



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

educreal@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Buim Arena, Dagoberto; Rufino Lopes, Naiane
PNBE 2010: personagens negros como protagonistas
Educação & Realidade, vol. 38, núm. 4, outubro-diciembre, 2013, pp. 1147-1173
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317229293008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

PNBE 2010: personagens negros como protagonistas

Dagoberto Buim Arena¹
Naiane Rufino Lopes¹

¹Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília/SP - Brasil

RESUMO – PNBE 2010: personagens negros como protagonistas. Este artigo é resultante da pesquisa cujo objetivo foi o de analisar a presença dos personagens negros nos livros de literatura infantil selecionados pelo Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE) no ano de 2010. Além da análise do acervo do Programa, foram sujeitos da pesquisa alunos de segundo e de quinto ano do ensino fundamental de uma escola municipal em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. As conclusões indicam que apenas oito livros abordam a temática. Os alunos de descendência negra, por meio de entrevistas e de discussões em grupo focal, reconhecem, entre outras manifestações, ausência de personagens negros que poderiam ser referências para construção da identidade étnica.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Relações Étnico-raciais. PNBE. Construção da Identidade Negra.

ABSTRACT – PNBE 2010: black characters as protagonists. This article is the result of research that aimed to analyze the presence of black characters in children's literature books selected by the National Program of School Library (PNBE) in 2010. Besides the analysis of the collection of the Program, the research subjects were students of second and fifth years from Public Elementary School in a town in the state of São Paulo. The findings indicated that only eight books addressed to the topic. Students of black ancestry recognized, through interviews and discussions in groups, absence of black characters that could be references for the construction of ethnic identity among other manifestations.

Keywords: PNBE. Children's Literature. Ethnic-racial Relations. Construction of Black Identity.

Introdução

O racismo faz-se ainda presente na sociedade brasileira por diferentes formas de manifestação, por meio do silêncio a seu respeito ou por sua negação, individualmente, ou de modo institucional (Gomes 2005). Na forma individual se manifesta por atitudes de discriminação, como agressões verbais e físicas, assassinatos, destruição de bens de consumo, e outras ações cometidas por um indivíduo contra outro. Na forma institucional, as práticas discriminatórias são sistemáticas com a participação do Estado de forma direta ou indireta. Exemplos são as estratégias utilizadas para isolar a população negra em determinados bairros, escolas e empregos. Os livros didáticos e de literatura infantil apresentam restrita presença positiva dos personagens negros; as telenovelas e os comerciais têm reduzida participação de atores negros; nas escolas diariamente as crianças sofrem discriminações raciais que podem afetar o processo de desenvolvimento e o de aprendizagem. São, portanto, formas de excluir a população negra do desenvolvimento social.

Na sociedade brasileira existe a cultura de escamotear o racismo e suas manifestações devido ao *Mito da democracia racial*. Trata-se de uma construção ideológica que nega a desigualdade social entre negros e brancos, e, por isso, fortalece os estereótipos acerca da negritude. O mito da democracia racial do Brasil sintetizado a partir da obra *Casa Grande e Senzala* (1933), do sociólogo Gilberto Freyre, defende o pressuposto de que negros, brancos e índios conviveram em harmonia na época da colonização. Para legitimar tal harmonia, Freyre analisou sob a ótica dos grandes senhores a miscigenação brasileira e seus envoltórios afetivos e sexuais com as mulheres escravizadas. Para Freyre (1933) as relações geradoras dos mestiços foram afetuosas, mas, para chegar a essa conclusão, desconsiderou o fato de que muitas dessas relações foram estabelecidas por meios violentos, por meio do exercício do poder do colonizador. A visão romântica das relações étnico-raciais no Brasil, causada pelo mito da democracia racial, utilizada para camuflar o preconceito, coloca obstáculos para a desconstrução do racismo. O silêncio ainda existente sobre o tema dificulta a discussão sobre o lugar social da população negra no Brasil. E o questionamento, no interior da escola, sobre livros reprodutores de imagens e histórias negativas da população negra; no caso da literatura infantil não causa estranheza, ainda, a quase total ausência dos personagens negros, ofuscados pela presença dos representantes do padrão europeu.

Giroux (1999), ao analisar o desenvolvimento da branquidade, como afirmação da supremacia branca no cenário da produção cultural americana, destaca a função dessa produção no controle da formação da identidade dos estudantes e da confirmação de estereótipos:

Ao invés de enfatizar que os estudantes são leitores diversificados de uma cultura, é pedagogicamente importante reconhecer e compreender de que modo a propriedade e o controle dos aparatos de produção cultural limitam as

leituras tornadas amplamente disponíveis após estudantes e modelam o contexto popular a partir do qual as noções dominantes de racismo são compreendidas. Quando o racismo é discutido em sala de aula, muito provavelmente focalizará o comportamento desagregador que os estudantes negros e hispânicos exibem nas escolas. Esse comportamento é o que será frequentemente visto como característico de todo um grupo social, ou como uma forma de patologia cultural segundo a qual as minorias devem ser censuradas pelos problemas educacionais por elas vivenciados (Giroux, 1999, p. 124).

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criado em 1997 com o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura, tem feito da literatura infantil o gênero mais presente nas escolas brasileiras, apesar dos problemas ainda existentes quanto à circulação dos livros nas escolas, especialmente a insuficiente formação de docentes como mediadores.

Apesar de que 50,7% da população brasileira sejam não-brancos, as crianças negras, leitoras como as brancas, de livros que são referências para a sua compreensão do mundo, são muito pouco neles representadas como protagonistas. A sua presença é comumente associada a empregos que são socialmente desvalorizados; Rosenberg (1985) alertava, havia 30 anos atrás, que os personagens femininos eram frequentemente empregadas domésticas, discriminadas de forma camuflada, por não haver a presença de um discurso claramente preconceituoso. Mais recentemente, Lima (2005) afirma que os personagens negros estão relacionados unicamente à escravidão. A dor e as condições de inferioridade e de submissão sofridas ao longo da história são representações negativas que levam as crianças negras leitoras a experimentar o desejo de eliminar de si a sua própria cor, característica mais perceptível do estigma de inferioridade. Na impossibilidade de tal ação, só lhes restam o desejo de serem cópias das crianças brancas, aceitas e respeitadas no espaço escolar.

Por essas razões, parece ser necessário fazer um questionamento referente à baixa representação nos livros de literatura infantil, cujos dados serão adiante apresentados, a respeito da diversidade étnica do Brasil. Segundo Negrão (1985), as crianças negras só terão a oportunidade de tornarem-se interlocutoras iguais no processo de comunicação, quando a literatura incorporar de forma positiva a sua imagem e identidade. Segundo Yunes (1989), as interações que lançam o leitor infantil para a narrativa são mais intensas do que nos adultos; no imaginário infantil os textos proporcionam a construção de imagens, representações e modelos de comportamento e os papéis dos personagens são vividos como um drama real em que leitor e texto se fundem. Ao esconder a presença da criança negra, a literatura infantil impede a construção de imagens e representações positivas da negritude, e, por outro lado, encaminha as leitoras da mesma etnia para a identificação com o grupo branco, sempre representado de forma positiva. Imagens e palavras

constroem ou desconstroem identidades étnicas. A palavra e a enunciação, na concepção de Bakhtin (2003), estarão sempre encharcadas por ideologias e por marcas dos conflitos gerados pela interação social, como estão também as narrativas da literatura infantil, que silenciosa, mas recorrentemente, consolidam valores brancos e, em contrapartida, consolidam estereótipos a respeito da população e da criança negra no interior da escola.

