



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

## MATIZES DA DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL EM LIVROS BRASILEIROS DE LITERATURA PARA CRIANÇAS<sup>1</sup>

**Iara Tatiana Bonin**

Universidade Luterana do Brasil

[iara.bonin@uol.com.br](mailto:iara.bonin@uol.com.br)

**Rosa Maria Hessel Silveira**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

[rosamhs@terra.com.br](mailto:rosamhs@terra.com.br)

Na cena pedagógica contemporânea têm se destacado candentes discussões sobre “os outros – os diferentes”, e tem se verificado uma explosão de produções didáticas, artísticas, literárias, fílmicas que colocam em cena uma multiplicidade de sujeitos e formas de ser, de viver, de pensar. Algumas delas estão claramente vinculadas aos Temas Transversais propostos nos PCNs ou, ainda, a políticas que visam inserir a temática negra e indígena no âmbito escolar<sup>2</sup>. Dessas e de outras formas, as diferenças têm sido sinalizadas, circunscritas, e “nos falamos” através das representações que se difundem e se estabelecem nos muitos meios e recursos culturais a que temos acesso.

A literatura infantil também parece ter incorporado, até certo ponto, um discurso diferencialista, sustentado na retórica de valorização da diversidade cultural. Tal tendência é impulsionada, em parte, pela expansão do mercado editorial em direção a rentáveis nichos de consumo, como o sistema escolar, que tem representado um importante espaço de difusão da literatura infantil. Mas certas nuances do discurso diferencialista também entram em cena devido à ação política de uma gama de “novos” sujeitos – autores e autoras vinculados a movimentos sociais que visam problematizar certas representações das diferenças geracionais, de gênero, de constituição corporal, de raça, de etnia, entre outras. Neste contexto, no qual se travam lutas em torno das representações, adquirem visibilidade outros repertórios, outras tramas, outros personagens, em narrativas contemporâneas marcadas pela multiplicidade do olhar. Assumindo-se uma perspectiva construcionista da linguagem, já não se conceituam as

---

<sup>1</sup> Trabalho produzido no contexto dos projetos “Narrativas, diferenças e criança contemporânea” e “Literatura infantil – um estudo sobre leituras de obras selecionadas com leitores de anos iniciais”, apoiados pelo CNPq (Bolsa de Produtividade em Pesquisa e Auxílio Pesquisa).

<sup>2</sup> A exemplo disso, pode-se mencionar a lei 10.639, sancionada em 2003, que institui o ensino da cultura e história afro-brasileiras e africanas e a lei 11.645, que complementa a lei 10.639, ao acrescentar o ensino da cultura e história indígenas. Ambas alteram a lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

diferenças por atributos essenciais, fixos, estáveis, desde sempre dados, mas como integrando processos culturais atravessados por relações de poder. Vale registrar que a crítica aos essencialismos e ao pensamento binário, em relação às diferenças, se torna cada vez mais contundente e incorpora estudos que se desenvolvem sob diferentes bases teóricas e em variáveis contextos acadêmicos e sociais.

Fundamentando nossa argumentação particularmente no pensamento de Hall (1997) e Woodward (2008), entendemos que os significados atribuídos às coisas vão, a um só tempo, as posicionando e hierarquizando em um sistema classificatório, no qual a diferenciação é, antes de tudo, uma engrenagem pela qual se ordenam as culturas e se definem posições de sujeito. As fronteiras entre identidades e diferenças são, então, constitutivas e necessárias a qualquer cultura e, ao marcar alguns como sendo “os outros”, os anormais, os impuros, os desviantes, os exóticos, se estabelece também um “nós”, uma identidade (que seria, então, normal, natural, pura, completa). Conforme Pierucci (2008), a atitude cultural frente aos diferentes pode ser a de simbolicamente cerrar as fileiras, estigmatizar e excluir, ou a de incluir, escutar, tornar familiar, descrever para, então, estabelecer certa ordem e, também, certo controle. De um modo ou de outro, as diferenças sempre exercem algum fascínio e também algum temor pois, tal como argumenta Hall (1997), elas são imprescindíveis para a significação, mas também fazem pensar na arbitrariedade e na provisoriedade de qualquer sistema de classificação.

Especificamente sobre a abordagem das diferenças étnico-raciais, Berger (1992) avalia que esta tem sido central para multiplicar e diversificar antigas identidades (supostamente unificadas e coesas – os africanos, os negros, os escravos, entre outras), e deixar à vista fragmentos – étnicos, de gênero, etários, corporais, gestuais – que se entrelaçam, se interpenetram, se mesclam na composição das subjetividades. Já não parece suficiente fazer referência a uma identidade ligada à procedência – “negros, vindos da África”; multiplicam-se, então, as designações: afro-descendentes, afro-brasileiros, afro-americanos, mulheres negras, jovens negros, surdos negros etc. Nos termos de Hall (1997), os sujeitos de nosso tempo constituiriam pertencimentos múltiplos, múltiplas lealdades, múltiplas posições, em constante deslocamento, não sendo oportuno falar, então, em formas unificadas ou estáveis de viver a “negritude”.

