



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CAMPUS DE SÃO BERNARDO
COORDENAÇÃO DE LINGUAGENS E CÓDIGOS/LÍNGUA PORTUGUESA

Fernanda Pereira Cardozo

LITERATURA INFANTIL/JUVENIL E A LEI 10.639/03: uma leitura sobre a
representação da menina negra em *Menina bonita do laço de fita* e as *Tranças de
Bintou*

SÃO BERNARDO – MA
2018

FERNANDA PEREIRA CARDOZO

LITERATURA INFANTIL/JUVENIL E A LEI 10.639/03: uma leitura sobre a representação da menina negra em *Menina bonita do laço de fita* e as *Tranças de Bintou*

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos, habilitação em Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Maranhão/Campus São Bernardo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Licenciada em Linguagens e Códigos.

Orientação: Profa. Ma. Lana Kaíne Leal.

SÃO BERNARDO – MA
2018

FERNANDA PEREIRA CARDOZO

LITERATURA INFANTIL/JUVENIL E A LEI 10.639/03: uma leitura sobre a representação da menina negra em *Menina bonita do laço de fita* e as *Tranças de Bintou*

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos, habilitação em Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Maranhão/Campus São Bernardo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Licenciada em Linguagens e Códigos.

APROVADA EM: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ma. Lana Kaíne Leal (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Maria Francisca da Silva
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Ma. Rachel Tavares de Moraes
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO

Esta monografia busca analisar como a menina negra está sendo representada nos contos *Menina Bonita do Laço de Fita* (2005 [1986]), de Ana Maria Machado, e *As tranças de Bintou* (2005 [2004]). A fim de cumprir tal objetivo, também, busca-se: i) apresentar um breve histórico da literatura infantil/juvenil; e ii) relacionar a literatura infantil/juvenil ao que é estabelecido pela Lei 10639/03, a saber, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Para fundamentar a pesquisa, utilizam-se, sobretudo, os estudos de Coelho (2000), Gouvêia (2005), Hohlfeldt (2006), Lima (2005), e Munanga (2007). Dessa forma, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. Os encaminhamentos conclusivos tendem a evidenciar que partindo de uma dimensão simbólica na ressignificação de valores históricos e culturais dos afrodescendentes é possível oferecer caminhos para se superar os efeitos negativos causados pela ideologia racista.

Palavras-Chave: Literatura Infantil/juvenil; Representação; Menina Negra; Preconceito; Conteúdos Curriculares.

ABSTRACT

This monograph seeks to analyze how the black girl is being represented in *Menina bonita do laço de fita* (2005 [1986]), by Ana Maria Machado, and *As tranças de Bintou* (2005 [2004]). In order to fulfill this objective, we also aim to: i) present a brief history of children's / youth literature; and ii) to relate children's / youth literature to what is established by Law 10639/03, namely, the obligation to teach Afro-Brazilian and African history and culture in basic education. In order to base the research, the studies of Coelho (2000), Gouvêia (2005), Hohlfeldt (2006), Lima (2005) and Munanga (2007) are used. Thus, this study is characterized as a qualitative bibliographical research. Concluding remarks tend to show that starting from a symbolic dimension in the re-signification of historical and cultural values of Afro-descendants, it is possible to offer ways to overcome the negative effects caused by the racist ideology.

Keywords: Child / Youth Literature; Representation; Black Girl; Preconception; Curriculum Contents

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
2. A LITERATURA INFANTIL/JUVENIL E SUAS PARTICULARIDADES.....	11
2.1 Um breve histórico.....	11
2.2 A institucionalização da literatura infantil/juvenil.....	15
2.3 A literatura infantil/juvenil e a leitura institucionalizada	17
3. A PRESENÇA DO NEGRO NA LITERATURA INFANTIL/JUVENIL	21
3.1 O porquê da lei 10.639/03	21
3.2 A lei 10.639 e seus impactos no ensino fundamental	23
3.3 Preconceito: a presença da ideologia nos contos infantil/juvenil.....	27
3.4 A menina negra e a leitura de contos infantis	33
4. A REPRESENTAÇÃO DA MENINA NEGRA	39
4.1 Menina Bonita do Laço de Fita.....	39
4.2 As tranças de Bintou	41
5. CONCLUSÕES	45
REFERÊNCIAS	47

1 INTRODUÇÃO

No seio de cada sociedade, contar história para crianças e jovens sempre teve um caráter pedagógico instrucional, objetivando, com isso, transmitir valores morais aos mais inexperientes a partir de uma linguagem adaptada à faixa etária. Os exemplos da boa conduta eram alegorizados e fantasiados, partindo de uma dimensão popular e oral, transformando-se, posteriormente, em narrativas destinadas às crianças. Essas narrativas foram ganhando forma, tendo que passar por adaptações considerando o público que as receberia.

Nesse sentido, os denominados Clássicos da literatura infantil/juvenil¹ universal tiveram como fonte o folclore popular dos países europeus que lhes deram origem, agregando valores, costumes, e pontos de vista particulares que originavam das culturas que as engendraram. Dessa forma, esses modelos literários chegaram ao Brasil, influenciando os pilares de leitura de narrativas infantis. Tais narrativas não possuíam uma identificação com a cultura e realidade nacionais, sendo oriundos, portanto, de uma cultura alheia e sem correspondência com as características folclóricas, históricas e sociais do Brasil.

Assim sendo, a partir de uma ressignificação cultural e artística brasileira, desencadeada pelo movimento modernista, nas décadas de 1920 e 1930, começou a se desenhar uma ruptura também no que se refere aos aspectos temáticos da literatura infantil/juvenil no Brasil. Como consequência desse processo de ressignificação cultural e artística que influenciou os mais diversos campos das artes, a literatura infantil/juvenil brasileira também foi atingida. Atualmente, essa vertente da literatura corresponde a um compêndio multifacetado de possibilidades, com objetivos, igualmente variados, abrangendo ainda inúmeros gêneros e formas.

Associado a essa visão introdutória do que seria e o que representa essa literatura para o contexto brasileiro, está o entendimento de ser na literatura, como linguagem e como instituição, que se configuram os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Assim, a imaginação e o desejo de elevar o espírito infantil ao deleite,

¹ Considerar-se-á fundamentalmente esta denominação ao longo do texto, pelo fato de se deparar com inúmeras denominações referentes ao mesmo objeto. Mas, apenas por um critério de sistematizar as exposições, pretende-se trabalhar com o que Coelho (2000) chama de "rótulo geral" Literatura Infantil/Juvenil.

objetivando o plano desenvolvimento desse espírito infantil, são, em essência, importantes para a literatura destinada a crianças e jovens.

Ora, a literatura infantil/juvenil é apenas uma vertente da Literatura com letra maiúscula. E como parte integrante dessa arte, é também um elemento de transfiguração do real. É, por assim dizer, uma espécie de realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as fômas que são os gêneros e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Esta é a perspectiva de arte que norteia o posicionamento frente ao objeto em estudo: a literatura infantil/juvenil.

No entanto, sabe-se que, atualmente, o caráter pedagógico corresponde à verdadeira justificativa da presença da literatura infantil/juvenil na escola, diante disso, ao permanecer como parte da área de pedagogia essa literatura tem sido prejudicada, uma vez que não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática – caráter que a tradição escolar lhe imprimiu. Nessa perspectiva, a escola enquanto tradicional promotora da leitura na realidade brasileira, ao explorar de forma prática o que deveria ser explorado como algo prazeroso e libertador, trata a literatura infantil/juvenil como algo utilitário, partindo de propósitos pedagógicos, e é dessa forma que tal literatura está inserida no cotidiano escolar.

Diante do exposto, o presente trabalho monográfico corresponde a uma proposta reflexiva sobre essa vertente dos estudos literários, a saber, a literatura infantil/juvenil, relacionando-a com a temática da história e cultura afro-brasileira e africana. O interesse pela proposta nesse campo originou-se no âmbito dos estudos propostos na disciplina Literatura infanto-juvenil, do Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Campus de São Bernardo.

Busca-se, por meio deste trabalho, responder os seguintes problemas: até que ponto os livros de literatura infantil/juvenil, destinados às escolas brasileiras, estariam correspondendo às diversas realidades culturais, sociais e étnicas das/os alunas/os?; ao conceber a escola enquanto ambiente plural, capaz de agregar as inúmeras realidades dos indivíduos que a compõem, indaga-se: até que ponto, a referida literatura também estaria correspondendo as demandas que possibilitam identificações das meninas negras com as leituras realizadas no âmbito escolar?

Para tanto, pretende-se apresentar uma discussão sobre a história e culturas afro-brasileiras e africanas, tema sancionado pela Lei 10.639 de janeiro de 2003. Tal Lei tem como objetivo valorizar as contribuições trazidas pelos povos africanos ao Brasil. Acredita-se que ao relacionar a referida lei com a literatura infantil/juvenil, torna-se possível compreender de que forma as narrativas destinadas as crianças e jovens estariam – se é que estariam – contribuindo para a valorização e prestígio do universo étnico/cultural das/dos alunas/os afrodescendentes.

Tais objetivos parte do posicionamento de que nada é dito por acaso. Se há o texto literário, independente dos processos estilísticos e ficcionais que lhes são próprios, é por que existe uma realidade concreta da qual ele retirou suas representações. Daí, a ideia de se colocar perante o texto literário de modo a realizar uma leitura analítica a ser alcançada através de sua leitura crítica, no intuito de privilegiar a percepção das relações entre o texto e o contexto. Tal noção se faz sumária para a realização de leituras que evidenciem traços ideológicos capazes de revelar como simbolicamente o negro, sua cultura e história, encontram-se representados – ou veem sendo representados – na literatura infantil/juvenil.

Para uma melhor organização dos propósitos expressos no bojo do presente trabalho monográfico, o mesmo estrutura-se em cinco capítulos, entre os quais, esta introdução. O segundo capítulo trata de breves exposições dos aspectos inerentes à literatura infantil/juvenil; o terceiro tece uma reflexão baseada em leituras que tratam sobre a Lei 10.639, bem como sua contribuição para a inserção da temática da história e cultura afro-brasileira e africanas no currículo escolar. Associado a isto, consideram-se, também, leituras que evidenciam a forma como o negro e sua cultura foram representados antes da lei.

No quarto capítulo se situa as análises dos contos infantis *Menina Bonita do Laço de Fita* (2005 [1986]), de Ana Maria Machado, e *As tranças de Bintou* (2005 [2004]), de Sylviane Diouf. Busca-se, neste capítulo, os traços da representação da menina negra e de sua cultura, no intuito de perceber de que forma isso estaria de acordo com uma significativa valorização de sua identidade. Por fim, apresenta-se as considerações finais, quinto capítulo, onde se pretende discorrer sobre os achados do presente estudo.

Assim, entende-se que partindo de uma dimensão simbólica na ressignificação de valores históricos e culturais dos afrodescendentes é possível

oferecer caminhos para se superar os efeitos negativos causados pela ideologia que tem desprestigiado a imagem, a história e a cultura da menina negra.

2 A LITERATURA INFANTIL/JUVENIL E SUAS PARTICULARIDADES

Este capítulo destina-se a uma exposição da literatura infantil/juvenil considerando brevemente as questões de sua gênese, bem como a crítica utilitária que põem em xeque sua função pedagógica em confronto com seu propósito essencialmente artístico. Concebe-se, ainda, a relação desse segmento dos estudos literários com a leitura institucionalizada pela escola.

