquisa, composto por textos ficcionais que apresentam como personagens principais crianças negras. Também acreditamos ser um dos grupos mais adequados à educação infantil considerando sua extensão, seus enredos e recursos visuais e verbais e sua relação com as práticas pedagógicas comuns na escola. Também por estes motivos foi o grupo que elegemos para realizar a análise mais detalhada.

Encaixam-se neste os livros:

- *Favela, minha morada*, Carlos Jorge Nunes, ilustração do próprio autor. Editora Memórias Futuras, 1985.
- *O menino marrom*, Ziraldo, ilustração do próprio autor. Editora Melhoramentos, 1986.
- *Juca das rosas*, Lúcia Miners, ilustração de Flávio A. Souto. Editora Ática, 1990.
- *Menina bonita do laço de fita*, Ana Maria Machado, ilustração Claudius. Editora Ática, 1997.
- *Outra vez*, Ângela Lago, ilustração da própria autora. Editora Miguilim, 2001.

- *Maré baixa, maré alta*, Ana Maria Machado, ilustração Marilda Castanha. Editora Global, 2001.
- *Eu era um dragão*, Ana Maria Machado, ilustração de Marilda Castanha. Editora Global, 2002.
- *O rei e o tempo*, Luiza Mara, Salmo Dansa, ilustração de Salmo Dansa. Editora Scipione, 2003.
- *Como se fosse dinheiro*, Ruth Rocha, ilustração de Walter Ono. Editora FTD, 2004.
- *Deixa que eu faço!* Brian Moses, ilustração de Mike Gordon. Editora Scipione, 2005.
- *Uana e Marrom da Terra*, Lia Zatz, ilustração de Alexandre Teles. Editora Biruta, 2007.
- *A menina e o tambor*, Sônia Junqueira, ilustração de Mariângela Haddad. Editora Autêntica, 2009.
- *Salão de Jaqueline*, Mariana Massarani, ilustração da própria autora. Editora Nova Fronteira, 2009.
- *O livro dos alimentos*, Paulo Dias Fernandes, ilustração de Sérgio J. Cântara e Miriam R. Costa. Editora Edelbra, s/d.

Este grupo de histórias apresenta invariavelmente crianças negras como personagens principais. Em algumas obras, como explicitamos anteriormente, foi difícil definir se de fato a personagem representada caracterizava-se por ser negra, visto que, conforme afirmam Araujo e Silva (2011), baseados em diversas pesquisas anteriores, há em muitas obras de LI “ênfase no discurso da mestiçagem” e “clareamento”, nas ilustrações das personagens negras, ou seja, a chamada “negritude radializada”⁴⁷. Em quatro obras deste grupo só podemos afirmar que a personagem principal é negra tendo como referência outras personagens brancas, no interior da própria obra. Duas destas histórias pertencem a um mesmo autor e mesmo ilustrador, sendo que a protagonista representada é a mesma em ambas as obras, filha de mãe negra e pai branco. O grande desafio presente nesta situação foi o “branqueamento” que o personagem sofria no decorrer da narrativa. Outras obras da mesma autora, presentes na EMEI, também geraram dúvidas em relação ao pertencimento étnico da personagem principal, porém nestes livros não havia indícios suficientes para que os personagens fossem considerados negros. Diante desta constatação perguntamos se esse clareamento sofrido pelas personagens ocorre

⁴⁷ *Negritude radializada* segundo Kaersher (2006) refere-se à fusão dos conceitos de cor/raça no Brasil, que cria um leque de matizes cromáticos que pode chegar ao infinito, mas que exclui, no entanto, as cores branca e preta. Segundo a autora “ao articular o processo de retificação da branquitude com o de radialização da negritude, terminamos por criar representações cromáticas da negritude que excluem o preto, e os demais matizes escuros, como cores possíveis de serem utilizadas em suas ilustrações. Deste modo, ao promover o desaparecimento do escuro, implementa-se um embranquecimento”(KAERCHER, 2006, p.138).

devido a problemas de impressão ou devido a ideologia do branqueamento? Embora não tenhamos respostas para esta questão, o fato é que a proporção de obras que geraram dúvida foi expressiva, o que indica que esse dado necessita ser investigado.

Em outros dois livros nos quais o pertencimento étnico do personagem principal não estava explícito na cor da pele, utilizamos como referência, para definição, características fenotípicas como textura dos cabelos e contexto familiar, representação da família. Três livros deste grupo foram escritos por autores estrangeiros e os demais por autores e ilustradores brasileiros. Destes, dois livros são exclusivamente de imagens. Dois foram enviados à escola pelo PNBE e um livro foi recebido através de doação.

Neste grupo, outros elementos nos chamam atenção: uma obra traz em sua capa duas crianças loiras, ao abrímos, nos deparamos com um garotinho negro que será o único personagem durante toda a história. O prefácio afirma ser um livro que tem como objetivo ensinar, despertar a criatividade e incentivar o gosto pela leitura. No entanto, ao ler o livro, o pequeno leitor recebe informações sobre “os conjuntos de regras que devem ser observadas e obedecidas para que possa conservar a saúde” (p. s/n). Há outro livro cujo objetivo principal é ensinar às crianças a responsabilidade, incentivando ações como arrumar a cama e ajudar a mãe. Diante disso, concluímos que estes livros não são LI, mas sim livros didáticos.

Ainda no grupo, a representação de meninos e de meninas encontra-se, de certo modo, equilibrada: oito livros apresentam meninos como protagonistas e seis apresentam meninas. Ao retirarmos as duas obras citadas anteriormente - que a partir de nosso ponto de vista, não se caracterizam como LI e sim como livros informativos - tornam-se seis livros com meninas e seis livros com meninos protagonistas.

Nos que retratam meninos protagonistas, todos vivem situações ou conflitos ambientados fora do lar. Também narram, muitas vezes, aventuras vivenciadas por eles juntamente com outras crianças e/ou adultos. Duas destas obras estão relacionadas ao trabalho das mães.

Por outro lado, as histórias vivenciadas pelas meninas negras relacionam-se principalmente a experiências que envolvem sentimentos. Das seis obras, em quatro há, na capa do livro, expressões de sentimentos presentes no rosto, nas ações das personagens ou através de algum elemento como corações ou flores. Três histórias apresentam como ambiente principal a casa das personagens, uma obra um hospital e as outras duas o próprio bairro e a praia, respectivamente.

Em cinco livros as crianças têm nomes próprios, em outros cinco são denominados menino ou menina ou simplesmente não são denominados, em duas obras os protagonistas recebem apelidos.

Em pelo menos dois textos as crianças conseguem transformar a realidade circundante e a vida da comunidade local, gerando mudanças, inclusive, nas interações e realidade dos adultos. Em outros dois os meninos são representados como sendo moradores de favelas, sendo que ambos estão representados descalços e com o mesmo corte de cabelo. Além disso, terminam a história conformados com a realidade que vivenciam.

Diante dos elementos apresentados neste grupo, percebemos de modo geral, certa tendência que reforça algumas características das obras infantis, já apontadas por diversos autores, por exemplo, meninos e meninas são representados de modo diferenciado. Eles, mais ativos e em ambientes externos; elas em ambiente doméstico e familiar (ROSEMBERG, 1985). Também cabe destacar a presença de poucas obras que quebram paradigmas tradicionais, apresentando as meninas em situações ativas. A hierarquia adulto-criança foi quebrada em duas obras.

Duas obras apresentam foco didático e não literário e uma obra nos chamou atenção, pois, embora busque questionar o preconceito, parece reforçá-lo textualmente em diferentes momentos. As obras pertencentes a este grupo serão analisadas individualmente no próximo capítulo.

Para finalizar esse capítulo, parece interessante destacar que o acervo da EMEI traz alguns livros que apresentam personagens negros antropomorfizados ou que fazem parte de nosso folclore como o *negrinho do pastoreio* e o *saci pererê*. Estas histórias aparecem em várias versões e com diferentes ilustrações. Caracterizam-se por serem livros de qualidade inferior, tanto em relação ao papel, quanto às ilustrações e quantidade de páginas. São obras que parecem ser bastante manuseadas e exploradas pelas crianças, considerando seu estado de conservação. Encontramos também histórias nas quais os personagens negros ilustram contos populares ou estão representados em forma de seres míticos ou antropomorfizados - bonecos, gênios, personagens folclóricos.

Após organização das obras, conforme exposto acima, nos dedicamos a aprofundar o estudo dos livros selecionados. Tendo em vista a grande importância das ilustrações em livros de LI e a influência que apresentam para a leitura das crianças da educação infantil, optamos por aprofundar o estudo no *corpus* principal considerando as seguintes unidades de análise: *o corpo e o cabelo representado, o nome, o contexto familiar, cultural e socioeconômico*. Ao

mesmo tempo, atentaremos para as especificidades da construção de uma obra literária observando nos livros os itens personagens, espaço e tempo. No próximo capítulo, nos dedicaremos a explicitar esses elementos.

CAPÍTULO 3

PERSONAGENS NEGROS NOS LIVROS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONSTRUÇÃO LITERÁRIA E SOCIOCULTURAL

3.1. Elementos da narrativa: personagem, tempo e espaço

Conforme explicitamos anteriormente, “a ideologia pode impregnar a própria linguagem, a constituição das palavras, os sistemas de regras e os códigos que presidem a feitura do texto” (STEPHENS 1992, p.9 apud SILVEIRA, 2000, p.175). Antonio Candido (1972) também chamou nossa atenção para o fato de que a literatura é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significados, ou seja, diversos elementos na literatura coadunam-se para a constituição de uma obra literária.

Considerando que, na obra de LI, texto e imagem se complementam, daremos especial atenção ao texto verbal e visual presentes nos livros analisados. Do ponto de vista literário, serão elementos de análise os *personagens, o tempo e o espaço da narrativa*.

A) **Personagens** - um dos principais elementos que compõem um texto narrativo, pois sem eles não há história. Em geral nas histórias infantis os personagens costumam ser apresentados a partir de diferentes recursos, isto é, além de uma representação imagética, também possuem, ou não, uma designação: nome, apelido, etc.

Também são apresentados na narrativa através da descrição e esta se refere, de modo geral, às suas características físicas, mentais, psicológicas, morais ou de conduta. A representação imagética também dá pistas em relação às características dos personagens através de suas roupas, cabelos, ou movimentos. Tanto as ações quanto as intenções dos personagens contribuem para o desenvolvimento da história; suas ações acabam por tornarem-se eventos e suas intenções em emoções, desejos, enganos, entre outros.

Os personagens de livros infantis podem ser humanos, adultos ou crianças, homens mulheres ou crianças; ou animais que adquirem características humanas como falar, brincar, vestir-se, por exemplo, recurso que recebe o nome de personificação; também podem ser seres fantásticos como fadas, bruxas, gnomos, ou monstros. Em alguns casos, objetos antropomorfizados desempenham papel de personagens em narrativas.

A narrativa normalmente é composta por personagens principais, que podem ser classificados como protagonistas ou antagonistas – estes desempenham papel central e são essenciais para o desenvolvimento da trama. Enquanto o *protagonista* visa realizar ou alcançar algo, ao *antagonista* cabe criar as dificuldades e impedimentos para que a meta do protagonista não se realize. Nem sempre o antagonista é representado por um personagem, também pode ser um contexto, espaço ou uma situação, financeira, cultural, social, problema físico, preconceitos, um drama psicológico, entre outros.

Além de personagens principais as histórias também apresentam personagens secundárias, que podem ser coadjuvantes ou figurantes. Os *coadjuvantes* apresentam um papel de menor importância para história, mas sua presença e pequenas ações são importantes para o desenvolvimento da narrativa. Já os *figurantes* aparecem somente para ilustrar o espaço onde ocorre a ação da narrativa.

Considerando o objetivo de nossa pesquisa e os aspectos que avaliados nas obras, selecionamos no acervo da EMEI somente obras cujos personagens negros eram pessoas e exerciam o papel de personagem principal.

Durante nossa análise observamos na construção dos personagens diversos aspectos, entre eles como estão constituídos textualmente os personagens negros, ou seja, como são qualificados ou descritos fisicamente, suas ações, emoções, intenções, como é apresentado seu vínculo familiar ou de amizade, sua comunidade local, os espaços que frequenta, moradia, sua condição socioeconômica. Também analisamos como está caracterizada sua expressão verbal, se apresenta sotaques ou peculiaridades linguísticas, se as ações do personagem são narradas em voz ativa ou passiva. Como se desenvolve o discurso empregado pelo narrador em relação às diferentes personagens. Observamos como foi construído o nome do personagem e quais os adjetivos ou qualificações lhe são atribuídos durante a narrativa, assim como os defeitos. Analisamos também o papel que o personagem protagonista exerce na narrativa e quais antagonistas enfrenta.

B) Tempo – a arte busca estratégias para fixar o controlar o tempo. Na literatura, por exemplo, é comum a existência dos chamados “tempo psicológico” e “tempo real”.

De acordo com Nunes (1988), o *tempo psicológico* refere-se à duração interior. Este tempo é subjetivo e não coincide com as medidas do tempo físico. Varia de indivíduo para indivíduo e conforme os contextos vividos. Um minuto pode nos parecer muito longo e uma hora pode parecer algo muito breve, dependendo da intensidade com a qual vivemos. O tempo

psicológico se compõe de momentos imprecisos que muitas vezes aproximam, afastam ou fundem passado e presente, envolvendo neste processo as lembranças e os sentimentos.

O *tempo físico* apresenta o princípio de causalidade, ou seja, relação de causa e efeito, uma sucessão de fatos uma após outra, que não podem ser invertidas e levam a sucessão regular dos eventos no tempo. Dito de outro modo, ao abrimos uma torneira para que a água caia dentro de um copo, a água cai e o copo se enche. Não é possível, no tempo físico, reverter o processo e fazer com que a água volte naturalmente à torneira realizando o caminho inverso ao realizado na primeira vez. Deste modo, o tempo físico apresenta irreversibilidade e somente uma direção.

Em literatura utiliza-se ainda o conceito de *tempo linguístico*, tempo do discurso, que se refere ao tempo da enunciação. Quando na narração um personagem utiliza dêiticos como “hoje” ou “agora” o tempo da enunciação torna-se o presente linguístico, sendo que passado e presente situam-se a partir desta referência. O *tempo cronológico*, por sua vez, diz respeito ao tempo que pode ser mensurado com relógios e calendários. É contado a partir de referências como ano, séculos, dias, meses, horas.

Na narrativa, marcadores temporais e tempos verbais demonstram a passagem do tempo. Nas histórias infantis além de verbos, marcadores temporais e dêiticos, também percebemos a passagem do tempo através das imagens.

Comumente vemos narrações que apresentam uma história que segue o tempo linear, ou seja, um acontecimento após outro indo sempre na mesma direção ou ocorre anacronismo na ordem cronológica. Neste caso utilizam-se recursos como a analepse (retrospecção) ou prolepse (prospecção), dito de outra forma, ocorrem na história retrospectivas ou antecipações.

C) Espaço – o espaço da narrativa é onde ocorre a ação. Algumas vezes o espaço pode ser transformado pelas ações dos personagens, em outros contextos ele mesmo pode funcionar como um personagem na narrativa. Neste caso, costuma receber uma definição mais detalhada.

Em geral o espaço da narrativa apresenta diferentes níveis, espaço geográfico ou físico é o espaço real, cenário da ação onde acontecem os fatos da história. Utiliza-se também o termo ambiente, que se refere ao “lugar” social, econômico, psicológico ou moral no qual a história se desenvolve.

Nos livros de LI, os espaços são representados também através das imagens, o que gera economia nas descrições textuais. Os espaços nos livros infantis selecionados no acervo

da escola foram analisados considerando tanto os espaços físicos como os ambientes narrados e representados nas narrativas.

Tendo em vista a grande importância das ilustrações em livros de LI e a influência que apresentam para a leitura das crianças da educação infantil, optamos por analisar o *corpus* selecionado considerando as seguintes unidades de análise: o nome, o corpo e o cabelo representado; contexto familiar, cultural e socioeconômico. Elementos sobre os quais discorreremos a seguir.

3.2. O nome:

Ao refletir sobre o nome próprio, Cuti (2009) salienta sua importância visto que este nos reveste de identidade, nos distingue. O sobrenome “tem sua história na identidade coletiva” (CUTI, 2009, p.17), já a alcunha, ou o popularmente chamado “apelido”, nem sempre realiza de forma positiva a função de nomear o outro, pois “pode ser impingido como consequência do relacionamento agressivo entre as pessoas, gerado a partir de disputas e do desejo de se autoafirmar através da humilhação do outro, com vistas a desqualificá-lo perante as pessoas [...]”. (CUTI, 2009, p.18).

Gouvêa (2005, p.88), que avaliou livros de LI publicados na década de 1930 no Brasil, afirma que em todos os livros analisados os personagens negros eram definidos por sua origem étnico-racial, ou seja, era o seu pertencimento racial que o situava na narrativa. Invariavelmente os nomes dos personagens eram substituídos por termos como o negro, o negrinho, o preto, o pretinho, a negra, etc. A conclusão semelhante chegou Rosemberg, que analisou livros de literatura infantil brasileira, editados entre 1955 e 1975. Ambas afirmam que personagens brancos, em livros de LI, recebem mais frequentemente um nome próprio, sobrenome ou apelido, contrariamente aos não brancos, denominados por sua origem étnico-racial (ROSEMBERG, 1985, p. 84). Outros pesquisadores (OLIVEIRA, 2003 apud ARAUJO E SILVA, 2011; PESTANA, 2008 apud ARAUJO E SILVA, 2011) também chegaram a conclusões semelhantes em seus estudos. Concluíram que os nomes atribuídos aos personagens negros metaforicamente representavam valores negativos ou apelidos depreciativos relacionados a profissões de menor prestígio ou à pobreza.

Segundo alguns autores (LEITE, 2008; CHRISTIAN, 2008; CUTI, 2009), em terras africanas, para muitos povos, o nome é algo considerado sagrado e, de acordo com Fábio Leite (2008),

O ato de atribuir nomes aos indivíduos está ligado, não apenas à necessidade de identificação formal, mas principalmente à proposta de demonstrar a existência de relações concretas entre qualidades fundamentais da personalidade e a dimensão social da existência visível (LEITE, 2008, p.63).

Ao longo de sua pesquisa este antropólogo nos mostra que em diversas culturas africanas o nome recebido pelo indivíduo relaciona-se a seu contexto social, com a posição de nascimento na família, com questões relacionadas aos valores sagrados. Também pode relacionar-se aos antepassados, grupos étnicos, local de origem. Há ritos nos quais os iniciados têm seu nome modificado.

No Brasil, segundo Cuti (2009), o cativo africano era também violentado pelos portugueses ou senhores através da destituição de seu nome original e pelo seu batismo com um novo nome, geralmente, de santos católicos. “Era o nome do Santo do dia, no calendário católico, que se usava para alterar a identidade africana da pessoa escravizada no Brasil” (CUTI, 2009, p.25). Assim, o negro era obrigado a assumir não somente uma nova língua, mas também novo nome e uma nova religião.

Uma forte demonstração de resistência a esta ação se deu através das religiões afro-brasileiras, que, segundo este autor, mantém especial atenção para atribuição de nomes religiosos aos seus seguidores. Conforme Cuti (2009), hoje há vários pais tentando reverter a simbologia da imposição de nomes europeus a seus antepassados, pais que registram seus filhos com nomes africanos, no entanto, segundo o escritor, as pessoas com esses nomes ainda sofrem discriminações, “pois racistas fazem deles distorções e analogias que possam produzir palavras engraçadas ou ridículas” (CUTI, 2009, p.28).

Diante destes fatos, perguntamos se essa condição está presente nos livros infantis, se os personagens são chamados por apelidos ou se nomes de origem africana. A denominação que caracteriza o personagem estabelece alguma relação com sua origem étnico-racial ou condição socioeconômica?