Pois bem: o presente trabalho tem como objetivo problematizar algumas das representações da diferença étnico-racial que se apresentam em livros de literatura



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

endereçados a crianças brasileiras, considerando que estas produções culturais são também locais nos quais se constituem e se negociam os sentidos atribuídos aos diferentes sujeitos. Parte-se da constatação de que, na atualidade, ocorre uma significativa ampliação da oferta de títulos relacionados, de algum modo, ao “ser negro”. Poderíamos indagar, então, quais práticas representacionais estão implicadas na marcação das diferenças étnico-raciais. Quais repertórios são acionados ao narrar o ser negro nas obras examinadas? Como a representação destas diferenças está ligada a questões de poder? Estas e outras questões afloram quando focalizamos nosso olhar em produções como as de literatura, que não apenas divertem e entretêm as crianças, mas também possuem uma importante dimensão pedagógica.

Aliás, os estudos sobre a presença do negro na literatura infanto-juvenil brasileira ou na circulante no Brasil já têm história no panorama acadêmico brasileiro. Silva e Rosemberg (2008) efetuam importante revisão desses estudos, mostrando as representações dominantes em diferentes períodos – entre 1955 e 1975 e entre 1975 e 1985. No primeiro período, encontram-se várias estratégias abertamente discriminatórias, que são mitigadas de forma tênue no segundo, mantendo-se, neste, traços como a “invisibilização de personagens negros”, com o “branco na posição de representante da espécie” e o “tratamento estereotipado de personagens negros”. Já Escanfella (2007), enfatizando análises quantitativas de cor, idade, sexo, tipo de protagonismo (individual versus em grupo) em personagens de 30 livros de literatura infantil do período de 1976 a 2000, interessou-se por examinar a permanência de assimetrias na representação de personagens negros e brancos. Seu estudo ressaltou a manutenção da “assimetria na representação racial” nos livros para crianças do período analisado, bem como sua “representação estereotipada”.

Por outro lado, estudos que focalizam produções mais recentes mostram algumas mudanças em tais abordagens. Debus (2009) buscou, em breve estudo, rastrear títulos que se propunham a “construir a representação das personagens negras por um viés mais realista, bem como a dedicação de alguns autores” brasileiros ao assunto, como Joel Rufino dos Santos e Rogério Andrade Barbosa. A autora constatou (p. 268), a partir da leitura de 4 títulos, “tentativas, muitas vezes frutíferas, de construir personagens sem estereótipos, marcados pelo conflito de pertencimento a uma identidade étnico-racial e o seu reconhecimento”. Martins e Cosson (2009), em exame da produção editorial mais



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

circunscrita ao século XXI, concluem (p.4) que “Nesse horizonte rapidamente expandido de publicações, há uma grande diversidade, tanto em termos de qualidade, quanto em termos de autoria e de gênero, nas obras literárias voltadas para crianças e jovens que buscam um novo olhar para a questão racial”. Em seu estudo, eles focalizam três tipos de obras: as narrativas tradicionais africanas, em obras traduzidas de autores africanos; as narrativas africanas contemporâneas de autores africanos e, finalmente, as biografias de personalidades negras da história, como é o caso de Chica da Silva.

Pois bem: sem repetir os trabalhos acima citados, mas nos abeberando em algumas de suas visões, é que elaboramos o presente artigo. A partir de um acervo de cerca de 400 títulos que focalizam a *diferença* na literatura infantil circulante no Brasil, pertencente à pesquisa “Narrativas, diferenças e infância contemporânea”, selecionamos, como objeto de nossa atenção, 20 livros publicados ou reeditados a partir do ano 2000 por distintas editoras e autores, listados ao final deste trabalho. Valemo-nos de critérios como a apresentação de enredos que focalizassem as relações étnico-raciais (considerando apenas as obras centradas na questão do “ser negro”); a existência de pelo menos um personagem negro no núcleo principal da narrativa e, secundariamente, a circulação da obra (algumas delas são distribuídas pelo MEC através do PNBE e, assim, chegam a escolas públicas de todo o país). Para proceder à análise, consideramos tanto os textos verbais – títulos, narrativa principal, paratextos –, quanto os textos imagéticos, uma vez que é na junção destes elementos que se constituem e se expressam certas representações nessas obras destinadas especialmente a um público infantil.

### **Contornos iniciais**

Do conjunto de títulos selecionados para apreciação, assinalamos alguns dados mais gerais: em relação aos personagens centrais (em torno dos quais se desenvolve a trama), nove são meninos negros, sete são meninas negras, três são adolescentes negras e uma é mulher negra. Observa-se, ainda, que a maioria dos protagonistas destas histórias – 16 – são crianças. Já os personagens adultos (com 1 exceção) entram no enredo tanto para estabelecer o nó narrativo – p.ex., quando a professora repreende o protagonista por pintar de marrom a sua mãe, como ocorre na obra *Minha mãe é negra sim!* (livro 18) – quanto para amparar, aconselhar, explicar aos pequenos. Nestes casos,



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

são especialmente pais e avós que entram em cena, e pela sua voz, o leitor é informado de certas questões relativas à história e ao contexto das relações étnico-raciais.