Com o intuito de mapear a presença ou ausência de personagens negros protagonistas, foi realizada a pesquisa que dá origem a este artigo, e que toma como referência os títulos de literatura infantil distribuídos pelo Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE) no ano de 2010, em uma escola municipal em uma cidade do interior do estado de São Paulo.

As ações metodológicas de pesquisa demandaram cerca de oito meses. Foram doze sessões de observação, de maio a agosto de 2012, uma vez na semana, geralmente às sextas-feiras. A análise dos livros de literatura infantil recomendados pelo Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE) de 2010, por ser, na época da pesquisa, o acervo mais recente em circulação, foi realizada a partir de documento do MEC, a portaria Nº 969, de 9 de outubro de 2009. A intenção foi a de elencar as possíveis obras que possuíam personagens negros como protagonistas, por meio dos títulos e das sinopses. Foram analisados quatro acervos, cada um com vinte e cinco livros, totalizando 100 livros. A análise foi feita diretamente nos *sites* das respectivas editoras, onde estão disponíveis as sinopses e algumas imagens dos personagens principais. Dos 100 livros analisados, apenas oito possuíam personagens negros como protagonistas.

As entrevistas, com roteiro previamente definido, destinadas a verificar pontos de vista dos alunos de primeiro ano e de quinto ano do ensino fundamental a respeito da presença dos personagens negros na literatura infantil, fizeram parte das ações metodológicas, de acordo com princípios metodológicos de grupos focais (Gatti, 2005). As duas turmas foram divididas em grupos de, no máximo seis pessoas, para não limitar a participação e proporcionar reais trocas de ideias, totalizando quatro grupos para cada turma. A sua formação levou em conta que todos deveriam ter pessoas de pertencimentos étnico-raciais diferentes quanto a gênero, mas alguns grupos ficaram apenas com meninas, porque serem a maioria. As sessões de grupo focal, iniciadas no final do mês de agosto de 2011, após o término da aplicação dos outros instrumentos de pesquisa, foram utilizadas para as leituras e discussões dos livros com personagens negros como protagonistas.

Antes da apresentação dos dados, faz-se necessário compreender a complexidade e os esforços feitos para a construção da identidade negra e a trajetória dos personagens negros na literatura infantil brasileira.

A Literatura Infantil e os Personagens Negros no Brasil

A literatura infantil brasileira também teve seu surgimento marcado por finalidades dogmáticas, moralizantes e pedagógicas. Assim como

na Inglaterra, essa literatura tinha o objetivo de fortalecer os valores da burguesia brasileira, o modelo social que estava em ascensão, pois para a ela, a literatura infantil era uma ferramenta importante para a manutenção de seus interesses e também para a escolarização e controle da criança. Para Perrotti (1986, p. 27), não existia claramente uma preocupação com a elaboração dos discursos na literatura infantil brasileira:

O cuidado com a elaboração do discurso só interessa na medida em que isto não constituía um entrave para o ensinamento. Nunca importou muito, por exemplo, a coerência interna das narrativas, em nenhum de seus aspectos: personagens, enredo, tempo e espaço.

O discurso não levava em consideração a narrativa, porque o envolvimento do leitor é utilizado como estratégia para a consolidação do estilo de vida da classe em ascensão. Apesar de marcada, como as demais manifestações culturais durante a mais recente ditadura brasileira, a literatura infantil, segundo Zilberman (2004), tornou-se expressão da resistência.

A literatura não escapou da repressão, no entanto, sofreu menos. E a literatura infantil, que, talvez por não ser vista, não era lembrada, pôde se apresentar como uma dessas válvulas de escape, por onde os produtores culturais – escritores, ilustradores, artistas em geral – tiveram condições de manifestar ideias libertárias e conquistar leitores (Zilberman, 2004, p. 46)

Em artigo divulgado um ano após o fim oficial do regime ditatorial, Perrotti (1986) afirma que na reforma educacional e da formação docente não qualificada, em meados dos anos 1970, a literatura infantil brasileira buscava renovações e mudanças; os autores passam a defendê-la como arte de prestígio, como acontecia na literatura para adultos e, aos poucos, desvincula-se da concepção utilitarista inicial para, então, portar o estatuto de obra literária. Esses escritores

[...] reclamam a posição de artista e desejam que suas obras sejam compreendidas como objetos estéticos, abandonando assim o papel de moralistas ou pedagogos, que até então fora reservado a quem escrevesse para a faixa etária infanto-juvenil (Perrotti, 1986, p. 11).

A criação da literatura infantil no Brasil foi marcada, por essas razões, pelo predomínio de protagonistas da burguesia branca em ascensão. Jovino (2006) afirma que os personagens negros começaram a aparecer nas histórias no final da década de 30 do século XX, com representações não positivas: subalternos, analfabetos, e com a cultura negra desrespeitada. A desvalorização do negro tinha como referência a desvalorização social sofrida ao longo do período de colonização e escravidão. De acordo com Souza (2005), os negros eram representados também com as características de preguiça, violência, feitiçaria,

malandragem e feiura. Souza (2005) afirma ainda que, com o fim da escravização, o discurso sobre o negro como uma mercadoria foi substituído pelo discurso do negro cidadão, porém isso não garantiu a representação positiva da negritude. Foi, mesmo assim, representado como um ser brutalizado, animalizado e passivo diante dos eventos da vida, e em meados de 1975, em plena época ditatorial, foram feitas tentativas de representações que tentavam romper os preconceitos e as discriminações, porém a maioria das obras ainda representava o negro de forma negativa como aponta Jovino (2006, p. 187):

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

Os negros mais próximos do grupo branco, conhecidos atualmente na maioria das vezes como pardos, são os personagens mais valorizados pela literatura infantil, embora não na mesma proporção que os brancos. Atualmente esse gênero tenta representar minimamente os negros como protagonistas, porém alguns textos ainda trazem representações que inferiorizam a negritude. Algumas editoras, como a Mazza Edições, possuem as suas publicações voltadas para a educação das relações étnico-raciais e a representação positiva da criança negra. Como Jovino (2006, p. 216) ressalta, são obras que não retratam o período de escravidão:

Há também os livros que retomam traços e símbolos da cultura afro-brasileira, tais como as religiões de matrizes africanas, a capoeira, a dança e os mecanismos de resistência diante das discriminações, objetivando um estímulo positivo e uma autoestima favorável ao leitor negro e uma possibilidade de representação que permite ao leitor não negro tomar contato com outra face da cultura afro-brasileira que ainda é pouco explorada na escola,

nos meios de comunicação, assim como na sociedade em geral. Trata-se de obras que não se prendem ao passado histórico da escravização.

As obras comprometidas com a educação das relações étnico-raciais representam os personagens negros como protagonistas em situações do cotidiano, enfrentando preconceitos para, de algum modo, resgatar a identidade negra, ou, por outro, para revalorizar as tradições culturais e religiosas, por meio de divulgação de contos mitológicos africanos, ou por palavras das línguas dos povos da África. A literatura afro-brasileira, nessa perspectiva, rica em abordagens e significados, pode ser entendida como resultado de enunciação coletiva, porque são histórias que redimensionam a coletividade negra, como afirmam Pires, Souza e Souza (2005, p. 1):

A afro-literatura brasileira poderia ser entendida, ainda, como aquela produção que possui uma enunciação coletiva, ou seja, o eu que fala no texto traduz buscas de toda uma coletividade negra. Para que o livro seja uma obra de referência, não basta trazer personagens negras e abordagens sobre preconceitos. É importante levar em consideração o modo como são trabalhados o texto e a ilustração.