3.3. O corpo negro - uma construção sociocultural

De acordo com Marcel Mauss, o corpo é o primeiro e mais natural instrumento do homem, “é o mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico” (MAUSS, 2003, p. 407), sendo que suas atitudes são construções culturais. Os hábitos corporais não são naturais e variam de acordo com a sociedade, a educação, a conveniência, a moda, o prestígio, modo como determinados comportamentos são valorizados ou não em uma dada sociedade. Este autor adota o termo técnicas corporais para referir-se aos comportamentos corporais que nos foram transmitidos pela tradição, sendo que cada sociedade apresenta técnicas corporais específicas.

Queiroz (2000) diz que o corpo e os usos que dele fazemos, assim como suas vestimentas, adornos, pinturas e ornamentos culturais constituem um universo de significados nos quais se inserem valores, significados e comportamentos. A cultura dele se apropria e o modela, domestica. Em geral, o corpo é a primeira dimensão externa na qual o outro se baseia para formulação de juízos de pessoas, além de também representar a sociedade e expressar a estrutura social simbolicamente.

O corpo constitui um sistema biológico, mas é afetado pela ocupação, gênero, religião, estrutura de classe, grupo familiar e outros fatores socioculturais. Para Queiroz, “Nas formações sociais complexas, o corpo torna-se alvo de adestramento para que ao mesmo tempo expresse e adquira as características neles impressas por grupos homogêneos e seus interesses de dominação” (2000, p.32).

Cada cultura define o seu padrão de beleza corporal. Segundo Queiroz (2000), inicialmente a diferença física entre indígenas brasileiros e europeus era vista com admiração ou pelo menos, curiosidade⁴⁸ pelos viajantes do velho mundo. Com o passar do tempo e os interesses ideológicos, a diferença passou a ser considerada sinal de inferioridade aos olhos dos homens brancos. Na Europa, entre os séculos XV e XVII, muitos segmentos sociais se dedicavam a mudar a cor da pele, o crescimento do cabelo, alterar o rosto, além de atentar-se a vestimentas e ornamentos, atendendo aos anseios de uma sociedade hierarquizada, na qual as vestimentas expressavam e acentuavam privilégios de sangue e condição de classe e gênero. Já no período renascentista, a mulher robusta, de classe social elevada e bem alimentada, era considerada referencial de beleza.

⁴⁸ Conforme Carta de Pero Vaz de Caminha ao rei D. Manuel noticiando a descoberta do território brasileiro.

Na África, segundo Vormese (apud GOMES, 2008), mais especificamente, no Zaire, os Mangbetu desbastam os dentes incisivos superiores para que se tornem um triângulo escuro. Os bebês têm seus crânios enrolados e pressionados para alongar o rosto. No Burundi, a mulher considerada bela é alta e esguia, sem ser magricela, pois precisa ter força para o trabalho, e também apresenta expressão inocente e córnea muito branca; dentes espaçados e testa arredondada, às vezes raspada.

Diz Gomes (2008) que a classificação de objetos e pessoas como “belo” é uma prática comum às diferentes culturas. O belo, inclusive, é somente uma categoria entre outras quando pensamos em categorias estéticas. Beleza e feiúra são julgamentos coletivos, categorias construídas em contextos sociais que se localizam no tempo, no espaço e que são mediadas pela cultura. “Corpos negros e brancos, de homens e mulheres, crianças, jovens, adultos e velhos sofrem leituras e interpretações distintas de acordo com os contextos culturais, o processo histórico e as relações de poder” (GOMES, 2008, p.279). A beleza, inclusive, é uma categoria estética, uma construção social que não se baseia em dados como tamanhos, formas, medidas, proporções, tons, por exemplo. Como afirma esta autora, “nenhum objeto encarna a ‘beleza pura’” (p.281). Ela diz respeito ao modo como nos relacionamos com os objetos, ou seja, refere-se à relação sujeito e objeto. As diversas construções culturais possibilitam a criação de variados padrões estéticos que se diferenciam conforme as experiências de cada grupo social e dos indivíduos nestes mesmos grupos.

Ao pensarmos em contextos de dominação ou diferenciação cultural, como no Brasil, o conceito de beleza “pode servir não só de marca distintiva como também discriminatória. Nesse caso, a beleza é usada como referência para criação do seu oposto: a feiúra. E, ao eleger a feiúra como aquilo que está fora do que atinge positivamente nosso campo sensorial pode-se usar determinada concepção de beleza como hegemônica e hierarquizar pessoas, grupos, povos, raças e etnias” (GOMES, 2008, p.289).

Ao longo da história, diversas teorias racistas foram criadas e avigoradas visando dar sustentação à afirmação de superioridade do homem branco europeu em detrimento de outros povos e “raças”, ou seja, era considerado o padrão ideal da raça humana. Na tentativa de reverter esta realidade que toma como natural, ideal e referência esse padrão social, os negros construíram politicamente o conceito de beleza e estética negra. Uma das ações que pretendia afirmar e valorizar a beleza negra e os traços fenotípicos de descendentes de africanos, não somente como corpo biológico, mas também como marca identitária, constantemente violentada pelo racismo, veio dos movimentos de militância negra norte-americanos, que

lançaram o slogan *black is beautiful*, negro é lindo. Esse slogan tornou-se referência para os movimentos negros contestadores da discriminação racial nas décadas de 1960 e 1970 em todo mundo, inclusive no Brasil.

Entretanto, o corpo negro no Brasil tem sido rechaçado por brancos e negros em diversas situações, o que leva Gomes (2008) a afirmar que o apelo à beleza negra inspira atenção, visto que além de promover a autoestima, referimo-nos a um corpo segregado historicamente, que muitas vezes toma o corpo do “outro” como ideal. O reconhecimento da beleza negra remete à percepção da alteridade e à construção da identidade, aos conflitos entre os diferentes padrões estéticos, dos povos em diáspora africana e do padrão ocidental. Trata-se de ressignificar padrões estéticos que incluem não somente o polo dos grupos étnicos/raciais que se encontram no poder, mas também o padrão estético do ponto de vista do povo negro como agente político.

De acordo com Queiroz:

Nas sociedades ocidentais modernas, estabelece-se uma identidade entre beleza corporal, inteligência e poder aquisitivo elevado. (...) a expectativa geral é que pessoas bonitas sejam capazes e bem sucedidas. Aquelas consideradas feias pesa sempre a suspeita de que sejam pobres, rudes, carentes de instrução e portadoras de reduzida capacidade intelectual. Tal julgamento reduz as chances de ascensão social dessas pessoas, estigmatizando-as e restringindo a sua participação nas redes de sociabilidade. O grau de tolerância em relação às transgressões quotidianas é geralmente maior quando os transgressores melhor correspondem ao ideal de beleza estabelecido (QUEIROZ, 2000, p.59).

Ainda segundo este autor, o padrão de beleza pressupõe integridade física, e aqueles que apresentam deformidades corporais contrariam este ideal estético, o que pode se transformar em verdadeiro estigma que leva, muitas vezes, à marginalização de seus portadores. As expectativas favoráveis ou desfavoráveis que uma pessoa apresenta em relação a outra condicionam o modo como os indivíduos se posicionam no processo interativo, ainda que não tenham consciência a respeito deste fato, neste contexto traços fenotípicos, posturas, gestos, vestimentas, etc. desempenham um papel essencial.

Diz Queiroz (2000) que, no Brasil, o preconceito aparece de modo difuso e dissimulado e, embora a maior parte da população seja negra ou mestiça, temos um padrão ideal branco. Para explicar melhor esta afirmação será necessário retrocedermos algumas décadas em nossa história. A partir da década de 1930, o mestiço no Brasil torna-se “produto” nacional. Paralelamente a este processo houve a desafricanização de diversos elementos culturais que foram simbolicamente “clareados” e enaltecidos como símbolos nacionais. Entre eles podemos citar a feijoada, a figura da mulata, do malandro e a escolha de Nossa Senhora

da Conceição Aparecida como padroeira do Brasil. Nesse movimento diversos símbolos se tornaram mestiços e a imagem do negro estilizado tornou-se marca de representação nacional.

Paralelamente, o discurso da democracia racial no Brasil ganha diversos adeptos, principalmente nas esferas oficiais que apresentam o país como exemplo de relacionamento harmonioso e tolerante entre as “raças”. É somente a partir do decênio de 1960 que alguns pesquisadores, como Florestan Fernandes⁴⁹ e Abdias do Nascimento começam a demonstrar que a democracia racial no Brasil tratava-se de um mito.

Outra teoria no Brasil que ganhou força, entre o final do século XIX até meados do século XX, e que de certo modo permanece como forma de idealização até os dias atuais, é a teoria do branqueamento. Através dela valoriza-se a miscigenação e acredita-se que, através da mestiçagem, o país tornar-se-á nos próximos séculos um país de povo de pele clara.

Podemos relacionar essa teoria à pesquisa de Queiroz (2000), que ao analisar os dados obtidos na Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) em 1976, concluiu que os brasileiros naquele ano utilizaram 136 cores para se autodefinirem, sendo que a maior parte relacionava-se aos termos “branco” ou “moreno”. Diante deste fato, o autor concluiu que há uma tendência dos brasileiros em “branquear-se”, nas autodefinições. “Quando não se é branco, procura-se ‘chegar perto’, agregando qualificações que nuançam a cor, mas que, de qualquer forma, garantem o estatuto. Neste país mestiço, a cor é quase um troféu, um trunfo a ser utilizado em diferentes situações” (QUEIROZ, 2000, p. 116). Em nosso país, embora tenha crescido o número de brasileiros que se autoidentificam como negros ou pardos, o branco ainda é tomado como modelo estético e moral.

Esse autor ainda ressalta a supremacia da estética branca nos meios de comunicação, nas novelas, propagandas, livros, nos modelos de desfiles, etc. Existe também um consumo alargado de uma estética branca como reflexos e descoloração dos cabelos e venda de lentes azuis. Deste modo, o modelo estético de projeção ainda é branco e os traços físicos dos descendentes de africanos são constantemente desvalorizados. A este respeito, Gomes (2008) afirma:

⁴⁹ Alguns dos primeiros estudos a contestar o mito da democracia racial no Brasil são: *O negro no mundo dos brancos* (1972) de Florestan Fernandes e *O genocídio do negro brasileiro* (1978) de Abdias do Nascimento. A obra do sociólogo Florestan Fernandes reúne 13 ensaios redigidos entre 1965 e 1969; alguns destes, elaborados nas décadas de 1940 e 1950, quando o autor participou de uma pesquisa financiada pela Unesco a respeito da “realidade racial brasileira”. Os resultados da pesquisa indicaram que o existiam diversos obstáculos para a integração do negro à sociedade e também revelaram mecanismos de discriminação e separação entre negros e brancos. O estudo publicado por Florestan Fernandes em co-autoria com Roger Bastide, *Branços e negros em São Paulo* (1959), também se apresenta como um marco sobre este tema.

No Brasil, o racismo, a discriminação e o preconceito racial que incidem sobre os negros ocorrem não somente em decorrência de um pertencimento étnico expresso na vida, nos costumes, nas tradições e na história desse grupo, mas pela conjunção desse pertencimento com a presença de sinais diacríticos, inscritos no corpo. Esses sinais remetem a uma ancestralidade negra e africana que se deseja ocultar e/ou negar. Além disso, são vistos como marcas de inferioridade. A presença desses sinais é rejeitada pelo ideal de branqueamento e tratada de maneira eufemística no mito da democracia racial (GOMES, 2008, p.31-32).

De acordo com esta autora, o racismo parte de uma ideologia que constrói e advoga a existência de um distanciamento social, cultural e biológico entre negros e brancos. Para isso, utiliza símbolos presentes na sociedade, a fim de cristalizar o devido lugar de cada um e legitimar o distanciamento, e atribui sentido negativo às diferenças culturais, físicas e estéticas o que inclui as crenças, arte, cor da pele, tipo de cabelo, corpo, entre outros. Esse processo muitas vezes acaba sendo incorporado pelas próprias vítimas, que começam a acreditar na naturalidade deste distanciamento e desenvolvem estratégias que acreditam poder aproximá-las do padrão estabelecido socialmente. Isto inclui, por exemplo, manipular o próprio corpo e o cabelo. Segundo Gomes (2008),

Os negros, que são social e psicologicamente convencidos dessa suposta realidade, desenvolvem estratégias que acreditam aproximá-los da posição socialmente mais desejável. Manipular e alterar os símbolos ideologicamente vistos como expressões do seu suposto afastamento social e biológico do polo de poder, do padrão de beleza e de humanidade são tarefas implementadas pelos sujeitos que caem nessa armadilha (GOMES, 2008, 125-126).

Esses sujeitos, de acordo com a autora, convivem com um olhar construído historicamente que os compara ao padrão estético branco, considerado ideal. Nesta comparação, a sociedade brasileira cria uma hierarquia em termos étnicos e estéticos no qual os negros são minimizados e menosprezados por serem considerados distantes do padrão idealizado. Ao enfatizar a superioridade racial, o racismo ajuda a construir um imaginário no qual é possível hierarquizar as pessoas e seus corpos. E ao determinar neste contexto uma escala inferior ao negro, cria um tipo de violência que impregna as próprias vítimas a ponto de construírem representações negativas a respeito de si próprias e de seu grupo étnico/racial. Sendo assim, a violência racista cria consequências sociais, econômicas, políticas e principalmente psíquicas.

Crianças negras ou brancas não ficam alheias a esta realidade. Na infância a relação com o próprio corpo e cabelo se intensifica, pois as crianças adquirem consciência corporal e da própria autoimagem e, conforme as experiências de negação ou preconceito que vivenciam

em relação ao seu corpo ou ao grupo étnico ao qual pertencem, passam a desejar a mudança do próprio corpo e cabelo a fim de aproximar-se do padrão “ideal”.

A importância da visibilidade de modo afirmativo ao corpo e cabelo negro, inclusive através das histórias infantis, constitui aspecto essencial para formação das crianças. De acordo com Todorov (apud GOMES, 2008, p. 127) “podemos ser indiferentes à opinião dos outros, mas não conseguimos ficar insensíveis à falta de reconhecimento de nossa própria existência”. Em outras palavras, todos os indivíduos aspiram pelo reconhecimento, e esta aspiração pode ser consciente ou inconsciente, acionando, para isso, mecanismos racionais ou irracionais. O reconhecimento é social, pode ser material ou imaterial, das riquezas e das honrarias, e neste contexto, pode estar subordinado às relações de poder. Ele funciona em duas etapas, isto é, nas relações humanas, a primeira etapa que solicitamos é que nossa existência seja reconhecida; a segunda etapa é a confirmação, visto que solicitamos ao outro que reafirme nosso valor. Só existe confirmação se existe reconhecimento.

A ausência de imagens de personagens negros na escola, aliada a outras formas de negação da cultura e contribuições de grupos africanos e afrodescendentes para a história de nosso país, assim como o silenciamento diante de conflitos motivados pelo racismo, além de negar o reconhecimento do valor de africanos e afrodescendentes, contribui de forma danosa para construção da identidade e subjetividade das crianças negras e ainda reforça e naturaliza, em crianças negras e brancas, teorias e ações embasadas na hierarquização de seres humanos. Nas palavras de Ribeiro (1996),

Embora dissimulado pelo mito da igualdade racial, no Brasil o preconceito contra africanos e seus descendentes é construído através de um longo e paciente trabalho realizado pela educação formal e informal. Nossas crianças, das mais distintas origens étnicas, acham-se sujeitas a uma ação educacional que nelas constrói, simultaneamente, o mito da democracia racial e atitudes discriminatórias e preconceituosas. As crianças afro-brasileiras, particularmente, acham-se sujeitas a um processo educacional que atua no sentido de tornar crescentemente rebaixada sua autoimagem e, consequência, sua autoestima. Durante o contato diário com atitudes discriminatórias, a interioridade das crianças – como cenários – vai sendo progressivamente ocupada por número crescente de seres e cenas que tecem, nas profundezas do ser, rebaixamento da autoestima. A escola, ao referir-se ao passado dos afro-americanos associando-o exclusivamente ao limitado período da escravidão, mantém ignorados os oito milênios de história africana, na qual se desenvolveram grandes civilizações, e omite referências a princípios de dignidade, nobreza e saberia dos africanos e sua significativa presença na construção do patrimônio humano. Resgatar essa história significa contribuir para (re)construção de autoimagem positiva e autoestima elevada de afro americanos, bem como para redução de atitudes discriminatória entre as crianças (RIBEIRO, 1996, p.168-169).

Segundo esta autora, muitos atores e instituições contribuem para a construção de uma autoimagem distorcida nas crianças afrodescendentes e, neste processo pais, professores,

colegas e os vários meios de comunicação, além de livros de literatura infantil e livros didáticos, apresentam um efeito intenso, ou seja, “Para que o ideal de ego não se mostre irrealizável, é fundamental o resgate da beleza, poder e dignidade das diversas etnias africanas. À criança afro americana falta o modelo de Belo Negro” (RIBEIRO, 1996, p.172). Em outras palavras, o universo do imaginário infantil alimenta-se de imagens e é constituído ao longo do seu desenvolvimento, e, para que a diversidade humana seja considerada, condição necessária para o mutuo enriquecimento nas relações interpessoais, é necessário que as crianças tenham contato com imagens que reforcem essa concepção. A ação educacional não pode negar as peculiaridades do desenvolvimento humano.

Nessa linha, quando se faz uso abundante de imagens diversas na escola são aprofundadas vigorosas raízes no mundo da imaginação das crianças e, quando adultas, as imagens brotarão do campo de imagens cultivados ao longo de seu desenvolvimento, isto é, “Ricos mananciais de imagens encontram-se nas narrativas literárias, sendo particularmente ricas as originárias da tradição oral dos povos” e apresentá-las as crianças, muitas delas arquetípicas, “veiculadas por distintos recursos narrativos, contribuirá certamente para o povoamento do imaginário infantil com seres e cenas geradoras de representações positivas do homem e do povo africano” (RIBEIRO, 1996, p.174).

Os contos infantis que enfatizam virtudes, qualidades, beleza e dignidade dos povos africanos e seus descendentes contribuem para a modificação da rede de significação que envolve as palavras “negros e mestiços”, possibilitando a construção de um campo semântico menos favorável ao desenvolvimento de preconceito racial, e, “Assim, contos infantis selecionados criteriosamente e narrados ou lidos em condições favoráveis podem contribuir significativamente para que a vergonha, a culpa e o medo de ser transformem-se em coragem e orgulho de ser” (RIBEIRO, 1996, p.174).

3.3.1. O corpo negro na literatura infantil brasileira

Segundo Ratts e Damasceno (2006), o escravismo atingiu, como sistema desumanizador, o corpo de homens e mulheres negras de várias maneiras, aprisionando-o, confinando-o em navios, expondo-o em mercados, açoitando-o e explorando-o. Algumas das formas de violência que atingiram o corpo africano eram, por exemplo, ser obrigado a andar

descalço para indicar sua condição de escravizado ou ser marcado pelo proprietário, do mesmo modo que se marca o gado. Após o período escravista, o corpo negro continuou como referência da diferença racial que, muitas vezes, o vincula ao preconceito e o acomete com distintas formas de discriminação.

Ao lado de práticas que violentavam o corpo negro, durante a escravidão, houve também a construção de um imaginário estereotipado sobre o negro africano e seus descendentes que justificava a necessidade de seu cativeiro. Com o fim da escravidão, as representações sobre o corpo negro foram se transformando, mas mantidos os aspectos negativos que desvalorizavam o seu corpo. Se antes eram considerados sem moral, agora possuíam incapacidade intelectual e física. A sexualidade foi enfatizada na representação da mulata. A pobreza tornou-se um estereótipo relacionado ao corpo negro, “Ou seja, um negro integrado socialmente é ainda visto como alguém fora do lugar, pois ainda há uma expectativa social, introjetada em nosso imaginário, de que o único lugar que lhe pertence é o de ‘coisa’, de negação da subjetividade e, mais ainda, de não-humanidade, imposto pela escravidão” (GOMES, 2008, p.137).