2.1 Um breve histórico

Para uma melhor compreensão e, conseqüentemente, para uma visão mais abrangente acerca da literatura infantil/juvenil, considerando ainda algumas questões que lhe são inerentes, julgou-se necessário lançar um olhar, mesmo que de forma breve, sobre as origens dessa vertente da literatura. Para tanto, faz-se sumário, ainda, estabelecer sua relação com as origens da própria ideia de infância.

De acordo com Silva (2009, p. 136), entende-se que “até o século XVII, as crianças conviviam igualmente com os adultos”. Assim sendo, a noção de infância que se tem hoje, na verdade, teve que partir da ruptura de um padrão de convivência, no qual as crianças compartilhavam dos mesmos costumes dos adultos até o período citado.

Ricardo Azevedo, além de ilustrador e contador de histórias para crianças e jovens, revela-se também um pesquisador da área, de modo a tratar das origens da literatura infantil considerando aspectos da cultura popular, compartilhados tanto por crianças quanto por adultos. Em seu artigo, o autor assevera que antes do referido século,

as crianças, vistas como adultos em miniatura, participavam, desde a mais tenra idade, da vida adulta. Não havendo livros, nem histórias dirigidas especificamente a elas, não existiria nada que pudesse ser chamado de literatura infantil (AZEVEDO, 2001, p. 01).

Não se concebia uma separação entre o mundo infantil e o mundo dos hábitos e costumes dos adultos. Dessa forma, a convivência com crianças e adultos não se estabelecia a partir de um tratamento “diferente e separado, ou uma visão especial da infância” (SILVA, 2009, p. 136). Com isso, somente, a partir do século XVIII, a criança em si passa a ser concebida como um ser distinto do adulto. Assim,

passa-se a considerar a existência de “necessidades e características próprias deste pequeno ser que agora se encontra visto, havendo então o distanciamento da vida ‘adulta’ e recebendo uma educação diferenciada” (SILVA, 2009, p. 136).

No entanto, com base ainda nas pesquisas de Silva (2009), a literatura infantil poderia ter suas origens ainda no século XVII, com Fenélon (1651-1715). A literatura para crianças nesse primeiro momento teria seu objetivo mais voltado para “a função de educar moralmente as crianças” (SILVA, 2009, p. 137). No mesmo entendimento, Azevedo (2001) citando Denise Escarpit (1981), evidencia que, ainda no século XVII, o trabalho *Orbis Sensualium Pictus* (1658), de Comenius, seria uma obra criada com o intuito de ensinar latim através de gravuras, tais escritos corresponderiam a “um antepassado, sem dúvida, do nosso livro didático ilustrado para crianças” (AZEVEDO, 2001, p. 02).

Ainda seguindo Azevedo, o autor destaca, em sua pesquisa, que a origem da literatura voltada para o universo infantil tem, na verdade, suas primeiras representações na cultura popular compartilhada tanto pelas crianças quanto pelos adultos. Dessa forma, Azevedo faz referência às narrativas breves, alegres, anônimas, em geral abordando pequenos casos da vida cotidiana, como adultérios, espertezas etc. Tais histórias eram muito populares no período medieval, destaca o autor, que faz ainda menção aos “contos maravilhosos (de fadas ou de encantamento); fábulas; lendas etc., frisando que, basicamente, eram dirigidos a adultos e contados por adultos”. (AZEVEDO, 2001, p. 02).

Em consonância com Coelho (2000), ainda no período supracitado, é possível que se perceba a origem dos contos de fadas, hoje uma das mais representativas vertentes dos livros de literatura infantil/juvenil, que também começa a ganhar forma nesse período. Assim conforme Coelho, “foi nas novelas e cavalaria que as *fadas teriam surgido como personagens*, representando forças psíquicas ou metafísicas” (COELHO, 2000, p. 175, grifos do autor), de que se originasse a partir daí a denominação “contos de fadas”.

No percurso histórico das novas relações entre crianças e adultos, tem-se que “o predomínio da burguesia, no século XVIII, alterou um pouco esse quadro, transformando as relações sociais ao separar a infância da idade adulta”, tal como destacam Corso e Ramos (2010). Nesse processo, houve a institucionalização da

aprendizagem, fazendo com que se emergisse um novo mercado de consumo e uma literatura específica para as crianças.

Ainda seguindo Corso e Ramos (2010) que citam Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2004), entende-se que escritores, como o francês Charles Perrault, no século XVII, foram compilando diversos contos de fadas, adaptando narrativas populares, revestindo-as de valores da burguesia da época.

As referidas autoras destacam que mais tarde, no século XVIII,

acentuou-se a função didática e moralizante dos contos de fadas, e na Alemanha, no século XIX, os famosos irmãos Grimm (Jacob e Wilhelm), com a finalidade de valorizar o folclore alemão, adaptaram os contos populares alemães. No mesmo século, na Dinamarca, Hans Christian Andersen surgiu com um diferencial, sendo o primeiro a compor contos de fadas sem se basear diretamente na oralidade. (CORSO; RAMOS, 2010, p. 50).

Partindo de uma dimensão popular e oral, as narrativas destinadas às crianças foram ganhando forma, tendo que passar por adaptações considerando o novo público que as receberia. Mas, não se pode deixar de considerar que os Clássicos da literatura infantil/juvenil universal tiveram sua fonte no folclore popular dos países que lhes deram origem.

No Brasil, o processo de se conceber essa vertente literária foi bem diferente. Segundo Corso e Ramos (2010), por não haver a tradição de um repertório popular, os primeiros livros destinados ao público infantil e juvenil partiram das traduções e adaptações dos referidos Clássicos. Com isso, os pilares da tradição de leitura de contos infantis no Brasil tiveram como base obras que não possuíam uma identidade com a cultura e realidade nacionais, haja vista, eram baseadas em obras europeias, “portanto em cultura alheia”, enfatiza Corso e Ramos (2010, p. 50).

Portanto, foi apenas a partir de uma ressignificação cultural e artística brasileira, patrocinada pelo Modernismo das décadas de 1920 e 1930, ao promover uma preocupação com a nacionalidade, que se passou a se lançar um olhar mais detido na cultura local. Como consequência desse processo de ressignificação cultural e artística que influenciou os mais diversos campos das artes, a literatura infantil/juvenil brasileira também foi atingida.

Monteiro Lobato é sem dúvida o principal nome a ser mencionado neste momento. Esse autor buscou inovação ao mesclar realidade e ficção, ao introduzir

questões de guerra, problemas ecológicos, sociais da cultura nacional. Adentrando, também, no folclore e no imaginário, até então não mencionados na literatura infantil. Nesse sentido, compreende-se que “Monteiro Lobato foi o grande responsável no ‘empreendimento’ da literatura infantil/juvenil e um dos seus maiores divulgadores, desenvolvendo a viabilização da circulação do livro no país e a expansão editorial”. (CORSO; RAMOS, 2010, p. 52).

Porém, corroborando com Coelho (2000), entende-se que a localização das origens da literatura infantil em remotas expressões de literatura adulta “por si só não explica as diferentes formas que ela vem assumindo desde que, no séc. XVII, começou a ser escrita especificamente como tal: literatura para crianças” (COELHO, 2000, p. 46). Atualmente, essa vertente da literatura corresponde a um compêndio multifacetado de possibilidades, com objetivos, igualmente variados, abrangendo ainda inúmeros gêneros e formas.

De modo bastante abrangente, sabe-se que contar histórias para crianças ou para jovens é uma característica universal, presente em diversas culturas e praticada por diferentes povos e organizações sociais. No seio de cada sociedade, contar história para crianças e jovens sempre teve um caráter pedagógico instrucional, objetivando, com isso, transmitir valores morais para os mais inexperientes.

Por meio de uma linguagem adaptada à faixa etária, os exemplos da boa conduta eram alegorizados e fantasiados. Essa prática foi se configurando numa espécie de literatura que partiu de uma dimensão oral para uma dimensão escrita, configurando, assim, o que se conhece atualmente como uma vertente da literatura universal direcionada para crianças de jovens.

A prática de contar histórias para crianças e jovens, como forma de literatura, foi ao longo dos tempos ganhando dimensões múltiplas, caracterizadas por uma ênfase maior ou menor no aspecto imaginário, doutrinário, moralizante, fantasioso ou aventureiro das narrativas e poesias. Diante disso, entende-se ser na

literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias (LAJOLO, 2008, p.106).

Assim sendo, na realidade educacional brasileira, a escola apropriou-se dessa vertente literária de forma muito particular. Contudo, a escola é vista como a principal promotora da leitura, embora se entenda que tal promoção não tem uma relação muito íntima com o prazer de ler. Mesmo assim, é essa institucionalização da leitura pela escola que se faz interessante para este estudo.

2.2 A institucionalização da literatura infantil/juvenil

O breve histórico acima não pretende em hipótese alguma caracterizar o desvio de foco deste estudo. No entanto, fez-se necessário para que se possibilitasse um breve entendimento de como a literatura infantil/juvenil desde sua gênese sempre teve uma inclinação, maior ou menor, para se tornar institucionalizada pela escola. E é justamente sua presença na escola que configura um dos interesses em voga nesta pesquisa.

Nesse intuito, cita-se Corso e Ramos (2010) de quem se extrai uma visão inicial sobre a relação entre literatura infantil/juvenil e escola. A autora destaca que “nos anos iniciais, do primeiro ao quinto (1ª a 4ª séries), a literatura existe, porque é inerente ao processo de aprendizagem da leitura, mas ainda não é conceituada na sua especificidade literária” (CORSO; RAMOS, 2010, p. 29). Tem-se apenas, segundo a autora, uma classificação a partir dos rótulos, como: literatura infantil; literatura juvenil; literatura infanto-juvenil; literatura para crianças; e, literatura para jovens. As autoras asseveram, ainda, que tais textos são apresentados enquanto leitura, com ideia de deleite, prazer, imaginação, aventura, mistério.

O conteúdo das obras destinadas ao público infantil do referido seguimento escolar de fato encontra-se eivada de um caráter mais despreendido do interesse essencialmente pedagógico – embora a escola assim o explore em sua maior parte.

A imaginação e o desejo de elevar o espírito infantil ao deleite, objetivando o plano desenvolvimento daquela são em sua essência mais sumários. A esse respeito, Silva (2009), citando Candido (1995), aponta que “toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção”. (CANDIDO, 1995, p. 245 apud SILVA, 2009, p. 138).

De modo geral, a literatura em conformidade com Candido traz em sua essência o aspecto de tornar o homem mais humano, mais sensível ao mundo que o

rodeia. Talvez seja por isso que se busque destinar aos alunos dos primeiros anos do fundamental uma literatura com esse aspecto, para que desde cedo, os mesmos já possam ter contato com o verdadeiro objetivo da literatura.

Ainda no que se refere a este objetivo, cita-se Coutinho (1978), para quem a Literatura, como arte, é um elemento de transfiguração do real. Sendo, por assim dizer, uma espécie de “realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as fôrmas que são os gêneros e com os quais ela toma corpo e nova realidade” (COUTINHO, 1978, p. 140).

Porém, novamente, referindo-se ao uso prático da literatura infantil/juvenil pelas escolas brasileiras, e considerando a cultura da pouca leitura na qual tal realidade escolar se encontra inserida, entende-se que atualmente a literatura infantil/juvenil é permeada, além do conceito mercadológico, também, pelo caráter pedagógico. Este último corresponde à verdadeira justificativa da presença da literatura infantil/juvenil na escola.