Apesar do aumento de publicações do gênero, ainda a criança negra permanece como coadjuvante, porque “[...] a verdade é que a desigualdade na caracterização de personagens negras em relação a brancas aliada à estereotipia e explícitas manifestações racistas, fizeram da literatura um dos maiores fomentadores do preconceito racial no Brasil” (Araujo, 2011, (s/p). Ao analisar a lista de livros para as séries iniciais, selecionados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) de 2010, foi possível notar baixa representação como protagonista, quando comparada à branca. Entre cem livros, apenas oito tinham personagens negros como protagonistas, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Livros com personagens negros como protagonistas recomendados pelo PNBE de 2010.

Livros com personagens negros recomendados pelo PNBE 2010	Editora
1- Contos ao Redor da Fogueira	AGIR
2- Azur & Asmar	Edições SM
3- Histórias de Ananse	Edições SM
4- Nina África	Elementar
5- Valentina	Global
6- Betina	Mazza
7- O Casamento da Princesa	Prumo
8- A Caixa de Lápis de Cor	Positivo

Fonte: Análise de documentos na biblioteca da escola onde foi realizada a pesquisa (02/05 a 06/04/2011).

As Vozes das Crianças

A ausência dos personagens negros foi percebida pelos alunos da pesquisa, logo nos primeiros diálogos com os do segundo ano:

Ped: Personagens da turma da Mônica.

Pesquisadora: Falem-me as características físicas dos personagens.

Lay: Coloridos.

Pesquisadora: Coloridos, como?

Joã: Uns verdes, vermelhos.

Pesquisadora: E a cor da pele desses personagens?

Ped: Brancos.

Man: É cor de pele.

Pesquisadora: Qual é a cor de pele?

Kau: Branca.

Joã: Branca.

(Entrevista semiestruturada com o primeiro grupo do segundo ano, 10/06/2011).

Além de a ausência ser facilmente percebida pelas crianças, a referência de *cor de pele* é a associação com os lápis de cor claros, próximos a um tom rosado, porque são as valorizadas cores próximas ao padrão europeu. Ao serem solicitados a analisar e refletir sobre as características físicas dos personagens negros como protagonistas, os alunos no quinto ano não titubearam: a grande maioria é branca, afirmaram:

Pesquisadora: Como vocês levam livros para casa, eu gostaria de saber como são esses personagens fisicamente?

Eve: É para escolher um livro?

Pesquisadora: Não, tenta pensar de uma forma mais geral, em vários livros.

Pesquisadora: Tenta me explicar como eles são fisicamente, eles são negros ou brancos?

Eve: Brancos.

Pesquisadora: A maioria é branca?

Jos: É

Bár: O rosto é branco, mas as roupas são coloridas.

Pesquisadora: Vamos pensar na cor da pele; eles são brancos ou negros?

Todos: Brancos.

(Entrevista semiestruturada com o primeiro grupo do quinto ano, 28/06/2011).

Nos diálogos com os alunos do quinto ano, não foi por eles somente salientada a ausência dos personagens negros, mas também a pouca representação da personagem negra feminina. As princesas negras não fazem parte do imaginário infantil, mas, de modo contrário, as princesas brancas são quase todas conhecidas:

Pesquisadora: Neste livro que vocês levam para casa tem personagens negros? Tem mais personagens negros ou brancos?

Mat e Isa: Brancos.

Pesquisadora: Vocês acham que faltam personagens negros?

Todos: Sim.

Pesquisadora: Vocês conhecem alguma princesa negra nos livros?

Todos: Não.

Pesquisadora: E princesas brancas?

Van: Tem um monte.

(Entrevista semiestruturada com o terceiro grupo do quinto ano, 28/06/2011).

Essa ausência dificulta a construção da identidade negra, porque impossibilita às crianças de estabelecer interlocução com personagens de sua etnia. Para Bajard (2007), a literatura infantil, por ser o gênero do discurso preferido das crianças, contribui diretamente para a construção da personalidade infantil, portanto, ao não contemplar a criança negra como protagonista, ela contribui para a negação da negritude.

Por meio de inúmeros mecanismos de negação e exclusão, os não-brancos estão constantemente à margem da sociedade brasileira; ser branco tornou-se, no imaginário social, o exemplo de portar características positivas. No Brasil, o caminho encontrado para um domínio maior sobre o negro foi feito por meio da manipulação da consciência identitária, com a mistura dos critérios ideológicos culturais e raciais. Portanto, a valorização do branco pode ser notada na representação positiva na literatura infantil, expressa pelas vozes das crianças, sujeitos da pesquisa.

A ambivalência racial e a cultural dificultam a proximidade dos negros com o seu próprio grupo discriminado e à margem da sociedade capitalista. A população negra encontra dificuldade para buscar referências, nas relações com os vários grupos sociais como a família, a escola, o trabalho, para a construção da identidade étnico-racial, porque o negro sempre está diante de um universo forjado e imposto pelo branco:

No cotidiano, o negro vai enfrentar o seu universo, forjado e imposto. Ele não permanecerá indiferente. Por pressão psicológica, acaba-se reconhecendo-se num arremedo detestado, porém convertido em sinal familiar. A acusação perturba, tanto mais porque admira e teme seu poderoso acusador. Perguntar-se á, afinal, se o colonizador não tem um pouco de razão. Será que não somos mesmo ociosos ou medrosos, deixando-nos dominar e oprimir por uma minoria estrangeira? (Munanga, 2009, p. 37).

Os negros, desde o período da colonização, buscaram o embranquecimento para assemelhar-se com o branco e assimilar seus valores, por isso a ruptura com a cultura africana foi notável e persiste até os dias atuais. A língua e as manifestações culturais como a música, foram esquecidas ao longo do processo de o negro tentar tornar-se branco; o processo histórico de exclusão e valorização do embranquecimento ocasionou a generalização do branco como padrão, ainda permanente no imaginário infantil.

A Construção da Identidade Negra

É possível entender os motivos pelos quais a construção da identidade negra positiva enfrenta resistência por parte dos pretos e pardos, uma vez que estão expostos a muitas situações estereotipadas. Silva compreende que a identidade abrange duas dimensões: a pessoal, investigada pela área da psicologia com interesse na construção biopsicológica do indivíduo, e a social, construída com o grupo a que o sujeito pertence:

A identidade social surge do processo de identificação do indivíduo com aqueles considerados importantes em sua socialização. Logo, a identidade social se inter-relaciona com a identidade pessoal; sendo assim, não existe a possibilidade da construção de uma identidade pessoal desvinculada da identidade social (Silva, 2004, p. 26).

A forma como o sujeito se relaciona com as pessoas dos grupos de relações, como a família, os amigos, a escola e o trabalho, colaboram para a construção de sua identidade social, étnica e também como sujeito singular. A população negra não consegue encontrar elementos positivos para construir sua identidade étnica, sua singularidade e sua posição única no mundo. Ao notar que são preteridos por sua ascendência africana, acham que as pessoas brancas são as podem ocupar os espaços sociais mais importantes criados pelas relações humanas. Erikson citado por Silva declara que os negros possuem uma *identidade renunciada*.

Segundo Erikson, os negros sempre foram considerados pela sociedade como seres sem opção, e marcados pela sua cor. Consequentemente, terminam por introjetar a chamada "identidade de renúncia", evitando a competição com outros grupos étnicos, portanto, assumindo o lugar a eles determinados pela "maioria compacta" na estrutura social (Silva, 2004, p. 28).

É de extrema importância considerar que a sociedade enxerga os negros como seres sem opção de trabalho e papéis sociais em decorrência do processo de escravização. O caminho mais simples seria, desse modo, o da negação e da renúncia, porque a identidade vai depender das relações interpessoais marcadas pela ocupação de espaços de brancos desalojados e, sobretudo, do modo como o Outro auxilia a sua construção, porque

É nesse sentido que entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade (Gomes, 2002, p. 39).

