

A diferença étnico-racial em livros brasileiros para crianças: análise de três tendências contemporâneas

Ethnic-racial difference in Brazilian children's literature: an analysis of three contemporary approaches

Edgar Roberto Kirchof¹

Universidade Luterana do Brasil, ULBRA, Porto Alegre-RS, Brasil

Iara Tatiana Bonin²

Universidade Luterana do Brasil, ULBRA, Porto Alegre-RS, Brasil

Rosa Maria Hessel Silveira³

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre-RS, Brasil

Resumo

No cenário atual de produção de obras literárias para crianças no Brasil, há um crescimento significativo de livros que abordam questões étnico-raciais nos últimos anos, o que pode ser visto como uma provável consequência das leis que instituem o ensino da cultura e da história afro-brasileiras, africanas e indígenas nas escolas. Diante desse contexto, o objetivo do presente artigo é analisar como a literatura infantil contemporânea brasileira tem abordado questões étnico-raciais. A partir de 22 obras recentes publicadas no Brasil, foi possível verificar a existência de três principais tendências. Na primeira, a diferença étnica é representada através de situações de racismo que

1 Doutor em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, tendo realizado um Pós-Doutorado na área da Biossemiótica na Universidade de Kassel, Alemanha. É professor da Universidade Luterana do Brasil, atuando, como docente e pesquisador, no Programa de Pós-Graduação em Educação. Bolsista Produtividade do CNPq (PQ2). *E-mail:* ekirchof@hotmail.com.

2 Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil. É bolsista Produtividade do CNPq (PQ2). *E-mail:* iara.bonin@uol.com.br.

3 Mestre em Letras e Doutora em Educação pela UFRGS. Professora colaboradora permanente do PPG Educação da UFRGS e bolsista PQ do CNPq. *E-mail:* rosamhs@gmail.com.

correspondem ao conflito narrativo das histórias. Ao longo do enredo, o conflito é superado, o que sugere, ao leitor, uma clara lição de fraternidade e/ou aceitação do diferente. Em uma segunda tendência, os personagens negros infantis são inseridos em tramas cujos principais conflitos não decorrem diretamente de questões étnico-raciais. Nesses livros, a negritude não é caracterizada como um elemento que desencadeia conflitos típicos de narrativas lineares, mas está presente e se dilui em intenções estéticas mais amplas. Na terceira tendência, por fim, agrupam-se títulos que discorrem sobre a diversidade de forma celebratória. Nessas obras, a temática específica da diferença étnico-racial se dilui no tratamento conferido à diversidade e à diferença, de forma geral.

Palavras-chave: Literatura infantil, Questões étnico-raciais, Diferença.

Agências de fomento: CNPq e FAPERGS.

Abstract

In the current scenario of Brazilian children's literature production, there is a significant increase in the number of books that address ethnic and racial issues, which may be seen as a likely consequence of the laws establishing the teaching of Afro-Brazilian, African and Indian history and culture at schools. The aim of this paper is to analyze how Brazilian contemporary children's literature has been approaching ethnic-racial issues. Based on the analysis of 22 recent works published in Brazil, three main approaches to ethnic issues were detected. According to the first one, ethnic difference triggers racism on the part of some characters and this works as the narrative conflict. Throughout the plot, the conflict is always overcome, what suggests a clear lesson of goodwill and/or of acceptance of the different. In a second approach, black children characters are placed into narrative plots whose main conflicts do not arise directly from ethnic-racial issues. In these books, blackness is not characterized as an element that triggers conflicts, but it is part of a broader aesthetic intention. The third approach proposes a rather celebratory manner of representing diversity and difference. In these works, the specific issue of ethnic difference is approached together with other issues related to diversity and differences.

Key words: Children's literature, Ethnic-racial issues, Difference.