Para Zilberman (1985) “a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática” (ZILBERMAN, 1985, p. 13-14). Nesta perspectiva, a literatura é invadida por um interesse pragmático, utilitarista, anulando sua natureza enquanto arte. A autora destaca, ainda, que a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade corrompida pelo interesse de dominação da criança.

O caráter utilitarista da literatura na escola, de modo geral, torna inválido seu real propósito, tal como já discutido acima. A escola tradicional enquanto promotora da leitura em nossa realidade brasileira, ao explorar de forma prática o que deveria ser explorado como algo prazeroso e libertador, aprisiona o aluno, e o impede de vivenciar a essência do literário.

Nesse sentido, em conformidade com Coelho (2000):

[o] que se pode deduzir, diante das tendências que ela vem seguindo neste três séculos de produção, é que um dos primeiros problemas a suscitar polêmica, quanto à sua forma ideal, teria sido o de sua natureza específica: a literatura infantil pertenceria à arte literária ou à área pedagógica?. Controvérsia que vem de longe: tem raízes na Antiguidade Clássica, desde quando se discute a natureza da própria literatura (*utile* ou *dulce*? Isto é, didática ou lúdica?) e, na mesma linha, se põe em questão a finalidade da literatura destinada aos pequenos. Instruir ou divertir? (COELHO, 2000, p. 46, grifo do autor).

“Ela”, como a autora apresenta, a literatura infantil/juvenil de fato encontra-se imersa em uma polêmica quanto ao seu real propósito: instruir ou deleitar. Polêmica, que como se pode constatar na opinião da própria autora, vem ganhando forma desde sua gênese. Porém, Coelho abrange os pilares dessa discussão ao contexto de formulação dos estudos da própria literatura de modo geral, na Antiguidade Clássica, que, ao chegar ao modelo atual de escola, parece não encontrar uma solução definitiva. Ao contrário, parece intensificar ainda mais esse impasse.

O fato é que tal literatura está inserida na escola, explorada como arte ou como algo utilitário, ela faz parte dos propósitos pedagógicos. Ora como disciplina de estudos, ora como pretexto para se trabalhar conteúdos outros, a Literatura, ou como no caso específico do presente estudo, a literatura infantil/juvenil, faz parte do cotidiano escolar. Tem seu espaço garantido.

2.3 A literatura infantil/juvenil e a leitura institucionalizada

O percurso definido para se construir a presente discussão vem tratando da gênese da literatura infantil/juvenil e de questões polêmicas que lhe são intrínsecas. Assim, julgou-se necessário apresentar essa vertente da literatura para uma melhor e mais ampla compreensão de seus aspectos históricos e pedagógicos, sem, no entanto, propor profundas e inesgotáveis definições, que somente um estudo mais apurado em cada aspecto poderia oferecer uma maior correspondência.

Ainda na esteira desse propósito, a fim de expor mais uma questão que é própria do campo da literatura infantil/juvenil, torna-se relevante mencionar a relação entre leitura e o referido viés de estudo literário, bem como o entrelaçamento dessa relação com a escola.

Zilberman (2011) destaca que a escola enquanto instituição de ensino concretiza a correspondência entre leitura, literatura e escrita no mundo capitalista, ideologia que rege o atual quadro da realidade escolar. A escola, nesse contexto, também deve considerar métodos pedagógicos para alfabetização, como: utilização de material didático ou paradidático, e o ensino da própria literatura como métodos que valorizem a relação leitura/literatura.

Leitura, alfabetização e literatura, e, no caso específico, a literatura infantil/juvenil, correspondem ao tripé sobre o qual se estabelece a ação

pedagógica² nas aulas de Língua Portuguesa (LP). Tal estrutura está mais presente nos anos iniciais do fundamental. Já nos anos subsequentes, a esse tripé se agregará o ensino de gramática.

Em consonância com Zilberman, Cosson (2010) afirma que “a relação entre literatura e educação é tão antiga que se confunde com a ideia de civilização” (COSSON, 2010, p. 55). A partir desta afirmação, de forma mais específica, o referido autor traça em seu estudo uma linha histórica expondo de que modo cada civilização e cultura se relacionou com aspectos inerentes ao que se conhece hoje por literatura. E como essa relação moldou diferentes processos educacionais.

Sua breve análise histórica culmina no entendimento de que “a união poética do útil com o agradável fez com que o uso educativo dos textos literários se transformasse em tradição escolar” (COSSON, 2010, p. 56). Tal tradição pode ser observada no modelo caracterizado acima, ao mencionar o tripé leitura-literatura-alfabetização.

Mais uma vez, reitera-se que não se constitui objetivo deste estudo tratar ou criticar pormenorizadamente tais pontos suscitados, mas sim expor como a literatura infantil/juvenil se encontra na escola.

Tratar do referido viés de estudo literário, e sua relação com a escola, é considerar os processos pelos quais tal relação se estabelece na prática cotidiana escolar. Nesse sentido, ao mesmo tempo, pretende-se expor um posicionamento metodológico que se entende como essencial para que essa relação se estabeleça de maneira produtiva, e que seja capaz de minimizar os efeitos da supervalorização utilitarista dos textos literários destinados às crianças e jovens. Considera-se, portanto, o conceito de Letramento Literário³.

Diante disso, faz-se necessário recorrer ao texto de Barbosa, intitulado “Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem” (2009). No referido texto, a autora trabalha didaticamente o supracitado conceito, na medida em que se entende fundamental compreender as possibilidades de trabalhar e retrabalhar as práticas sociais dos alunos na perspectiva do literário.

² Considerara-se para efeito deste trabalho o conceito de ação pedagógica, segundo Gauthier (1998), para quem esta corresponde ao “saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna pública e que é testado através das pesquisas realizadas em salas de aula.” (1998, p. 33).

³ Letramento Literário aqui é compreendido como “conjunto de práticas sociais que usam a escrita ficcional ou escrita literária enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos e para objetivos específicos”. (ZAPPONE, 2008, p. 31 apud PINHEIRO; LEAL, 2011, p. 41).

Assim sendo, o letramento, mais que o conhecimento de um código simbólico, corresponde ao domínio de um conjunto de práticas sociais centradas na escrita (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2006 apud BARBOSA, 2011). Este conceito remete ao fato de que tão importante quanto aprender a decodificar o código escrito, é estar inserido em práticas leitoras que possibilitem o desenvolvimento da leitura de modo construtivo.

Como alcançar isso? Já se concebe como essencial a relevância de inserir os alunos no universo da leitura a partir da promoção de uma cultura leitora.

Tal pretensão, no texto de Barbosa, remete à compreensão do que se apresenta como Letramento Literário. Esta seria a condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas que aprende a gostar de ler literatura. Isso requer ainda o desenvolvimento de certa autonomia por parte do aluno, a fim de que seja capaz de realizar suas próprias escolhas, levando-o a descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético (BARBOSA, 2011).

Para fins desta discussão, entende-se que associado a ideia de se alcançar a autonomia leitora dos alunos, despertando-os para o gosto e a fruição a partir do que os textos literários podem oferecer, encontra-se a possibilidade de se considerar o fato de que tais textos possam de alguma forma, corresponder a uma representação identitária⁴ desse aluno.

Em outras palavras, trata-se de uma reflexão sobre até que ponto os livros de literatura infantil/juvenil destinados às escolas brasileiras estariam correspondendo as diversas realidades culturais, sociais e étnicas dos alunos. Ou seja, ao se conceber a escola enquanto ambiente plural, capaz de agregar as inúmeras realidades dos indivíduos que a compõem, cabe indagar: até que ponto, a referida literatura também estaria correspondendo a tais demandas configuradas pelas identidades dos alunos sujeitos?.

Neste ponto, retoma-se aqui a problemática básica que norteia a discussões do presente estudo, que corresponde a uma análise sobre a representação de meninas negras na literatura infantil/juvenil. Com efeito, uma vez institucionalizada a

⁴ A ideia de “identidade” para fins deste artigo perpassa a noção de Bauman (2005), a partir do qual se interpreta que tal conceito corresponde às flutuações lançadas no ar pelas pessoas que se circundam, de modo que algumas partem de escolhas conscientes, mas outras são infladas e lançadas. Com efeito, identidade, segundo o filósofo, “só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto” (BAUMAN, 2005, p.20).

leitura literária pela escola, cabe a esta, por meio de seus manuais didáticos e paradidáticos, a formação cultural dos alunos de maneira plena e abrangente.

Na escola, concebe-se como fundamental a presença dos livros de literatura infantil/juvenil. Estes juntamente com o livro didático configuram ferramentas essenciais para o trabalho pedagógico do professor. Porém, segundo Oliveira (2010), o livro didático, por conta de uma questão mercadológica, encontra-se em um *status* superior aos demais.

De acordo com a pesquisadora, o livro didático é “o primo-rico das editoras porque sua vendabilidade é certa; conta com o apoio do sistema de ensino e o abrigo do Estado”. O mesmo tem sua aceitação mais ampla, sendo preferido por pais e educadores. Apenas a literatura infantil oferece-lhe concorrência: mercado cativo e sempre crescente, conclui a autora.

Ou seja, assim como o livro didático, a literatura infantil/juvenil tem sua presença garantida na escola. Mesmo não sendo correspondida em sua essência artística, por estar condicionada às implicações pedagógicas, já referidas anteriormente, os livros que trazem as mais variadas narrativas em formas de prosas ou de poemas, chegam às escolas e lá se encontram. Neste sentido, tal literatura deve corresponder aos aspectos legais que regulamentam a legislação educacional brasileira de maneira geral, sobretudo no que se refere aos seus propósitos curriculares para a formação cidadã dos alunos.

Assim sendo, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira regulamentada pelo dispositivo legal de número 10.639 de janeiro de 2003, que altera o artigo 26 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1994, é uma realidade a ser também considerada pela literatura infantil/juvenil.

3 A PRESENÇA DO NEGRO NA LITERATURA INFANTIL/JUVENIL

Neste capítulo busca-se apresentar algumas considerações em torno da Lei 10.639/03, bem como sobre os impactos dessa lei no Ensino Fundamental, sobretudo no que diz respeito a literatura infantil/juvenil e a presença da menina negra nessa literatura.

3.1 O porquê da lei 10.639/03

Em seu texto intitulado “Um Passeio pela contribuição africana ao português brasileiro” (2014), Luiz Costa Pereira Junior constata que, ao se propor um estudo sobre o aspecto linguístico dos falares brasileiros, torna-se possível verificar a inegável contribuição africana na formação da língua portuguesa no Brasil. O autor afirma que o português brasileiro é um caldeirão heterogêneo temperado com os condimentos linguísticos de um continente que literalmente tingiu de negro a nossa forma de falar.

A constatação acima descrita por Pereira Junior é fundamentada nos dados numéricos expostos em seu texto. O autor revela que ao se levar em consideração a quantidade de africanos trazidos para as terras recém-descobertas, o que agora é denominado Brasil, cerca de 3,8 milhões, quantidade que supera os 800 mil escravizados levados para as terras dos Estados Unidos, podemos nos considerar habitantes de uma África brasileira.