É possível encontrar negros que falam mal das características físicas de membros do seu próprio grupo étnico, como se olhassem a si mesmos com os olhares dos demais grupos étnico-raciais, sem, contudo, desenvolver atitudes racistas, porque

Outro equivoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem que ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a ideia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que, nos pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam o branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendem a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam (Brasil, 2004, p. 16).

Com fortes marcas negativas e tentando reproduzir o preconceito do qual são vítimas, os negros vão se distanciando das discussões políticas acerca do racismo brasileiro, tão perverso quanto silencioso, mas

[...] é importante lembrar que a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que a diferença estabelece os contornos da nossa identidade (Gomes, 2002, p. 39).

As identidades, construídas nas relações com o Outro, indicam diferenças, mas longe estão essas diferenças de serem marcas de inferioridades; pelo contrário, são as discussões das relações étnico-raciais no cotidiano as indicadoras dos traços de igualdade. Muito cedo, ainda na Educação Infantil, as crianças negras aprendem a negação da identidade pela condição de inferioridade das diferenças físicas, sociais, culturais; nos programas televisivos, nos livros, nos filmes, nos brinquedos, sua presença é negligenciada, e poucas são as representações positivas que dão subsídio a construção positiva da identidade, ao orgulho do pertencimento étnico-racial, porque

[...] a consciência da própria identidade e da alteridade dos sujeitos é adquirida em contatos que confirmam estas diferenciações. De acordo com essas perspectivas da construção da identidade, cada indivíduo ao interagir reflete-se no outro (Silva, 2004, p. 35).

As diferenciações étnicas são, deste modo, fundamentais para a formação plural humana, mas a disseminação de estereótipos negativos por uma etnia em relação às demais promove a desumanização, tanto para quem os dissemina, quanto para quem sofre as feridas da discriminação.

A Construção de Imagens por Meio da Literatura Infantil

As ilustrações nas obras de literatura infantil brasileiras são parcimoniosas quanto às representações de características físicas das crianças não brancas. Bajard (2007, p. 35) destaca a sua importância nas produções recentes, em contraposição às mais antigas, porque “[...] as ilustrações que havia cem anos atrás eram apenas enfeite do livro, respiração para arejar a massa textual, acabaram ocupando um espaço maior no texto. Chegaram mesmo em algumas obras a se apresentarem sozinhas.” Se títulos de livros com personagens negros sofreu um pequeno aumento, as ilustrações, por outro lado, ainda reproduzem os modelos das crianças brancas protagonistas. As não brancas, interlocutoras ativas, não se desenvolvem, ao observar as ilustrações, socialmente como negras, porque os sujeitos, como afirmava Bakhtin, se constituem socialmente por meio da relação com o outro, das interações e do diálogo com o mundo, mas a criança negra parece ficar fora desse mundo, na condição de observadora dos diálogos entre os outros, mas

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Neste diálogo o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com todo o corpo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra, e esta palavra está no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal (Bakhtin, 2003, p. 348).

As interações entre os sujeitos ocorrem no interior de imenso diálogo constituído também pelas ilustrações e pelos textos da literatura infantil, bens culturais embebidos de ideologia. Na literatura infantil brasileira, o grande corpo ideológico, no qual são inseridas, as crianças negras, tomam a cultura e as características físicas da população branca como referência, quer através do texto, quer das ilustrações. Com este-reótipos negativos em abundância, espelham-se na branca, porque ela é respeitada e valorizada também na literatura, gênero que tem importante papel na construção da identidade, como afirma Bakhtin (2003, p. 349):

A literatura cria imagens perfeitamente específicas das pessoas, nas quais o *eu* e o *outro* se combinam através de uma imagem singular; o *eu* na forma do *outro* ou o *outro* na forma do *eu*. Isso não é um conceito de homem (como coisa, fenômeno), mas uma imagem do homem; no entanto, a imagem do homem não pode ser desvinculada da forma de sua existência (ou seja, do *eu* e do *outro*), (grifos do autor).

Para Bakhtin (2003, p. 341), “[...] o homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira; olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro”. Vai mais além, quando comenta a obra de Dostoiévski, ao entender que

[...] eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com

o auxílio do outro. Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu) (Bakhtin, 2003, p. 341).

A criança negra busca, sempre como o outro da relação, alguém respeitado socialmente, e como a etnia branca recebe todas as marcas positivas de pertencimento é a ela que tem como seu outro. Ao olhar para dentro de si com os olhos do outro branco, a identidade do ser negro fica ainda mais fragmentada, na medida em que sua identidade dilui-se na do branco, porque sem representações positivas da sua etnia, vê no branco o espelho do que é socialmente considerado.

A Presença dos Personagens Negros nas Obras de Literatura Distribuídas Pelo PNBE de 2010

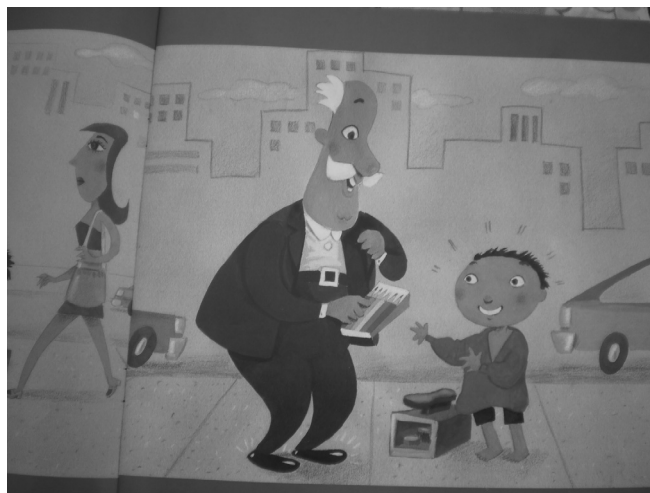
Foram encontrados oito livros com personagens negros como protagonistas na lista direcionada para as séries iniciais do ensino fundamental, entretanto apenas quatro livros restavam no acervo da escola; com o objetivo de analisar a percepção dos alunos três serão comentados neste artigo e um apenas receberá apontamos ligeiros.

A Caixa de Lápis de Cor, (Veneza, 2008) lido com as crianças do primeiro ano, compõe o acervo do PNBE, mas, apesar da boa intenção dos autores, reforça a inferioridade do povo negro. O personagem principal é um menino negro que engraxa sapatos na rua, mas, paradoxalmente, não tem sapatos, mas as roupas são limpas e seus traços físicos bem feitos, como podem ser vistos na ilustração da capa. Repete-se o estereótipo “pobre, negro, mas limpo”:

Figura 1 – Capa do livro *A Caixa de Lápis de Cor*



Figura 2 – O menino recebe uma caixa de lápis de cor como pagamento (p.09)



Narrado apenas com imagens, pode ser compreendido pelas crianças em processo inicial de alfabetização, que identificaram o personagem como não branco:

Pesquisadora: Qual é a história deste livro?

Jul: É assim, tem um menininho e ele engraxa sapato. O moço aceitou engraxar, mas não tinha dinheiro para dar, então ele deu a caixa de lápis de cor, então ele desenhou e mergulhou no desenho.

Pesquisadora: Este menino, como ele era fisicamente?

Jul: Negro.

Pesquisadora: Ele é uma criança bonita no livro?

Jul; Edu; Yas: É sim.

(Diálogos no Grupo Focal com o segundo grupo do segundo ano, 22/08/2011).