Para Ratts e Damasceno (2006), é necessário desvincular, pelo menos em parte, a analogia entre o corpo negro e a escravidão. Homens e mulheres de origem ou ascendência africana, consideram o corpo negro como marca de identificação, portador de diferentes práticas culturais do ponto de vista dos penteados, dos adornos, da indumentária, das vestimentas, por exemplo, como a primeira referência da cultura negra, que se destaca em expressões religiosas, musicais e corporais, como o samba, a capoeira, a congada, entre outras.

Após a abolição da escravidão, a sociedade brasileira criou uma “teoria geral do corpo”, que se tornou, segundo Da Matta (apud GOMES, 2008) o “racismo à brasileira”, que apresentou duas fases distintas: a primeira diz respeito ao modelo social, hierarquizado e rígido, que tinha no corpo a principal referência; a segunda refere-se à glorificação da miscigenação e ao incentivo à mestiçagem, visando o branqueamento do povo brasileiro. Em ambos os casos, o corpo era o principal elemento da elaboração ideológica. Diz Bento (2009) que

Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima,

culpa - o pela discriminação que sofre, e por fim justifica desigualdades raciais (BENTO, 2009, p. 25).

De acordo com Inocêncio (2006), na cultura visual brasileira o corpo negro é mostrado como a antítese do que se imagina como normal. Sua representação está associada ao caricato, como se existisse para representar o contrário do humano. Ele também amedronta, pois lhe foi atribuído socialmente uma noção de força que se sobrepõe ao intelecto, ao mesmo tempo em que provoca risos, pois sua leitura está vinculada a comparações que o animalizam.

Segundo Gouvêa (2005), nos livros de LI publicados na década de 1930, a representação do corpo de brancos e negros era realizada de maneira diferente, havia quase que um paralelismo nesta representação. Enquanto o personagem branco era descrito como tendo cabeça, cabelo, lábios e nariz, o negro tinha carapinha, pixaim, beijo e ventas. Ambos representados como corporalmente distintos, e a representação desqualificando o corpo do personagem negro, animalizando-o. “Esta suposta inferioridade estética corresponderia uma desqualificação cognitiva. Ao animalizar personagens negros, os autores reproduziam uma representação que associava tal inferioridade a uma menor capacidade cognitiva” (GOUVÊA, 2005, p.88).

O rosto é também um elemento que deve ser observado, pois, segundo Inocêncio (2006), “[...] devemos nos ocupar de reflexões sobre imagens produzidas com o intuito de constranger os rostos [...] que se diferenciam do rosto ideal” (2006, p.188). Segundo este autor, a face e seus elementos constituintes, boca, olhos e nariz, também recebem tratamento diverso em nossa cultura visual, sendo que desde a mais tenra idade aprendemos a distinguir a face negra da face branca não por suas particularidades, mas pelo que representam no convívio social. A face negra, ressalta Inocêncio, muitas vezes, em filmes ou programas humorísticos, é representada de maneira caricata, com olhos arregalados. A chamada *black face*, as imagens que associam o nariz negro às ventas de animais, e as brincadeiras relacionada à boca da maioria das pessoas negras, denominada muitas vezes de beijo, devido ao volume da parte externa dos lábios, são algumas formas de depreciar o corpo negro e reforçar preconceitos. Devemos, deste modo, estar atentos ao modo como estes elementos estão representados também em livros de literatura infantil.

Rosemberg (1985), depois de análise de livros de LI, afirma que “a perda da individualidade se faz sentir principalmente para o não branco. Na ilustração a mulher negra simplesmente não existe: quem aparece é a doméstica negra, representada monotonamente com os mesmos traços: lábios grandes, gorda, seios avantajados, lenço na cabeça, brincos e avental” (1985, p. 83).

O corpo é uma construção histórica e social, sendo que se faz necessário olhar criticamente tanto para as imagens que desumanizam o corpo negro ou levam a pensá-lo sempre de maneira jocosa quanto àquelas que demonstram uma representação que respeita e valoriza suas características, considerando que, como afirmam diversos autores, através da LI se constroem valores éticos e estéticos.

3.4. O cabelo

O cabelo é uma característica marcante da população negra, sendo que Inocêncio (2006, p.187) nos alerta para o fato de que ainda hoje há no imaginário brasileiro valores que qualificam o cabelo como sendo “bom” ou “ruim”, dependendo da textura dos fios, liso ou crespo. “O cabelo crespo, uma vez assumido, desperta uma série de reações que vão do riso à reprovação” (Inocêncio, 2006, p.187). Ao propagarmos e aceitarmos os termos “cabelo bom” versus “cabelo ruim”, sem que se perceba, estamos aceitando a oposição maniqueísta bem versus mal e, de maneira subliminar, a negritude é associada à ruindade, a maldade em oposição à bondade.

No entanto, ao estudarmos as culturas negras em suas dimensões milenares, perceberemos que, de acordo com Inocêncio (2006), para várias civilizações africanas o cabelo possui importância irrefutável como referencial estético, cultural, identitário e, acrescentamos, em diversos grupos étnico-religiosos. Nessas culturas, há vários penteados específicos para ocasiões especiais, elaborados cuidadosamente como se fossem uma verdadeira obra de arte.

Durante o período da escravidão, ao chegar ao Brasil o cativo africano tinha a cabeça raspada, o que correspondia a uma forma de violência e, para muitos povos africanos, a uma forma de mutilação. Na modernidade, muitos jovens e grupos tornaram seus cabelos símbolos de resistência e autoafirmação. Alguns exemplos são o movimento *black power*, poder negro, nas décadas de 1960 e 1970, que propagava uma estética própria inspirada na África, ou os cabelos trançados, crespos, arredondados, *black power* ou afro, etc. De acordo com Gomes (2008), nas décadas de 1960 e 1970 o cabelo estilo afro ou *black power* foi utilizado pelos Panteras Negras nos Estados Unidos visando a contestação e, ao mesmo tempo, a reafirmação do negro enquanto sujeito cuja ascendência africana deveria ser valorizada. O movimento

também almejava redefinir a classificação do povo negro norte americano como afro-americano. Ao atribuir beleza ao cabelo do povo negro, simbolicamente retira-se o negro do lugar de inferioridade racial.

Tanto o movimento dos Panteras Negras, nos Estados Unidos, quanto o movimento de Consciência Negra, na África do Sul, nas décadas de 1960 e 1970, contribuíram para a reflexão a respeito de políticas de combate ao racismo, assim como para a formulação de ideias que inspiraram o ativismo de jovens negros em diversos países. Ambos os movimentos exaltaram a cultura africana e ajudaram a promover o autoconhecimento e a autoestima do negro. Essas bandeiras foram herdadas por organizações negras em todo mundo. Além de criar estratégias de valorização do negro e de conscientização política, as manifestações estéticas negras foram ressaltadas. Foi criado o slogan *black is beautiful*, já citado, de repercussão internacional. O movimento de revigoramento da estética negra se propagou e alcançou vários países, inclusive o Brasil, e é neste contexto que nasce o conceito de “beleza negra” em nosso país.

A estetização negra também exerceu influências profundas na música através de movimentos como a *soul music* nas décadas de 1960 e 1970. Seus integrantes utilizavam o penteado estilo afro e as músicas eram utilizadas como trilha sonora para o movimento dos Direitos Civis e de Consciência Negra. Novos estilos como o *funk* e o *rap*, com suas expressões estéticas, roupas, penteados, cabelos curtos ou raspados, bonés, surgiram e ganharam força como espaço de militância e sociabilidade juvenil. Podemos apontar outras expressões de resistência através do cabelo, como o uso de *dreadlocks* pelo movimento rastafári, a cabeça raspada, o cabelo descolorido por afro-americanos na década de 1990. Em relação a esse último, “O paradoxo dessa prática está no fato de, ao se tornarem negros-loiros, esses atletas e cantores afro-americanos estariam afirmando sua identidade negra, visto que pessoas de pele negra (ou não branca) tendem a escurecer ainda mais quando clareiam seus cabelos” (MALACHIAS, 2009, p.51).

De acordo com Gomes, “os modelos e as práticas de estilização da beleza desenvolvidos pelas culturas negras na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil podem ser vistos como modalidades de luta cultural” (GOMES, 2008, p.155), sendo que apresentam conotação política. O cabelo para o negro pode significar enraizamento e referência.

Para Mauss (2003), as técnicas corporais são transmitidas por meio da educação, e, de acordo com Gomes (2008), no caso do negro, a construção da identidade passa pelo que Mauss definiu como fatores fisio-psico-sociológicos, sendo que o modo como relacionamos o

corpo, com a cultura e a subjetividade nos contextos históricos, sociais e políticos, aliados à experiência individual, irão compor o complexo terreno da identidade negra. A partir desse contexto, podemos afirmar que dar visibilidade aos cabelos crespos, enrolados, trançados, afro, birotos, miçangas, com *dreadlocks*, rastafari, alisados, *black power*, com permanente, é uma forma de reconhecer e valorizar o cabelo crespo e, ao mesmo tempo, de relativizar um padrão de beleza considerado como natural e ideal no interior da sociedade, assim como na escola.

Gomes (2008), ao discorrer sobre os cabelos de crianças negras em seu livro, apresenta relatos e situações nas quais ficam expressos os desafios para essas crianças ao conviverem e lidarem com o cabelo crespo. Durante a sua pesquisa, algumas mulheres comentaram sobre sua infância e as tranças realizadas pelas suas famílias, e afirmaram, nestas lembranças, o desconforto vivido com a pressão do pente ou os puxões de cabelo. No entanto, segundo essa autora, este não é o maior desafio vivenciado pelas crianças negras em relação aos cabelos; ainda que elas se apresentem com os cabelos devidamente cortados, limpos e arrumados na escola, continuam muitas vezes sendo alvo de piadas e apelidos pejorativos que expressam que seu tipo de cabelo é visto como símbolo de inferioridade. “Esses apelidos recebidos na escola marcam a história de vida dos negros, as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas na infância e na adolescência” (GOMES, 2008, p.187).

Na escola, as relações que se estabelecem são bem diferentes daquelas vivenciadas no seio da família, com amigos, na rua ou na comunidade. Para muitas crianças negras e brancas, este pode ser o primeiro contato interétnico e é neste contexto que emergem as diferenças, que as relações de identidade/alteridade se colocam de modo mais intenso e que se torna possível a reflexão sobre a diversidade:

Embora o discurso que condiciona a discriminação do negro à sua localização na classe social ainda seja predominante na escola, as práticas cotidianas mostram para a criança e para o adolescente negro que o status social não é determinado somente pelo emprego, renda e grau de escolaridade, mas também pela posição da pessoa na classificação racial (GOMES, 2008, p.187)

A reflexão a respeito do cabelo crespo no universo das crianças já adentrou a literatura infantil. São diversos os livros de LI que apresentam o cabelo crespo como tema central de seu enredo, citemos alguns deles: *As tranças de Bintou*; *O cabelo de Lelê*; *O cabelo de Cora*; *Salão de Jaqueline*; *Chico Juba*; *Betina*; *Manu da noite enluarada*; *Peppa*; *Cabelo ruim?* Cabe ressaltar que estas obras não faziam parte do acervo da escola no momento de nossa pesquisa, por este motivo nenhuma delas tornou-se alvo de nossa análise qualitativa. Porém,

não é pelo fato de abordarem a temática, que se apresentam despidas de preconceitos, visto que a obra literária é um produto inserido no universo da cultura. Em uma delas, por exemplo, vê-se a representação de um cabelo crespo sendo utilizado como fio de aço, puxando uma geladeira e carrinho de feira. Uma frase define o cabelo da personagem após o alisamento: *Agora sim. Seu cabelo estava incrível!* Perguntamos: então como estava antes? Há neste contexto subtendido uma escala de valor em relação ao cabelo?

Além dos títulos citados, diversas obras de LI apresentam personagens negros, em especial as meninas, com seus cabelos cuidadosamente arrumados e enfeitados com tranças, cachos, birotos, fitas, miçangas, entre outros adornos, ou mesmo com os cabelos crespos soltos ao natural. Citamos como exemplo as obras: *Galo Barnabé vai ao balé*; *Obax*; *Bruna e a galinha d'angola*; *Ana e Ana*; *Menina Bonita do laço de fita*; *Que mundo maravilhoso! O que tem na panela, Jamela?* *Adamastor o pangaré*; *Feliz aniversário Jamela*; *Como é bonito o pé do Igor*; *Cadê você, Jamela?* *Tanto, tanto*; entre muitas outras.

Imagem 9 - **Feliz aniversário Jamela**, de Niki Daly. Ilustração do mesmo autor.

Imagem 10 - **Galo Barnabé vai ao balé**, de Jonas Ribeiro; ilustração Ana Terra.

Imagem 11 - **As tranças de Bintou**, de Sylviane A. Diouf; ilustração Shane W. Evans.

Quando selecionadas de modo cuidadoso, estas obras constituem excelentes oportunidades de dar visibilidade e valorizar o cabelo crespo, que em geral apresenta-se como símbolo desprestígio, inclusive no interior da escola. Cabe ressaltar que, das obras citadas acima, somente *Menina Bonita do laço de fita* fazia parte do acervo da escola no momento da pesquisa.

Imagem 12 - *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém; ilustração Adriana Mendonça.

Imagem 13 - *Como é bonito o pé do Igor*, de Sonia Rosa; ilustração Luna.

Alguns exemplos de representação de corpo e cabelos de personagens negros em livros de literatura infantil são: *Feliz aniversário Jamela*, de Niki Daly; *Galo Barnabé vai ao balé*, de Jonas Ribeiro; *As tranças de Bintou*, de Sylviane A. Diouf; *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém e *Como é bonito o pé do Igor*, de Sonia Rosa. Esses livros mostram diferentes estilos e penteados relacionados ao cabelo crespo: são tranças, birotos, cabelo crespo solto, encaracolados, com permanente afro. Observamos que nenhum deles fazia parte do acervo da EMEI no momento de nossa pesquisa.

Os elementos até agora mencionados nos permitiram investigar os livros infantis a partir da representação dos corpos e dos cabelos dos personagens negros, buscando referência a uma estética negra⁵⁰.

3.5. Contexto familiar, cultural e sócio econômico

A representação das famílias é um tema que recebe destaque em livros de LI, segundo Rosemberg (1985), seja por sua presença exaustiva ou sua total ausência nestas obras. Em

⁵⁰ “Estética negra é a recriação de elementos africanos e afro-brasileiros e compreende um vasto repertório de práticas: cabelos crespos e cacheados, tratados e penteados de várias maneiras, tranças do próprio cabelo ou complementados com fibras artificiais, penteados “black power” ou “rastafári”; o uso de adornos (colares, pulseiras, miçangas, etc.)” (RATTS; DAMASCENO, 2006, p.176). A estética negra contemporânea busca ampliar os parâmetros de beleza para além da pele clara e roupas “ocidentalizadas”. “Trata-se de uma estética em busca de referenciais identitários, de autoestima, de pertencimento e reconhecimento que foge ao padrão único e à idéia de exótico” (ibidem).

suas pesquisas, esta autora concluiu que, nas representações familiares, em livros de LI, à menina ou à mulher é imputado um papel proeminente na família. Nos livros indicados para elas, a família recebe um tratamento mais rico e complexo do que aqueles dedicados aos meninos. Sendo que, segundo a autora, os livros infantis diferenciam nos mínimos detalhes a importância assumida por famílias de personagens masculinos ou femininos. Os personagens femininos mais frequentemente são denominados por sua posição familiar, e a elas são fornecidas constantemente relações de parentesco. Já os personagens masculinos são denominados por nome próprio ou por meio da profissão. Outro dado expressivo é o modo como meninos e meninas são representados: elas paralisadas, observando, e eles ativos.

Em relação aos espaços que ocupam, a predominância é que eles estejam fora de casa e elas dentro do lar. Já adultos, as mulheres são representadas muitas vezes realizando afazeres domésticos e os homens realizando uma atividade profissional. Os homens adultos brancos, inclusive, são considerados os representantes da espécie. Estão majoritariamente representados em livros LI em posição de destaque, conforme afirmam diversos pesquisadores (ROSEMBERG, 1985; ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA, 2003; KAERCHER, 2006; ARAUJO E SILVA, 2011) e, assim, possuem nome próprio, atributos familiares e profissão.

O homem adulto negro, por outro lado, é identificado prioritariamente por sua etnia, aparece menos em contextos familiares, e, quando é representado em contexto familiar, a família é pobre. Desempenha um número limitado de profissões, que, em geral, possuem menor prestígio social, além de apresentar menor poder aquisitivo (ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA, 2003). Fanny Abramovich, ao discorrer sobre a forma como os livros infantis desenham personagens negros, afirma:

O preto? Ora, somente ocupa funções de serviçal (setor doméstico ou industrial, e aí pode ter um uniforme profissional que o defina enquanto tal e que o limite nessa atividade, seja mordomo ou operário...). Normalmente é desempregado, subalterno, tornando claro que é coadjuvante na ação e, por consequência, coadjuvante na vida... Se mulher, é cozinheira ou lavadeira, gordona e bunduda. Seu ótimo coração e seu colo amigo são expressos no texto ou talvez nas entrelinhas...[...]. Se for ladrão, marginal... claro, é pobre, desdentado, sujo, com roupas rasgadas, preto de preferência, feio e bastante assustador! (ABRAMOVICH, 1993, p.36-37)

Segundo esta mesma autora, as crianças representadas em LI em geral são brancas, de classe média, sempre representadas bem arrumadas, vestidas e cuidadas. Raramente aparecem desarrumadas ou despenteadas, mesmo se estão brincando ou jogando futebol. Já as crianças negras aparecem, em oposição, para representar as crianças pobres.

Durante nossa pesquisa não encontramos estudos aprofundados sobre a representação de famílias negras e crianças negras em obras de LI brasileira, mas buscamos observar nas obras analisadas se há presença ou ausência das famílias dos personagens nas obras. Como estas famílias estão constituídas? Quais são os espaços de moradia e socialização desses personagens? Há alusão a profissão dos pais? Quais são? Quais são os lugares sociais nos quais estes personagens são apresentados? Qual a representação da criança negra apresentada? A partir destes dados, juntamente com os outros elementos já apresentados, visamos realizar uma análise mais aprofundada dos personagens apresentados nas obras selecionadas.

Considerando os elementos que apresentamos neste capítulo, apresentaremos os estudos das quatro obras de LI selecionadas como *corpus* principal, a seguir.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DAS OBRAS SELECIONADAS NO ACERVO DA EMEI

Definição do *corpus* principal

Neste capítulo realizaremos um estudo de quatro obras que se enquadram no grupo D - *Crianças (negras) e suas histórias*. Optamos por aprofundar o estudo destes livros por considerar sua adequação à faixa etária no contexto da educação infantil e também devido a sua qualidade gráfica e textual. Verificamos ainda que os textos verbais destes livros não são extensos, o que possibilita sua leitura para crianças da EMEI. Avaliamos que os temas abordados nos livros deste grupo são instigantes e, em geral, vão ao encontro dos interesses comuns à faixa etária. Nossa opção por este grupo se dá ainda por acreditarmos que é direito de todas as crianças verem-se representadas nas histórias infantis (ABRAMOVICH, 1993; SOUSA, 2005) e estas histórias não devem adentrar a escola somente quando abordam a temática étnico-racial, sendo que os livros deste grupo apresentam crianças em contexto e situações diversas.