A tradicional aliança entre a literatura para crianças e o campo pedagógico, gestada desde o século XVIII no mundo ocidental, atualiza-se hoje continuamente através de estratégias editoriais diversas. Assim, na medida em que a legislação educacional vai estabelecendo novos regramentos, a literatura infantil se modifica para atender às novas demandas. Este é o caso dos chamados temas transversais, entre os quais “diversidade cultural”, propostos nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) há quase duas décadas. Em consequência, especialmente na última década, cresceu o número de obras que colocam em cena personagens negros, índios, cegos, cadeirantes, velhos, enfim, grupos considerados discriminados, excluídos e/ou marginalizados. Também nessa vertente legal, pode-se mencionar a Lei 10.639, sancionada em 2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileiras e africanas, e a Lei 11.645/2008, que acrescenta ao escopo da lei anterior o ensino da cultura e história indígenas, ambas alterando o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A alteração da legislação educacional acaba impactando diretamente sobre a produção editorial, pois a escola contemporânea está ainda atrelada à letra escrita. No caso dos livros para crianças, prevalece a crença de que, através da “diversão” e da ludicidade (atualmente os livros são cada vez mais coloridos e com projetos gráfico-editoriais muito requintados), temas difíceis – como o preconceito e o racismo – podem ser mais fácil e produtivamente abordados.

Análises críticas que examinam a presença de personagens negros na literatura infantil até a década de 1980, no Brasil, demonstram que, se houve, gradativamente, uma diminuição do racismo explícito presente no início do século XX, permaneciam, até aquele momento, traços como a “invisibilização de personagens negros”, com o “branco na posição de representante da espécie” e o “tratamento estereotipado de personagens negros” (SILVA;

ROSEMBERG, 2008). Raríssimas eram as obras com protagonistas negros e, em geral, as personagens racializadas traziam elementos depreciativos das culturas e identidades afro-brasileiras (KAERCHER, 2006). Já em relação à produção mais recente, alguns estudos têm destacado mudanças, dentro, obviamente, do quadro acima esboçado. Debus (2007, p. 264) buscou, em breve estudo, rastrear títulos que se propunham a “[...] construir a representação das personagens negras por um viés mais realista, bem como a dedicação de alguns autores” brasileiros ao assunto, como Joel Rufino dos Santos e Rogério Andrade Barbosa. A autora constatou, a partir da leitura de quatro títulos, “[...] tentativas, muitas vezes frutíferas, de construir personagens sem estereótipos, marcados pelo conflito de pertencimento a uma identidade étnico-racial e o seu reconhecimento” (DEBUS, 2007, p. 268). Já Martins e Cosson (2009, p. 4), em exame da produção editorial circunscrita ao século XXI, concluem que “[...] Nesse horizonte rapidamente expandido de publicações, há uma grande diversidade, tanto em termos de qualidade, quanto em termos de autoria e de gênero, nas obras literárias voltadas para crianças e jovens que buscam um novo olhar para a questão racial”. Em seu estudo, eles focalizam três tipos de obras: as narrativas tradicionais africanas, em obras traduzidas de autores africanos; as narrativas africanas contemporâneas de autores africanos; e, finalmente, as biografias de personalidades negras da história, como é o caso de Chica da Silva. Tais tendências, evidentemente impulsionadas pela legislação já referida, não serão objeto de nosso presente estudo, que focalizará outras maneiras de abordar questões étnico-raciais, igualmente em franca expansão.

O presente trabalho insere-se no contexto de uma pesquisa mais ampla sobre a questão das diferenças na literatura infantil⁴,

4 Trabalho produzido no contexto dos projetos “Narrativas, diferenças e criança contemporânea” e “Literatura infantil – um estudo sobre leituras de obras selecionadas com leitores de

a partir da qual são estudadas as formas de representação da diferença. Neste artigo, serão apresentadas três tendências composicionais no que se referem às questões étnico-raciais, a partir de 22 obras recentes publicadas no Brasil. Na primeira tendência, a diferença étnica é vista através de situações “ficcionalizadas” de racismo, as quais devem ser esclarecidas e ultrapassadas, apontando-se, ao leitor, uma clara lição de fraternidade e/ou aceitação. Em uma segunda tendência, os personagens negros infantis são inseridos em tramas cujos principais conflitos não decorrem diretamente de questões étnico-raciais e, portanto, nessas obras, não são focalizadas situações de discriminação. Frequentemente os personagens negros são caracterizados como tais apenas nas ilustrações, numa proposta que se poderia denominar de representação naturalizada da diversidade étnico-racial brasileira. Na terceira tendência, por fim, agrupam-se títulos que, com o objetivo maior de ensinar sobre a diversidade, explanam sobre a mesma em um tom celebratório e exortativo. Em tal abordagem, que inclui várias diferenças, as obras também abordam a diferença étnico-racial.