Apesar de procurar representar o menino fisicamente de uma forma positiva, a narrativa não faz referência a outros elementos socialmente valorizados. O personagem trabalha engraxando sapatos, e um dia, ao receber uma caixa de lápis de cor como pagamento, desenha em uma viela no chão. Por não receber pagamento em espécie, ação própria do mundo capitalista, a narrativa reinsere o menino negro nas velhas práticas de escambo dos tempos de escravidão de seus ascendentes. Além disso, a ausência de referências à família ou à moradia foi notada pelos pequenos leitores das ilustrações. Por não ter família, nem pais, um dos leitores estabelece rapidamente o seu vínculo aos estereótipos mais próximos: o menino vive na rua, abandonado pelos pais. Os argumentos utilizados pelo pequeno leitor são convincentes: trabalha como engraxate, um antigo trabalho de crianças pobres, principalmente negras, mas não mais presente no cotidiano do século XXI; quem engraxava e quem engraxa só pode viver na rua, porque é um trabalho feito

sempre na rua; engraxates trabalham porque não têm dinheiro para comer, por não serem sustentado pelos pais; engraxates podem ser enganados pelos adultos que substituem o dinheiro por quinquilharias, prática a que eram submetidos os brancos e os negros pobres nos tempos da escravidão e mesmo depois de seu fim; crianças continuam a trabalhar nos livros, apesar de todas as discussões contra a exploração do trabalho infantil.

Pesquisadora: Qual é a história do livro?

Kau: O menino ganha uma caixa de lápis de cor e desenha e entra no desenho.

Pesquisadora: O que ele era antes, Manoela?

Man: Engraxava os sapatos.

Pesquisadora: Por que ele ganhou esta caixa de lápis de cor?

Joã: Porque o homem não tinha dinheiro para pagar ele.

Pesquisadora: Ele engraxava sapatos e ganhou a caixa de lápis de cor em forma de pagamento, então como era este menino do livro?

Kau e Joã: Ele é negro.

Pesquisadora: É uma história feliz ou uma história triste?

Lay: Feliz.

Pesquisadora: É uma história feliz?

Kau: Ele é órfão.

Pesquisadora: Por que você acha que ele é órfão?

Kau: Ele não tem mãe e nem pai e engraxa sapato.

Pesquisadora: Falou no livro que ele não tem pais ou você chegou a esta conclusão?

Kau: Porque ele engraxa sapato e não mora em uma casa.

Pesquisadora: Ele não mora em uma casa, ele mora onde?

Man: Na rua.

Pesquisadora: Vocês acharam a história bonita, é legal morar na rua?

Todos: Não.

Kau: Eu não queria ser órfão.

Pesquisadora: Vocês já tinham visto algum menino negro assim nos livros?

Kau: Eu já, o Saci-Pererê.

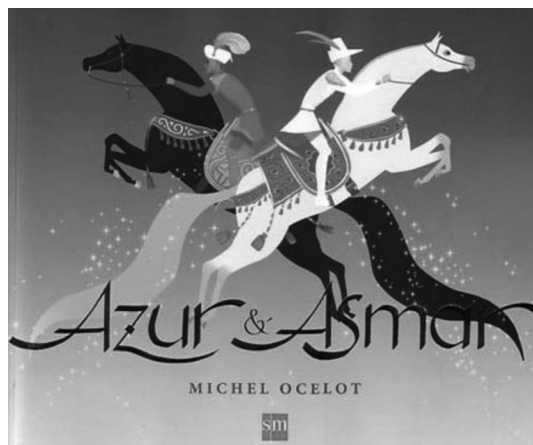
Pesquisadora: Tirando o Saci-Pererê, que é uma lenda, vocês já viram outro?

Ped: Só um este livro foi o primeiro.

(Diálogos no Grupo Focal com o primeiro grupo do segundo ano, 30/08/2011).

Kau, ao afirmar que não gostaria de ser uma criança órfã, mostra o distanciamento com o personagem. O livro, apesar de trazer um personagem negro como protagonista reforça os estereótipos da criança negra como pobre e necessitada, por isso, de trabalho. Não basta incluir personagens protagonistas para que as crianças negras se sintam representadas, é necessário que não sejam marginalizadas socialmente, como em *A Caixa de Lápis de Cor*.

O segundo livro recomendado pelo PNBE 2010 oferecido para as crianças do quinto foi *Azur & Asmar*, que tem como personagens principais dois meninos:

Figura 3 – Capa do livro *Azur & Asmar*

São dois meninos de etnias diferentes, um com a pele clara e o outro com a pele mais escura, ou seja, um branco e um não branco. Na narrativa, o autor refere-se aos dois como sendo um branco e o outro moreno; a palavra *negro* não aparece em nenhum momento. As ilustrações são belas e representam os dois igualmente belos, entretanto o menino branco (Azur) possui os privilégios atribuídos historicamente à etnia: é rico. Já o menino *moreno* (Asmar) é filho da babá e por isso tem a permissão de viver no mesmo espaço que o menino branco. Ambos têm uma relação de amizade conturbada na qual amor e ódio se confundem por meio da inveja, até serem separados pela partida da ama de leite com seu filho a pedido do pai do Azur. A história é complexa e cheia de aventuras, o que proporcionou uma grande aproximação com os meninos do quinto ano, porém é uma narrativa que, mesmo sendo bela, fortalece os privilégios dos brancos colocando o negro como dependente e com a identificação de *moreno*.

O fim da narrativa coloca os dois personagens em igualdade, pois ambos se tornam príncipes e se casam cada qual com uma princesa diferente da sua própria etnia, Azur com uma princesa *morena* e Asmar com uma princesa branca. Ao se referirem ao personagem de pele mais escura, as crianças utilizaram o termo *moreno* que estava presente na narrativa. A condição social desfavorecida do menino filho da babá também foi facilmente percebida:

Pesquisadora: A semana passada vocês faltaram. A história era sobre Azur e Asmar, vocês conseguem se lembrar da história?

Jaç: O moreninho tinha inveja do irmão dele.

Pesquisadora: Como era esse irmão?

Tai: Loiro de olhos azuis.

Pesquisadora: Um era loiro dos olhos azuis e o outro?

Jaç: Moreno dos olhos castanhos.

Pesquisadora: Eles eram amigos?

Tai: Eram sim.

Pesquisadora: O pai do branquinho não achava certo ele ficar com as pessoas da aldeia e mandou ele embora para fazer aulas particulares de dança e cavalo, aí o irmão ficou com inveja e começou a assistir aula pela janela.

Tai: Aí eles brigaram embaixo da árvore e o branco foi embora e um dia foi até a aldeia do moreninho e encontrou um monte de pessoas pobres e ficou com dó.

Pesquisadora: Vocês gostaram do livro?

Todas: Sim, foi muito legal.

Pesquisadora: Como eram os personagens deste livro?

Tai: Tinha muitas pessoas morenas.

Jaq: Isso é bem raro.

(Diálogos no Grupo Focal com o Grupo IV do quinto ano, 29/09/2011).

A referência a um grande número de pessoas morenas está relacionada a algumas cenas em que o menino branco encontra uma aldeia muito pobre, realidade até então não conhecida por ele, porque os habitantes da aldeia eram todos não brancos. O termo *negro* não aparece na narrativa, e três grupos se referiram aos personagens como *morenos*, entretanto um olhar inclinado para educação das relações étnico-raciais identifica o menino e os demais personagens não brancos como negros:

Figura 4 – Discussão entre os amigos Azur e Asmar



Apenas um aluno branco do quinto grupo identificou o menino como negro:

Pesquisadora: Como eram os personagens destes livros?