Neste grupo aprofundaremos o estudo do *corpus* principal formado pelas seguintes obras:

- *Juca das Rosas*, Lúcia Miners, ilustração Flávio A. Souto, 1990.
- *Como se fosse dinheiro*, Ruth Rocha, ilustração Walter Ono, 2004.
- *Uana e Marrom da Terra*, Lia Zats, ilustração de Alexandre Teles, 2007.
- *A menina e o tambor*, Sonia Junqueira, ilustração de Mariângela Haddad, 2009.

Estes livros correspondem a um terço dos livros que compunham o grupo, sendo que a maior parte dos livros deste grupo foi apresentada em diferentes aspectos e momentos desta dissertação.

Conforme explicitamos no capítulo anterior, nossa análise considerará os seguintes critérios: personagens negros e elementos da narrativa - personagens, espaço e tempo; o nome, o corpo e o cabelo representado; contexto familiar, cultural e socioeconômico.

4.1. Livro: *Juca das rosas*, de Lúcia Miners e ilustrações de Flávio A. Souto. Editora Ática, 1990.

4.1.1. Resumo

Narrada em 3ª pessoa, a obra apresenta Juca, um garoto negro que, segundo a história, “está sempre atrás da mãe”, a lavadeira Eulália, que sobe e desce o morro com uma grande trouxa de roupas na cabeça.

Hoje é aniversário de Eulália e Juca gostaria de dar-lhe rosas, porém não tem dinheiro para isso. Ambos, Juca e Eulália, descem o morro levando trouxas na cabeça para que ela entregue as roupas à “patroa”, que ao recebê-las reclama que estão mal passadas.

Juca entra na casa da “patroa” e, enquanto espera a mãe, fica pensativo e observa tudo ao seu redor. Fica arrebatado ao ver a casa da “madame” e tudo o que há nela: pinguim na geladeira colorida, frutas na cesta, fogão grande, ladrilhos na parede, e também se assusta ao ver o café esquentar no bule de vidro.

Juca recebe duas moedas da patroa e retorna ao morro ao lado de sua mãe, ambos carregando uma trouxa de roupas na cabeça. Nesse momento, o garoto pergunta a sua mãe se demorará a crescer, pois deseja tornar-se adulto, trabalhar e, deste modo, poder dar-lhe uma máquina de lavar.

A mãe pede a Juca que “não suma”, pois haverá guaraná na hora da comida, e o personagem com suas moedas resolve ir atrás de “Seu” Juventino, desejando comprar as flores que pretende dar a Eulália, sua mãe.

4.1.2. Análise

4.1.2.1. Estrutura da narrativa

Em relação à estrutura narrativa, o livro segue uma narrativa padrão: no início, apresenta o personagem principal e as ações que este costuma desenvolver; em seguida, surge o problema: Juca que é um garoto pobre que gostaria de dar uma rosa para mãe, pois hoje é

seu aniversário. O desenvolvimento da narrativa se dá com Juca indo com a mãe à casa da patroa e lá o garoto se deslumbra com as “riquezas” que não costuma vivenciar em seu dia a dia. O desenlace, ou seja, a resolução do problema inicial ocorre com ajuda da patroa, que dá ao garoto algumas moedas e, ao final, ele vai comprar as flores.

O personagem principal nesta história é Juca, sendo que sua mãe Eulália e a patroa agem como personagens coadjuvantes na narrativa. Neste texto, o grande antagonista de Juca é a sua condição social, fortemente marcada e reforçada em todo livro.

A própria apresentação do personagem principal, Juca, se dá por meio da descrição de suas características principalmente socioeconômicas, assim, a primeira página da história define Juca e sua mãe ao pequeno leitor: “Juca mora na favela. Ele é filho da lavadeira Eulália” (p.2). Na narrativa, Juca é definido textualmente pelo seu local de moradia e sua mãe por sua profissão. O morar na favela e a profissão exercida pela mãe, entre outros elementos presentes na história, representam sua condição financeira.

Durante a narrativa também são apresentadas as ações desenvolvidas diariamente por Juca, subir e descer o morro com uma trouxa de roupa na cabeça. Psicologicamente, um dos elementos mais marcantes apresentados a respeito do protagonista é o fato de achar sua mãe a pessoa mais bonita e forte do mundo; mais adiante ele vai afirmar que é forte como a sua mãe. Além disso, demonstra grande preocupação com a mãe e com seu futuro.

A admiração, o afeto e a preocupação do garoto Juca por sua mãe Eulália se fazem presentes durante toda a história: deseja dar-lhe rosas por causa de seu aniversário, quer comprar-lhe uma máquina de lavar para que possa lavar muitas roupas e ficar rica, almeja crescer para comprar uma máquina para mãe e também se decepciona com o fato da patroa não falar nada a respeito do aniversário de Eulália.

A imagem de Juca ajuda a completar sua caracterização: um menino negro, que anda descalço e está vestido com macacão. Sua mãe por sua vez é negra, gorda, veste saia e blusa e um lenço na cabeça, caracterização muito comum do personagem negro feminino a partir do decênio de 1930. Inclusive, a presença de estereótipos na construção de personagens em contos muitas vezes acaba por ser um recurso utilizado com a intenção de acentuar a concisão do texto e de não aprofundar na construção dos personagens.

O espaço da narrativa se dá primordialmente na casa da patroa. São oito cenas na parte interna ou na frente da casa da patroa e somente três nas quais Juca e sua mãe aparecem no morro ou próximos à favela.

A apresentação desses espaços, favela e casa da patroa, ocorre principalmente através das imagens. Nas imagens, a casa da patroa recebe um tratamento privilegiado. Além da quantidade de vezes em que é representada, também recebe uma diversidade de cores, de ângulos de visão e de enquadramentos muito maior do que a favela.

Foram utilizadas doze cores diferentes para realizar o contorno da casa, sua pintura ou seus espaços e objetos. É apresentada, em quatro cenas, em ângulo normal, e, em uma cena, em ângulo ascendente. As imagens da casa apresentam plano geral (três cenas) ou close (duas cenas). Estas formas de representação geram o efeito de aproximação do leitor com o espaço representado.

Imagem 14: Bule de cadê na casa da patroa - ângulo normal e close.

Imagem 15: Casa da patroa - ângulo normal e plano geral.

Obra: **Juca das Rosas**

Autor: Lúcia Miners

Ilustração: Flávio A. Souto (p.19, 03)

A favela, por sua vez, é representada em duas imagens nas quais aparece em ângulo descendente e plano geral. Foram utilizadas três cores: uma em seu contorno e azul e preto na realização de seu sombreado na última página. Seus detalhes não são representados. A escada que leva à favela aparece uma vez e não foi utilizada cor em sua pintura, somente seu traçado foi realizado na cor preta. Gerando efeito contrário ao da casa da patroa, esta imagem leva a sensação de afastamento do leitor.

Imagem 16: Favela - imagem descendente, plano geral. Não há cores para pintar a casa e seus detalhes internos não estão representados-página 25.

Obra: **Juca das Rosas**

Autor: Lúcia Miners

Ilustração: Flávio A. Souto

Em relação à linguagem dos personagens, durante todo o texto é possível perceber a diferenciação entre os discursos do narrador, de Juca, de sua mãe e o discurso da patroa.

As frases em discurso direto de Juca e sua mãe são carregadas de corruptelas, fortemente marcada por vícios da linguagem oral como: “_**Tamos** chegando. A trouxa **tá** pesada, filho” pergunta a mãe e Juca responde “_**Tá** nada! Eu sou forte que nem você!” (p.4, grifos nossos). “Tá gostando, Juca” (p.18).

Por outro lado, o discurso da patroa normalmente atende a todas as regras gramaticais e, assim como o discurso do narrador, só apresenta por duas vezes a intervenção da linguagem oral. “_O menino toma café? Faz mal **pros** nervos.” (p.17, grifo nosso), “_Quer café, Eulália? Só botar **pra** esquentar”. (p.15, grifo nosso). Coincidentemente, o discurso do narrador também é duas vezes influenciado por estas mesmas expressões *pro* e *pra*. O que nos leva a concluir que o discurso da patroa e do narrador não se diferenciam e até se confundem.

O tempo presente na narrativa é um tempo linear. A história aconteceu em um único dia (o dia do aniversário de Eulália), sendo que é possível perceber através das imagens a passagem do tempo. As tonalidades das cores do céu modificam-se até uma coloração que leva a perceber a chegada da noite.

Apesar de um tempo físico linear apresentado durante a história, é o tempo do porvir que de fato interessa a Juca. É o tempo no qual será adulto, rapaz trabalhador e deste modo poderá comprar para mãe uma máquina de lavar. Um tempo mais breve, mas também futuro lhe interessa, o tempo de dar à mãe as rosas e tomar guaraná na hora do jantar. Deste modo, a solução para os problemas de Juca – privações e dificuldades causadas por sua condição social - são projetadas para um tempo futuro no qual o garoto imagina poder romper futuramente o ciclo da pobreza e das humilhações.

4.1.2.2. Projeto gráfico e elementos de paratextos

Juca das rosas é um livro de LI com formato retangular e com capa flexível. Apresenta, como elementos paratextuais, a capa, a contracapa e a página de rosto. Alguns dados, como nome e endereços da editora, ano de publicação e ISBN foram impressos no verso da capa do livro, onde verificamos que é um exemplar da 3ª edição, a primeira é de 1982.

Na contracapa há outros dados: a série a qual a obra pertence e a faixa etária a que é destinada. Esse livro, assim como outras vinte obras da editora, faz parte de uma série chamada *Pique*. Encontramos a sugestão de faixa etária, crianças a partir dos 5 anos, embora o próprio texto alerte para o fato de que é somente sugestão e que o desenvolvimento da criança deve ser considerado.

Na capa, com fundo marrom, lê-se em amarelo o título, em destaque. Em preto encontram-se citados o nome da autora, ilustrador, editora e série. Embora Juca seja o sujeito no título, na imagem da capa o que ganha destaque são as rosas, isto é, Juca não está representado na capa. O mesmo texto e imagem da capa se repetem na folha de rosto, com a diferença de que o fundo agora é branco.

Percebem-se alguns padrões no livro: até a metade, o texto verbal está escrito nas páginas pares, dentro de uma moldura que se relaciona ao contexto da cena na narrativa. Nestas molduras, cores e formas variadas foram utilizadas, como a imagem da roupa no varal, uma trouxa, uma nuvem, uma cesta, o azulejo da parede. A partir do meio do livro, o texto verbal torna-se mais denso e extenso e passa a ocupar os lados pares e ímpares das folhas,

com narração e diálogos de aproximadamente nove linhas em cada página. A partir deste trecho, o texto verbal vai ocupar regularmente maior espaço na página do que o texto visual.

Os recursos utilizados para ilustrar a obra são a pintura e o desenho, através do aparente uso de tinta e nanquim. As linhas de contorno que compõem o desenho e as hachuras que geram a sombra são muito finas, nas cores preta ou azul. Porém elas se tornam espessas, coloridas e diferenciadas na representação da patroa. Na cena que representa a favela os contornos das casas são realizados na cor marrom.

4.1.3. Representação do personagem: o nome, o corpo, os cabelos e elementos da estética africana

Juca, sua mãe Eulália e o Seu Juventino são os personagens que possuem um nome nesta obra, sendo que Juca poderia ser a contração de outro nome. O único personagem que não recebe um nome próprio na narrativa é a “patroa”, também denominada de “madame” e “dona”. O fato de não estar representada com um nome não lhe concede menor expressão na história, visto que a palavra patroa e o contexto da história imprimem uma relação hierarquizada entre Juca, sua mãe e a patroa, inclusive definida deste modo pelo próprio Juca. Esta relação concede à patroa um *status* social e financeiro elevado em relação aos demais personagens da história.

Juca é representado com linhas fluidas, magro, barriga grande, vestido com uma peça de roupa que poderia ser um macacão, embora não se pareça com um. O personagem permanece descalço durante toda a narrativa e a imagem de seu rosto é difusa. Não há detalhes na representação de seu rosto, assim como no rosto de sua mãe.

O recurso das hachuras foi utilizado para representar a cor dos cabelos de Juca e sua roupa, do mesmo modo que a cor da pele da sua mãe, o que nos leva a supor que houve intencionalidade na representação da cor preta nestas imagens. Há cenas nas quais a pele de Juca também aparece representada com este recurso, assim como alguns objetos da casa, como a mesa, a parede, o bule de café, o sombreado de uma pedra e um pedaço do portão. Todos os contrastes de sombra nas imagens foram realizados com este recurso.

Imagem 17: Juca – página 5.

Obra: **Juca das Rosas**

Autor: Lúcia Miners

Ilustração: Flávio A. Souto

Imagem 18: Juca (ao fundo) e sua mãe (em destaque) – página 17.

Obra: **Juca das Rosas**

Autor: Lúcia Miners

Ilustração: Flávio A. Souto

Eulália é gorda, vestida com uma saia verde e uma blusa regata cor de vinho, seios fartos, nariz extremamente acentuado (p.3); também possui um lenço na cabeça e os detalhes

de seu rosto não são definidos na imagem, embora Juca a ache “a pessoa mais bonita e mais forte do mundo” (p.2). Não está claro, mas é possível inferir que a mãe também não usa sapatos, considerando que não há diferença na representação ou tonalidade de cor entre suas pernas e pés.

As cores utilizadas na representação da roupa da mãe, vinho e verde, são consideradas cores frias, neste caso, estas cores tiveram ainda suas tonalidades escurecidas. A dimensão da imagem, aliada ao recurso da hachura e das sobras na roupa da mãe de Juca e em seu corpo geram uma imagem com cores menos vívidas, e, por consequência, tendem a gerar no leitor a sensação de afastamento⁵¹.

A patroa⁵², por sua vez, é desenhada com linhas definidas e mais grossas; em sua representação um número maior de cores foi utilizado, seis, enquanto que, no caso da mãe de Juca foram quatro e em Juca somente três⁵³. A patroa está representada somente do busto para cima.

Algumas cores quentes foram utilizadas na sua ilustração, como o laranja e o vermelho; mesmo as cores frias presentes em sua representação receberam um valor tonal mais alto, ou seja, através do recurso do branco nos tons das cores verde e azul, por exemplo, intensifica-se a claridade gerando um brilho mais intenso e, neste caso, a junção das cores destacou a imagem da patroa que, devido à dimensão da imagem, as cores e a disposição na página, dão ao leitor a impressão de que a patroa está mais próxima, e, neste contexto, mais elevada em relação ao personagem Juca.

Não foi utilizada cor para representar a cor da pele da madame, que é da mesma cor do papel. A imagem da patroa possui brincos longos, lábios bem definidos, cabelos arrumados com cor definida e um enfeite. É representada envolta em nuvens e estrelas. O pequeno protagonista da história, diante desta representação fica completamente embaçado - “Juca ouve a conversa. Seus pensamentos foram embora faz tempo. A patroa lhe parece vestida demais, cheirosa demais, o rosto pintado de muitos verdes, azuis e vermelhos. Juca sente vergonha da patroa” (p.10).

⁵¹ Observações realizadas tendo como referência estudos na área da arte, como as características, qualidade e temperatura das cores.

⁵² Vide imagem 19, *a patroa e Juca (canto da página)*, na próxima página.

⁵³ No caso de Juca e sua mãe Eulália o preto e o branco presente nas hachuras foram consideradas duas cores.

Imagem 19: a patroa e Juca - página 11.

Obra: **Juca das Rosas**

Autor: Lúcia Miners

Ilustração: Flávio A. Souto

Os cabelos que podemos ver com maior definição e organização são os da patroa, que se apresenta com um penteado e um enfeite. O cabelo de Juca apresenta um contorno ondulado sem definição interna e o cabelo da mãe não é visto devido ao lenço que leva na cabeça.

De modo geral, diante dos elementos apresentados nesta análise, percebemos que a representação do corpo negro de Juca e de Eulália não recebe o mesmo tratamento da representação dispensada ao corpo da patroa. Também não é possível afirmar, frente às imagens analisadas, que as características do corpo negro e a estética africana foram valorizadas. Percebemos características de estereotipia em relação ao personagem negro, semelhantes às apresentadas nas obras de LI desde a década de 1930, características que parecem não ter desaparecido completamente.

4.1.4. Contexto familiar, cultural e socioeconômico

O contexto familiar de Juca aparentemente se resume a sua mãe. Sua casa não aparece na história, mas é na favela. Os únicos personagens com os quais Juca tem contato na narrativa são a sua mãe e a patroa. O personagem principal, que é uma criança, vê na adultez a única maneira de resolver os conflitos causados pela pobreza que vive, pois deseja crescer para comprar uma máquina de lavar para a mãe, já que durante a história a patroa reclama que as roupas estariam mal passadas e ameaça diminuir o pagamento de Eulália, caso esta as passe em sua casa.

A solução para o problema imediato de Juca, comprar rosas para o aniversário da mãe, é solucionado com as moedas dadas a ele pela patroa. A história termina com uma imagem que remete ao conformismo pelo contexto socioeconômico vivenciado pelo personagem principal, como se depreende do trecho “As moedas estão molhadas de suor. Logo, logo, Juca vai dar as flores para a mãe. Sente o gosto de guaraná na boca. A mãe vai longe. Juca diminui o passo para cantar uma música de ficar contente, que ele vai inventar agora.” (p.24)

A casa da patroa é representada com cores variadas e fortes, com imagens grandes, em ângulo normal, o que dá ao leitor a sensação de proximidade. Detalhes da casa são destacados, como o bule de café, a fruteira sobre a mesa, os ladrilhos da parede. Já as casas do morro estão representadas em um emaranhado de casas, no qual não se torna possível definir onde termina uma ou começa outra; tampouco é possível perceber seus detalhes internos. As casas do morro não possuem cores, são sempre representadas à distância em um ângulo ascendente ou descendente. Se a representação da casa da patroa aproximava o leitor de sua residência, nas casas do morro o efeito é exatamente o contrário.

O texto é permeado por paralelismos de representações: de um lado a riqueza, do outro a pobreza. Acima do morro a favela, em baixo do morro a casa da patroa, a roupa suja é levada para o morro, a roupa limpa é levada para a patroa.

A condição socioeconômica de Juca é o grande problema que se apresenta na história. A criança descalça, trabalhadora, pobre, negra e moradora da favela espera conseguir, no futuro com a sua força e seu trabalho, transformar a condição de privação que vivencia no contexto da narrativa.

4.1.5. Considerações gerais a respeito do livro

Percebemos que a representação dos personagens nesta obra muitas vezes reproduz estereótipos comuns a LI, como por exemplo, a mulher negra representada gorda, empregada, com um lenço na cabeça. O lugar reservado a Juca é o de um menino negro, pobre, morador de favela, filho de uma família mantida pelo trabalho da mãe, que trabalha para ajudar a mãe e fala errado. A solução para seu problema imediato, comprar rosas para mãe porque é seu aniversário, é obtida através da intervenção da única personagem branca da história, a patroa. Uma solução para ajudar a mãe, comprando-lhe uma máquina de lavar, só virá quando tornar-se adulto e tiver “um bigodão bem preto”. (p.22). Ou seja, a infância de Juca, marcada pela pobreza e escassez de recursos, também deve ser marcada pelo conformismo, pela aceitação da realidade vigente e pela espera do vir a ser um homem grande.

Vemos o que Kaercher (2006) definiu como “idealização do mundo branco”, ou seja, o personagem Juca supervaloriza tanto a casa e os objetos da patroa, como suas características, cheiro, rosto, cabelos, vestimentas, a ponto de sentir-se envergonhado.