Retomando, então, o conjunto de títulos selecionados para análise, pode-se dizer que neles se compõe uma rede de diversificadas estratégias de inserção da temática étnico-racial no contexto literário. Duas formas de inserção de tal temática se destacam: por um lado há a incorporação de personagens negros sem, contudo, se estabelecer a diferença como nó narrativo e, por outro lado, há um investimento na tematização das relações étnico-raciais como mote para, entre outras coisas, estabelecer como desejáveis certas condutas em relação à diferença.

Em relação à primeira forma de inserção, destacam-se cinco obras, que serão apresentadas brevemente a seguir: *Meu amigo é diferente* (livro 5) tem como protagonistas Clara, uma menina loira que, de acordo com a narrativa, tinha na biblioteca o seu local preferido e “devorava livros” e Carlinhos, um menino negro, cego, que gostava de música e de ler, mas apenas em seus próprios livros, trazidos de casa (ao longo da história o leitor vai entendendo que, para ler, Carlinhos necessita de obras escritas em braile). A biblioteca é o cenário no qual eles compartilham descobertas, alegrias, e também as diferenças entre seus mundos – “o mundo de Clara era repleto de imagens, histórias, brincadeiras e também de perguntas, muitas perguntas” (p. 6); “No mundo de Carlinhos, as imagens não existiam, apenas aquelas que ele via com a sua imaginação. Seu mundo era feito de sons, sentimentos, sensações e perguntas, muitas perguntas” (p. 4). A narrativa transcorre seguindo o fluxo das aprendizagens dos dois amigos: “havia momentos em que Clara guiava Carlinhos pela escola” e “havia momentos em que era Clara quem pedia que Carlinhos a guiasse, fechando os olhos e tentando entender como ele se sentia” (p. 10 e 11). Embora o nó narrativo seja o fato de o protagonista ser cego, a história não sinaliza conflitos e dificuldades que seriam marcantes na vida escolar do menino, que é inserido num contexto de pessoas que enxergam. No desfecho, os dois protagonistas descobrem as muitas possibilidades do mundo virtual, no qual se ampliariam as possibilidades de relacionamento, supostamente sem barreiras, e se potencializariam os vínculos entre os personagens que, no desfecho, aparecem como sendo “amigos para sempre”.

*A menina e o tambor* (livro 6) é um livro apenas de imagens e se inicia com uma menina circulando alegremente entre pessoas adultas. Aos poucos, ela observa que



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

todas estão tristes, preocupadas, abatidas e, nas imagens seguintes, a menina empenha-se em alegrá-las. Ela oferece flores a passageiros de ônibus, um pirulito a uma criança e, numa sequência de quadros que destacam o seu rosto, faz caretas para, aparentemente, fazer rir os outros personagens. As ilustrações mostram-na como uma personagem negra, marcada, inclusive, por certa forma de pentear os cabelos (presos em tranças - assemelhadas ao que tem sido chamado de afro-penteado). No desenrolar da trama é a protagonista que se entristece e, nas ilustrações, se pode ver seu coração – sobreposto ao desenho de seu corpo, como se este fosse transparente, sendo também as batidas do coração sinalizadas pela representação onomatopéica “tum, tum, tum, tum”. Escutando o próprio coração, a menina tem uma ideia: vasculha um velho baú, repleto de brinquedos, e encontra um tambor (com motivos étnicos nas bordas laterais). Com ele, a protagonista sai batucando pelas ruas, fazendo sorrir, então, os demais personagens, que se unem a ela, batucando também objetos como panelas, baldes, latas e cabos de vassoura.

*O menino Nito* (livro 17) traz como personagem central um menino negro, apresentado na ilustração de capa em frente a um muro, que parece represar grande volume de água. Tal figura é mesclada à indagação: “Então, homem chora ou não?”, que antecipa a temática central da obra, assim apresentada: “mas Nito tinha um probleminha: chorava por tudo. Quanto mais crescia, mais chorão ficava. Toda gente foi ficando preocupada...” (p. 4). Destacam-se, na narrativa, os conselhos do pai, que busca normalizar a conduta do menino: “você está virando um rapazinho...”, “acabou o chororô de agora em diante...”, “homem que é homem não chora!”, “você é macho!” O conflito central vai se desenvolvendo (articulado a representações sociais de gênero) e o leitor vai acompanhando as mudanças de comportamento do protagonista: “Ninguém mais ouviu Nito chorar. Ele passou a engolir uma média de vinte choros por dia” (p. 6). No entanto, informa o narrador, com o passar do tempo “ele foi parando de correr, foi parando de pular, foi parando de brincar. O pai chamou a mãe num canto: nosso filho está doente! Vamos chamar o médico!” Assim, com a intervenção de um especialista, o menino começa a recordar de todos os choros engolidos ao longo do tempo, desde que submetera-se à norma de que “homem não chora”. O médico informa que “todo homem tem lágrimas, e as lágrimas são para rolar pelo rosto. Qualquer rosto: de um homem, mulher, criança e gente de idade” (p.11). No desfecho, observa-se Nito desatando em



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

“uma choradeira danada” que assusta até mesmo a vizinhança, e faz chorar também o pai, a mãe e o próprio médico, numa espécie de cura e redenção coletiva.