Gab: Um era branco e o outro negro.

Pesquisadora: Qual dos dois era rico?

An: O Asmar que é o branco.

Pesquisadora: O negro era filho de quem?

An: Era filho da babá.

Pesquisadora: Os dois ficaram ricos no fim do livro?

Gab: Sim e casam com duas princesas.

Pesquisadora: O negro fica com uma princesa?

And: Sim, com uma princesa branca e o branco com uma princesa negra.

And: A mãe do negro fica com um velho feio.

Na última página aberta:

And: Olha só, o negro fica com a branca e o branco com a negra.

Pesquisadora: Eles eram amigos nos livros?

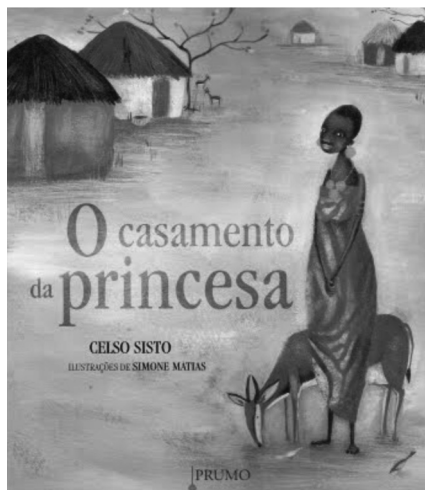
And: Na verdade eles eram quase irmãos.

(Diálogos no Grupo Focal com o Grupo II do quinto ano, 26/09/2011).

And considerou o Asmar *negro* tendo como base a semelhança com os demais personagens dos outros livros já lidos, identificados como negros e não como morenos. São qualificações que se aproximam da definição norte-americana, já que nos Estados Unidos apresentam-se como *negros*, como salienta Munanga (2004, p. 52): “Nos EUA não existe pardo, mulato ou mestiço e qualquer descendente de negro pode simplesmente se apresentar como negro”. No Brasil o pertencimento étnico-racial não é algo tão simples; ser negro é um processo doloroso ao passo que as características físicas vinculadas à negritude são utilizadas como marca de inferioridade. Na leitura de *Azur & Asmar* o questionamento sobre a ausência dos personagens negros e a venda de livros começou a surgir entre as discussões. Se os negros estivessem presentes em maior número nos livros, é provável que eles não fossem vendidos.

O Casamento da Princesa (Sisto, 2009) também lido pelos alunos do quinto ano é uma narrativa emocionante sobre amor e tradições em uma comunidade africana, com uma princesa negra protagonista. Trata-se narrativa belíssima, com imagens representativas da cultura de matriz africana, e, por essas razões, pode ser considerada importante obra no cenário da literatura infantil afro-brasileira.

Figura 5 – Capa do livro *O Casamento da Princesa*



As crianças, ao serem apresentadas ao livro, estranharam o fato de pertencer ao acervo da escola, porque jamais o tinham visto. Apesar de ter sido distribuído, não circulara entre elas:

Jos Ped: De quem são estes livros?

Pesquisadora: Da escola.

Jos Ped: Eu nunca tinha visto achei que fosse seu.

Lor: Dentro da sala a gente só tem um livro com personagens negros.

Pesquisadora: Ela é uma princesa, e é negra. Vocês já tinham visto alguma princesa negra antes?

Jos Ped: Não, nunca.

Pesquisadora: E princesas brancas vocês conhecem?

Lor: Todas.

Bár: Várias.

Lor e Bar: Branca de Neve, Cinderela.

Pesquisadora: Vocês acham que faltam princesas negras nos livros?

Bár: Sim, falta.

(Diálogos no Grupo Focal com o primeiro grupo do quinto ano, 12/09/2011).

O desconhecimento a respeito das princesas negras no interior da cultura africana é evidente, mas as princesas brancas são todas conhecidas, em virtude da divulgação, desde muito cedo de todos os contos de fada de origem europeia. Na abordagem do tema, as respostas dos alunos foram diretas, sem a menor interferência das falas da pesquisadora:

Pesquisadora: Vocês já tinham visto alguma princesa negra nos livros?

Isa: Nunca.

Van: Não.

Pesquisadora: Por que será que não tem princesas negras, o que vocês acham sobre isso?

An Bea: Porque sempre que tem um livro com princesas, só tem princesas brancas.

Pesquisadora: Por que será?

Isa: Por causa do racismo.

(Diálogos no Grupo Focal com o terceiro grupo do quinto ano, 18/09/2011).

As crianças não negam, nem desconhecem a existência do preconceito e do racismo, por isso, não há razão para evitar o debate. A fragmentada história do negro no Brasil, marcada pela escravização e exploração, dificulta o sentimento de continuidade histórica vivido por um grupo étnico colocado à margem da sociedade em todos os âmbitos, inclusive na produção literária infantil. No diálogo com os grupos focais ficou evidente o reconhecimento do racismo como produtor da exclusão dos personagens negros como protagonistas. Devido à ausência da educação das relações étnico-raciais nas escolas, os alunos não possuem noções claras sobre *racismo*, por isso o termo é utilizado por eles como manifestação de um preconceito, sem que compreendam, todavia, as suas razões históricas e culturais.

O último livro encontrado na biblioteca escolar, lido pelas crianças do primeiro ano, foi *Valentina*. Como mostra a capa na figura abaixo:

Figura 6 – Capa do livro *Valentina*

Todos os grupos identificaram a personagem como não branca, entretanto algumas crianças a identificaram como morena, palavra que tenta mascarar, mas também desmascara, a negação da identidade étnica:

Pesquisadora: Quem são os personagens desses livros?

Kau, João e Man: O rei, a rainha e a Valentina.

Pesquisadora: E a Valentina é como, tenta me descrever?

Kau: Ela tem pernas longas e usa óculos.

Pesquisadora: E a cor da pele?

Kau: Negra.

Manoela: Morena.

Pesquisadora: Ela é morena ou é negra?

Ped: Negra.

(Diálogos no Grupo Focal com o Grupo I do segundo ano, 22/08/2011).

A narrativa do livro é realizada de uma forma poética. Uma menina, moradora da favela, apenas achava que era uma princesa, mas, na realidade, era uma garota comum da periferia do Rio de Janeiro. O texto retrata de forma positiva a protagonista sem, contudo, identificá-la diretamente pela palavra *negra*, mas com as ilustrações é possível perceber seu pertencimento étnico.

A Negação da Negritude

Anteriormente foi apresentada neste artigo a complexidade da construção da identidade étnico-racial das crianças negras. Muitos negros passam todo o seu processo histórico em meio a fortes marcas de negação cultural, histórica e estética. Tornar-se branco é algo impossível para os negros. As pessoas podem deixar de serem magras ou gordas, de serem loiras ou morenas, podem alterar a cor dos cabelos e realizar intervenções cirúrgicas para modificar partes do corpo. Os negros podem até mesmo alisar ou raspar os cabelos para ficarem mais distantes das características próprias da negritude, entretanto não podem dei-

xar de ser negros, pelo menos não fisicamente. Pode-se não construir uma identidade étnico-racial e tentar durante toda a vida ignorar a dor e o sofrimento de ser negro, contudo é inevitável sentir essa dor como aponta Cavalleiro (2000, p. 11):

[...] a solução encontrada era esquecer a dor e o sofrimento. Vã tentativa. Pois se pode passar boa parte da vida, ou até mesmo a vida inteira, sem nunca esboçar qualquer lamento verbal como expressão de sofrimento. Mas sentir essa dor é inevitável. Dada sua constância, aprende-se a, silenciosamente, “conviver”.