A negritude de Juca e sua mãe reforçam o ideal de branquitude representados pela patroa, de classe média, bonita, moradora de uma casa confortável, com moedas disponíveis. Aquela que dita as regras, soluciona os problemas, possui uma linguagem praticamente perfeita. O não uso de cor para pintar a pele da patroa também reforça, como aponta Kaercher (2006), que a cor é associada a não brancos, como por exemplo, a expressão “homem de cor” e a não cor ao branco. Deste modo, o branco como incolor representaria o indivíduo racialmente não marcado devido a sua condição hegemônica, sendo que, nesta cultura, “a branquitude passa a ser tomada como um estado ‘normal e universal’ do ser, um padrão pelo qual todo resto é medido” (KAERCHER, 2006, p. 114).

A distinção na representação de Juca e sua mãe versus a representação da patroa é algo a ser destacado. A diferença na quantidade de cores utilizadas, na precisão dos traços, o uso de hachuras para apresentar corpos humanos e, ao mesmo tempo, os objetos. A ausência de detalhes no rosto da mãe versus o excesso na representação da patroa, cujos corpo e rosto parecem desenhados cuidadosamente, que surge envolta e elevada pelas nuvens, o que lhe confere um *status* de superioridade, até mesmo idealização.

A falta de sapatos de Juca e Eulália é um elemento que remete à escravidão, período no qual crianças, mulheres e homens negros eram obrigados a andar descalços como forma de

mostrar que estavam subjugados aos senhores. Todos estes elementos, além de depreciarem o corpo negro, também reforçam preconceitos e estereótipos em relação a cor e raça, em relação à pobreza e em relação aos moradores de comunidades pobres, como as favelas.

Por outro lado, a afetividade na relação entre Juca e sua mãe pode ser destacada e valorizada.

Lembramos que, conforme Candido (2004), a literatura é ao mesmo tempo uma forma de expressão e de conhecimento. Sendo assim, acreditamos que no contexto da escola ela deve ser alvo de fruição, mas também, em alguns momentos, de análise e reflexão. Inicialmente por parte dos educadores que precisam olhar para alguns elementos presentes nos livros de LI. Faz-se necessário refletir a respeito de estereótipos e ideologias, assim como conhecer alguns elementos relacionados ao contexto histórico da obra, pois isso oferecerá aos educadores fundamentação teórica para mediar a leitura do livro para as crianças.

É importante também a consciência de que a arte literária, como afirmou Mazauric, não é a realidade documental, mas uma forma de expressar artisticamente um texto ficcional. Deste modo, ao entrar em contato com esta obra, cabe discutir e relativizar com os pequenos leitores o estereótipo de menino da favela. Embora no Brasil existam muitos Jucas no morro ou na favela, eles são diversos, de muitas cores, etnias, falares, com diferentes tipos de famílias, moradias, educação e inclusive, situação financeira. Da mesma forma, existem muitos meninos e meninas que independentemente de seu local de moradia por todo o Brasil sofrem privações de diferentes naturezas.

Ao trazer o *Juca das rosas* para o contexto da escola parece importante observar os diferentes tipos de leituras propostos por Martins (1999) ou Poslaniec e Houyel (apud FARIA, 2010). Somente a realização da *leitura sensorial* pelas crianças ou o empréstimo através da biblioteca da escola não são suficientes, considerando as especificidades desta obra. É importante que, através da mediação do professor, as crianças, respeitado seu nível de desenvolvimento, tenham a oportunidade de realizar também a *leitura emocional e racional* deste livro, ou mesmo a *leitura aprofundada pela experiência pessoal*. Em síntese, não basta uma leitura na roda de história, mas parece necessário problematizar a obra e refletir sobre ela, inclusive com os pequenos leitores.

Ouvir, falar, emocionar-se, identificar-se com características da personagem, e/ou diferenciar-se dele; observar e discutir sobre as imagens, desenhar sobre a história, recriar os personagens são propostas que as crianças podem vivenciar de modo crítico desde a educação

infantil. Ao mesmo tempo em que se humanizam⁵⁴, isso lhes possibilita uma experiência estética significativa com a leitura, que transcende a recepção passiva de imagens e ideologias baseadas em estereótipos e preconceitos históricos. Porém, não basta ter na escola livros como *Juca das rosas* ou *Favela minha morada*, ambas, encontradas no acervo da EMEI, mas é necessário que as crianças possam ter contato com outros meninos negros protagonistas em diferentes contextos sociais, econômicos e familiares. Obras como *O menino Nito*; *O amigo do rei*; *O menino marrom*; *Adamastor o pangaré*; *Tanto, Tanto*; *Nzuá e o arco-íris* e *Como se fosse dinheiro*, entre tantas outras, possibilitam a ampliação de referências e repertórios pelas crianças. Lembramos, no entanto, que entre as obras citadas acima, somente *Como se fosse dinheiro* faz parte do acervo da escola.

⁵⁴ Conforme o conceito apresentado por Candido (2004) no Capítulo 1.

4.2. Livro: *Como se fosse dinheiro*, de Ruth Rocha e ilustração de Walter Ono. Editora FTD, 2004.

4.2.1. Resumo da história:

Como se fosse dinheiro narra a história de Catapimba, um garoto negro que todos os dias levava dinheiro para escola para comprar lanche na cantina. Diariamente o protagonista chegava na cantina, comprava um sanduíche e pagava o Sr. Lucas, que nunca tinha troco e, então, dava bala como troco. Certo dia, o protagonista reclamou que não queria receber bala de troco e sim dinheiro, e o vendedor então responde “Ora, bala é como se fosse dinheiro, menino!” (p.7). Então o jovem garoto resolveu dar um jeito e no dia seguinte apareceu em na escola com um embrulho embaixo do braço.

Todos estavam curiosos para saber o que aquilo significava e na hora do recreio Catapimba comprou o seu lanche. Na hora de pagar abriu o embrulho e de lá de dentro tirou uma galinha e pôs sobre o balcão. Sr. Lucas muito zangado perguntou o que era aquilo e Catapimba respondeu: “Galinha é como se fosse dinheiro... O senhor pode me dar o troco, por favor”. O vendedor ficou parado pensando e então colocou algumas moedas sobre o balcão e pegou a galinha para evitar confusão.

No dia seguinte, diversas crianças apareceram com embrulhos e na hora de pagar o lanche resolveram pagar usando galinha, peru, pato, raquete, papagaio, geleia e até sanduíche. Ao serem questionados respondiam: “Ué, seu Lucas, é como se fosse dinheiro...”.

No dia que Calota apareceu puxando um bode Sr. Lucas ficou muito chateado e chamou a diretora. Quando chegou, Dona Júlia foi informada a respeito da história e achou que as crianças tinham razão e então conversou com o Sr. que bode, galinha, chiclete e bala não são como se fosse dinheiro.

Então ficou combinado que, caso Sr. Lucas não tivesse dinheiro para troco, deveria anotar e pagar no outro dia. As crianças fizeram festa e todos no bairro ficaram sabendo do caso. E agora, nenhum comerciante do bairro dá mercadoria de troco como se fosse dinheiro.

4.2.2 - Análise da obra:

4.2.1. Estrutura da narrativa

Nesta história a narrativa a situação inicial é apresentada com verbos no tempo imperfeito do indicativo (levava, comprava, pagava) e com referências temporais que demonstram que algo ocorria cotidianamente: “Todos os dias, Catapimba levava dinheiro para a escola para comprar o lanche. Chegava no bar, comprava um sanduíche e pagava o seu Lucas” (p.3). Então o problema acontece: o fato de Catapimba receber bala como troco. Ao questionar e solicitar receber seu troco em dinheiro “seu” Lucas lhe afirma que “bala é como se fosse dinheiro”. Diante desta resposta o protagonista busca estratégias e organiza um plano para obrigar o vendedor devolver a ele e às demais crianças o troco corretamente. A narrativa se desenvolve com Catapimba utilizando uma galinha para pagar o Sr. Lucas no dia seguinte e as demais crianças passam a seguir a mesma estratégia, utilizando objetos e animais como forma de pagamento na cantina.

Buscando resolver o problema, e desesperado com o fato, Sr. Lucas solicita ajuda da diretora e a partir deste momento acontece o desenlace da narrativa.

Imagens 20 e 21: capa e Catapimba, a diretora, seu Juca e as crianças da escola.

Obra: **Como se fosse dinheiro**

Autor: Ruth Rocha

Ilustração: Walter Ono

O personagem principal é Catapimba, menino negro que, ao longo da narrativa, é apresentado por meio de suas ações e reflexões. Descobrimos no jovem garoto um menino perspicaz que, inconformado com uma situação que julga injusta, busca formas de resolvê-la, utilizando inteligência, ainda que o causador do conflito seja um homem adulto.

Sr. Lucas, o antagonista da história, é um homem de meia idade, dono da cantina. Branco, com bigodes e quase calvo. Usa uma espécie de uniforme: calça azul, camiseta listada e avental. Também apresenta um quepe na cabeça. Embora ranzinza, se mostra frágil, ou pelo menos confuso, diante das ações e argumentos apresentados pelas crianças.

Participam diretamente da história outras crianças da escola e da turma de Catapimba, além da diretora da escola Dona Júlia.

A obra acontece seguindo um tempo linear. Marcadores temporais, um dia, no dia seguinte, na hora do recreio, no outro dia, naquele dia, ajudam a organizar o fluir do tempo na história.

O espaço da narrativa é predominantemente o espaço da escola, porém seus efeitos excedem os muros da instituição e alcançam o bairro, já que os demais comerciantes deixam de dar troco em forma de produtos, pelo receio de receber objetos ou animais como pagamento. Deste modo, o plano de Catapimba e seus amigos gerou efeitos não só na escola, mas também em outros contextos.

O narrador-observador narra a história em 3ª pessoa. Sua forma de narrar aproxima-se do discurso oral, o que nos dá a sensação de estarmos diante de um contador histórias, que apresenta termos comuns do discurso oral como “Aí”, “seu Lucas”, “tempão”. Seu modo de falar se assemelha à fala dos personagens. O narrador dá-lhes voz em diversos momentos através do diálogo entre os personagens, utilizando o discurso direto, o que imprime dinâmica à narrativa.

4.2.2. Projeto gráfico e elementos de paratextos

Como se fosse dinheiro é um livro retangular, produzido em papel brilhante, que faz parte da coleção “Turma da rua”, composta por vários livros com os mesmos personagens: a turma de amigos vivencia, em cada livro e em diversos espaços, diferentes aventuras.

No livro analisado, textos visuais e verbais não se misturam ao longo da história, cada um é colocado de um lado da página, sendo que o texto visual ocupa a maior parte do espaço de cada página dupla. As imagens completam o texto escrito. Percebe-se que, assim como no texto escrito, há descontração nas imagens, o formato arredondado dos rostos dos personagens, as expressões faciais, os movimentos feitos pelas crianças, a estilização dos animais, contribuem para a comicidade da obra. As crianças, na maioria das cenas, são desenhadas em movimento, e elementos de códigos gráficos, tracinhos, e de hipersignificação, expressões faciais e corporais, assim como os movimentos das mãos dos personagens, aliadas ao fato das crianças usarem uniforme, roupas iguais, levam o leitor a focar o olhar nos detalhes dos rostos, gestos e expressões: as crianças parecem agitadas, como se movimentassem página a página durante a narrativa. A imagem da turma em movimento, tanto no verso da capa, como no verso da contracapa e na primeira e última folha, colaboram para a sensação de que esta turma não para, mesmo antes da história começar ou quando termina a narrativa.

Cada criança ou adulto é desenhada com suas próprias características, traços, cores e tipos de cabelos, tons de pele, formato e detalhes do rosto. Os desenhos das ilustrações apresentam cores suaves em tons pastéis, com detalhes, mas simples e limpos, que possibilitam ao pequeno leitor aguçar o senso de observação.

4.2.3. Representação da personagem: o nome, o corpo, os cabelos e elementos da estética africana

Nesta história os nomes, ou apelidos, são elementos que recebem destaque. O personagem principal chama-se Catapimba, o que aparentemente parece ser um apelido, do mesmo modo que outras crianças na narrativa, como Caloca e Armandinho. As crianças fazem parte da turma da rua e aparecem em outras obras da mesma autora. Para denominar umas as outras no contexto informal, utilizam apelidos, hipocorísticos⁵⁵ e em alguns casos, o próprio nome.

⁵⁵ Palavra criada carregada de valor afetivo, usada no contexto familiar ou de amigos, que designa uma pessoa e representa a simplificação ou modificação do nome próprio.

Os adultos, por outro lado, são nomeados pelo nome próprio, acompanhado pelo pronome “seu”, uma variação de “Senhor”, e, em linguagem informal, uma forma de demonstração de respeito. São eles: *Seu Lucas*, *Seu Pedro*, *Seu Ângelo*. No caso da diretora, seu nome é precedido pelo “dona” que também é uma forma reverência.

Neste contexto, fica implícita a relação estabelecida. Aos adultos, representantes da seriedade, vinculados aos trabalhos que exercem, ou seja, Pedro da farmácia, Ângelo do mercado, Lucas da cantina, Dona Júlia diretora da escola, cabe a seriedade e o tratamento respeitoso. Às crianças, informais e ativas, o tratamento é informal, são nominadas pelas relações de afetividade. No livro *Marcelo, marmelo, martelo*, de Ruth Rocha, descobrimos que o nome verdadeiro do Caloca é Carlos Alberto; e no livro *Decisão do campeonato*, da mesma autora, somos informados que Catapimba, chama-se na verdade José dos Reis. Ele

Vocês hoje vão ficar conhecendo um grande amigo meu: o Catapimba.
 Está claro que o nome verdadeiro dele não é esse. Onde é que já se viu gente com esse nome?
 Ele se chama José dos Reis. Mas arranjou este apelido jogando futebol lá na nossa rua.
 Catapimba é o centroavante do nosso time, o Estrela Dalva Futebol Clube. Quando pega na bola – e Catapimba sempre pega na bola -, ele avança pelo meio do campo, dribla um, dribla dois, dribla todo mundo e ...
 Catapimba!...
 Mais um gol para a Estrela Dalva.

Desta forma, o apelido de Catapimba refere-se à interjeição que expressa o desfecho de uma ação. E neste contexto, relaciona-se a algo que o protagonista realiza com grande habilidade, jogar futebol. É o melhor jogador do time e também o secretário do Estrela Dalva futebol clube.

Vale ressaltar que Catapimba, neste, e nos outros livros que compõem a coleção *Turma da Rua*, é sempre um dos personagens principais e exerce atitudes de liderança em diversos livros como: *O piquenique de Catapimba*, *A decisão de campeonato*, *Armandinho*, *o juiz*. Na história que estamos analisando, *Como se fosse dinheiro*, o protagonista mostrou que além de habilidade física, jogar futebol, possui habilidade intelectual suficiente para iniciar a solução de um problema que acontecia não somente em sua escola, mas também em seu bairro. Neste caso, o personagem afrodescendente superou o estereótipo de bom jogador de futebol para mostrar, também, iniciativa e inteligência. A realidade inicial da obra foi transformada através de sua ação, e foi sua insatisfação com a realidade que gerou o movimento de mudança na narrativa.

A representação física de Catapimba, com pele negra e cabelos raspados, com um tufo de cabelo crespo no alto da cabeça, e alguns fios aparentes na parte raspada, se aproximam da representação de um menino negro. Além do protagonista, podemos ver na narrativa outra criança negra, com cabelos e traços diferentes de Catapimba. Esta diversidade de rostos e corpos negros permitem às crianças observar que, assim como os demais personagens, há diversidade de tons de pele, cortes, penteados, formatos de rostos, inclusive, no corpo negro. É possível perceber a diversidade de representação não somente no corpo negro, mas também na representação de meninos e meninas, homens e mulheres. O ilustrador atentou aos detalhes na representação dos diferentes personagens, mesmo com a pele branca, os cortes e cores de cabelos são diferenciados, os formatos de rosto, alguns usam óculos, há criança com boné, cabeça raspada, criança de ascendência oriental, cabelo arrumado, bagunçado, espetado, preto, loiro, ruivo, castanho, liso ou enrolado. Ainda que vestidos de modo igual, com uniforme, as crianças são diferentes.

4.2.4. Contexto familiar, cultural e socioeconômico

O contexto social do qual o protagonista faz parte não fica explícito, porém alguns elementos nos ajudam a construí-lo. O personagem principal, assim como todas as outras crianças, encontra-se no contexto da escola, e em nenhum momento há qualquer referência às famílias. Os únicos adultos aos quais há alusão são os adultos da escola, seu Lucas e Dona Júlia, e alguns comerciantes locais.

Catapimba é uma criança que leva diariamente dinheiro para comprar lanche na escola, o que nos ajuda a perceber que sua família tem recursos financeiros suficientes para isso. Ele circula pelas ruas do bairro na última página, passando em frente ao comércio, o que também nos permite supor que se trata de uma criança independente. Ao tentar resolver o problema com o seu Lucas, ele também evidencia que estabelece uma relação de respeito com os adultos, mas não de submissão. O respeito aos mais velhos está marcado pelo modo como se refere a eles, utilizando “seu” e “dona”, embora o protagonista sinta-se à vontade para agir, dialogar e questionar aquilo que acredita estar errado, transformando a realidade vigente.

4.2.5. Considerações gerais a respeito do livro

A história de *Como se fosse dinheiro* possibilita aos pequenos leitores entrarem em contato com um texto significativo e descontraído, que lhes permite refletir a respeito do contexto social no qual vivem. Retomando conceitos utilizados por Candido (2004), expressos no primeiro capítulo desta dissertação, a literatura, além de permitir a fabulação, transmite valores e conceitos, humaniza ou aliena, é instrumento de educação e de transmissão de valores sociais. Recuperamos também Picard (apud JOUVE, 2002), que afirma que a leitura permite a modelização por uma experiência fictícia, o que significa possibilitar ao leitor que experimente, de modo imaginário, uma situação que poderia vivenciar na realidade.

Retomamos esses elementos teóricos para reafirmar as contribuições que esta obra pode realizar, no contexto pedagógico, para meninos e meninas, negros ou não negros. Em primeiro lugar, o livro, ao mesmo tempo em que apresenta uma narrativa de fácil entendimento para as crianças da educação infantil, também possui imagens atraentes, que o complementam e enriquecem. O enredo, atraente e divertido, rompe o previsível e gera surpresas: a relação de submissão entre criança e adulto é questionada, tem-se um menino ativo, crítico e negro, que resolve o problema através da inteligência, encontra uma forma criativa para solucionar o problema e, principalmente, o resolve através de sua postura, pelo inconformismo com o contexto que vivencia.

Na escola, Catapimba e os colegas apresentam-se alegres, agitados e em alguns momentos desalinhados: conversam, discutem e aprendem através da convivência com os amigos, ainda que durante a narrativa não tenham utilizado livros. Deste modo, o contexto de uma situação da infância é retratado, sendo valorizado.

Através da leitura compartilhada deste livro, da leitura em casa com a família e da leitura individual, as crianças da educação infantil, poderão ter a oportunidade de aproximação e envolvimento com a obra, além de reconhecer-se, identificar-se e divertir-se. Terão também a oportunidade de refletir a respeito da solução encontrada pelos personagens e pensar em meios de solucionar o problema apresentado.

Nestas ações, aparentemente simples, as crianças entrarão em contato com o que Candido (2004) denomina *bens incompreensíveis*, ou seja, bens que não apenas asseguram a sobrevivência física, mas garantem a integridade espiritual. Ao envolverem-se no universo do

texto, as crianças podem desprender-se das imposições da vida real e renovar sua percepção de mundo, refletir sobre conceitos como certo ou errado, sobre aceitar calado ou questionar a realidade, emocionar-se, divertir-se e identificar-se com a obra e seus personagens, suas características físicas, psicológicas ou ações, perceber as relações que podem ser estabelecidas entre adultos e crianças, inclusive na escola. Ao vivenciarem a experiência da leitura, as crianças entram em contato com o universo da fabulação, refletem sobre conceitos e valores de nossa sociedade, são educadas e mobilizadas a pensar sobre o contexto social, além de vivenciarem uma experiência que poderiam partilhar na realidade e pensar sobre ela. Com isso, elaboram novas aprendizagens a respeito de si, do mundo e do outro. Nesta relação, a arte literária não é uma experiência inofensiva, mas exerce papel formador, como sublinha Jouve (1996).