Já na obra *Duas vezes pai* (livro 4), o protagonista é Júlio, menino negro, apresentado ao leitor já na capa da obra, sobre os ombros do avô (também negro). Nesta narrativa, o foco inicial é o conflito entre Júlio e Igor, dois amigos que se desentendem durante uma brincadeira no parque. No meio da discussão, Igor bate em Júlio. Segue-se, então, o seguinte diálogo, iniciado por Júlio:

- Eu não vou bater em você... vou chamar o meu pai”(...)
  - Minha mãe falou que você não tem pai!- Igor falou sem pensar duas vezes.
  - Tenho sim. Nunca viu ele não? Ele vai me buscar na escola todo dia – Júlio respondeu na hora – olha ele lá no banco... – apontou.
  - Aquele é o pai de sua mãe, e não o seu pai – Igor continuou. – olha lá o cabelo dele... é cinza!”
- Júlio, que não se deu por vencido, encheu o peito e disse: - sabia que avô é pai duas vezes? (p. 8-10).

A narrativa – verbal e imagética – vai destacando o cotidiano do avô e do neto para mostrar como o menino se vê acolhido e se diverte, desfrutando da companhia do avô. No desfecho, Igor mostra que “aprendeu a lição” e conta para seu pai algumas das aventuras que seu amigo vive ao lado de seu “duas vezes pai”.

Em *Tanto, tanto!* (livro 3), obra internacionalmente premiada e que integrou o acervo do PNBE – 99, tem-se uma narrativa de uma família negra, cuja pertença étnica é representada apenas na ilustração, em cenas do cotidiano. O bebê vê sucessivamente parentes irem chegando e fazendo festa para ele, até a casa se encher e chegar seu pai, do trabalho. Esclarece-se, enfim, que se trata do dia do aniversário do pai e segue-se uma festa em que o bebê se diverte até ser levado para dormir, quando fica se lembrando de todos os gestos divertidos e amorosos que lhe foram destinados.

Observa-se, nos cinco livros brevemente apresentados, que os traços corporais dos personagens representados nas imagens tornam visíveis as relações étnico-raciais sem, contudo, focalizar esta diferença – como destacado anteriormente, são outros os conflitos que se desenrolam nestas tramas. Tal estratégia parece operar no sentido contrário do que os estudos sobre a representação de negros na literatura infantil, que já referimos, apontam como tendência vigente por décadas: a invisibilização dos personagens negros em enredos que não focalizassem a questão do racismo. De certa maneira, nessas obras o personagem branco deixa de ser a norma, o personagem transparente, o personagem referência. Nelas, não mais é preciso descrever verbalmente



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

o(s) personagem(ns) negro(s), para que ele(s) seja(m) assim representado(s) – há a “naturalização” da etnia negra como integrante da sociedade mais ampla. Mas vale ressaltar que este modo de abordagem foi minoritário no conjunto de obras selecionadas para este trabalho; as outras 15 optaram por uma abordagem direta da temática étnica.

É sobre estas narrativas que nos deteremos na sequência deste texto, examinando mais detidamente duas tendências composicionais relativas ao modo como as relações étnico-raciais são colocadas em cena – quais sejam: a fusão entre raça e cor e a valorização de algumas marcas da “negritude”.

### **Primeira tendência composicional: uma fusão entre raça e cor no corpo negro**

O uso da cor da pele como marcador que distingue os protagonistas (tanto nos textos verbais quanto imagéticos) e que confere a estes uma identidade étnica particular é uma das tendências composicionais que identificamos. Ela se expressa, em especial, nos enredos que representam ficcionalmente situações de racismo das quais são vítimas os protagonistas. Em tais narrativas, raça e cor são traços salientes, imediatamente visíveis, postos à mostra já nas capas das diferentes obras e nas ilustrações; em menor proporção, pela incorporação de termos, nos títulos, tais como “negra”, “neguinho”, “preta”, “pretinha”. No texto principal de algumas obras multiplicam-se os termos: crioulo, crioulinho, neguinho, cabelo Bombril, pixaim, cor de sujeira. Na obra *Tenka preta pretinha* (livro 20), por exemplo, a mãe da protagonista sublinha as diferenças de tonalidade da pele, afirmando: “as negras que namoravam tinham todas a pele bem mais clara que eu. Eu era a única preta pretinha, assim que nem você”. Na obra *Rufina* (livro 19), a cor é também expressamente marcada na descrição do desenho feito pela personagem – “um sol amarelo, o céu azul, o vestido vermelho, o rosto marrom. Fortemente marrom” e, ainda, quando a professora intervém, repreendendo os colegas da menina por rirem e afirmando: “Rufina, você não precisava ter usado lápis marrom para pintar o rosto da sua fada, poderia ter usado o preto, afinal nós duas sabemos que essa é a cor da sua fada”. No livro *Minha mãe é negra sim* (livro 18), o protagonista fica triste, no início da narrativa, porque sua professora sugere que este utilize o lápis amarelo para pintar o desenho de sua mãe. O conflito se resolve com a intervenção de adultos – em especial a mãe e o avô do menino e, ao final, o protagonista apresenta seu desenho, dizendo: “Professora, meu desenho de mãe, não pinte de amarelo, pinte de