A dor é constante e se faz presente em todas as esferas da vida. Anos se passaram após a abolição e ser negro não se tornou menos doloroso, porque a identidade negra ainda é de negação. As crianças do primeiro ano demonstraram que a identidade étnico-racial ainda estava em construção; os questionamentos apareceram de uma forma mais evidente, demonstrando que, por mais que estivessem próximas da identidade branca, estavam dispostas a dialogar sobre a temática. No Grupo I apenas um menino identificou-se como negro:

Pesquisadoras: Vocês sabem o que são pessoas negras?

Todos: Sim.

Pesquisadoras: Então eu quero que vocês me digam se são negros ou brancos, tá?

Kau: Uma pessoa branca.

Joã: Branco.

Man: Branca.

Lay: Branca.

Ped: Preto. (ficou bastante envergonhado)

(Entrevista semiestruturada com o Grupo I do segundo ano, 10/06/2011).

Os membros do Grupo I identificaram-se majoritariamente como brancos. Apenas um aluno se identificou como negro e pareceu profundamente constrangido com o fato, porque abaixou a cabeça e falou em voz baixa demonstrando ter vergonha por ser negro. Apenas mais uma criança do grupo era negra, devido possuir características físicas de uma criança mestiça; as demais eram crianças brancas. As crianças do Grupo II identificaram-se em maior número como crianças negras:

Pesquisadora: Eu queria que vocês me falassem se são negras ou brancas.

Edu: Eu sou negra.

Jul: Eu sou branca.

Car: Negra.

Yas: Branca.

Déb: Marrom.

(Entrevista semiestruturada com o Grupo II do segundo ano, 10/06/2011).

Quando uma criança branca se identifica, a resposta é rápida e direta, entretanto as crianças negras não passam pelo mesmo processo. *Edu* foi a primeira menina do Grupo II que se identificou como negra, já que seu pai era negro, porém tem uma irmã gêmea, no Grupo III, que possuía os mesmo traços físicos e se reconheceu como morena.

Foi fundamental o reconhecimento de *Edu*, a primeira a afirmar isso de forma clara, já que proporcionou o questionamento dos demais membros do grupo. Depois da primeira resposta, as crianças passaram a se questionar, olhar para os próprios braços e para os demais amigos. A primeira constatação foi a de que de fato não eram brancos e assim se declararam da mesma forma que *Edu*. No Grupo III, as crianças identificaram-se entre brancas e morenas:

Pesquisadora: Vocês sabem o que são pessoas negras e pessoas brancas?

Todos: Sim.

Pesquisadora: Vocês são brancas ou negras?

Gab: Eu acho que sou morena.

Jor: Morena.

An: Branca.

Ama: Branca também.

Isa: Branca.

(Entrevista semiestruturada com o Grupo III do segundo ano, 10/06/2011).

Jor é irmã de *Edu*, e se identificou como morena. São duas crianças que se autojulgaram brancas, mas eram identificadas como negras por grande parte dos amigos de sala, por possuírem a tez mais escura e os cabelos crespos. Os alunos do quinto ano demonstraram maior afastamento em relação à identidade negra, e assumiram majoritariamente a identidade do *moreno* para não se autojulgarem pardos ou negros:

Pesquisadora: Agora vocês vão me dizer se são brancos ou negros, tá bom?

Todos: Sim.

Eve: Eu sou branca.

Bár: Eu sou morena.

Ped: Eu sou moreno.

Lor: Morena.

Jos: Eu sou moreno.

Vinicius: Moreno.

(Entrevista semiestruturada com o Grupo I do quinto ano, 28/06/2011).

Causa estranheza o fato do distanciamento étnico-racial do Grupo I, composto por uma maioria de pardos. Indagados sobre como fizeram para se autojulgar, disseram que fora a cor da pele:

Pesquisadora: Porque vocês dizem que são morenos, como fazem para se julgar?

Lor: A pessoa com a pele bem escura é negra.

Pesquisadora: Então é só negro que tem a pele bem escura?

Jos: Sim.

Vin: Meu pai é moreno e a minha mãe é negra.

Jos: Meu pai é moreno e minha mãe branquinha.

Lor: Acho que o meu pai é negro e a minha mãe branca.

Ped: Minha mãe é negra o meu pai eu não sei.

Eve: Meu pai é negro e minha mãe branca.

(Entrevista semiestruturada com o Grupo I do quinto ano, 28/06/2011).

Ao analisar a descrição dos pais feita pelos alunos, é possível notar que de fato são crianças frutos de relações étnico-raciais, ou seja, o pai

ou a mãe representam o grupo negro. No Grupo II temos um exemplo da identificação realizada pelos companheiros de grupo focal. Novamente ninguém disse que era negro ou pardo:

Pesquisadora: Então agora eu quero que vocês me digam se são negros ou brancos?

Nic: Morena.

An: Morena.

And: Eu sou branco puxado para o moreno.

Gab: Moreno.

Pat: Moreno.

(Entrevista semiestruturada com o Grupo II do quinto ano, 28/06/2011).

And disse que era branco, quase moreno. Era o membro com a pele mais clara do grupo. Já *Pat*, considerado por ele mesmo como moreno, era o membro de pele mais escura, mas no momento da entrevista ninguém apontou sua negritude, porém, no decorrer dos diálogos no grupo focal na leitura do livro *Os sete romances*, diante da pergunta se os personagens dos livros eram parecidos com alguém conhecido, com o objetivo de identificar a proximidade dos alunos com os personagens negros, *Pat* foi identificado como negro:

Pesquisadora: Vocês acham que os personagens dos livros de parecem com alguém que vocês conhecem?

Pat: Não.

Gab: Não.

An Lau: Não existem muitas pessoas negras mais, só pessoas brancas.

And: Os personagens dos *Sete romances*, um deles é parecido com o Pat, ele é parecido.

Pat: Eu te quebro a cara.

(Entrevista semiestruturada com o Grupo II do quinto ano, 28/06/2011).

Ao ser considerado *negro* através do olhar e dos critérios do outro, *Pat* reage de uma forma agressiva o que deixa *And*, que o identificara como negro, constrangido, porque ele não tivera a intenção de discriminar. A identificação aconteceu no momento do diálogo e não foi feita com a intenção de constranger ou ofender o amigo. A reação negativa é uma clara negação da negritude e da dor de ser assim considerado diante dos referenciais negativos associados ao povo negro. A identidade e a consciência do homem são para estudiosos como Vigotsky (2001) e Bakhtin (2003; 2010), construídas nas relações sociais, nos embates e nas empatias com o Outro. Em vez de ter origem individual, a identidade é tecida a partir do mundo vivido. Na essência, como afirma Augusto Ponzio, na *Introdução* que faz à edição brasileira de *Para uma Filosofia do Ato Responsável*, de Bakhtin (2010, p. 19) a identidade individual é de origem social, uma vez que as relações de trocas se dão entre

[...] indivíduos que representam identidades, e, portanto, em cada caso entre conjuntos, gêneros, pertencas, comunidades, classes, aglomerados, coletivos (a identidade individual é inevitavelmente coletiva). Aqui o reconheci-

mento do outro no máximo alcança o nível da imparcialidade, da paridade, da igualdade, da justiça, do tratamento igual por todos os seus análogos, pelos seus semelhantes.

Certamente as obras que cuidam da temática étnica e os personagens protagonistas que por ela fluem podem operar como o Outro nas relações sociais, notadamente, nas relações com a obra de arte para o desenvolvimento da visão estética da criança e da compreensão de si mesmo e de seu papel de pertencimento étnico. Igualdade, justiça, tratamento igual e reconhecimento de si mesmo através do Outro são bens humanos de construção da identidade coletiva em sujeitos únicos.