Como lidar com o preconceito – primeira tendência

Nesta parte do texto, nossa intenção é discutir algumas das representações do ser negro, constituídas nas obras que, ao abordarem a temática étnico-racial, estabelecem a diferença – e o preconceito sofrido por ser negro – como o nó narrativo, em torno do qual se desenvolvem as ações dos protagonistas. Enquadram-se, nessa categoria, os livros *Asas* (livro 1), *Neguinho aí* (livro 15), *Tenka Preta Pretinha* (livro 21), *O cabelo de Lelê* (livro 4), *Rufina*

anos iniciais”, apoiados pelo CNPq e FAPERGS (Bolsa de Produtividade em Pesquisa, Auxílio à Pesquisa e bolsas de Iniciação Científica).

(livro 20), *Por que somos de cores diferentes?* (livro 9) e *Minha mãe é negra sim* (livro 19).⁵

Observa-se que, de um modo geral, essas obras apresentam, no enredo, algum ato de preconceito ou de discriminação racial. Os contextos são bastante variados, assim como as personagens que provocam o sofrimento dos protagonistas negros: uma professora que impõe ao aluno pintar de amarelo a cor da pele de sua mãe, em um desenho escolar (livro 19); uma turma de alunos que ri da fadinha desenhada pela protagonista, pintada com a cor marrom (livro 20); os garotos da escola que não demonstram interesse pela adolescente negra e a veem apenas como a “melhor amiga” (livro 21); o menino negro que acorda com asas brancas, sendo que essa mescla de cores o torna bizarro e ele se vê perseguido pelos habitantes de sua cidade (livro 1); um menino negro que é insultado na rua e que chora por causa da discriminação sofrida (livro 15).

Também são diversificadas as formas de resolução do conflito estabelecido. A intervenção de adultos é comum e, em geral, ocorre no âmbito familiar, implicando a mãe, o pai, os irmãos, os avós, os tios do protagonista. Destaca-se particularmente, nessas obras, a figura do avô, que aconselha o protagonista e remonta cenários da história africana e afro-brasileira.

Em relação aos desfechos, vale destacar que se estabelecem, nessas obras, algumas estratégias preferenciais quanto à solução dos conflitos gerados pelo fato de serem negros os protagonistas. Uma delas é o apelo ao conhecimento científico e à informação como forma de constituir uma sociedade mais tolerante e menos preconceituosa; outra forma é a aprendizagem da autoaceitação dos protagonistas, reconstituindo certo sentido de ancestralidade e de pertença étnico-racial. Em relação à primeira tendência,

5 Na maioria das vezes, no decorrer do texto, os livros serão mencionados por seu número, conforme listagem ao final do artigo.

destaca-se, como exemplo, o livro 9. A narrativa, em primeira pessoa, inicia com a protagonista relatando uma excursão realizada por ela, ocasião em que conheceu Tenka, uma menina negra que se tornou uma grande amiga. A personagem é assim descrita: “[...] Tenka tem dez anos, cabelo preto e encaracolado, e a pele da cor de chocolate.” (p. 4). Sentadas lado a lado, no ônibus que as levaria ao acampamento de férias, as meninas chamavam a atenção dos colegas, porque pareciam “café com leite”. A própria protagonista afirma o seguinte: “[...] e eles tinham razão, pois a Tenka é escura como o café e eu sou branca como o leite” (p. 6). A indagação “por que somos diferentes?”, feita pela menina, vai conduzindo a narrativa e, no enredo, torna-se uma questão a ser explicada pelas crianças, como atividade proposta pelo monitor do acampamento. Diferentes explicações são, então, apresentadas pela voz das personagens: “[...] bom, acho que tudo aconteceu faz muito tempo. Depois de vários dias de chuva, Deus começou a modelar os homens e as mulheres com barro branco do chão e a pintá-los com as cores do arco-íris. Mas ele fez isso tão devagar que o arco-íris foi desaparecendo. As figuras foram ficando cada vez mais claras, e ele precisou deixar as últimas totalmente brancas” (p. 13). Outra criança afirma: “[...] eu acho que a pele é nossa camuflagem. Os que têm pele muito branca, por exemplo, podem se esconder melhor na neve. Por outro lado, os que têm pele escura podem caminhar durante a noite sem que ninguém os veja. (p. 14). E outra ainda: “[...] Acho que a culpa é toda da água. (...) Os seres humanos que vivem em países chuvosos são brancos porque acabam desbotando com tanta chuva. Eu bem que digo pra minha mãe que tomar banho demais não pode ser bom. Mas ela insiste que eu tenho que tomar banho todo dia” (p. 16).