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

preto em negro como é a minha mãe, como é a jabuticaba, o ébano, a beleza da noite escura. Pinteí com a cor de mim mesmo”. Por fim, na obra *Asas* (livro 1) o protagonista, Zeca, acorda uma manhã com asas nascendo em suas costas – ele acha isso divertido, embora sua mãe se desespere. A cor da pele é sinalizada na narrativa em diversos momentos, como, por exemplo nas seguintes expressões: “Eta crioulinho pra me arranjar problema”; “ as asas são brancas, Zeca! Duas asas brancas tão grandes”; “Gente, olha aquele crioulo de asa branca! Vem ver, gente!”; “Esquisito, crioulo com asas brancas”; “olha lá um pretinho de asa branca!”. Vale ressaltar que a surpresa manifestada na narrativa não se refere ao fato de o menino ter desenvolvido asas, e sim de ter asas brancas, sendo negro. O protagonista se vê envolvido em uma série de problemas e perigos em decorrência de ter asas e poder voar. No desfecho, porém, o problema se resolve quando Zeca escorrega e desliza pelo interior de uma chaminé, enquanto é perseguido por alguns operários. Ao avistar o menino, um deles pergunta: “Viu aí um crioulinho de asas brancas, menino?” Antes que ele respondesse, o operário segue sua busca. Zeca estranha e olha em um espelho, percebendo, então que não fora reconhecido porque a fuligem cobrira suas asas: “agora elas estavam pretas. Tão pretas como sua pele”. O protagonista alça voo, mas ninguém mais estranha, alguns até sorriem para ele. Sua única impossibilidade passa a ser, então, voar em dias de chuva.

Assim, pode-se dizer que o corpo racializado, e seus muitos significados, adquire ressonância nas narrativas de literatura infantil. Vale ressaltar que o termo racialização surgiu, inicialmente, em análises sociológicas da década de 1970, e contemporaneamente tem sido utilizado para pensar os processos por meio dos quais determinadas populações são nomeadas e descritas a partir de referências fenotípicas, sustentadas particularmente em um discurso biológico. Tais referências não funcionam unicamente para distinguir um segmento específico da população (que compartilharia certa cor da pele, certa configuração facial ou corporal); mais do que isso, a racialização tem servido para qualificar (e hierarquizar) os sujeitos, conferindo-lhes certos traços distintivos, certas características intelectuais, morais e comportamentais previsíveis de antemão. Assim, pode-se dizer que é nos processos de racialização que se instituem e se tornam visíveis algumas formas de “ser negro”.

Voltando à análise das obras, observa-se que, nestas últimas, os personagens negros adquirem visibilidade, e a raça/cor é o estopim de conflitos apresentados na



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

trama. Já nas capas estes personagens são apresentados como negros – e esta pode ser uma estratégia para produzir rapidamente a identificação da temática étnico-racial. De outro lado, tal visibilidade pode também ser pensada como uma das estratégias implicadas na produção discursiva das diferenças étnico-raciais, considerando-se que apenas os negros são marcados nesta relação. Nessas narrativas vê-se que é sobre os corpos negros que se fala e se desenvolvem argumentos em favor da tolerância – a branquidade é tomada como pano de fundo, como condição natural, desejável, padrão.

A exceção, em termos de enredo, é a obra *Princesas são diferentes* (livro 9) que realiza uma clara inversão, lançando mão do *script* dos contos de fada para tornar visível a questão das relações étnico-raciais. Nesta narrativa, a protagonista é Celeste, uma menina loira, clara, de olhos azuis que se muda, com a família, de Santa Catarina para São Paulo. A protagonista tem dificuldades em adaptar-se à nova vida e, em especial, à nova escola – ela seria discriminada por ter uma aparência muito diferente da dos demais e desejava ter cabelos escuros, curtos, cacheados, olhos negros e pele da cor dos demais colegas. Infeliz com o fato de ser frequentemente chamada de branquela e de ficar ruborizada ao falar em público, a menina afirma categórica: “quando eu crescer vou fazer um bronzamento artificial!” No desfecho desta narrativa (cuja verossimilhança em relação ao contexto brasileiro pode ser questionada), a menina passa a ser respeitada pelos colegas, ao demonstrar inteligência e companheirismo numa situação escolar. Nesta obra, em particular, é a branquidade que está em foco, e os demais personagens – morenos, negros, gordos, magros, altos, baixos, são identificados apenas em ilustrações, mas ocupam, neste caso, o polo da normalidade, enquanto a menina – loira, alva, de olhos azuis – situa-se no polo da diferença.

Mesmo nesta obra, tal como naquelas que enfatizam o ser negro, pode-se observar que a cor é um importante referente, e se apresenta em um leque de matizes, com variáveis significações. Nas narrativas protagonizadas por negros, a cor da pele é marcada em textos imagéticos e, em boa parte dos casos, é expressa também por uma variedade de termos (como já foi referido) – preta, pretinha, marrom, mais escura que, negra, afrodescendente, afro-brasileiro, chocolate. A cor é tomada, sob uma perspectiva analítica, como um construto cultural que cria aqueles e aquelas dos quais fala, e se estabelece como uma marca particular que distingue, posiciona, segrega.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