Ainda conforme o autor supracitado, se hoje nos comunicamos por meio de um português brasileiro é, em parte, devido ao resultado da influência de cerca de 300 línguas oriundas das mais variadas nações africanas. Com essas línguas, além da imensa herança cultural que elas incorporam, instauraram-se, ainda, no processo de formação do nosso atual idioma, estruturas particulares dos falares africanos. Estas são, atualmente, objeto de análise de muitos pesquisadores que se interessam em conhecer mais a fundo as influências das línguas africanas na formação da atual Língua Portuguesa.

Observe-se que de forma introdutória, fez-se referência, apenas, aos aspectos linguísticos, sabe-se que ao lado destes residem outros aspectos culturais. Nesse sentido, advoga-se a necessidade de se levar em consideração a presença do negro e sua cultura na formação cultural da sociedade brasileira.

Porém, diante do exposto, faz-se o seguinte questionamento: por que, insistentemente, há de se conviver cada vez mais com atitudes intolerantes quanto aos aspectos étnicos basilares da cultura brasileira? Ou seja, por que existe o preconceito com pessoas afrodescendentes? Por que em diversos momentos da história nacional se buscou negar sua representação? Por que é tão difícil aceitar o outro, independentemente, de sua cor ou origem?

Em seus estudos, Sousa e Boakari (2015) afirmam que “as/os afrodescendentes compõem uma parcela da população brasileira que precisa continuamente enfrentar discriminações, marginalizações e diversas situações preconceituosas e racistas” (SOUSA; BOAKARI, 2015, p. 575). Os autores revelam, ainda, os termos usados para fazer referência aos membros deste grupo são carregados de depreciações, além de agregarem uma bagagem histórica de “negatividades; fabricando características desumanas e construindo ideologias que menosprezam o continente de origem destas pessoas”. (COELHO; BOAKARI, 2013 apud SOUSA; BOAKARI, 2015, p. 575).

Ainda seguindo os autores mencionados, observa-se a necessidade de explicar o significado do termo “Afrodescendentes”, que corresponde a uma designação dos descendentes de africanos trazidos ilegalmente para as terras brasileiras para serem escravizados. Dessa forma, além dos vários anos de maus tratos, desrespeito, crimes desumanos e mortes que marcaram a trajetória da presença desses povos aqui no Brasil, seus descendentes nos dias atuais são obrigados a carregarem um legado de desprestígio, mais violências e perseguições.

Como uma forma de buscar “sanar” tal realidade intrínseca à formação e constituição histórica do Brasil, os governos do atual sistema democrático implementaram as chamadas políticas de reparação. Estas, por meio do oferecimento de cotas em redes de ensino e para acesso ao serviço público, e leis que determinam a obrigatoriedade de se trabalhar as questões históricas e culturais dos povos africanos, são uma forma de tentar repor e restituir os danos causados pelos anos de escravização que marcaram a vida dos negros no Brasil.

Dentre estas políticas, citando Mascena (2016), encontra-se a lei 10.639 de janeiro de 2003, que trata de valorizar as contribuições trazidas pelos povos africanos no Brasil. Complementando, a autora destaca que a referida lei, inclui “o conhecimento da história e cultura afro-brasileira. Entretanto, ela não é colocada em

prática na maioria das instituições de ensino público e privada” (MASCENA, 2016, p. 02), de modo que ainda são muitos os professores e alunos que se quer sabem de sua existência.

Ora, trata-se de um dispositivo legal em voga há bastante tempo. Nesse sentido é cabível, apenas a título de reflexão, identificar o que estaria interferindo para que se efetive significativamente o que determina a supracitada lei. Diante desse processo reflexivo podem suscitar questões múltiplas que partem desde a formação e capacitação dos profissionais em educação aos métodos e procedimentos didáticos para a transmissão de tais conteúdos em sala.

Entretanto, como não compõe objeto deste estudo tratar de aspetos relacionados à formação pedagógica, pretende-se lançar um olhar sobre aquilo que se entende com maior relação ao contexto de ensino: a literatura infantil/juvenil. E como esta tem sido explorada para oferecer, de alguma forma, possibilidade para se tratar da representação da imagem, da cultura e da história do negro na sala de aula. Ou seja, de que forma o livro de contos destinados a crianças e jovens estaria – se é que estaria – contribuindo para a valorização e prestígio do universo étnico/cultural dos alunos afrodescendentes.

3.2 A lei 10.639 e seus impactos no ensino fundamental

Este capítulo aborda a lei 10.639 e seus impactos no ensino fundamental, uma vez que se torna necessário ressaltar que a educação brasileira vem sendo alvo de constantes modificações. Isso porque a sociedade ficou mais exigente a ponto de perceber que cometeu erros no passado, mais precisamente quando não considerou suas raízes e a presença do negro na formação da sociedade. Nesse sentido, foi preciso que houvesse um olhar sobre essa presença negra para que a lei 10.639 entrasse em vigor e de fato o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana se tornasse obrigatório no ensino fundamental e médio.

A título de entendimento a cerca do que consta no texto legal, aqui se apresenta o mesmo, também como fundamentação desta pesquisa:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.
(Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>.
Acesso em: 27 de junho de 2017.)

Diante do que já se expôs acima, e com base no que consta no próprio texto legal a respeito do resgate e valorização das questões culturais e históricas, nota-se que a Lei 10.639 parte da inegável contribuição do negro para formação da sociedade brasileira. Ao considerar seus impactos na sala de aula, a lei possibilita que o docente seja o ponto chave para disseminar o assunto. Nesse sentido, o educando precisa de estímulos e de uma nova formação para reaver os ensinamentos errôneos do passado e ter uma nova visão da temática sobre o negro. Assim, é preciso que o docente tenha consciência de que também contribui para o racismo, quando deixa de questionar sobre a real participação dos negros na formação social e cultural brasileira, conduzindo uma aprendizagem baseada em recursos que discriminam e/ou torna os negros invisíveis.

Diante disso, em conformidade com Pereira (2007):

Não se pode negar a diversidade [cultural brasileira], assim a cultura afrodescentes traz em seu bojo a beleza em volta da diferença de uma cultura que por décadas foi ignorada e contada a partir do ponto de vista de uma sociedade dominante. Assim, aportar em território brasileiros, foi encontrar a dinâmica da discriminação e do preconceito vivido em todas as faces. Esse triste marco histórico, foi o princípio de tudo e culminou para que a discriminação e o preconceito se propagassem com mais força e de fato deixasse sua marca na história da humanidade (PEREIRA, 2007, p. 59).

Dessa maneira, a lei 10.639 trouxe muitos desafios para os docentes e para a sociedade que foram obrigados a perceber o tema como algo de fundamental

importância diante do cenário atual, visto que não se pode omitir a participação de um povo que deu sua vida para a construção de uma sociedade e a formação de um povo. Nesse sentido, com o intuito de mostrar que o povo africano tem características valiosas e que o negro precisa elevar sua autoestima e ser de fato reconhecido como personagem de direitos iguais é que a escola abre seu espaço para trabalhar a temática no ensino fundamental. Assim, a sala de aula alerta e causa impacto no conhecimento dos educandos, principalmente dos alunos negros que sentem na pele toda a discriminação e preconceito desde criança.

Nesse sentido, observa-se que a lei 10.639, veio mostrar que a sociedade necessitava de uma política educacional que moldasse o rumo e o pensar sobre o negro, ou seja, era preciso uma nova compreensão sobre o tema, para que a nova geração pudesse fazer suas próprias interpretações dessa história. Nessa perspectiva, a referida lei possibilita modificar uma história que por muito tempo foi contada do ponto de vista da classe dominante.

Nesse sentido, em conformidade com Santos (2008),

[...] o processo histórico e os elementos que reproduzem a ideologia dominante, em especial a veiculação da escola, a população negra foi impedida de ter sua identidade própria, assim, os negros são estigmatizados diante dos valores que insistem a negar sua verdadeira história, assim como seus modos de vida e suas lutas (SANTOS, 2008, p. 2).

Nesse sentido, é notório que o racismo presente no interior da escola estigmatiza os negros e sua história, esses obstáculos soam negativos no processo de ensino aprendizagem. Diante disso, observa-se que a lei 10.639/03 apresentou em seu bojo mudanças necessárias, uma vez que a negligencia que gira em torno da temática proposta por essa lei é compreendido como um grande problema social, pois o racismo está enraizado na mentalidade das pessoas. As consequências do racismo são amplas, e só quem sente na pele o preconceito é que sabe o quanto esse mal é uma realidade que os exclui, os marginalizam.

Nesse sentido, de acordo com Fernandes (2005), a lei 10.639/03 é um marco histórico devido sua importância para a educação brasileira, dado que a referida lei tem o objetivo de mostrar a diversidade da nação, quando propõe a inclusão da história e também a cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Dessa maneira, a educação brasileira encontra-se diante de um novo ciclo de mudança e inovação, ou seja, a ordem foi dada, contudo os reparos devem partir na prática escolar.

Nessa perspectiva, ao tratar sobre o material didático utilizado nas escolas, Silva (2008) afirma que:

a presença do negro nos livros didáticos como escravo, sem nenhuma referência de sujeito livre, as marcas da escravidão e as lutas pela libertação ficaram contidas sem importância. Isso, só começa a ter um novo olhar, quando os docentes se dispuserem a contar a história do negro sobre uma nova versão. Resgatando a história do Zumbi dos Palmares, contando suas revoltas, escravidão, fazendo com que o educando perceba que essas mesmas lutas continuam e que essa população ainda continua sendo escrava de um sistema capitalista e dominante. (SILVA, 2008, p. 25).

A partir da citação acima, pode-se observar que uma melhor formação docente e dos materiais disponibilizados na escola podem modificar a realidade escolar, inserindo a história do negro e narrando de forma distinta, como sujeitos que não aceitaram de forma pacífica os maus-tratos sofridos, ou seja, valorizando a presença dos negros e suas histórias. Tal valorização é importante porque as desigualdades vivenciadas pelos negros são vestígios da escravização no Brasil.

Esses vestígios podem ser observáveis na mídia que reforça a ideologia da discriminação, quando mostra o negro como sujeito inferior até mesmo em suas vestimentas e acessórios. Na mídia e em outros departamentos importantes, os negros são minorias e quase sempre representam papéis secundários, ou seja, estão sempre subordinados aos brancos. Diante disso, observa-se que a sociedade atual ainda apresenta fortes traços de que a democracia racial ainda é um mito. Isso faz com que a escola sozinha não tenha como superar a discriminação, já que os recursos didáticos vem reforçar o mito. Nesse sentido Santos (2009) afirma que:

A criança negra quando chega a escola se depara com uma educação em que o branco é valorizado e enaltecido em suas características comportamentais, físicas, vestais. Enquanto que o negro é atribuído a ideia de tudo que há de negativo por parte de seus descendentes, essa aversão de valores acaba que colocando o negro a se perceber como indivíduo inferior (SANTOS, 2009, p.02).

Nessa perspectiva, o combate ao racismo requer parceria e compromisso dos mais diversos seguimentos sociais. Pois a questão é problemática e encontra-se disseminada pelos agentes que deveriam combatê-lo, uma vez que há uma disseminação desse pensamento negativo que marginaliza um povo que só fez o bem para a sociedade, tal pensamento tem sido passado de geração a geração. Para Munanga (2006, p.181), “na medida que a escola, sociedade e o poder público

fingirem que o racismo não existe, mais ele ganhará forças para se propagar, isso afetará o negro no seu contexto educacional, social, pois há em questão de mentalidade em jogo”.