A narrativa *Como se fosse dinheiro*, quando lida para as crianças, poderá mobilizar em meninos e meninas, negros ou não, emoções, sensações e reflexões que, para além de conteúdos formais, realizem o que Candido (2004) denomina humanização.

4.3. Livro: *Uana e Marrom da Terra*⁵⁶, de Lia Zatz e ilustração de Alexandre Teles. Editora Biruta, 2007.

4.3.1. Resumo da história

Uana, a garotinha protagonista, começa a história internada em um hospital, pois está com sarampo. Sozinha no hospital ela sente muito medo, pois se lembra do primo Marcelo, morto dois anos antes, atropelado por um caminhão. Resolve então perguntar à enfermeira do dia se corre risco de morte. Esta lhe responde que, se não obedecer direitinho, é capaz de virar anjinho, ou quem sabe, diabinho, pois nunca vira anjinho preto. A garotinha, sentindo muito medo, resolve então perguntar à enfermeira da noite se irá morrer, e esta lhe responde que há muita força em seus olhos, e que isto não irá acontecer. Uana, então, se acalma e dorme.

Durante a visita de seus pais, a protagonista ganha uma boneca negra. Nunca havia tido uma boneca assim e fica confusa em achá-la feia ou bonita. Após os pais saírem, Uana esconde a boneca e começa a pensar que não poderia levá-la à escola, pois as outras crianças iriam chamá-la de “boneca de piche” e nunca permitiriam que ela fosse a mãe ou a filha, somente a empregada, durante a brincadeira.

Ao apagar das luzes, a protagonista percebe que sua boneca havia mudado de roupa e penteado, que seus cabelos estavam cheios de trancinhas e seu vestido comprido possuía desenhos geométricos. Então, Uana diz a sua boneca: “Eu ia passar cândida em você, mas agora...”, e a boneca responde que era bom que a menina não passasse, “ou você tá querendo que eu fique com cara de fantasma de barata descascada?”. Diz também que sempre fora bonita, enfeitada ou não, e então, a boneca Marrom da Terra se põe a contar-lhe uma história, que não é apresentada ao leitor, pois ocorre um corte na narrativa.

No dia seguinte a pequena protagonista sai do hospital e dias depois volta para escola levando sua boneca. Chega convidando os amigos para brincarem com Marrom da Terra, que seria durante a brincadeira uma princesa africana. Alguns amigos se recusam a participar e outros se envolvem e se integram à brincadeira. Segundo a narrativa, quem brincou ficou sabendo da história de Marrom da Terra, “uma princesa muito antiga, talvez mais antiga que a Branca de Neve, mas que só agora está começando a contar sua história por aí” (p.s/n).

⁵⁶ Esta obra foi selecionada e subvencionada pela Secretaria Estadual da Cultura do Estado de São Paulo.

O leitor, então, é convidado a conhecer o início desta história, da princesa africana, filha do chefe de uma pequena aldeia, que tinha sido abençoada pelos orixás com o dom de conversar com a terra. “Até que um dia...” e assim termina a história de *Uana e Marrom da Terra*.

4.3.2. Análise da obra

4.3.2.1. Estrutura da narrativa

Esta narrativa apresenta, como situação inicial, o personagem principal Uana, internada em um hospital, recebendo uma boneca, sendo que o brinquedo gerará o conflito principal da trama. Outros elementos colaboram para gerar novos conflitos, como o fato da garota estar internada sem os pais e passar por situações que geram sentimentos diversos, com os quais apresenta dificuldade de lidar, no hospital. O desenlace da narrativa acontece quando Uana pode retornar ao seu lar. Dias depois volta para escola cheia de orgulho, levando a sua boneca negra.

A história é narrada em 3ª pessoa. O narrador onisciente relata ao leitor as ações, sentimentos e pensamentos do personagem permitindo que conheçamos seus conflitos internos e as suas dificuldades. A caracterização da protagonista neste caso é construída através de seus sentimentos, emoções, reflexões e algumas poucas ações, além de sua representação imagética.

A pequena Uana, que ficara sem sua família pela primeira vez na vida, durante a internação, sentiu medo, solidão, pavor, vergonha, medo de morrer. Também se sentiu confusa e surpresa com sua boneca negra, tendo refletido sobre o modo como seria ofendida ao levar uma boneca negra para a escola e o papel que a boneca teria na brincadeira, o de empregada. Entretanto, ao conversar com a boneca e ouvir a sua história, que era uma princesa de terras africanas abençoada pelos orixás, Uana passa por um período de transformação, no qual começa a ter orgulho de sua boneca. Após a alta, a leva para casa e para escola, onde propõe que Marrom da Terra seja uma princesa africana na brincadeira.

O segundo personagem com maior destaque e importância na história é, deste modo, a boneca antropomorfizada, Marrom da Terra, que a garotinha pensa em “branquear”, utilizando água sanitária. A boneca de Uana conta história, brinca e briga, e recebe destaque por tornar-se o objeto que ao mesmo tempo intensifica o conflito interno da protagonista e a ajuda a refletir sobre ele no decorrer da narrativa.

Embora possamos perceber que o preconceito racial se apresenta como o principal antagonista da história, preconceito que se materializa através da fala do personagem enfermeira do dia, que, ao responder à pergunta de Uana sobre correr risco de morte, responde em discurso direto, de modo ríspido e preconceituoso, afirmando que a pequena poderia virar um diabinho, pois nunca vira um anjinho preto. Na narrativa, esta frase reforça os conflitos e medos vivenciados pelo personagem principal.

Outros elementos que Uana apresenta em seus pensamentos, como a suposição de ser agredida verbalmente por ter uma boneca negra ou que só permitirão à boneca ser empregada, na brincadeira, são aspectos que demonstram preconceito racial, inclusive entre as crianças.

A enfermeira da noite é um personagem coadjuvante que ajuda Uana a superar seu medo de morrer e propõe que acredite na força que expressa “em seus olhos de jabuticaba”. Se a construção do personagem principal, do ponto de vista literário, apresenta certa complexidade, o tempo nesta história parece ser ainda mais enredado. Embora o tempo dos acontecimentos da história seja linear, o tempo da narrativa não o é. Repleta de retrospectões e antecipações o tempo linguístico se torna complexo.

O usos de verbos, ora no pretérito perfeito do indicativo simples, como *despedaçou*, *sentou*, *dormiu*, ora no pretérito mais-que-perfeito composto, *tinha atacado*, *tinha tido*, *tinham olhado*, além de outros tempos verbais, atrelados ao presente da narrativa, ao uso de marcadores temporais como agora, amanhã, dois dias depois, exigem do leitor grande atenção para que possa acompanhar e compreender o desafio temporal que se coloca durante a história.

Uana e Marrom da Terra mostra-se um livro elaborado que exigirá, no contexto da escola de educação infantil, muito mais que uma leitura superficial. Possivelmente serão necessárias algumas leituras para que os pequenos possam, além de se envolver, se apropriar e refletir a respeito desta narrativa.

Representada de modo linear, temos os seguintes acontecimentos na história:

Conforme a linha do tempo, a história começa sendo narrada por uma cena que ocorre na metade do enredo. Em seguida, o narrador realiza uma retrospectiva que nos remete ao início do processo da internação de Uana e às cenas que aconteceram logo em seguida, dos primeiros dias de internação até a conversa com a enfermeira do dia. Neste trecho a própria protagonista apresenta suas lembranças sobre a morte do seu primo dois anos antes.

Após conversar com a enfermeira do dia e com a enfermeira da noite, a protagonista se tranquiliza e o narrador volta a contar a história, pela segunda vez, de modo linear, partindo do momento em que Uana abre o pacote do presente, onde se encontrava a boneca.

Ao final da história, o narrador ainda conversa com o leitor e o convida a conhecer a história de Marrom da Terra, que é ainda mais antiga do que a história da Branca de Neve, segundo afirma, e na última página termina dizendo “Era uma vez, há muitos e muitos anos, numa pequena aldeia da África...” (p.s/n).

Os espaços da narrativa da história são o hospital e a escola. Porém, o espaço, tanto no texto verbal quanto no visual, não foi pormenorizado. Ou seja, tanto no espaço da escola, como no espaço do hospital não é possível ver ou ler expressões que detalhem estes

ambientes. Embora tenham sido somente citados pelo narrador, tanto o contexto do hospital, quanto o contexto da escola são de extrema importância para o enredo da narrativa, pois é nesses espaços coletivos que Uana vivencia situações permeadas pelo preconceito racial.

Abaixo vemos uma imagem de Uana no hospital. Em todas as representações do personagem, o foco encontra-se nela e em suas expressões e, ao longo da história, independentemente do contexto no qual esteja, a jovem protagonista é representada delimitada por um círculo, no qual o fundo permanece branco.

Imagem 22: representação de Uana no hospital.

Obra: **Uana e Marrom da Terra**

Autor: Lia Zats

Ilustração: Alexandre Teles

4.3.2.2. Projeto gráfico e elementos de paratextos

Uana e Marrom da Terra faz parte da coleção *Marrom da Terra*, constituída por cinco livros, cuja proposta principal é discutir temas relacionados aos conflitos ou dificuldades vivenciadas por crianças negras, que são as protagonistas nessas narrativas.

Este livro apresenta formato retangular com capa flexível. Na ilustração foram utilizados recursos como lápis sobre o papel, colagem e desenho gráfico.

Há, na capa, a imagem de cinco círculos, um dentro do outro, com o personagem protagonista no centro. As cores de cada círculo se aproximam de cores relacionadas à terra, como o verde musgo, o laranja e o marrom. Há também um círculo com tonalidade rosada e o fundo do círculo, no qual Uana aparece representada, de cor amarela. O restante da capa é marrom, assim como as letras do nome da história e, em um tom um pouco mais claro, logo acima do título, o nome da autora. O nome do ilustrador aparece no verso da página de rosto, onde também consta a ficha catalográfica da obra, entre outros dados.

Os círculos são as molduras que aparecerão ao longo de toda história delimitando tanto as imagens como a maior parte do texto verbal. As cores presentes na capa serão também as cores que aparecerão ao longo de todo o livro, tanto nas ilustrações como no fundo de cada página e imagem.

Com exceção de um desenho realizado em página dupla com fundo branco, que se aproxima de um desenho infantil no qual está escrito “mamãe”, “papai” e “eu”, o que nos leva a concluir que foi um desenho realizado pela pequena protagonista, todas as demais ilustrações da obra, como já afirmamos, encontram-se delimitadas em pequenos círculos.

Nestes círculos, as imagens dão destaque às expressões faciais e corporais dos personagens, principalmente de Uana, que recebe destaque em quinze das vinte e cinco imagens presentes no livro. O destaque dado ao rosto ou ao corpo de Uana acentua a característica intimista presente na narrativa.

Algo nos chamou atenção em pelo menos uma das imagens desta história: a incoerência entre discurso verbal e imagem, na representação da enfermeira do dia, que, embora descrita como *enorme* e *grandalhona*, foi representada como uma pessoa magra e pequena, quando comparada à segunda enfermeira, porém abordaremos esta questão a seguir, quando apresentaremos o estudo da representação dos corpos e dos cabelos dos personagens.

Imagem 23: *o primeiro contato entre Uana e boneca*
 Obra: **Uana e Marrom da Terra**
 Autor: Lia Zats
 Ilustração: Alexandre Teles

4.3.3. Representação do personagem: o nome, o corpo, os cabelos e elementos da estética africana

Algo na capa do livro chama atenção para a obra: o nome dos personagens principais. Além do mérito de possuir um nome, a garotinha possui algo ainda incomum em livros de LI, um nome de origem indígena ou africana. O segundo nome que compõe o título remete às terras de origem africana: *Marrom da Terra*. Se esta história é uma história inventada pela autora ou uma lenda africana, isto não fica claro para o leitor.

Os elementos textuais que descrevem a protagonista e sua boneca são olhos bem pretos como duas jabuticabas, cabelo escuro bem enroladinho, pele bem marrom e brilhante.

Uana está representada nas imagens com um vestido vermelho triangular, sendo que os desenhos no vestido e suas cores vão se modificando e transformando ao longo da história e alguns desenhos parecem representações de motivos africanos. Ao final da história, Uana e sua boneca, Marrom da Terra, aparecem representadas com vestimenta semelhante: vestido comprido vermelho, na parte inferior, e uma mistura das cores salmão e verde musgo, na parte superior.

A boneca aparece com roupas diversas durante a história, ora é representada com tecido na cabeça e coberta com uma manta com flores, ora é representada com seu vestido com formas geométricas, lembrando a estética africana. Também é representada como empregada, usando uma bermuda e camiseta. A mudança em sua roupa e em seus cabelos, com elementos que se aproximam da estética negra africana, é considerada por Uana um elemento positivo, que a incentiva a achá-la bonita e a desistir da ideia de branqueá-la.

Os cabelos de Uana, assim como os de sua boneca, valorizam elementos da estética africana, com suas tranças, biotes e cachos. Na boneca, os brincos longos e os enfeites no cabelo servem para completar a ornamentação. A caracterização de Uana, assim como de sua boneca, busca valorizar alguns elementos da estética negra e cultura africana. No entanto, a representação de outros corpos na história também precisa ser observada, como por exemplo, a representação do corpo da boneca de Uana em contraposição ao de outra boneca que a garotinha imagina e tem como referência, uma boneca do tipo Barbie. O próprio corpo da boneca da protagonista se aproxima deste modelo de representação. Nas duas imagens em que ambas aparecem juntas, ficam latentes, na representação de seus corpos, elementos que as contrapõem.

Os corpos representados das enfermeiras, considerando os elementos descritivos relacionados a cada uma delas, também precisam ser observados. Textualmente a enfermeira do dia encontra-se representada da seguinte maneira:

[...] a enfermeira do dia: **uma mulher enorme** que não sorria nunca, mais parecendo um robô fantasiado de enfermeira. **A grandalhona** olhou bem para a menina e disse: “Sarampo não é moleza, não se não obedecer direitinho é bem capaz de virar anjinho... ou quem sabe um diabinho, pois anjinho preto eu nunca vi”. (p. s/n, grifo nosso)

Imagem 24: *enfermeira do dia* - “*má*”.
Obra: **Uana e Marrom da Terra** (p. s/n)
Autor: Lia Zatz
Ilustração: Alexandre Teles

Embora descrita como grandalhona, a imagem da primeira enfermeira contradiz esta informação, pois as medidas de representação da enfermeira do dia, “*má*”, são menores que as da enfermeira da noite - “*boa*”. O texto chama atenção para o fato de que esta enfermeira nunca sorri, ao mesmo tempo em que é “*enorme*” e grandalhona”. A enfermeira “*má*” é representada com corpo que se assemelha ao de um boneco articulável, as cores escolhidas para sua representação são bege e marrom em diferentes tonalidades, o que poderia aproximá-la da representação de um corpo afrodescendente. Usa um uniforme branco composto por blusa, saia, sapatos e chapéu. Os cabelos estão soltos. Não há detalhes desenhados em sua face, como olhos, boca, nariz, sobrancelha.

Ao contrário, a representação imagética e textual da enfermeira “boa”, logo abaixo, nos possibilita realizarmos novas observações e análises. A enfermeira da noite aparece descrita da seguinte maneira:

Resolveu perguntar para a enfermeira da noite que tinha mais jeito de gente. A moça, que já ia saindo do quarto, parou, voltou, sentou na cama de Uana e disse: “E essa força que eu posso ver no brilho destes teus olhos de jabuticaba? [...] Põe essa força para trabalhar, menina!”

Imagem 25: enfermeira da noite - “boa”.
Obra: **Uana e Marrom da Terra** (p. s/n)
Autor: Lia Zatz
Ilustração: Alexandre Teles

Após esta conversa, aconteceu a primeira noite que Uana dormiu bem, e, no dia seguinte, estava fora de perigo, começou a se recuperar rapidamente, e dias depois já estava curada.

A enfermeira da noite possui medidas maiores do que as da enfermeira anterior, considerada “grandalhona”. Veste algo que se assemelha a um vestido, com saia rodada e parte superior com mangas bufantes. Também veste uma meia-calça branca e sapatos também brancos, além de chapéu na cabeça. A pele é pintada em tons claros, chegando a se confundir

com a cor branca do fundo. Esta representação da enfermeira da noite nos mostra um personagem de pele branca. No rosto, vemos as bochechas rosadas, o nariz, os olhos, as sobrancelhas e óculos vermelhos. Possui um colar no pescoço. Seus braços e pernas parecem posicionar-se como se fosse realizar com leveza um passo de dança. Seu cabelo está penteado em o que parece um coque, no alto da cabeça, e, ao fundo, rosas azuis completam a cena. A imagem está posicionada no canto superior esquerdo da página.

Diante desta representação podemos perguntar: estaríamos diante de uma fada madrinha? O fato é que seu vestido e outros elementos apresentados nos remetem à imagem de um personagem desta natureza. Outro dado importante é que é ela quem resolve o conflito vivenciado por Uana, o medo de morrer, e é após sua interferência que a protagonista consegue dormir bem pela primeira vez desde que foi internada. Depois disso, a garota melhora rapidamente e sai do hospital.

Não podemos deixar de perceber o grande contraste existente na representação das duas enfermeiras. As representações parecem ser construídas a partir de antíteses, como dia x noite; pele clara x pele escura; postura robótica x leveza de movimentos; detalhes x não detalhes; excesso de roupa branca x pouca roupa; maldade, expressão de racismo x bondade e “salvação”. A posição das imagens das enfermeiras nas páginas – uma em posição superior e outra inferior reforçam esta observação.

Imagem 26: representação do posicionamento da figura “enfermeira do dia” na página do livro

Imagem 27: representação do posicionamento da figura “enfermeira da noite” na página do livro.

A representação das duas bonecas, conforme citamos anteriormente, também necessita de um olhar mais atento. Nas duas imagens nas quais ambas aparecem juntas vê-se no enquadramento da imagem a boneca loura em posição superior à boneca negra.

A boneca loura de olhos azuis traz, em uma das mãos um tecido cor de rosa que parece ser uma toalha, e, na outra, segura os óculos em formato de coração. Veste maiô, o que leva a inferir que irá à praia ou piscina, e contraditoriamente um sapato de salto alto, ambos cor de rosa. Olha para cima, está de pé e aparentemente saltitando, o que a leva para um plano ainda mais alto. Seu rosto expressivo e cheio de detalhes demonstra alegria.

Por outro lado, a boneca negra veste bermuda e camiseta. Encontra-se descalça, ajoelhada, com pernas, joelhos e mãos no chão, com a cabeça baixa, o que a mantém em um plano médio. O próprio posicionamento dos círculos nos quais estão representadas as bonecas também apresenta diferença de posicionamento: um mais alto, outro mais baixo. A boneca negra tem consigo um balde e uma esponja, e lava o chão, realizando a função de empregada, conforme descrição de Uana, que inclusive questiona isso. Durante a história não vemos qualquer imagem na qual as bonecas apareçam em condições de igualdade.

Podemos perceber o quanto a imagem corporal é considerada elemento marcante nesta narrativa. O corpo, e aquilo que porta, funciona como forma de exaltação de qualidades, de determinação de lugares sociais e, ainda, a agressão verbal ao corpo é a principal maneira de ofensa entre os personagens, ou seja, termos como “boneca de piche”, “grandalhona”, “robô fantasiado de enfermeira”, “cara de fantasma de barata descascada”, “anjinho”, “diabinho preto”, são elementos que remetem ao corpo e ao modo como este, muitas vezes, acaba servindo de suporte para as expressões de discriminação.