Note-se que, nas explicações dadas pelas personagens crianças, expressam-se alguns sentidos □ atribuídos ao senso comum □ que marcam as diferenças étnico-raciais pela cor da pele. Na

primeira explicação apresentada anteriormente, os negros seriam pessoas com cor, e os brancos seriam incolores. Conforme demonstrou Kaercher (2006), ao analisar obras de literatura infantil incluídas numa das primeiras edições do Programa Nacional de Biblioteca da Escola, a racialização imprime “cor” aos personagens negros e torna “incolores” os personagens brancos. Mas a autora pergunta: para quem os brancos são incolores? Para ela, a visibilidade atribuída ao indivíduo negro (sua nomeação, sua caracterização) reifica e exalta a branquitude como desejável, e esta “[...] tende a ser tomada como um estado ‘normal e universal’ do ser, um padrão pelo qual todo o resto é medido, um cotejo que baliza a avaliação de todos os desvios” (Ibid. p. 114). Aliás, tal estratégia pode ser aproximada aos estudos anteriores que apontavam, na literatura infantil tradicional, para a utilização do branco como “representante da espécie”.

Já na segunda explicação acionada na narrativa, ainda no livro 9, em que a pele seria um tipo de camuflagem, há uma associação entre o branco e o cenário claro, com grande incidência de luz, e entre o negro e o cenário sombrio. Em relação a esse tipo de associação, pode-se chamar a atenção para o fato de que, ao vincular negro/preto/escuro/sombrio, e branco/claro/luminoso, não se estabelece uma simples e inocente relação, e sim a fixação de certos sentidos que tal associação conotaria. Por fim, a terceira explicação que o leitor encontra, na voz de uma personagem criança, é a ausência de banho – que obviamente se liga aos personagens negros, os quais frequentemente são também representados como sujos, pouco aseados, desleixados, descuidados com a aparência, conforme registra Kaercher (2006) no estudo referido anteriormente.

No desfecho desta obra, Raul, monitor do acampamento, afirma que dará também uma explicação para a questão “por que somos diferentes?”, mais factual, mas não tão bonita, nem tão criativa, nem tão interessante como as explicações dadas pelas

crianças. E Raul se vale do discurso científico: “[...] a cor da pele depende da melanina. Quanto mais melanina a pessoa tem, mais escura ela será. A melanina é uma substância química que protege a pele...” (p. 23); “[...] Há milhares de anos, nossos antepassados se pareciam muito com os macacos, e tinham o corpo coberto de pelos... pouco a pouco e sem saber por quê, nós fomos perdendo os pelos. O corpo (...) logo produziu uma espécie de creme protetor de cor marrom: a melanina.” (p. 27); “[...] os seres humanos se espalharam pela Terra, e a cor da pele mudou de acordo com o clima do lugar onde eles se instalaram[...]” (p. 29).

Em outras obras, também se pode observar a marcação de um lugar privilegiado para o saber científico, através de livros – por exemplo, quando Eno (protagonista do livro 19) é levado pelo pai a uma biblioteca e lá consulta, em um dicionário, o significado da palavra “preto” – ou da fala autorizada da professora, tal como ocorre no livro 20, quando Rufina desenha uma fada negra, seus colegas de classe dão gargalhadas e a professora os repreende, explicando sobre a África e sobre as diferenças entre as pessoas. Ao que parece, o apelo ao saber científico funciona como mecanismo para a superação do conflito e para que a personagem aprenda a se aceitar, uma vez que dispõe de *status* e seria expressão do conhecimento mais elaborado. Neste sentido, o leitor é também convocado a entender as diferenças sob uma perspectiva científica para, então, abandonar preconceitos que seriam decorrentes da “falta” de conhecimentos, mas isso nem sempre implica colocar em questão as relações de poder que dão forma e vigor a atitudes preconceituosas.