É no sentido de modificar toda essa ideologia e valorizar a cultura negra que a lei 10.639/03, sinalizou para a implementação de um ensino étnico-racial obrigatório em todas as instituições de ensino, como também o ensino da cultura afro-brasileira e africana. Nesse sentido, Brasil afirma que

a lei na verdade dá uma resposta e um rumo a educação no que se refere a população afrodescendentes, ou seja, as políticas enfatizam as ações afirmativas, ou seja tentam reparar um mal que por décadas omitiu a história, identidade e cultura negra. Considerando que a realidade brasileira é atrelada a diversidade histórica, antropologia, social em suas dimensões, assim, combater a discriminação e o racismo e executar um currículo que afeta diretamente os negros. (BRASIL, 2004, p.10).

Nessa ótica, as garantias legais de que os alunos negros devem ter sua cultura valorizada, possibilitam que esses alunos se sintam incluso no ambiente escolar de forma igualitária, considerando que o respeito deve prevalecer a todo custo, buscando, dessa forma, a superação da discriminação, do preconceito e do racismo. Nesse sentido, a escola desempenha papel de suma importância pois a mesma tem que perceber que a lei é sua aliada e que nesse novo contexto da educação básica, os negros devem estar inseridos em todos os âmbitos, uma vez que a lei 10.639/03, além de incluir na escola os conteúdos voltados para a história e cultura afro-brasileira, a referida lei vai mais além e diz que é preciso elevar autoestima do negro. Portanto, nada mais justo que trazer para dentro da escola sua história, incluindo-os como personagens principais reconstruindo, dessa forma, as imagens que foram criadas ao longo do tempo.

3.3 Preconceito: a presença da ideologia nos contos infantis/juvenis

Pretende-se agora tratar da relevância de se considerar a relação entre os conteúdos didáticos legitimados pelo dispositivo legal com o que vinha sendo oferecido pelas leituras dos contos literários infantis e juvenis presentes nas escolas brasileiras, antes da existência da lei.

No que se refere aos aspectos teóricos e práticos inerentes ao universo da literatura infantil/juvenil, Hohlfeldf (2006) assevera que “linguagem e realidade se ligam dinamicamente” (HOHLFELDF, 2006, p. 47), nada é dito por acaso. Se há o

texto literário, independente dos processos estilísticos e ficcionais que lhes são próprios, é por que existe uma realidade concreta da qual o autor retirou suas representações. Ao basear-se em Paulo Freire, Hohlfeldf conclui que a compreensão do texto literário a ser alcançada através de sua leitura crítica sugere a percepção das relações entre o texto e o contexto (HOHLFELDF, 2006).

Uma vez o contexto referenciado e representado na obra, cabe, a partir de então, durante o processo de compreensão desta, identificar a presença do aspecto ideológico que conseqüentemente lhe foi agregado. A esse respeito, ainda Hohlfeldf (2006) explica que:

A crítica ideológica do texto, conseqüentemente, é aquela que busca realizar o caminho contrário de um determinado processo ideológico, evidenciando, descobrindo seus nexos, as relações de texto com a realidade e os modos de representa-lo na consciência. (HOHLFELDF, 2006, p. 48).

Nesse sentido, a ideologia se estabelece por meio do simbólico, e se faz necessário considerar seus efeitos na consciência humana como um fato, de modo que só uma leitura crítica impressa ao texto literário é capaz de revelar sua verdadeira natureza ideológica. Tal noção se faz sumária para a realização de leituras que evidenciem traços ideológicos capazes de revelar como simbolicamente o negro e sua cultura e história se encontram representados – ou veem sendo representados – na literatura infantil/juvenil.

De acordo com Maria Cristina Soares de Gouvêa (2005), a literatura infantil/juvenil, influenciada pelas transformações que se manifestavam no campo cultural nas primeiras décadas de do século XX, será revestida de conteúdos que envolvem os aspectos de uma identidade nacional. Assim, a pesquisadora afirma que “a partir da década de 1920, em consonância com as transformações experimentadas no campo cultural mais amplo, na produção cultural destinada ao público infantil busca-se falar do país remetendo-se a sua identidade cultural” (GOUVÊA, 2005, p. 83).

Em seu texto Gouvêa destaca ainda que a literatura infantil do referido período dialogava com as mais variadas representações inerentes às questões de cunha racial. Prossegue a autora revelando que esse cenário estava se estabelecendo como “uma interlocução com os discursos produzidos no campo científico e artístico, incorporando tal temática no interior das narrativas” (GOUVÊA,

2005, p. 83). Isso, portanto, encontrava correspondência com a preocupação com a nacionalidade brasileira. Fato a partir do qual passou a se lançar um olhar mais detido na cultura local.

Como consequência desse processo de ressignificação cultural e artística que influenciou os mais diversos campos das artes, a literatura infantil/juvenil brasileira também foi atingida. No entanto, tal como revela Gouvêa, a partir dos dados de sua pesquisa⁵, o negro era um personagem que ainda não tinha muita visibilidade. Salienta a autora que o negro na verdade se tornava quase ausente ou era referido de forma ocasional, apenas como parte da cena doméstica (GOUVÊA, 2005).

Em outros termos, o propósito de olhar para o contexto da nacionalidade, tentando identificar o que seria de sua essência, de uma formação cultural brasileira como uma forma de se construir uma identidade genuinamente nacional, ainda não dava conta de oferecer uma considerável parcela de representatividade ao negro de forma integral. Com isso, a autora salienta que a forma como o negro era apresentado nas narrativas infantis e juvenis do período configurava um apagamento deste.

Com efeito, o que se revela desse apagamento é o reflexo de uma mentalidade dominante voltada para os ideais de progresso e civilização, que não concebiam a presença do negro e de sua cultura (GOUVÊA, 2005). Uma vez que, os negros ainda carregarem as marcas estigmatizadas de anos de escravidão, que era vista como marca vexatória do passado de um país atrasado. Assim, prossegue a pesquisadora, “a figura do negro, com seu corpo, suas práticas e sua história constituiria a presença incômoda da antiga ordem escravocrata” (GOUVÊA, 2005, p. 84).

Nesse sentido, nas histórias infantis do período em análise, o espaço reservado ao negro era aquele que já lhe era atribuído no contexto social que se encontrava configurado, ou seja, sua presença nas narrativas não poderia extrapolar os limites da representação de sua existência no mundo real. Assim sendo, ainda segundo o texto de Gouvêa (2005), o negro constituía personagem quase mítico, cuja inserção ao longo da narrativa destaca-se e diferencia-se dos demais personagens, na medida em que lhe reservava o espaço da exclusão.

⁵ A pesquisa da autora foi realizada a partir de textos produzidos entre os anos de 1900 e 1920.

Os negros representavam, por lembrarem o período escravocrata do novo Brasil, o passado em sua essência. Um passado, que, diga-se de passagem, convinha esquecer. Eles eram tidos como significantes opostos aos propósitos de renovação cultural em ascensão. Como tradição e ignorância. Elementos representativos do universo rural do passado. Excluídos do projeto de modernização do país, “e afirmado estereotipicamente em sua identidade cultural constituidora da brasilidade, o negro assumia um espaço mítico ao longo da narrativa” (GOUVÊA, 2005, p. 84).

Tal noção pejorativa e financiada pela ideologia da época foi o que marcou as primeiras décadas do novo século, de modo que foi apenas a partir da década de 1930 que se torna mais concreta a presença do negro na produção literária destinada as crianças. Porém, esta produção era marcada pela presença de personagens negros sim, mas, sobretudo como contadores de histórias, “demonstrando a forte presença de traços associados à cultura negra, como a oralidade, a transmissão de histórias de origem africana” (GOUVÊA, 2005, 84).

Nestas exposições de Gouvêa (2005) é possível notar que o início do século XX é de alguma forma marcada pela presença do personagem negro nas narrativas infantis, porém, conferindo a este um espaço de não mais do que indivíduos representantes de um passado que se pretendia esquecer. Dessa forma, o máximo que se concebia como sinal de prestígio para esta personagem era reservar-lhe o papel de contador de histórias. Mesmo mascarado de possibilitar ao negro a oportunidade de lhe fazer perceber traços de sua cultura e tradição.

As histórias infantis, não colocavam o negro no mesmo patamar dos que representavam o *status* de modernização da sociedade. Segundo Gouvêa, era apenas na perspectiva do resgate folclorizado das raízes nacionais que os contadores de história negros eram recuperados nas narrativas, como depositários de uma tradição situada no passado (GOUVÊA, 2005).

Diante desse quadro de representações às personagens negras era-lhes conferido o status de uma posição social ainda servil, submissa ao detentor da ideologia dominante. No texto de Gouvêa, observa-se que suas análises revelaram que os personagens negros presentes nas narrativas do período eram invariavelmente descritas como: a negra velha, a preta velha, o preto velho, ou

crianças negras que partilhavam, mesmo que numa posição social servil, o cotidiano das crianças brancas, conclui a pesquisadora.

Em consonância às exposições acima Heloisa Pires Lima (2005) em suas análises também voltadas para os aspectos ideológicos e simbólicos intrínsecas aos contos da literatura infantil/juvenil salienta que “a cultura informa através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo” (LIMA, 2005, p. 101).

Nesse sentido, a autora possibilita depreender algumas questões, pois ao se parar para pensar nesse universo literário como um espelho, como as crianças, poderão se reconhecer através dos personagens, ambientes, sensações? Que tipo de representações e referências as crianças negras encontram nestes contos sobre o contexto de sua identidade? Ou seja, o que elas encontram sobre aquilo que as fazem integrantes de um processo histórico e social configurado a partir da contribuição de seus antepassados. Diante dessa reflexão, a referida autora destaca o seguinte:

nessa dimensão, a literatura é, portanto, um espaço não apenas de representação neutra, mas de enredos e logicas, onde ‘ao me representar eu me crio, e ao me criar eu me repito’. E se verticalizarmos, nesse contexto, o tema das relações raciais no Brasil, o livro infanto-juvenil torna-se um documento importante para uma análise. Por ele, avista-se a rearticulações de ideologias, através de estratégias específicas. (LIMA, 2005, p. 102).

Relacionando a contribuição da autora com as demais exposições do presente texto, considera-se que ao olhar para a literatura infantil/juvenil não fica difícil percebê-la como uma ferramenta didática carregada de grande poder ideológico. Como se pôde perceber através dessas investigações, a presença do negro nos contos infantis brasileiros sempre foi marcada por uma imagem depreciativa e submissa. Ou seja, ao se analisar os contos infantis das primeiras décadas do século passado a luz das exposições de Gouveia (2005), fica evidente que as imagens recriadas nas mentes das crianças negras que tiveram acesso a tais produções lhe imprimiam o *status* de inferioridade e submissão à ideologia do dominador.

Nesse sentido, segundo Lima (2005), fica então possível o entendimento de que nesse roteiro histórico da presença do negro nas narrativas infantis propõe-se uma atenção sobre o estreitamento entre imaginário e condições materiais de existência da população negra. Nesse ponto, a autora realiza as seguintes

indagações: a imagem negra seria representação ou realidade? O modelo representado interfere na realização, limita percepções, retifica dominação? Que afeitos anos de contos infantis financiados pelas imposições da ideologia dominante impuseram na mente dos hoje adultos? Tais indagações extrapolam os objetivos básicos deste trabalho. No entanto, servem de base para a sistematização de investigações posteriores no que se referem à busca destas representações nos contos infantis atuais, pós-promulgação da lei que norteia esta discussão.