4.3.4. Contexto familiar, cultural e socioeconômico

As principais referências que temos a respeito da família de Uana e do nível socioeconômico do personagem são apresentados através de seu desenho, de seus pensamentos e sentimentos e de alguns elementos que podem ser observados no contexto da história.

A pequena protagonista possui pai e mãe na história e relata o sofrimento de se afastar de ambos para ficar isolada no hospital. Estes ficavam observando a garota através do vidro, com os olhos cheios de lágrimas, e sempre estavam presentes nos momentos de visita. Também foram os pais que deram a boneca Marrom da Terra para a protagonista da história. Desta forma, percebemos que, embora tenham aparecido de modo breve na história, os pais de Uana exercem papel de extrema importância para a menina, como também contribuem para a mudança do enredo da narrativa.

No contexto da história, os pais não foram representados pelo ilustrador, mas pela própria menina, que os representa negros, sorridentes, cujos olhares estão focados no personagem principal. Ao dar a Uana uma boneca negra, que apresenta uma história baseada em uma lenda africana, como um presente especial, os pais demonstram a preocupação de valorizar as características étnicas da filha e, possivelmente, elementos da cultura africana.

4.3.5. Considerações gerais a respeito do livro

Consideramos que a obra *Uana e Marrom da Terra* constitui um livro de LI que apresenta expressiva elaboração literária e ao mesmo tempo aborda uma temática delicada que é o preconceito racial e, inclusive, o próprio processo de construção identitário da criança negra. No entanto, refletindo a respeito do contexto da educação infantil, cabe estarmos atentos a questões presentes na obra, pois como afirmam alguns autores (CANDIDO, 2004; JAUSS, apud JAUVE, 1996), a literatura também se constitui em uma forma de conhecimento, e precisamos atentar, inclusive, para o processo de recepção.

A educação brasileira deve estar embasada, conforme apresentamos no Capítulo 2, na legislação antirracista. Ao mesmo tempo, apresentamos diferentes autores que expressam a preocupação com livros de LI que apresentam elementos carregados de estereótipos e preconceito (GÓIS, 1984; ROSEMBERG, 1980; ABRAMOVICH, 1993, A. SOUSA 2001, 2003, 2006). Esta história, que se propõe a questionar preconceitos e estereótipos, acaba, em alguns momentos, por reproduzi-los, o que pode ser considerado pelo pequeno leitor como uma verdade, algo que pode ser incorporado naturalmente em suas relações entre pares. Frases como virar diabinho por ter a pele preta ou tornar-se cara de fantasma de barata descascada por ter a pele branca não poderiam ser consideradas expressões de racismo?

Deste modo, acreditamos que no contexto escolar caberá uma discussão mais aprofundada e um cuidadoso planejamento do professor para que possa, no contexto da leitura, das discussões e/ou das propostas deste livro, promover momentos de reflexões visando o questionamento de estereótipos. Consideramos, ainda, que alguns estereótipos são apresentados de modo crítico pela história, porém esta sutileza dificilmente será percebida por crianças pequenas.

Consideramos relevantes os conceitos de cor e raça que se confundem na história. Embora a obra expresse um conceito de etnia, ao trazer para narrativa alusão ao continente africano e a história de Marrom da Terra, o que se torna evidente não é o conceito de etnia ou raça (negritude), mas sim a cor, a ponto do desconforto da protagonista em relação a sua boneca poder ser resolvido com um banho de cândida⁵⁷ – o chamado mito do *branqueamento*. Outro ponto que reforça esta ideia é o fato da história de Marrom da Terra não ter sido

⁵⁷ O termo *cândida* costuma ser utilizado em algumas cidades brasileiras para referir-se à água sanitária ou alvejante, que em geral é utilizado para eliminar manchas de roupas brancas ou deixar as peças ainda claras.

narrada: a princesa africana que a boneca negra representa possui uma história, no entanto, no momento de contá-la, o livro termina.

A boneca loura, por outro lado, ressalta valores idealizados da classe média e da branquitude como, por exemplo, o consumismo e a chamada “idealização do mundo branco”, apontados por Kaercher (2006). Esta boneca anda de salto, veste roupas cor de rosa, tem diversos acessórios, fala ao celular, em outra cena, e caminha tranquilamente enquanto a boneca negra limpa o chão. A própria Uana expressa o seu desconforto com a provável condição de empregada de sua boneca.

Observamos ainda a presença do papel de “fada madrinha”, comum aos contos de fadas europeus, exercido aqui pela enfermeira da noite, que vai significar para Uana a diferença entre viver e morrer, pois é somente com sua interferência que a protagonista consegue superar o medo da morte, e, a partir deste encontro, se recuperar rapidamente do sarampo.

Entre outros elementos presentes na narrativa, destacamos a construção elaborada do personagem Uana e a apresentação de seus conflitos internos. A dúvida da protagonista, sobre achar a boneca negra, parecida com ela, feia ou bonita, remete ao Capítulo 3, quando discutimos que a aceitação do corpo não deve ser considerada como um problema individual, de baixa autoestima do personagem, mas tem suas raízes no contexto histórico, social e cultural, o que significa que muitas crianças negras ou brancas poderão encontrar-se diante do mesmo conflito. A escola pode, através de suas ações, contribuir para desconstrução de padrões de beleza engessados, baseados em teorias racistas e eurocêtricas.

4.4. Livro: *A MENINA e o tambor*, de Sonia Junqueira e desenhos de Mariângela Haddad. Editora Autêntica, 2009.

4.4.1. Resumo da história

Esta é uma história composta exclusivamente por imagens, sendo que este livro foi incorporado ao acervo da EMEI através do programa PNBE 2010.

No livro *A menina e o tambor*, o leitor entra em contato com uma história na qual uma garotinha caminha por seu bairro e percebe a tristeza e a seriedade no rosto das pessoas e, diante disso, resolve mudar este contexto oferecendo flores e pirulitos a quem encontra, fazendo caretas, usando um nariz de palhaço, mas não obtém resultados. Ela também começa a se entristecer até que escuta o som “tum, tum, tum” do próprio coração, que a remete ao som de um tambor, o que lhe dá a ideia de sair pelas ruas tocando este instrumento. Logo as pessoas se contagiam com o som e começam a entrar no ritmo da música, batendo em latas, caixas de fósforos, no peitoril da janela, em panelas, utilizando outros instrumentos musicais. Forma-se então uma espécie de banda improvisada que, conforme passa pelas ruas, vai agregando novos componentes e animando aqueles que assistem.

4.4.2- Análise da obra:

4.4.2.1. Estrutura da narrativa

Esta história, assim como as demais obras analisadas neste capítulo, apresenta o padrão de narrativa tradicional, com situação inicial, desenvolvimento e desenlace. A situação inicial, conforme apresentamos no resumo, apresenta a MENINA passeando alegremente pelas ruas, e o problema apresentado é a tristeza ou mau humor das pessoas. A protagonista busca então meio para animar e motivar a todos. Durante o desenvolvimento da história, a menina experimenta diferentes estratégias para atingir seu objetivo, sem sucesso. E o

desenlace acontece quando ela consegue alegrar as pessoas através da música. A narrativa ocorre em um tempo linear.

O personagem principal da narrativa não possui um nome próprio, sendo que, tanto na capa, quanto na folha de rosto a expressão A MENINA recebe destaque sendo escrita toda em letra maiúscula, o que pode determinar a importância da criança, em relação ao objeto tambor. O artigo “A” define, de certo modo, que o texto irá tratar de uma criança específica, porém sem um nome determinado.

Outros personagens apresentam breve participação na narrativa como figurantes ou coadjuvantes, porém a importância desses personagens na história ocorre mais por sua participação coletiva do que como personagens individuais.

O espaço da narrativa ora é o espaço da cidade, ruas, praças, ônibus, ora é o espaço interno do quarto da personagem. Ambos os espaços exercem grande influência na narrativa, pois se nas ruas encontra-se o problema, no quarto a protagonista busca o instrumento que iniciará a sua solução.

Por tratar-se de um livro de imagens, os códigos gráficos, os elementos de hipersignificação, alguns recursos comuns aos gibis, as cores, assim como os paratextos, são detalhes significativos que auxiliam na narração da história.

No caso dos códigos gráficos, percebemos que o desenho do coração, por exemplo, que se relaciona ao mesmo tempo ao afeto e ao som das batidas do coração, está presente durante toda a história, desde a capa. À medida que cada pessoa se alegra, um coração em tom vermelho intenso aparece próximo ao seu peito, e as cores do personagem alegre, que eram em tons pastéis, passam a ter cores com brilhos intensos.

Além do coração, vemos tracinhos próximos aos corações, aos instrumentos musicais, aos brinquedos que a MENINA joga para o ar. Ora estes traços indicam o som, ora é uma forma de expressar movimentos.

A hipersignificação de expressões faciais e corporais ajuda também a compreender o que aparentemente as personagens estão sentido. No caso do personagem principal há diversas cenas cujo foco se dá principalmente em seu rosto, com closes, plano americano ou plano médio, ou seja, imagens de seu rosto ou de seu corpo completo. Seus olhos, bocas, sobrancelhas, língua e expressões são significativos e parece ter havido grande preocupação em desenhá-los, algumas vezes quadro a quadro, para mostrar diferentes momentos e emoções vivenciadas pela protagonista.

Imagem 30: A MENINA, *Expressões corporais e faciais; onomatopéia, código gráfico – coração e tracinhos próximos ao coração representando som, balão de fala.*

Obra: A MENINA e o tambor.

Autora: Sonia Junqueira

Ilustração: Mariângela Haddad (p.16, 17, 19)

Para intensificar as expressões, alguns recursos utilizados nos gibis aparecem na obra, como, por exemplo, a divisão da cena em quadros: cada quadro apresenta uma cena na narrativa, e também o recurso dos balões de fala, neste caso contendo desenhos. A onomatopéia “tum, tum, tum”, desenhada com letras pequenas ou grandes, finas ou grossas, conforme o contexto da história, aparece ao longo de todo o livro e contribui para a construção da atmosfera musical da obra; também é o som que desencadeia a ação da protagonista.

4.4.2.2. Projeto gráfico e elementos de paratextos

Conforme afirmamos anteriormente, trata-se de um livro sem texto, as únicas palavras que aparecem escritas durante a história são o título e a onomatopéia “tum, tum, tum”, repetida ao longo da narrativa, que se relaciona tanto com o som do tambor, quanto com o do coração.

Outros elementos escritos referem-se a dados catalográficos do livro, nome da autora e da ilustradora, suas respectivas biografias, nome da editora, nome da coleção. A capa, de formato retangular e papel brilhante, apresenta a imagem da personagem principal, seu quarto e seus brinquedos, além do nome da história e outros dados, como autora, ilustradora, etc. No

verso da capa e na página de rosto, assim como no verso da contracapa, há desenhos de notas musicais, como se a música reverberasse para fora e para dentro do livro.

4.4.3. Representação do personagem: o nome, o corpo, os cabelos e elementos da estética africana

A MENINA não possui um nome próprio. É negra, representada com cabelos crespos e aparentemente trançados, ao final das tranças há alguns enfeites coloridos. Está vestida com calças vermelhas e camiseta amarela. Na capa e contracapa encontra-se descalça, sentada sobre o tapete de seu quarto, os sapatos encontram-se próximos à cama. Esta aparece arrumada com uma colcha cor de rosa e com um ursinho e uma flor. Seu quarto, na capa e na contracapa, possui, além da cama, um baú de brinquedos, um tapete e um desenho de um gato na parede. A criança toca flauta e a música, inclusive, será o grande fio motivador desta história. O personagem principal nesta obra, assim como em outros livros encontrados em nossa pesquisa, é representado com uma camiseta amarela e calça vermelha, além de sapatos vermelhos. Novamente percebemos a recorrência na representação da cor das roupas dos personagens negros. Seriam as cores amarela e vermelha recursos para dar destaque ao corpo negro? Seria uma referência às cores relacionadas ao Pan-africanismo? Seria somente a recorrência de um estereótipo? O fato é que não tivemos resposta para esta pergunta.

O corpo do personagem principal também exerce função essencial na história, considerando que a linguagem oral é descartada e, assim, suas expressões e seu corpo são fundamentais para o desenvolvimento da narrativa: é através do corpo que ela cria música, com uma flauta, através do assovio, com o tambor. Suas expressões faciais recebem destaque através de caretas, sorrisos e tristezas. O tum, tum dos corações gera o ritmo que contagia todas as pessoas.

É possível perceber a preocupação presente na obra em representar pessoas de diferentes etnias (negros, brancos e amarelos), gerações (bebês, crianças, jovens, adultos e idosos), gêneros (homens e mulheres), tipos físicos, vestimentas variadas, por exemplo. Considerando a estética negra, diversos personagens negros representados como crianças, adultos e bebês apresentam vestimentas variadas, comuns à cultura ocidental; há, nos personagens negros, penteados e cortes de cabelos diversos: tranças com miçangas, cabelos

enrolados, cabelos crespos com corte *black power*, cabelos cacheados longos e curtos, cabelos lisos. Dois personagens negros possuem lábios mais grossos e os demais lábios finos. As representações dos narizes dos personagens também variam. Há variação ainda na tonalidade da cor da pele dos diversos personagens negros, assim como na cor dos cabelos.

A representação do personagem principal, assim como dos demais personagens negros da história, em nenhum momento deixa dúvidas em relação a sua cor/etnia negra. A representação plural dos personagens negros “sugerem a existência de diferentes tipos de corpos negros, múltiplos modos de delimitar o pertencimento à negritude e, mais que isto, a existência de negritudes plurais, não demarcadas por uma única postura/atitude corporal (incluídas aqui as diferentes formas de lidar com o cabelo [...])” (KAERCHER, 2006, p.148).

Embora nosso olhar fosse principalmente focalizado nos personagens negros da história, foi possível perceber a mesma preocupação e cuidado em relação à representação dos personagens de outras etnias, sendo que, algumas vezes, a cor da pele e os cabelos foram a principal forma de diferenciação entre personagens negros e não negros.

Numericamente, há certo equilíbrio de representação entre personagens do gênero masculino e feminino e entre a representação de personagens não negros e de personagens negro, considerando as inúmeras vezes que o personagem principal aparece ao longo da história.

4.4.4. Contexto familiar, cultural e socioeconômico

Não há referências em relação ao contexto familiar do personagem principal da história. Em relação ao seu contexto cultural e socioeconômico, podemos inferir alguns elementos ao observarmos seu quarto ricamente desenhado na capa e na página 20. Vê-se sua cama forrada com uma colcha cor de rosa, sobre a cama há um ursinho amarelo e uma flor, na parede aparece o desenho de um gato azulado, aos pés da cama estão seus sapatos vermelhos e uma peteca caída no chão. Na ponta da cama, lado contrário à cabeceira, há um tapete redondo no chão, uma bola roxa e uma boneca loira, e a menina está sentada tocando uma flauta, próxima ao seu baú de brinquedos. Neste baú vê-se um coelhinho, um tambor, uma flauta, um dado, um carrinho, um livro, uma corneta, entre outros objetos.

Imagem 31: A MENINA, seu quarto e seus brinquedos- página 20.
 Obra: **A MENINA e o tambor.**
 Autora: Sonia Junqueira
 Desenhos: Mariângela Haddad

Consideramos, conforme Corsaro (2011), que os brinquedos fazem parte da cultura material da infância, e, ao observamos a protagonista desta história percebemos que a criança representada tem um quarto individual e acesso a brinquedos industrializados, em quantidade expressiva. Está representada imersa em um contexto sociocultural no qual a cor rosa refere-se às meninas, no entanto, a garota da história também possui um carrinho em seu baú. Percebemos que ela, além de brincar e tocar instrumentos musicais, também lê, visto que há um livro entre seus brinquedos. A única boneca que o leitor visualiza na imagem é branca e loira.

O elemento cultural que se torna mais marcante no contexto desta história é a presença da música, visto que A MENINA toca flauta, assovia, possui entre seus brinquedos uma corneta e um tambor. Cabe ressaltar que os tambores são os principais instrumentos musicais africanos e serviam, inclusive, como forma de comunicação entre os povos. No Brasil é uma referência muito importante, ligada a blocos musicais que expressam a cultura negra em estados como a Bahia e às escolas de samba, que, segundo Santos, “foram importantes centros

que congregam negros, proporcionando a eles um espaço de sociabilidade e integração cultural” (SANTOS, 2006, p.159).

A Menina, durante a história, estabelece relação com as diferentes pessoas de sua comunidade e aparentemente sua ação é acolhida e valorizada por todos. A seu modo, ela é capaz de transformar as relações vivenciadas naquele espaço através da música. Ou seja, a intervenção infantil gera mudanças, inclusive, nas diferentes gerações representadas na obra. A criança circula de modo autônomo em diferentes espaços de seu bairro como praças e ruas.

Imagem 32 – página 29
Obra: **A MENINA e o tambor**
História: Sonia Junqueira
Ilustração: Mariângela Haddad

4.4.5. Considerações gerais a respeito do livro

Analisando o enredo desta narrativa e a clareza com a qual as imagens permitem a leitura da história, acreditamos que esta é uma obra que possibilita a leitura autônoma pelas crianças da EMEI. No entanto, o professor, através de questionamentos e observações, também pode auxiliá-los neste processo, contribuindo para que possam realizar também uma leitura mais aprofundada da obra.

Consideramos que, no contexto da educação infantil, tanto as crianças menores, quanto as maiores podem ter acesso a este livro. *A MENINA e o tambor*, embora tenha um enredo simples, oferece a oportunidade de ser lido de diversas formas e com diferentes enfoques, desde a possibilidade da leitura da narrativa de imagem, como também dos diferentes elementos: espaços, tempo, personagem. Outro aspecto relevante que se apresenta é a diversidade de corpos, cabelos, rostos e expressões, que podem permitir às crianças a realização de leituras sensoriais, emocionais e racionais a respeito da diversidade humana.

Acreditamos que esta obra, no contexto da escola, poderia contribuir como importante elemento de valorização da diversidade e da cultura afro-brasileira.

Ao realizarmos o estudo da obra, concluímos que é possível perceber que esta história buscou valorizar elementos da corporeidade e cultura negra, assim como de outras etnias e dos diferentes gêneros. A criança é representada de modo que o universo infantil é valorizado, assim como seu protagonismo. No entanto, não temos referência de sua família, assim como a personagem principal também não possui um nome próprio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil, agora obrigatória a partir dos 4 anos, tem também como um de seus princípios a educação étnico-racial. Ao propormos a pesquisa aqui apresentada, cujo contexto é o acervo bibliográfico de uma escola pública de educação infantil, fomos em busca de sustentação teórica e, por meio dos estudos e leituras que fizemos, acabamos por delinear três pontos básicos: o primeiro, a presença da literatura infantil como elemento ao mesmo tempo lúdico e transformador, que tem em Antonio Candido uma significativa expressão; o segundo, que a relação entre as crianças de educação infantil já estão marcadas por questões e conflitos relacionados ao pertencimento étnico-racial, como revelam pesquisas de Cavalleiro, Rosemberg e outros autores; o terceiro, que as crianças constroem culturas com os pares, a partir de cultura material e de simbólica, da qual se apropriam, usam e transformam, como afirma Corsaro. Esses pontos nos permitiram investigar, com maior propriedade, se havia livros de literatura infantil com personagens negros protagonistas no acervo de uma escola municipal de educação infantil e como esses personagens são representados, tendo, como pano de fundo, a certeza de que a literatura infantil pode possibilitar a construção da identidade de modo saudável, deve eliminar situações de racismo e precisa acolher e formar a criança de maneira integral, permitindo-lhe acesso aos bens socioculturais.