Há também certa naturalização das diferenças, que se expressa fortemente nas metáforas botânicas que são utilizadas para explicar as distinções entre os seres humanos em algumas obras – tais metáforas se referem, por exemplo, à variedade das flores de um jardim, à multiplicidade de cores das rosas de um canteiro,

aos diferentes pigmentos e formas das folhas das árvores, entre outras. Tal aspecto parece relevante, especialmente se considerarmos, como o faz Bauman (2000), que os paralelos estabelecidos entre a diversidade humana, de plantas e de (outros) animais seria uma forma de dizer que diferenças são da ordem da natureza. Tal estratégia serviria para neutralizar, de certa forma, as relações de força implicadas na definição cultural do que é “ser igual” ou “ser diferente”. De alguma forma, tal ponto de vista também estará presente nas obras que examinaremos brevemente na terceira tendência.

Um segundo grupo de soluções para as tramas que apresentam o ser negro envolto em situações de discriminação propõe que os protagonistas aprendam a se aceitar, restabelecendo certo sentido de ancestralidade e de pertença étnico-racial. Isso ocorre tanto pela consulta a livros, que simbolizariam o saber sistematizado, quanto pelo aconselhamento dos mais velhos, que parecem representar, neste caso, a força da memória coletiva e da tradição oral. É o caso, por exemplo, de Eno – protagonista do livro 9 –, que busca amparo nos braços do pai e conselhos na sabedoria do avô Damião:

Eno não suportava mais tanto silêncio e resolveu contar ao avô o motivo da agonia. O avô ouviu tudo, pensou, mastigou vento, coçou a cabeça. E começou. Falava de uma forma que só avô sabe, dando uma aula mansa, contando do tempo antigo, falando das coisas de hoje em dia. Falou de racismo, das dificuldades que as pessoas negras enfrentaram e enfrentam para serem aceitas neste mundo (p.21- 22).

Nessa direção, também a obra *O cabelo de Lelé* (livro 4) põe em destaque a busca empreendida pela protagonista para entender “de onde vêm tantos cachinhos?” (p. 9); “Em um livro vou procurar” (p. 11); “Fuça aqui, fuça lá. Mexe e remexe até encontrar o tal livro, muito sabido!, que tudo aquilo pode explicar”. (p. 13).

Nas ilustrações, destaca-se a protagonista, com um sorriso de satisfação e o olhar fixo em um grande livro, cuja capa estampa um globo e o título “Países Africanos”. O desfecho da trama parece repousar no conhecimento – de que em seus cachinhos está a história de sua família – como um dispositivo de aceitação e prazer.

Conforme Hall (2003) há uma idealização do continente africano que se liga à produção de identidades e à valorização de uma suposta ancestralidade. Recorre-se, assim, a uma representação simplista da “África”, que não leva em conta que ela é um mosaico – constituído desde uma perspectiva eurocêntrica como uma unidade – em que existem variados povos, linguagens, práticas culturais que, não necessariamente, seriam harmoniosas, utópicas, essenciais. Para este autor, seria necessário empreender uma releitura da “África” e do que ela significa hoje, depois da diáspora, ao invés de se investir em uma suposta ancestralidade única e comum.

Pode-se destacar, ainda, que algumas obras de literatura estabelecem certos deslocamentos na forma de compor as personagens e de inserir, na trama, a questão étnico-racial, mesmo quando se tematiza diretamente o ser negro como marca da diferença. Na obra anteriormente referida – *O cabelo de Lelê* –, por exemplo, exploram-se variados recursos expressivos e metafóricos – tanto no texto verbal quanto no texto imagético, o que torna a narrativa aberta e polissêmica.