O esforço de olhar para o passado destas representações por meio das investigações de Gouveia e Lima favorece situar melhor o foco da presente pesquisa na tentativa de identificar literalmente como de fato a imagem do negro era retratada. Nesse sentido, ainda recorrendo às análises de Lima (2005), após uma leitura da posição ocupada pelos personagens negros na literatura infantil/juvenil por meio de Gouveia (2005), cabe fazer uma breve referência às conclusões daquela. Trata-se da leitura de uma narrativa visual impressa pelas ilustrações dos contos infantis que marcaram as décadas anteriores à Lei 10.639. Segundo a autora sobre essas ilustrações é possível perceber que “a narrativa visual, mais contundente, apresenta uma dominação unilateral, onde o domínio dos que escravizaram parece total em narrativas sentimentais”. (LIMA, 2005, p. 104).

De acordo com a pesquisadora, o imaginário das crianças negras estava marcado por ilustrações de estereótipos negativos que serviam como uma forma de demarcar a posição inferior do negro na sociedade. E, com efeito, financiando o próprio preconceito. Ao encontro destas constatações, Sousa e Boakari (2015) revelam que os estereótipos são na verdade uma espécie de mãe e pai dos preconceitos e discriminações. As autoras sugerem uma escola de evolução de um nível a outro da seguinte maneira: estereotipo-preconceito-discriminação (SOUSA; BOAKARI, 2015).

Associado a esta construção racista que assolou a escola brasileira durante boa parte do século XX, a desvalorização do negro e de sua contribuição histórica e social contou com anos de silêncio sobre reflexões a cerca do tema do racismo na sala da aula (LIMA, 2005). Lima salienta que os chavões de preconceituosidades difundidos por uma historiografia pouco questionada resultou no que “aponta para a não aceitação ou a negação de própria imagem” (LIMA, 2005, p. 104).

3.4 A menina negra também ler contos infantis

De fato se vem tratando até aqui sobre a literatura infantil/juvenil numa perspectiva mais geral. Buscou-se abranger algumas questões e implicações históricas, pedagógicas e ideológicas de forma ampla. Isso foi apenas para oferecer uma noção geral acerca da temática básica deste trabalho, com vistas ao encaminhamento que se segue. O seja, pretende-se a partir de agora, tecer considerações mais pontuais quanto à temática a fim de direcionar as discussões para as análises que serão realizadas posteriormente.

Nesse sentido, destaca-se, neste tópico, a figura da menina negra, numa relação entre personagem e leitor. Trata-se de uma discussão que tende a uma reflexão acerca da importância de considerar a representação da menina negra, bem como de sua cultura e a história de seu povo nas histórias infantis e juvenis. Assim sendo, entende-se que a presença dessa personagem deve partir da construção de uma imagem positiva de sua existência, considerando a valorização da cultura e história afro-brasileira.

Pretende-se, ainda, estabelecer um recorte mais específico no que se refere às formas nas quais a literatura infantil/juvenil se encontra estruturada, na medida em que se pretende tratar mais especificamente sobre o gênero conto. Ora, sabe-se, ao se concordar com Tavares (1991), que o referido segmento dos estudos literários:

comporta as mesmas espécies de gêneros da Literatura Geral. Assim, há modalidades em prosa (contos, novelas, romances, fábulas, apólogos, peças teatrais etc.) e em verso (narrativas rimadas ou rimadas como romances ou xácaras, as parlendas, e todas as composições singelas que compõem o patrimônio da chamada 'poesia infantil') (TAVARES, 1991, p. 406).

Destas modalidades apresentadas pelo o autor, o conto será o objeto de análise. Nesse sentido, conforme Coelho (2000) o gênero conto se estabeleceu na literatura infantil/juvenil, entende-se que “tal como surgiu e se desenvolveu desde as origens, a forma conto se diferencia em maravilhosos e de fadas”. Aos primeiros é conferido o status de agregar narrativas de aventuras e feitos extraordinários, sempre marcados por uma concepção maniqueísta no confronto das forças do bem contra o mal. Aos segundos se atribui o caráter mágico, cujas narrativas são marcadas pela presença de seres envoltos em magia e beleza, que têm por objetivo

a realização dos sonhos ou dos ideais inerentes à condição humana (COELHO, 2000).

Nestes últimos tem-se a forte presença da figura feminina caracterizada tanto pelo ser sobrenatural detentora de poderes mágicos: a fada, quanto pela presença da imagem da mocinha, bela, esperançosa, alegre, determinada, mas que possui desejos ainda não supridos e sonhos ainda não realizados. Ou, como aponta Tavares (1991), tais contos podem corresponder às narrativas nas quais as meninas “procuram nas ficções sentimentais e idílicas a compensação dos sonhos de ternura, que lhes povoam a mente” (TAVARES, 1991, p. 402).

Dessa forma, a figura feminina marcada pela mocinha dos contos de fadas ganha destaque nestas reflexões, pelo fato de concebê-la como uma personagem com forte poder de influenciar na imagem das leitoras de modo geral. Estas, tal como se entende com Tavares (1991), ao se depararem com o conto de fadas iniciam uma empreitada imaginária pela busca de identificar-se com sua personagem predileta.

A menina leitora deve, portanto, compensar seus sonhos e seus desejos nas realizações da mocinha da estória que lhe prende a atenção. Para isso, ela vai buscando elementos que a possibilitem uma identificação. Uma aproximação com a personagem. Esse processo deve partir da busca pela relação tanto por elementos inerentes à própria personagem, quanto aos aspectos do contexto do conto, que possam fazer referência a sua existência material, histórica ou cultural. A menina quer se ver na história. Quer ser a mocinha. Quer realizar-se nela.

Neste ponto, retomam-se as questões norteadoras destas exposições. Pois, ao se conceber o poder influenciador dos contos de fadas na identificação – ou na busca de identificação da menina leitora – cabe indagar até que ponto os contos de literatura infantil/juvenil estariam correspondendo às diversas realidades culturais, sociais e étnicas das jovens garotas? Ou seja, até que ponto, a referida literatura também estaria correspondendo as demandas que possibilitam identificações das meninas negras?.

Como contribuição ao que aqui se reflete, recorre-se as investigações de Andrade (2005), que ao tratar sobre a construção da autoestima da criança negra, assevera que a literatura infantil/juvenil é uma literatura feita por pessoas adultas para crianças e jovens. “É uma arte que povoa a imaginação e, por isso, tem o seu

espaço na formação da mente plástica do ser que a tem acesso” (ANDRADE, 2005, p. 118).

Ratifica-se, então, a noção influenciadora dos contos de fadas na formação identitária da menina e, em especial, da menina negra. Em conformidade com Andrade, entende-se, pois, por justificada o empreendimento reflexivo sobre a importância da temática em questão, ao passo que se leva em conta as influências que as imagens geradas pelos contos de fadas têm na mente das meninas negras.

Logo, ao se tratar dos contos de fadas é impossível não vir à mente de imediato a imagem das princesas europeias. Loiras e de pele clara e olhos azuis, ou mesmo com cabelos negros, desde que não venham a perder a qualidade de terem a pele branca como a neve. Imagens inclusive massificadas pelos desenhos da Disney, por meio das releituras dos clássicos contos de fadas.

Daí, o questionamento válido feito por Andrade (2005), ao se entender que uma vez diante de histórias que encerrem tais personagens, que orgulho tem uma menina negra quando busca na memória a história do seu povo? Ou, que sentimentos ela desperta ao perceber que sua Beleza nada tem a ver com a ideia de belo impressa nos referidos contos? Onde ela deve se encontrar? Onde se encaixa sua beleza particular de menina negra, quando não encontra referências a de sua desta em tais contos de fadas?

Ao se recorrer às contribuições da referida pesquisadora, percebe-se que suas análises evidenciam que há enorme diferença entre os livros recomendáveis e os que acrescentam os estereótipos disseminados na sociedade, com conteúdo explicitamente racista (ANDRADE, 2005).

A beleza particular da menina negra não encontra espaço nos contos de fadas, por não ser um ideal de beleza aceito. Por ferir a hegemonia dos padrões europeus disseminados durante anos de tradição literária infantil marcada pela tradução dos Clássicos universais no Brasil.

Essa realidade, segundo a autora, de fato tem contribuído para uma rejeição da menina negra à sua própria imagem, pois a mesma nunca se encontrou representada. Ou no máximo, o que se conferia às personagens negras era o *status* de uma posição social servil. Ainda submissa ao detentor da ideologia dominante. E ao mesmo tempo, a escola brasileira durante boa parte do século XX, trilhou o caminho da desvalorização do negro e de sua contribuição histórica e social,

associado aos anos de silêncio sobre reflexões a cerca do tema do racismo na sala da aula (LIMA, 2005).

Com isso, e mais uma vez referenciando as constatações de Andrade (2005), percebe-se que:

É na ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarça os fragmentos de identidade de criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízos à sua vida cotidiana (ANDRADE, 2005, p. 20).

Ao não se encontrar representada nos contos da literatura infantil/juvenil, ao não ver referências de sua imagem enquanto sujeito pertencente a uma determinada cultura, que tipo de valores a menina negra vai agregar a sua própria existência, senão aqueles valores que lhe foram impostos simbolicamente? Ora, já foi dito anteriormente que a ideologia se estabelece por meio do simbólico. Daí o esforço em se considerar seus efeitos na consciência humana como um fato, de modo que só uma leitura crítica impressa ao texto literário é capaz de revelar sua verdadeira natureza ideológica. Natureza que tende ao desprestígio e desvalorização da menina negra e de tudo que ela representa: sua história, sua cultura, seu povo.

Nesse sentido, ao tratar da influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças, Mariosa e Reis (2011) apontam que as histórias não retratavam positivamente o negro e sua cultura, ao contrário, reforçavam a imagem dele como subalterno, analfabeto e ignorante. A menina negra que se deparasse com as produções literárias que apresentassem personagens negras, provavelmente encontraria, segundo as autoras, os homens e as mulheres negras apresentados com características de preguiça, estupidez, superstição, feitiçaria, malandragem ou feiura (MARIOSA; REIS, 2011).

Percebe-se que são característica de forte desprestígio. E que seriam atribuídas a personagens com menor importância ou que fossem coadjuvantes maléficas das mocinhas das histórias, uma vez que ao se tratar de contos de fadas, às protagonistas brancas em maior ou menos grau, sempre seria atribuído o status de beleza, bondade delicadeza no trato como suas marcas mais comuns (COELHO, 2000). Isso porque “as fadas simbolizavam talvez a face positiva e luminosa dessa força feminina e essencial” (COELHO, 2000, p. 177). Diante desses polos tão opostos, não seria difícil conceber que uma menina negra, envolta em uma mente ainda em desenvolvimento, e que sempre queira ser a mocinha da história, escolha

identificar-se com esta. Pois, percebe que a mesma agrega padrões de *status* social de maior valor, e que jamais poderiam ser atribuídos a uma personagem negra.

No entanto, por consequência da legitimação da temática da cultura e da história do negro pela Lei 10.639 que modifica o artigo 26 da atual LDB, “atualmente, os textos voltados para o público infanto-juvenil, buscam romper com as representações que inferiorizam os negros e sua cultura” (MARIOSIA; REIS, 2011, p. 45).