Para alcançar os objetivos propostos por esta pesquisa, verificar a existência de livros com personagens protagonistas negros no acervo de um escola municipal de educação infantil da cidade de São Paulo, saber se as obras foram encaminhadas à escola pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), investigar como são os personagens negros representados nas obras encontradas, verificar se os livros valorizam e respeitam a diversidade, assim como os elementos da cultura afro-brasileira e africana, realizamos pesquisa documental e bibliográfica.

De modo geral, podemos afirmar que a EMEI pesquisada possui um acervo amplo, com obras que variam desde clássicos a obras de LI mais recentes, publicadas até 2011, data limite da pesquisa de campo. No que se refere aos livros com personagens negros, contudo, o acervo ainda é diminuto, considerando o número elevado de publicações com protagonistas negros disponibilizados no mercado na última década. Na dissertação foram citados diversos livros que, embora significativos, não fazem parte dos livros disponíveis na EMEI.

Organizamos as trinta e três obras levantadas no acervo nas seguintes categorias: histórias de vários povos; crianças protagonistas em terras africanas; personagens negros e suas histórias na LI brasileira; e crianças negras e suas histórias. Acreditamos que os livros presentes em cada uma dessas categorias podem trazer para o interior da escola diferentes oportunidades de abordar a temática ou de permitir experiências relacionadas às questões étnico-raciais.

Ao possibilitar às crianças o contato com essas obras, oferece-se que possam ver e criar novas referências de corpos, imagens, técnicas corporais, estilos, culturas, valores e referenciais éticos e estéticos, o que alarga conceitos e valores, amplia referências imagéticas, além de dar visibilidade ao corpo negro e a diferentes culturas. Ao dar visibilidade, de forma positiva, dá-se o reconhecimento, e este valoriza a diversidade humana, auxiliando a criança negra no seu processo de construção identitária, e ao mesmo tempo, questiona o imaginário que naturaliza e hierarquiza os seres humanos.

Esse parece ser um caminho para transformar o discurso de que a criança negra “não se aceita”, muito comum no contexto escolar, quando se discute as temáticas do racismo e da discriminação. Ao mesmo tempo, provoca a observação das construções históricas, sociais e ideológicas que a levam a desenvolver referências negativas a respeito de si, do seu corpo, de seu cabelo e do seu grupo étnico-racial, conforme explicitamos no Capítulo 3.

A LI apresenta-se como uma oportunidade de recontar, ainda que com histórias ficcionais, as histórias do povo negro, dos descendentes de africanos em diáspora, do afro-brasileiro e do povo brasileiro. Ela possibilita o contato com histórias e povos de terras africanas, para além da imagem da África e dos africanos construída e constantemente alimentada pela mídia; aproxima emocionalmente as crianças de diferentes personagens que sofrem, brincam, ri, questionam, agem; resalta elementos da cultura brasileira e afro-brasileira como a música e a dança; explicita questões como a discriminação racial, inclusive, entre as crianças. Os livros infantis com personagens negros, no contexto da escola, quando trabalhados, podem oferecer às bibliotecas, à sala dos professores e às salas de aulas mais do que um bom momento de fruição, um de reflexão.

Candido (2004) defende a literatura como um bem e um direito, o que significa seu amplo acesso nas escolas. Entretanto, os livros da escola precisam ser de qualidade e apresentar ausência de preconceitos, como indica a legislação e as recomendações do MEC, exploradas no Capítulo 2.

Constatamos que a representação de personagens negros no acervo da EMEI está em torno de 2,5% de todo acervo; considerando o universo de mil e quinhentos livros. Avaliando o universo de 160 livros enviados pelo PNBE para educação infantil, a presença de livros com protagonistas negros neste programa está em torno de 2,5%, o que indica que os personagens negros ainda estão sub-representados tanto no acervo da EMEI como no do PNBE.

Em relação à análise qualitativa das obras representativas da categoria crianças negras e suas histórias, chamou-nos a atenção que, em duas das obras analisadas, personagem adulto branco, do gênero feminino, foi responsável pela resolução dos problemas apresentados pelas crianças protagonistas, embora os pais destes personagens fizessem parte da história. A valorização de elementos materiais e a representação detalhada e cuidadosa dos personagens dessas histórias, a patroa, em uma delas, a enfermeira da noite e a boneca branca, na outra, remete a uma reflexão proposta por Kaercher (2006), a de que a branquidade é demonstrada em livros de LI como uma espécie de valor bom e que deve ser buscado, exaltado, um princípio universal. Segundo a autora, para que este valor seja assim reconhecido, algumas estratégias de sedução são utilizadas, como, por exemplo, a glamurização do mundo branco, externada através da vinculação de valores e bens de consumo desejáveis aos personagens, como casas grandes, roupas belas, joias, além de diversas virtudes, apresentadas como atributos de personagens brancos, que produzem um efeito de sedução no leitor, que passa a identificar-se com estes personagens brancos e a desejar para si as virtudes e bens. (KAERCHER, 2006, p.126).

Alguns livros levantados no acervo explicitam preconceitos e desvalorizam o corpo negro, mas muitos outros livros respeitam e valorizam esta corporeidade. A qualidade gráfica e textual de algumas obras também deve ser exaltada, pois através desses livros as crianças terão contato, quando estimuladas, com textos ricos, instigantes e que oportunizam a reflexão e a tomada de conhecimento.

Dissemos anteriormente que a criança que não se vê representada, valorizada em sua corporeidade e cultura, muitas vezes começa a negar a sua própria identidade, sente dificuldade de gostar de si mesma. As próprias histórias nos deram exemplos através de seus personagens protagonistas negros: Uana sentia vergonha de sua boneca, não sabia se a achava feia ou bonita, sofria com o fato de saber o lugar social que seria determinado a sua boneca durante as brincadeiras, e pensava na possibilidade de mudar sua cor para livrá-la desta condição; Juca sentia vergonha de si mesmo diante da patroa, diante de seu cheiro, de sua beleza, de sua pintura.

Para finalizar, a partir dos elementos encontrados ao longo da pesquisa, defendemos que livros de qualidade e que apresentam personagens negros façam parte do dia a dia da escola, pois acreditamos que uma educação para igualdade racial significa ir além de incluir em momentos específicos, em datas marcadas no calendário escolar. Na (in)diferença da escola, o negro ainda é tratado como o diferente, ao qual deve ser dada a oportunidade de aparecer em momentos específicos, quando na verdade, propor a igualdade significa pautar cada ação e planejamento em princípios como a alteridade e a valorização do outro. Neste caso, das crianças.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: Gostosuras e bobices*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1993.
- ARAUJO, Hanna Talita G. P. *Livros de imagem: três artistas narram seus processos de criação*. Campinas, 2010. Dissertação (Mestrado em Artes). Instituto de Artes da UNICAMP.
- ARAUJO, Débora O. C.; SILVA, Paulo Vinicius B. S. Diversidade étnico-racial e a produção literária infantil: análise de resultados. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades-CEERT, 2011.
- AZEVEDO, Ricardo. Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda (org.) *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra o escritor*. São Paulo : DCL, 2005.
- BAKTHIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAZILLI, Chirley. *Discriminações contra personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea*. São Paulo, 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BAZZANELLA, W. Valores e estereótipos em livro de leitura. *Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 4, mar., 1957.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil In: BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray (orgs.). *Psicologia social do racismo*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2009.
- _____. (org.). *Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1989.
- BRASIL. Lei 8.069 – *Estatuto da criança e do adolescente*, de 13 de julho de 1990. D.O.U. 16/07/1990.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998, 3v.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro- Brasileira e Africana*. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Cadernos de orientações - projeto Trilhas*. Brasília: 2011. (Trilhas: v.1, v.2, v.3, v.4, v.5, v.6, v.7)

BUORO, Anamélia Bueno. *Olhos que pintam: a leitura de imagem e o ensino da arte*. São Paulo: FAPESP/ EDUC/ Cortez, 2002.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, v. 24, n. 9, set. 1972.

_____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades/ Ouro azul, 2004.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello, Fundamentos para educação na diversidade. In: MORAES, Mara S.; MARANHE, Elisandra A (orgs). *Introdução conceitual para educação na diversidade e cidadania*. São Paulo: UNESP, 2009, vol. 2.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. In: PISCITELLI, Adriana et al. (Org.). *Olhares feministas*. Brasília: Ministério da Educação (MEC) – UNESCO, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e Anti-racismo na Escola: Repensando nossa Escola*. São Paulo: Summus, 2001.

_____. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, Preconceito e discriminação na Educação Infantil*. São Paulo: contexto, 2003.

_____. Discriminação Racial e Pluralismo nas Escolas Públicas da Cidade de São Paulo, in: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação / MEC, BID, UNESCO, 2005

CHRISTIAN, Dadié Kacou. *Um africano lê Macunaíma: uma interpretação da rapsódia de Mario de Andrade com base em elementos literários e culturais negros-africanos*. São Paulo: Linear B; Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), 2008.

CORREIA, Lucila P. *As contribuições da literatura infantil na construção das identidades de crianças*. Bahia, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado da Bahia

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUTI. *Moreninho, negrinho, pretinho*. São Paulo: Terceira Margem, 2009. (Coleção Percepções da Diferença. Negros e Brancos na Escola, vol. 3) .

FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2010.

FAZZI, Rita de Cássia. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FOSTER, E. M. *Aspectos do romance*. Porto Alegre: Globo, 1969.

FRANÇA, Luiz F. *Personagens negras na literatura infantil brasileira: da manutenção à desconstrução do estereótipo*. Mato Grosso, 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal do Mato Grosso.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil. In: BRASIL. MEC. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

_____. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GÓIS, Lúcia Pimentel. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Pioneira, 1984.

GOUVÊA, Maria Cristina de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. *Educação e pesquisa: revista da faculdade de educação USP*. São Paulo, v.31, n.1, jan/mar. 2005.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. In: KI-ZERBO, Joseph. *História geral da África, I: metodologia e pré-história da África*. 2. ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010.

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura*. São Paulo: Cosac & Naify, 2010.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético - Vol 1*. São Paulo, Editora 34, 1996.

INOCÊNCIO, Nelson. O Corpo negro na cultura visual brasileira. In: BRASIL. MEC. *Educação – africanidades Brasil*. Brasília: SECAD/MEC, 2006.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o leitor*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2001.

JOUBE, Vincent. *A leitura*; tradução Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KAERCHER, Gládis E. P. S. *O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola-1999*. Porto Alegre, 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura?* São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 2003

LEITE, Fábio Rubens da Rocha. *A questão ancestral: África negra*. São Paulo: Palas Athenas: Casa das Áfricas, 2008.

_____. Prefácio. In: HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athenas: Casa das Áfricas, 2003.

LOPES, Ana Lúcia. A prática pedagógica e construção de identidades. In: BRASIL. MEC. *Educação – africanidades Brasil*. Brasília: SECAD/MEC, 2006.

MAESTRO, Maria Lúcia K. *Os contos de fadas no imaginário das crianças negras*. Espírito Santo, 1999. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Espírito Santo.

MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

MALACHIAS, Rosângela. *Cabelo bom, cabelo ruim*. São Paulo: Terceira margem, 2009. “Coleção Percepção da diferença. Negros e brancos na escola - v.4”

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura? São Paulo: editora Brasiliense, 1999.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Casac & Naify, 2003.

MAZURIC, Catherine. “Les moi volatils des guerres perdues” - A leitura, construção ou desconstrução do sujeito? In: REZENDE, Neide Luzia de; ROUXEL, Annie; LANGLEDE, Gerard (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

MEIRELLES, Elisa. Literatura muito prazer. *Nova escola*, São Paulo, Ano XXV, n ° 234; p. 48-58, agosto, 2010.

NEGRÃO, Esmeralda V. A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p. 86-87, nov. 1987.

_____.; PINTO, Regina P. *De olho no preconceito: um guia para professores sobre racismo em livros para crianças*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990.

NUNES, Benedito. *O tempo na narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.

PEREIRA, João Baptista Borges. Racismo à brasileira In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP, 1996.

PERROTTI, Edmir. Leitura de imagens. *Nova escola*, São Paulo, v. 2, n ° 13, p. 54, jun. 1987.

PILLAR, Analice Dutra (org.). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PROENCA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. *Estudos avançados*. São Paulo, v. 18, n. 50, Abril 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 fevereiro de 2013

QUEIROZ, Renato da Silva. *O corpo do brasileiro: estudo da estética e beleza*. São Paulo: SENAC, 2000.

RAMOS, Angela M. P. *Construção da identidade étnico-racial: o papel da literatura infantil com personagens negros e histórias das culturas africanas*. Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RAMOS, Graça. *A imagem nos livros infantis: caminhos abertos para ler o texto visual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RATTS, Alex; DAMASCENO, Adriane. Participação africana na formação cultural brasileira. In: BRASIL. MEC. *Educação – africanidades Brasil*. Brasília: SECAD/MEC, 2006.

RIBEIRO, Ronilda. Ação educacional na construção do novo imaginário infantil sobre a África In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP, 1996.

RICARDO, Azevedo. Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda (org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? : com a palavra o escritor*. São Paulo: DCL, 2005.

ROCHA, Ruth. *Como se fosse dinheiro*. São Paulo: Editora FTD, 2004.

_____ *Marcelo, Marmelo, Martelo e outras histórias*. São Paulo: Salamandra, 1999.

_____ *A decisão do campeonato*. São Paulo: Editora FTD, 2005.

RODRIGUES, José Carlos. *Tabu do corpo*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Análise dos modelos culturais na literatura infanto-juvenil brasileira*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, volumes 1 a 9, 1980.

_____. *Literatura Infantil e ideologia*. São Paulo: Global, 1985.

_____. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). *Diferenças e preconceito na escola*. São Paulo: Summus, 1998.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio*. São Paulo: SME/DOT, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Almanaque 75 anos da Educação Infantil: conviver e aprender na cidade de São Paulo*. São Paulo: SME/DOT, 2010.

SANTOS, Sandra. *Brincando e ouvindo histórias*. São Paulo: Terceira Margem, 2009. (Coleção Percepções da Diferença. Negros e Brancos na Escola, vol. 9)

SILVA Jr., Hédio; BENTO, Maria Ap. S. (orgs.) *Práticas pedagógicas para a igualdade racial na Educação Infantil*. São Paulo: Centro de Estudos das relações de Trabalho e Desigualdade- CEERT, 2011.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. *Contando histórias sobre surdos (as) e surdez*. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2000.

SOUSA, Andréia Lisboa de. Personagens negros na Literatura Infanto-Juvenil: Rompendo Estereótipos. In: *Racismo e Anti-racismo na Escola: Repensando nossa Escola*. São Paulo: Summus, 2001.

_____. *Nas tramas das imagens: um olhar sobre o imaginário da personagem negra na literatura infantil e juvenil*. São Paulo, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

_____. A representação da personagem feminina negra na Literatura Infanto-Juvenil Brasileira. In: BRASIL. MEC. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

_____. Cultura afro-brasileira em livros paradidáticos. In: BRASIL. MEC. *Educação - africanidades - Brasil*. Brasília: SECAD/MEC, 2006.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: BRASIL. MEC. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

SOUZA, Ana L. S.; CROSO, Camila (coords). *Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades para a implementação da Lei 10.639/2003*. São Paulo: Peirópolis, 2007.

SOUZA, Edileuza P., SOUZA, Bárbara Oliveira. Preconceito, estereótipo e discriminação no espaço escolar. In: MEDEIROS, Cléia; EGHARI, Iradj Roberto (coord). *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola*. Brasília: Agere Cooperação em Advocacy, 2008.

UNICEF/CONE. *O impacto do racismo na infância*. Disponível em http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_19307.htm. Acesso em 24/10/2011.

_____. *O impacto do racismo na infância*. Brasília: Imprensa oficial, 2010.

VERÍSSIMO, Érico; *As aventuras do avião vermelho*. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2003.

ZATZ, Lia. *Uana e Marrom da Terra*. São Paulo: Biruta, 2007.

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

_____.; LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos*. 2. ed. São Paulo: Global, 1986.

REFERÊNCIAS DOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL

ASARE, Meshack. *O chamado de Sosu*. São Paulo: edições SM, 2005.

BARBOSA, Rogério Andrade; LIMA G. *Como as histórias se espalharam pelo mundo*. São Paulo: Ed. DCL, 2002.

BARBOSA, Rogério Andrade Barbosa *O filho do vento*. São Paulo: Editora DCL, 2001.

_____. *Rio acima, mar abaixo*. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2005.

_____. *Bichos da África 1: lendas e fábulas*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2005.

_____. *Bichos da África 2: lendas e fábulas*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2006.

_____. *Bichos da África 3: lendas e fábulas*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2006.

CHAPET, Kersti. *O Pássaro da Chuva*. São Paulo : Editora Ática, 1982.

CIANNI, Solange Azevedo. *Doce princesa negra*. Rio de Janeiro: Ed. Memórias Futuras, 1995 (Coleção orgulho da raça).

EISNER, Will. *Sundiata: uma lenda africana*. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2002.

FELICÍO, Vovô. *As aves e suas estórias*. Belo Horizonte, Ed. Comunicação; Brasília, Instituto nacional do livro, 1975.

FERNANDES, Paulo Dias. *O livro dos alimentos*. Erechim, RS: Edelbra, s/d.

GOMES, Nilma Lino. *Betina*. Belo Horizonte, MG : Mazda, 2009.

HALEY, Gail E. *O baú das histórias: um conto africano*. Petrópolis, RJ: Editora Global. 1998.

JUNQUEIRA, Sônia. *A menina e o tambor*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2009.

_____. *O gato e a menina*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2009.

LAGO, Ângela. *Outra vez*. Belo Horizonte: Editora Miguilim, 2001.

LIMA, Heloisa Pires; GNEKA, Georges; LEMOS, Mário. *A semente que veio da África*. São Paulo: Editora Salamandra, 2005.

_____. *Histórias da Preta*. São Paulo: Editora Cia das Letrinhas, 2006.

LIMA, Renato. *Chico Rei*. São Paulo: Editora Paulus, 2008.

LUSTOSA, Isabel. *A história dos escravos*. São Paulo: Editora Cia das Letrinhas, 2001.

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

MACHADO, Ana Maria. *Maré baixa, maré alta*. São Paulo: Editora Global, 2001.

_____. *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Eu era um dragão*. São Paulo: Editora Global, 2002.

MARA, Luiza; DANSÁ, Salmo. *O rei e o tempo*. São Paulo: Editora Scipione, 2003.

MASSARI, Mariana. *Salão de Jaqueline*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.

MINERS, Lúcia. *Juca das rosas*. São Paulo: Ática, 1990.

MOSES, Brian. *Deixa que eu faço!* São Paulo: Editora Scipione, 2005.

NUNES, Carlos Jorge. *Favela, minha morada*. Rio de Janeiro: Ed. Memórias Futuras, 1985.

ROCHA, Ruth. *Como se fosse dinheiro*. São Paulo: Editora FTD, 2004.

_____. *Marcelo, Marmelo, Martelo e outras histórias*. São Paulo: Salamandra, 1999.

_____. *A decisão do campeonato*. São Paulo: FTD, 200.

ROSA, Sonia. *Como é bonito o pé do Igor*. São Paulo: DCL editora, 2008.

_____. *O menino Nito*. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

RUMFORD, James de. *Chuva de Manga*. São Paulo: Editora Brinque-book, 2005.

SANTOS, Joel Rufino dos. *O presente de Ossanha*. São Paulo: Global Editora, 2000a.

_____. *Gosto de África*. São Paulo: Editora Global, 2000b.

VERÍSSIMO, Érico; *As aventuras do avião vermelho*. São Paulo: Cia das letrinhas, 2003.

ZATZ, Lia. *Uana e Marrom da Terra*. São Paulo: Biruta, 2007.

ZIRALDO. *O menino marrom*. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1986.