Conforme demonstrou Kaercher (1999), ao analisar obras de literatura infantil incluídas numa das primeiras edições do PNBE, a racialização imprime “cor” aos personagens negros e torna “incolores” os personagens brancos. Mas a autora pergunta: para quem os brancos são incolores? Para ela, a visibilidade atribuída ao indivíduo negro (sua nomeação, sua caracterização) reifica e exalta a branquidade como desejável e esta “tende a ser tomada como um estado ‘normal e universal’ do ser, um padrão pelo qual todo o resto é medido, um cotejo que baliza a avaliação de todos os desvios (*Ibid.* p. 114). É neste âmbito que passa a fazer sentido a expressão “homem de cor” – sendo, então, a branquidade, estabelecida como “ausência de cor”. Assim, “a cor, no Brasil, (con) funde-se com o conceito de raça e cria um matiz local, diverso e único, que coloca as questões raciais em um espaço singular e inusitado” (*ibid.*, p. 107). A cor da pele passa, então, a ser fio condutor de um processo de classificação e de hierarquização social, que se entrelaça a outros marcadores, tais como gênero, classe, idade etc.

Voltando às histórias examinadas neste texto, pode-se também observar alguns entrelaçamentos entre raça/cor, gênero e classe social. Por exemplo, na obra *Luzimar* (Livro 7), a protagonista é uma mulher negra, empregada doméstica, que aparece em todas as cenas trabalhando muito (lavando, escovando, esfregando chão, cozinhando, cuidando de crianças) mas sempre muito sorridente. As relações de gênero constantes na narrativa estabelecem a subordinação da protagonista ao masculino – representado pelo dono de uma das casas onde ela trabalha, um homem branco – e também ao feminino – uma mulher, dona de outra residência, também negra, mas vinculada a um segmento social distinto através do vestuário (mais requintado e mais sóbrio que o da protagonista, sempre vestida com roupas simples e bastante coloridas). Ao final da narrativa destaca-se que: “todo dia, ao fim do dia, tem o céu de Luzimar”. Na ilustração observa-se a personagem caminhando sob uma noite estrelada e, na sequência, ela chega em casa: ao fundo, se vê a imagem de uma imensa favela e, à frente, a protagonista é acolhida por um menino, que corre ao seu encontro de braços abertos.

Vale registrar que as situações de discriminação e de preconceito apresentadas nas histórias são, no desfecho, esclarecidas e ultrapassadas, apresentando-se ao leitor, em alguns casos, uma evidente lição de tolerância e/ou de aceitação. Como exemplo, pode-se destacar a obra *Rufina*, (livro 19) na qual a protagonista vivencia uma típica situação de sala de aula – a professora lê uma história sobre fadas e, em seguida, sugere



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

que os alunos desenhem sua própria fadinha. “A menina, sempre tão caprichosa, começou o seu desenho”. A professora passa entre as carteiras e elogia os desenhos: “fadas loiras, olhos azuis, outras com cabelos negros e olhos verdes, varinha de condão, longos mantos, não faltou nada. A criançada pôs no papel toda a criatividade” (p. 8). Os desenhos foram, então, reunidos e expostos em um varal. Ao olhar os desenhos, alguém exclamou “Olhe! É igual a ela!”, “fazendo a classe cair na gargalhada” (p. 12), se referindo ao desenho da protagonista. E lá estava a fada da menina – que, na ilustração, aparece em destaque e com cores vivas – “um sol amarelo, o céu azul, o vestido vermelho, o rosto marrom. Fortemente marrom. (...) Não existe fada preta – berrou um menino. – É mesmo, só se for na África – falou uma menina. Gargalhadas.” A professora intervém, repreende a classe, elogia Rufina, compartilha com ela um segredo – ela sabe que a fada da menina é “preta” e que ela deveria ter orgulho de ser negra. Todos olharam novamente para o varal e perceberam que a fada de Rufina era tão bonita quanto as outras. No caminho de casa a protagonista aprecia a beleza de um jardim, com flores de cores diferentes convivendo em harmonia.

### **Segunda tendência composicional: a valorização de algumas marcas da “negritude”**

Nos livros examinados destaca-se ainda outra tendência composicional: a de expor e potencializar certos atributos, assumidos como naturais na pessoa negra, conectando-os à valorização de uma alegada ancestralidade, de um lado e, de outro, a algum tipo de intervenção e de “disciplinamento” do corpo. No primeiro caso, grande parte das obras apresenta, como parte da solução do conflito central, uma espécie de “redenção” pelo conhecimento – que ocorre quando o personagem reconhece sua vinculação com uma história ancestral (pode-se dizer que, neste movimento de redenção, estaria implicado também o leitor). Alguns exemplos: em *Luana – as sementes de Zumbi* (livro 8), a protagonista menina Luana viaja no tempo, com seu berimbau mágico, e descobre “o valor de nossa herança cultural e a importância dos diferentes povos na formação de nosso país” (conforme o paratexto apresentado na contracapa). Ela aprende a valorizar sua ancestralidade através das “histórias da origem de seu povo” relatadas pela avó. Em *Minha mãe é negra sim* (livro 18), Eno, o protagonista, informa à professora: “qualquer dia desses meu avô vem aqui dar aula, pra



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

todos aprenderem sobre a nossa história”. Já em *O aniversário de Aziza* (livro 15), Bruno, um dos convidados, recusa-se a comer alguns doces, pois imaginou que a cor dos alimentos determinava a cor das pessoas. A mãe da protagonista “levou Bruno à biblioteca e começou a mostrar-lhe um pouco da história do povo negro” e este “deixou a sala bem mais tranquilo”. Note-se, nestes exemplos, a centralidade dos adultos – e, em especial dos mais velhos – para estabelecer a vinculação entre passado e presente, entre identidade individual e coletiva.