Hoje, de fato não são raros os contos destinados às crianças e jovens que buscam retratar de uma maneira positiva a imagem de personagens negros, de meninas negras, como forma de ressignificação de tal imagem. Apesar de a referida lei primar essencialmente pela questão do conteúdo em si, quando este chega às páginas dos contos infantis, representa uma enorme contribuição para uma valorização da imagem, da história e da cultura da menina negra no nível do simbólico. De acordo com Mariosa e Reis (2011), os contos populares, de tradição africana e afro-brasileira são também um importante e significativo modo de preservação da memória e da tradição, apesar de serem pouco valorizados pela literatura (REIS; MARIOSIA, 2011).

Assim sendo, tal como defendem as autoras, a formação identitária da menina negra tem sua gênese na infância desta, e “vai sofrer influência de todos os referenciais com os quais ele irá se deparar ao longo de sua história” (MARIOSIA; REIS, 2011, p. 46). É a partir de uma formação simbólica neste sentido, que ainda quando criança a menina negra vai agregando valores positivos a sua existência enquanto sujeito.

A representação positiva da menina negra nos contos infantis lhe proporcionará uma aceitação a partir daquilo que de fato venha compor sua história e a de seu povo. E como a escola é a instituição que tem oficializado o trabalho com a leitura, é no material didático que se espera, efetivamente, que tal valorização se concretize.

A esse respeito, Mariosa e Reis (2011) asseveram ainda que:

É responsabilidade da escola estar atenta para a escolha do acervo de sua biblioteca, devendo optar por livros que contribuam para a formação de uma identidade positiva do negro e, simultaneamente, proporcionar aos alunos não negros o contato com a diversidade e as especificidades da cultura africana, deixando, assim, para trás, uma visão estereotipada e preconceituosa (REIS; MARIOSIA (2011, p. 47).

Os contos infantis e juvenis representam ferramentas metodológicas de grande importância para se tratar da leitura na perspectiva da temática da cultura e da história africana e afro-brasileira na sala de aula. É na escola que a criança brasileira, na maioria das vezes, tem contato com a leitura.

E é fundamental que essa leitura chegue aos olhos das crianças negras, e em especial, da menina negra, a fim de fazê-las se perceber representadas, e se aceitarem como belas e únicas. No entanto, não se trata de uma literatura exclusiva para alunas/os negras/os, como as autoras se deixam interpretar. É fundamental que tais leituras estejam ao alcance de todos, por se tratar de uma necessidade de que todos os alunos, crianças e jovens, e desde muito cedo se percebam pertencentes a uma mesma formação cultural e histórica. A fim de romper desde tenra idade com qualquer inclinação ao racismo, ao desrespeito, e à intolerância.

4 A REPRESENTAÇÃO DA MENINA NEGRA

Neste capítulo busca-se analisar, a partir das discussões realizadas anteriormente, os contos a *Menina bonita do laço de fita* (2005 [1986]), de Ana Maria Machado, e *As tranças de Bintou* (2010 [2004]), de Sylviane Diouf, a fim de compreender como as meninas negras estão representadas nessas narrativas.

4.1 Menina Bonita do Laço de Fita

Ana Maria Machado, em *Menina bonita do laço de fita* (2005 [1986]), nos transporta ao universo infantil, exacerbado em sua inocência. Não há preconceitos de nenhuma forma. A autora narra a história de uma menina negra, de pele tão “escura e lustrosa, que nem o pelo da pantera negra quando pula na chuva” (MACHADO, 2005, p. 3). Menina de beleza comparável, as princesas africanas.

Nessa história, ser negro é a utopia do coelho branco – a saber, personagem fictício da história, sendo amigo da menina bonita do laço de fita. Para o bichinho, ter a mesma cor da pele da menina se torna algo inalcançável. Ele tenta de todas as maneiras, por meio de perguntas rimadas que imprimem uma atmosfera poética ao conto, equiparar-se a cor da menina, porém, não consegue. Mas por que o coelho quer ter a cor da pele igual a da menina?

Fica evidente o artifício utilizado pela autora para trabalhar a *aceitação*. Aceitar-se como é. Perceber que a cor da pele de uma pessoa não a faz melhor ou pior que ninguém. Esse processo de aceitação sugerido pela leitura em análise vai ao encontro da expectativa da menina negra leitora, ao passo que esta, tal como exposto anteriormente, uma vez diante do conto vai buscar elementos que lhe possibilitem uma identificação. Uma aproximação com a personagem. Esse processo deve partir da busca pela relação tanto por elementos inerentes à própria personagem – como aparência – quanto aos aspectos do contexto do conto, que possam fazer referência a sua existência material, histórica ou cultural.

Na infância, é sabido que muitas crianças negras se deparam com o preconceito camuflado em frases, como: “você devia alisar o cabelo”. O coelho quer ser negro por achar a menina “a pessoa mais linda que ele já tinha visto” (MACHADO, 2005, p. 7). Do jeito que ela é. Não negando sua aparência. Vê-se, pois, a relevância da intenção da autora em imprimir em seu conto uma proposta de

contrapor a imagem negra da menina aos estereótipos disseminados na cultura brasileira. Haja vista, os termos usados para fazer referência aos afrodescendentes estarem carregados de depreciações, além de agregarem uma bagagem histórica de negatividades, que atingem a aparência da menina negra, fazendo-a olhar para as marcas de sua ancestralidade impressas em seu cabelo como algo negativo, sendo necessário apagá-las: alisando os cabelos. Daí o reconhecido esforço de Machado em combater o preconceito fabricando a partir de características desumanas, que foi ao longo da história, construindo ideologias que menosprezassem a origem histórica e cultural destas pessoas (COELHO; BOAKARI, 2013).

A inocência infantil da menina negra deve ser permeada por experiências simbólicas positivas quanto a sua imagem. Assim, Machado faz referência a esta inocência ao inserir em seu conto a fala do coelho branco, que pergunta a menina “qual é o segredo para ser tão pretinha?” (MACHADO, 2005, p. 9). Ela, prontamente, responde inúmeras maneiras que pensa estarem corretas, como ter tomado muito café quando criança, ou ter comido muita jabuticaba.

Porém, ao final a mãe da menina responde que na verdade a razão de sua cor é por causa da “avó preta que ela tinha” (MACHADO, 2005, p. 14). Logo a hereditariedade entra em ação. A cor é definida pelos seus antepassados. O coelho então percebe que na sua árvore genealógica só havia coelho branco. Nesse ponto, entende-se que a representação positiva na menina negra nos contos infantis lhe proporcionará uma aceitação a partir daquilo que de fato venha compor sua história e a de seu povo. Ou seja, sua cor deixa de ser uma marca negativa referente a um passado de condição servil, e passa a compor verdadeiramente os aspectos de uma ancestralidade: a herança cultural de um povo que tingiu de negro a cultura brasileira. Assim sendo, os contos populares, de tradição africana e afro-brasileira representam um importante e significativo modo de preservação da memória e da tradição, apesar de ainda serem pouco valorizados pela literatura (REIS; MARIOSA, 2011).

Logo, na sequência do enredo da narrativa, o coelho pensou que para conseguir ter “uma filha pretinha e linda, tal como a menina, teria que procurar uma coelha preta para casar” (MACHADO, 2005, p. 15). Ele então encontra sua coelha

preta, e com ela tem vários filhos, de cores diferentes. E dentre eles estava um bem pretinho, como a menina do laço de fita.

Percebe-se no conto de Ana Maria Machado a presença de inúmeros pontos a serem considerados para se tratar na sala de aula sobre uma reflexão acerca da desconstrução de uma imagem negativa atribuído ao negro ou à menina negra. O mesmo poderia muito bem ser usado para elucidar a *aceitação* das crianças, desenvolvimento de sua *autoestima*. Tal proposta encontra um respaldo não apenas de transversalidade, mas sim de uma legitimação, ao garantir por meio da Lei 10.639 a obrigatoriedade de considerar que a realidade brasileira é atrelada a diversidade histórica, cultural e social. Depreende-se disso, o intento de combater a discriminação e o racismo e executar um currículo que afete diretamente os negros (BRASIL, 2004).

A referida Lei oferece garantias legais de que o aluno/o negra/o deve ter sua cultura valorizada, possibilitando a igualdade de direito. Considera-se ainda que o respeito deve prevalecer a todo custo, ao passo que se encontra em questão a superação da discriminação, preconceito e racismo. Logo, se torna pertinente abordar esse tipo de literatura. Não que se queira elevar a cor negra ao patamar de mais bela, e sim elucidar que a cor das pessoas vem de acordo com sua árvore genealógica. Assim como o coelho branco tinha somente parentes brancos, a menina negra tinha forte influência de uma raiz hereditária de pessoas negras.

4.2 As tranças de Bintou

Diferente da Menina *bonita do laço de fita de Machado*, Diouf (2010), em seu conto aborda uma personagem que não se aceitava, pelo fato de não ter tranças como as mulheres que conhecia. A menina agora é Bintou. Diouf elucida o sonho da menina, que diferente do coelho de Ana Maria, poderia ser realizado, “meu nome é Bintou e meu sonho é ter tranças” (DIOUF, 2010, p. 1).

Vê-se que no conto de Diouf é possível encontrar uma maior correspondência com o aspecto do sonho e do desejo da menina, porém, agora, tal aspecto está focado na imagem da menina negra. Ora, a figura feminina marcada pela mocinha sempre ganhou destaque nos contos de fadas. Esta se trata de uma personagem com forte poder de influenciar na imagem das leitoras de modo geral.

Tal como se entende com Tavares (1991), ao se depararem com o conto de fadas as mocinhas leitoras iniciam uma empreitada imaginária pela busca de identificar-se com sua personagem predileta. Ao passo que tentam realizar-se nela, associando seus desejos com os desejos da personagem, que no caso em questão é ter longas tranças. Tranças estas como as da sua irmã, de suas amigas e de sua mãe, enfeitadas com pedras coloridas. Bintou não gostava de sua aparência.

Um dia olhando sua imagem refletida na água disse “meu cabelo é curto e crespo. Meu cabelo é curto e sem graça” (DIOUF, 2010, p. 2). Esta leitura remete ao fato de a menina leitora identificar-se com a personagem, porém, em uma perceptiva que faz referência ao desprestígio da beleza da menina negra. Desprestígio este que o autor do conto pretende sanar. De fato, sabe-se que a beleza particular da menina negra nunca encontrou muito espaço nos contos infantis. Nunca foi um ideal de beleza aceito, pois feria a hegemonia dos padrões europeus disseminados durante anos de tradição literária infantil marcada pela tradução dos Clássicos universais no Brasil.

Diouf parece regatar essa rejeição em seu conto para retrabalhá-la de uma forma diferente. Haja vista, o conto oferecer uma proposta de romper com um ideário ideologicamente disseminado na sociedade, o de que a personagem feminina dos contos infantis e juvenis sempre terem agregado padrões de *status* social de maior valor, e que jamais poderiam ser atribuídos a uma personagem negra. A *não aceitação* de Bintou por não ter tranças que se arrastassem pelas páginas do livro, era tamanho que a mocinha ficava contemplando as mulheres como suas belas madeixas enfeitadas.

No dia do batizado de seu irmão, Bintou foi buscar sua vovó, por nome Sokeye, para a cerimônia. A esta passagem Bintou resolve perguntar o motivo de não poder usar tranças, pois sabia que sua vovó saberia lhe explicar. Sua mãe sempre dizia que os mais velhos sempre sabem mais, porque viveram mais. Sokeye lhe explica, fazendo a seguinte narração.