Sobre as relações empáticas com o Outro, de um ponto de vista estético, Bakhtin afirmava, em escritos de sua juventude, embebidos de elaborações filosóficas, que

O momento essencial (mas não único) da contemplação estética é a empatia (*vizivanie*) com o objetivo individual da visão, a visão deste último do interior de sua própria essência. Ao momento da empatia segue sempre o da objetivação, ou seja, o de situar fora de si mesmo a individualidade compreendida através da empatia – separando-a de si mesmo, e retornando a si mesmo. Somente tal consciência que retorna a si mesma confere forma estética, do seu próprio lugar, à individualidade apreendida desde o interior mediante a empatia, como individualidade unitária, íntegra, qualitativamente original. (Bakhtin, 2010, p. 60-61).

A criança negra leitora, em seus momentos de contemplação estética, pode ou não sentir a empatia com os personagens de sua etnia, como heróis, como protagonistas, ou na figuração de papéis meramente coadjuvantes e estereotipados. Da empatia vem a objetivação, nas palavras bakhtinianas, isto é, a ação de se deslocar para fora de si próprio a individualidade em construção, para em seguida tomá-la para si, como construção sua, na relação com o Outro estético. Minimizar o poder dos textos, das ilustrações, da criação de personagens e de seu protagonismo na literatura infantil é desqualificar a essência da arte e de suas manifestações na construção da identidade única no conjunto das relações culturais.

Conclusão

Lidos, com as crianças desta pesquisa, em uma perspectiva responsiva, (Bakhtin, 2003) as obras literárias puderam ser referências para a construção da identidade negra no espaço escolar, também com o intuito de promover a ruptura dos estereótipos que conectam negros à sujeira, à miséria e às ações infratoras. Sem representações positivas, as crianças negras passam por um doloroso processo de negação de sua própria etnia. Alguns livros ainda trazem a associação do negro à dor

e à pobreza, e assim procedendo, distanciam mais as crianças negras de sua identidade e do próprio gênero. Embora a literatura infantil não seja suficiente para a construção positiva da identidade étnico-racial da criança negra, mas, considerado o seu poder como instrumento de humanização na formação da consciência, parece ser importante a re-configuração de sua criação para incorporar negros e crianças negras como protagonistas.

Não bastam as recomendações dos responsáveis pelo PNBE a seus avaliadores para mapear referências preconceituosas às relações étnicas. O avanço nesse tema poderá ser bem definido se as recomendações, tomadas como tendências por escritores e editoras, tematizarem a existência de personagens protagonistas não-brancos. As vozes das crianças, bem ouvidas neste artigo, manifestam com crueza os dilemas e os embates cotidianos oscilantes entre assumir e negar seu pertencimento racial. Entre “[...] eu vou te quebrar a cara[...] ” e “[...] eu sou negro” há um mar de vozes, gestos, palavras ditas, palavras escritas e estereótipos com muitas cores que interpenetram e contribuem para a formação da consciência.

O excedente de visão bakhtiniano, não pode ser desconsiderado nessa formação, porque a construção da consciência humana mantém relação próxima com o julgamento do outro, com um ponto axiológico de referência que se situa fora de si mesmo, para se situar muito mais na relação com o Outro. Dito de outro modo, o ser humano, sempre inacabado para Bakhtin (2003), procura sua completude, paradoxalmente inacabável, fora de si. Nas páginas neste artigo, foi possível compreender que a criança negra pouco encontra o Outro de sua etnia como herói na literatura infantil para poder construir a si mesma, para elaborar os contornos de sua própria existência.

Recebido em 26 de março de 2013

Aprovado em 02 de agosto de 2013

Referências

ARAÚJO, D. C. de. Pesquisas Sobre Literatura Infanto-juvenil e Relações Raciais: um breve estado da arte. REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Natal. **Anais...** Natal 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/imagens/trabalhos/GT21/GT21-35%20int.pdf>> . Acesso em: 31 jul. 2013.

BADOE, Adwoa. **Histórias de Ananse**. Trad. Marcelo Pen. São Paulo: Edições SM, 2007.

BAJARD, Élie. **Da Escuta de Textos à Leitura**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção questões de nossa época).

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n.**

3/2004. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. FNDE. SEB. Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura Infantil no Processo de Avaliação e Seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE. 2010. Brasília, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar**: racismo preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

GATTI, Bernardete A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GIROUX, Henry A. Por uma pedagogia e política da branquidade. **Cadernos de Pesquisa**, indicar local da publicação da revista, n. 107, p. 97-132, jul., 1999,. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a04.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2013.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39–62.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria**, Belo Horizonte Minas Gerais, v. 9, n. 1, p. 38-47, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Betina**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

GOMES, Clayson; GOMES, Lenice; HOLANDA, Arlene. **Nina África**: contos de uma África menina. São Paulo: Elementar, 2009.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura Infanto-Juvenil com Personagens Negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. **Literatura Afro-brasileira**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. P. 179-217.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: história e histórias. São Paulo. Ática, 1991.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens Negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da educação, Secretária da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. P. 101-115.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. In: **Estudos Avançados** 18, São Paulo, n. 50, p. 51-56, 2004. Entrevista a Afredo Bosi e Dario Luis Borelli.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Cultura Negra e Identidade).

NEGRÃO, Esmeralda Vailati. A Discriminação Racial em Livros Didáticos e Infanto-juvenis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 86-87, nov. 1987.

OCELOT, Michel. **Azur & Asmar**. Trad. Annita Costa. São Paulo: Edições SM, 2007.

PERROTTI, Edmir. **O Texto Sedutor na Literatura Infantil**. São Paulo: Icone, 1986.

PIRES, Rosane de Almeida; SOUSA, Andréia Lisboa; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Afro-literatura Brasileira: O que é? Para quê? Como Trabalhar?. **Educom Afro** – Publicação da Faculdade de Educação da PUCRS, Viamão, mar. 2005. Disponível em: www.pucrs.br/.../educomafr/index1.php?p=afro-literatura.> Acesso em: 9 set. 2011.

- ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura Infantil e Ideologia**. São Paulo, Global, 1985.
- SILVA, Consuelo Dores. **Negro, Qual é o Seu Nome?** Belo Horizonte: Mazza, 2004.
- SISTO, Celso. **O Casamento da Princesa**. São Paulo: Prumo, 2009.
- SOUZA, W. de. O Negro na Literatura Brasileira. **Revista de Literatura, História e Memória – Revista da UNIOESTE**, Cascavel, n. 1, p. 47-57, 2005.
- VASSALO, Márcio. **Valentina**. São Paulo: Global, 2007.
- VIGOSTKI, Lev S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VENEZA, M. **A Caixa de Lápis de Cor**. Curitiba: Positivo, 2008.
- ZILBERMAN, Regina. **Como e Por que Ler a Literatura Infantil Brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. **Leitura e Leituras da Literatura Infantil**. São Paulo: FTD, 1989.

Dagoberto Buim Arena é graduado em Letras, com Mestrado, Doutorado e Livre Docência em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Pós-Doutorado na Universidade de Évora, Portugal, e no Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas, Lyon, França. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, em Marília.
E-mail: dagobertobuim@gmail.com

Naiane Rufino Lopes é graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista. Integra o grupo de pesquisa PROLEAO - *Processos de Leitura e de Escrita: Apropriação*; atualmente é professora na rede pública de ensino da prefeitura de Mogi das Cruzes e da prefeitura de Suzano.
E-mail: na_rufino@hotmail.com