Outra forma, assumida em algumas destas obras para potencializar atributos de negritude, parece ser a de visibilizar certos traços “característicos”, bem como enfeites, colares, vestimentas, penteados que são, também, racializados (assumindo, algumas vezes, um toque de exotismo). Neste trabalho, destacamos em particular as marcas de negritude enaltecidas em tais livros, mas que parecem demandar certo cuidado, certa intervenção, certo disciplinamento, para, então, acentuar a beleza negra. Pode-se observar, por exemplo, as formas de vestir, os adornos destacados nas ilustrações de casas e quartos dos protagonistas como expressões do que seria um estilo afrodescendente (caracterizado, por exemplo, por motivos étnicos). Mas a marca que se sobressai pela frequência, nas narrativas, é o cabelo e, em alguns casos, ele está implicado no problema a ser enfrentado pelo personagem – aprender, por exemplo, a controlar a suposta rebeldia do cabelo negro, intervir nele com penteados e adornos, torná-lo ordenado, tudo isso colabora, nestas histórias, para tornar o protagonista mais feliz. Pode-se, aqui, fazer referência à obra *O cabelo de Lelê* (livro 2), que se inicia com o seguinte: “Lelê não gosta do que vê – de onde vem tantos cachinhos? Pergunta, sem saber o que fazer.” A ilustração exibe uma menina de cabelos desalinhados, que ocupam toda a página e transbordam para fora das margens da ilustração. Ao longo da trama, a protagonista vai buscar respostas em um “livro muito sabido”, sobre a África, que conta “a trama de sonhos e medos, de guerras e vidas e mortes no enredo, também de amor no enrolado cabelo, puxado, armado, crescido, enfeitado, torcido, virado, batido, rodado são tantos cabelos, tão lindos, tão belos” (p. 14). A protagonista passa a experimentar diferentes penteados e se diverte com seus cachinhos. No desfecho registra-se: “Lelê ama o que vê! E você?”, texto acompanhado da imagem de três personagens de longos cabelos (duas meninas brancas de cabelos loiros e ruivos ao lado de Lelê) cada uma com um penteado diferente, cuidadosamente elaborado.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

Outro exemplo é a história de *Teka preta pretinha* (livro 20), da qual se destaca um momento em que a protagonista deseja ser notada pelos meninos de sua escola. Ela aparece, então, diante do espelho, prendendo os longos cabelos com uma fita. No dia seguinte, sai de casa com tranças no cabelo e um belo laço de fitas e “já se sentia um pouco diferente”. A imagem da mãe é ressaltada, e ela exhibe, nos cabelos, pequenas tranças presas uma a uma com contas coloridas. Também na obra *Cabelo ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar* (livro 14), o cabelo é referido como “problemático” – as três protagonistas, Ritinha, Tatá e Bia “são muito diferentinhas, né? Mas uma coisa elas têm igual: o cabelo (...) o cabelo delas, gente, é bem parecido mesmo: é assim bem bem bem enroladinho, cheio de molinhas tão pequenininhas que de longe a gente nem vê” (p. 11). Descrevendo o início da amizade entre as meninas, o narrador destaca que, no primeiro dia de aula cada criança foi convidada a dizer seu nome e, chegando a vez de Tatá, alguém falou assim: “ mais uma de cabelo ruim na nossa classe” (p. 13). O sofrimento da personagem é marcado na sequência da narrativa “Tatá começou a chorar lágrimas bem pequenininhas. Sentiu uma vergonha dolorida e ficou quietinha, olhando a capa do caderno novo” (p. 14) Outras expressões são trazidas para o texto “cabelo Bombril”, “pixaim”. Uma das meninas reclama “as pessoas acham nosso cabelo feio, esquisito, diferente e pronto. A gente mesma também acha. Ou não é?” Bia reage, dizendo “não acho meu cabelo feio. Só quero alisar para ficar mais ajeitado” (p. 21). “Meu cabelo é bonito, mas tem que ficar amarrado para não virar uma arapuca” afirmou Ritinha (p. 22). Ao longo deste diálogo as meninas observam os próprios cabelos “o da Bia, como sempre, preso, bem preso para trás, os fiozinhos rebeldes coladinhos na cabeça com muito gel. O da Rita com as tranças bem amarradinhas com fitas de cetim” (p. 22). A aceitação dos cabelos ocorre quando as meninas se dão conta de que, em diferentes contextos, são os cabelos lisos que recebem destaque e valorização. As personagens passam a se encontrar depois da escola, para juntas, experimentar penteados diversos. As afirmações “ninguém nunca tinha cuidado tão bem do cabelo de Tatá”; “uau, tô uma gata”, vão confirmando que a solução para o problema do “cabelo ruim” é exercer sobre ele cuidado e zelo. Ao que parece, os efeitos esperados quando se “cuida dos cabelos” não são somente de ordem estética mas são de ordem social e relacional.