Há muito tempo existiu uma menina chamada Caumba, que só pensava o quanto era bonita. Todos a invejava e ela foi se tornando uma menina vaidosa e egoísta. Foi nessa época, e por essa razão que as mães decidiram que as meninas não usariam tranças, só birotos, porque assim elas ficariam mais interessadas em fazer amigos, brincar e aprender. (DIOUF, 2010. p. 10).

Os motivos para Bintou não ter tranças longas e enfeitadas eram bem maiores, tinha como aspecto preservar a inocência e infância das crianças. Sokeye lhe acariciava, dizendo, “Querida Bintou, quando mais velha, você terá bastante tempo para a vaidade e para mostrar a todos a bela mulher que será. Mas, agora, querida, você é apenas uma criança. Poderá usar tranças no momento adequado” (DIOUF, 2010. Pág. 10). As tranças equivaliam ao ritual de passagem para a vida adulta, Bintou não as podia usar porque era criança e devia viver esse momento.

Bintou sonhava em ter o seu cabelo grande. Todos os dias ao acordar olhava no espelho e via que ainda estava com seus *birotés*⁶, que para ela só serviam de ninho para passarinhos. No batizado de seu irmão, Bintou observava por trás da mangueira, que todas as mulheres tinham cabelos trançados e perfumados. Triste com sua aparência foi andando até a praia – pois pensava ser o lugar mais sossegado, onde ouviria apenas o barulho do mar –, mas ao chegar, depara-se com gritos de socorro de dois meninos que estavam se afogando. Bintou então correu desesperada para chamar ajuda.

Ela foi pelo caminho mais difícil – por ele ser mais perto –, com espinhos fechados e pedras ao longo dele. A ajuda foi, e os meninos foram resgatados. Na vila, todos a rodeavam, pois Bintou evitou uma grande tragédia. Como prêmio por sua coragem, sua mãe lhe prometeu as tranças que tanto desejara. No dia seguinte sua vovó Sokeye a chama em seu quarto, e a pede que se sente no chão entre suas pernas.

Assim fez Bintou. Sokeye começa então a passar óleo perfumado, ao passo que dizia o quanto Bintou era especial, do mesmo modo que seus cabelos. Bintou sentia os dedos rápidos e rasteiros que devia ser da avó fazendo *birotés*. Ao olhar-se no espelho a menina se depara com seus cabelos negros e brilhantes, enfeitados com pássaros amarelos e azuis, sem tranças.

A partir desse momento percebe-se que a menina compreende, que tudo é ao seu tempo, e que a beleza de ser criança valeria mais do que se moldar em beleza estereotipadas. A beleza das protagonistas brancas dos tradicionais contos europeus, que em maior ou menos grau, sempre seria atribuído o *status* de beleza, bondade delicadeza no trato como suas marcas mais comuns (COELHO, 2000). Beleza que antes só seria atribuída a estas, mas que no conto de Diouf encontra-se

⁶ Penteado feminino que consiste em enrolar o cabelo no alto da cabeça.

desmistificada, desconstruída. Pois Bintou representa agora a menina que diz, ao olhar-se para si mesma: “*eu sou Bintou, meu cabelo é negro e brilhante, meu cabelo é macio e bonito.*”

A *aceitação* de Bintou ao modo como ela é, leva a mesma proposta por Ana Maria em *Menina bonita do laço de fita*. Aceitar-se como se é, eleva a criança, em especial a menina negra, a vislumbrar verdadeiramente a vida, como ela deve ser vivida. Afirmar-se, desse modo, que esse tipo de livro na educação infantil se torna necessário, pois a criança irá internalizar seu verdadeiro objetivo, fazer as pessoas serem como são.

Ao se pensar neste conto como uma estratégia metodológica na sala de aula, é fundamental que as reflexões suscitadas por meio da mesma sejam direcionadas aos alunos de modo geral, pois se trata de uma necessidade de todos os alunos, crianças e jovens, para que desde muito cedo se percebam pertencentes a uma mesma formação cultural e histórica. A fim de romper desde tenra idade com qualquer inclinação ao racismo, ao desrespeito, e à intolerância.

Vale ressaltar que mesmo a lei sendo 10.639/03, traz em seu bojo as mudanças necessárias, a negligência que gira em torno da temática é um grande problema social, pois o racismo está enraizado na mentalidade das pessoas. As consequências sobre o racismo são amplas, e só quem sente na pele toda retaliação do preconceito é que sabe o quanto esse mal é uma realidade e acabam acreditando que a exclusão é uma ilusão.

5 CONCLUSÕES

A proposta de se tratar da *Lei 10.639/03 e da representação da menina negra pela literatura infantil/juvenil* partiu do desenvolvimento de uma leitura crítica, com o objetivo de entender como este segmento dos estudos literários tem sido explorado para oferecer possibilidade de se tratar da representação da imagem da menina negra, bem como da sua cultura e da história de seu povo na sala de aula. A lei 10.639/03 surgiu com o propósito de mostrar que a sociedade brasileira necessitava com urgência de uma política educacional que moldasse os rumos do pensar sobre o negro, sua história e cultura. Era preciso uma nova compreensão sobre tal temática, a fim de que as gerações seguintes pudessem fazer suas próprias interpretações, a partir do real significado da presença do negro na história do Brasil. Nessa perspectiva, a referida lei veio ao encontro de modificar a história do país, que por muito tempo foi contada do ponto de vista da classe dominante.

A obrigatoriedade da presença dessa temática na sala de aula fez com que se pensasse na adaptação das estratégias e ferramentas didáticas que favorecessem e auxiliassem o trabalho do professor na transmissão dos conteúdos curriculares. Sabe-se que o professor pode contar com inúmeras ferramentas institucionalizadas pela escola na abordagem da temática legitimada pelo dispositivo legal alvo das discussões empreendidas neste estudo. Dentre as quais, há o livro didático que só encontra concorrência com os paradidáticos. Destes, grande parte corresponde aos livros de literatura infantil/juvenil que aqui se fez objeto de análise.

Nesse sentido, a literatura infantil/juvenil tem como propósito atingir a imaginação, o desejo e o sonho infantil no intuito de elevar o espírito de crianças e jovens ao deleite, objetivando o pleno desenvolvimento de tais elementos. Desse modo, independente de ser Literatura com letra maiúscula ou apenas um segmento de seu campo de estudos, entende-se que toda obra literária possui um grande poder humanizador.

Diante disso, entende-se que a escola se apropriou da literatura infantil/juvenil, e atribuiu a esta o *status* de ferramenta pedagógica relacionando a alfabetização com o ensino da própria literatura, como métodos que valorizem a associação leitura/literatura. Assim sendo, buscou-se, neste estudo, debruçar-se sobre esta realidade, concebendo os efeitos de uma ideologia preconceituosa que se estabeleceu por meio do simbólico na mente de crianças e jovens negras/os,

contribuindo para a inferiorização de sua própria identidade. Defendeu-se aqui, pois, que só uma leitura crítica impressa ao texto literário é capaz de revelar os preconceitos existentes nesse texto, e que a literatura infantil/juvenil sempre partiu de uma construção racista. Realidade esta que assolou a escola brasileira durante boa parte do século XX, o que colaborou com a desvalorização do negro e de sua contribuição histórica e social.

Depreende-se ainda da presente proposta investigativa que o educando precisa de estímulos e de uma nova formação para reaver os ensinamentos errôneos do passado e ter uma nova visão da temática sobre o negro. Assim, é preciso que o docente tenha a consciência de que também contribui para o racismo, quando deixa de questionar sobre seu real prejuízo. Ou seja, a omissão do professor também conduz uma aprendizagem fortalecida na discriminação.

Portanto, ao se considerar uma relação entre os efeitos da Lei 10.639/03 na reformulação da grade curricular da educação básica à realidade da presença da literatura/juvenil na escola, percebeu-se nas análises que atualmente o docente conta com ferramentas paradidáticas caracterizadas pela forte presença de uma literatura infantil/juvenil comprometida no combate aos efeitos negativos de uma ideologia racista. Ou seja, conta-se hoje com contos infantis e juvenis capazes de oferecer uma proposta de romper com um ideário ideologicamente disseminado na sociedade de que personagens negras femininas dos contos infantis e juvenis não poderiam agregar padrões de status social de maior prestígio.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a Auto-Estima da Criança Negra. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 117-124.

AZEVEDO, Ricardo. **Cultura popular, literatura e padrões culturais**. Disponível em: <www.ricardoazevedo.com.br>. Acesso em: 04 jan, 2017.

BARBOSA, Begma Tavares. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. Juiz de Fora: **Educ. Foco**, v. 16, n. 1, p. 145-167, mar. / ago. 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista com Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Zahar, Rio de Janeiro, 2005.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, DF, 2004.

BRASIL. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

COELHO, Nelly Novais. **Literatura infantil: teoria e análise**. 1 ed, Moderna: São Paulo, 2000.

CORSO, Gizelle Kaminski; RAMOS, Tânia Regina Oliveira. **A literatura na sala de aula (o poema, a narrativa e a Internet)**. In **Literatura, leitura e ensino**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coord.). **Leitura Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

COUTINHO, Afranio. Crítica literária. In: _____. **Notas de teoria literária**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Ensino de História e Diversidade Cultural: Desafios e Possibilidades**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n.67p. 378-388, 2005.

GAUTHIER, Clemont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.1, p. 77-89, jan./abr. 2005.

HOHLFELDT, Antonio Carlos. **Literatura infanto-juvenil: teoria e prática**. Mercado das Letras, Porto Alegre, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

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.

MARIOSIA, Gilmara Santos; REIS, Maria da Glória dos. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. **Estação Literária Londrina**, v. 8, p. 42-53, dez. 2011.

MASCENA, Suelany Christtinny Ribeiro. Identidade e tradição nos contos: as tranças de Bintou e o cabelo de Lelê. In: **IV Encontro Nacional de Literatura Infanto-Juvenil e Ensino**. Campina Grande: Realize, 2012.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006. PEREIRA, Edimilson de Almeida. Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação. São Paulo, 2007.

SANTOS, D. V. Educação anti-racista: caminho para a formação identitária de estudantes negros. In: **Anais do Seminário De Estudos Culturais, Identidades e Relações Interétnicas**. São Cristóvão: Universidade Federal De Sergipe, 2009. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/Diana_Viturino_Santos.pdf>. Último acesso em: 04 jan 2017.

SANTOS, R.E. Educação e relações étnico-raciais no Brasil e monoculturalismo e a construção da identidade negra. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 91, mensal, dez. 2008.

SILVA, Aline Luiza da. Trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. **REGRAD - Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM**, v. 2 - n. 2 - jul/dez: 2009.

SOUSA, Emanuella Geovana Magalhães de; BOAKARI, Francis Musa. Os contos de fadas na construção identitária de mulheres afrodescendentes. Ebook do **IV Encontro Internacional de Literatura, História e Cultura Afro-brasileira e Africanas**. Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Teresina: 18 a 20 de nov., 2015.

TAVARES, Hênio. Literatura infantil e juvenil. In: **Teoria Literária**. 10º ed. Vila Rica, Belo Horizonte, 1991.

ZILBERMAN, Regina. **A Leitura no Brasil: Sua História e Suas Instituições**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio32.html>>. Último acesso em: 13 jan. 2011.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 1985.