Há certo apelo ao cuidado implícito nestas narrativas – como se a solução para os problemas estivesse relacionada, em grande parte, à conduta e à disposição do próprio sujeito. Em certa medida ele é responsabilizado pelo que lhe desagrada, e a solução poderia estar ao seu alcance – bastaria, para tanto, aceitar-se e cuidar de si mesmo. Tal perspectiva, assumida em algumas obras aqui analisadas, explora certo sentido celebratório das diferenças, sem colocar em questão, frequentemente, as relações de poder que estabelecem o que é normal e o que é desviante.

### **Palavras finais**

A partir do breve percurso feito pelas 20 obras escolhidas e numa aproximação simplificada a tendências apontadas por análises anteriores das representações de negros na literatura infanto-juvenil, é possível alinhar algumas observações. Em primeiro lugar, subvertendo a tradicional invisibilização de personagens negros na literatura para crianças, quando eles não estão descritos como tal no texto verbal, delineia-se uma incipiente tendência de também incluir personagens negros na norma, na ilustração naturalizada, na representação que prescinde de adjetivos diferenciadores.

Por outro lado, a valorização de algumas marcas da negritude, como os cabelos, e a ênfase à questão da ancestralidade – que se conecta com outro tipo de obra aqui não analisado: o que traz histórias das culturas africanas para os leitores brasileiros – podem ser articuladas com as novas lutas e conquistas, sociais, legais e culturais, de grupos afrodescendentes. Enfim, de várias formas, os matizes da diferença negra na literatura para as crianças brasileiras estão adquirindo novas nuances.

### **Obras analisadas:**

1. ALBAGLI, Fernando. *Asas*. Rio de Janeiro: Zit, 2005.
2. BELÉM, Valéria. *O cabelo de Lelê*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.
3. COOKE, Trish. *Tanto, tanto !* Ilustrações de Helen Oxenbury. São Paulo: Ática, 1994.
4. GUIMARÃES, Telma. *Dois vezes pai*. São Paulo: Formato Editorial, 2009.
5. JARDIM, Débora jardim. *Meu amigo é diferente*. Tapera: Lew, 2009.
6. JUNQUEIRA, Sonia. *A menina e o tambor*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
7. LIMA, Graça. *Luzimar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
8. MACEDO, Aroldo. *Luana: as sementes de Zumbi*. São Paulo:FTD, 2007.
9. MARTINELLI, Tânia Alexandre. *Princesas são diferentes*. São Paulo: Atual Editora, 2007.
10. MENEZES, Varalindá. *Lilinda: minha amiga Rosinha*. Porto Alegre: Editora Príncipes Negros, 2009.
11. MURCE, Newton. *Diferente igual a todo mundo*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

12. PEREIRA, Edimilson de Almeida. *O menino de caracóis na cabeça*. Contagem: Santa Clara, 2001.
13. PIMENTEL, Luís. *Neguinho aí*. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.
14. PINTO, Neusa Baptista. *Cabelo ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar*. Cuiabá: Tanta Tinta Editora, 2007.
15. RITA, Maria. *O aniversário de Aziza*. Santa Maria: Multipress, 2005.
16. Rocha, Ruth. *O amigo do rei*. São Paulo: Salamandra, 2009.
17. ROSA, Sonia. *O menino Nito – então, homem chora ou não?* 3. Ed. Rio de Janeiro: 2002.
18. SANTANA, Patrícia. *Minha mãe é negra sim!* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.
19. VASQUES, Marciano. *Rufina*. Juiz de Fora: Franco Editora, 2004.
20. ZATZ, Lia. *Tenka, preta pretinha*. São Paulo: Biruta, 2007.

## Referências

- BERGER, Iris. Categories and contexts: reflections of de Politics of identity in south Africa. *Feminist Studies*. Vol. 18, n. 2, p. 284-294.
- DEBUS, Eliane Santana Dias. A representação do negro na literatura para crianças e jovens: negação ou construção de uma identidade? In: AZEVEDO, Fernando et alii (orgs.) *Imaginário, identidades e margens – estudos em torno da Literatura Infanto-juvenil*. Vila Nova de Gaia: Gailivros, 2007. p. 262-269.
- ESCANFELLA, Célia Maria. Relações raciais na literatura infantil: uma construção de palavras e imagens. In: *Encontro Regional da ABRALIC 2007*. Literatura, artes, saberes. USP, São Paulo, Brasil, 23 a 25 de julho de 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a06v31n1.pdf>
- HALL, Stuart. The spectacle of the “other”. In: \_\_\_\_\_. *Representation. Cultural Representations and Signifying Practises*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage/Open University, 1997.
- KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. *O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional de Biblioteca da Escola – 1999*. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- MARTINS, Aracy Alves; COSSON, Rildo. A (des)construção das (des)igualdades na literatura infantil e juvenil brasileira. In: DIONÍSIO, M.L.; BRANDÃO DE CARVALHO, J.A.; CASTRO, R.V. (eds.) *Discovering worlds of literacy. Proceedings of the 16th European Conference of Reading and 1st Ibero-American Forum on Literacies..* Braga: Littera/CIED, Universidade do Minho, 2009. CD-Rom.
- PIERUCCI, Antonio Flávio. *Ciladas da Diferença*. 1 reimpressão. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2008.
- SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: VAN DIJK, Teun (org.) *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008. p.73-117.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 8ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 7- 72.