Também no livro 15, pode-se observar o uso de recursos interessantes para abordar a temática. O protagonista é um menino negro que vive em um centro urbano – e que vai à escola, diverte-se com os amigos, faz compras com a mãe, solta pipa, estuda e, em alguns momentos, trabalha. Trata-se, no entanto, de uma narrativa que explora contextos variados e projeta a personagem em cenários nos quais são vistos outros meninos – negros também, nas mais variadas situações sociais. Tal efeito se produz tanto nos textos verbais quanto nos textos imagéticos. Há, por exemplo,

versos como “neguinho aí tá em todas” (p. 4), ilustrados por uma variedade de personagens negras e de cenários – um homem trajando roupa social, olhando no relógio como se estivesse atrasado para um compromisso importante, um jovem com uma prancha de surf, um menino passeando com seu cachorro, uma mulher, de mãos dadas com o filho, com traje que faz alusão à capoeira, um homem carregado de compras e transportando um pinheiro de natal. Na página seguinte, as personagens negras estão mescladas a outras – loiras, morenas, jovens, idosas – identificadas com variáveis profissões através de determinados trajes ou artefatos: um médico vestido de branco e portando um estetoscópio; um cabeleireiro, levando na mão um Kit com tesouras e pentes; um carregador, conduzindo caixas em um carrinho de mão; um entregador de pizza; um feirante, à porta de seu estabelecimento, etc. Observa-se, assim, a diversificação de situações propostas no texto e nas imagens, o que torna possível, ao leitor, realizar diferentes interpretações. Na sequência dessa narrativa, outras cenas são apresentadas, nas quais as personagens negras são posicionadas em distintas realidades sociais – o texto verbal é apresentado na forma interrogativa: “[...] neguinho é menino pobre? Neguinho é menino rico?” (p. 6); na ilustração, por sua vez, há diferentes meninos – soltando pipa, jogando futebol, organizando objetos em um barco de pesca, observando a paisagem da sacada de um apartamento, participando de uma festa na “laje” de um barraco (p. 7). Seguem-se variadas cenas do cotidiano de um centro urbano, que o leitor vai observando no caminho trilhado pelo protagonista, entre a casa e a escola. Uma interessante estratégia é utilizada na obra para marcar as desigualdades sociais – se, em sua maioria, as personagens apresentadas na obra são negras, algumas personagens brancas são inseridas para marcar diferentes profissões e situações sociais, e se produz certo deslocamento do enlace entre negritude e pobreza estabelecido em muitas narrativas

correntes. O texto verbal informa, por exemplo: “[...] neguinho aqui dá bom dia/ neguinho aqui tem família/ neguinho aqui vai à escola./ Neguinho é até bom de bola, não nega suas raízes.” (p. 14); “[...] mas há neguinho cicatrizes,/ neguinho ali se descola,/ neguinho ali cheira cola,/ neguinho ali não tem nome,/ neguinho ali passa fome. Vamos deixar combinado:/ neguinho é o rejeitado/ independente da cor.” (p. 16). O termo “neguinho”, neste caso, é utilizado para referir a pessoa, sem conotações raciais.

As ilustrações desta parte da obra colocam em destaque meninos e meninas, negros e brancos, em diferentes situações – no sinal, limpando vidros de carros ou fazendo malabarismos, meninos passeando num calçadão, com os pais, realizando compras, crianças banhando-se em um chafariz, dormindo ao relento. Por outro lado, a narrativa marca também as variadas situações vividas pelas crianças negras, tal como se pode observar nos versos que seguem: “[...] Tem neguinha patricinha/ tem neguinha que é perua...” (p. 20). Imagens de meninas negras com celulares e máquinas fotográficas, sentadas à mesa de um restaurante, fazendo compras em um *shopping*, contrastam com outras imagens, de meninas - brancas e negras - pobres pedindo esmolas. A diversificação de cenários, a polissemia das cenas retratadas, os recursos humorísticos empregados no texto verbal e a delicadeza das ilustrações feitas em aquarela possibilitam, ao leitor, uma prazerosa experiência de leitura.

Outras tramas com personagens negros – segunda tendência

Uma segunda tendência quanto aos personagens negros presentes em narrativas contemporâneas desloca o conflito da trama em direção a outras situações, não colocando diretamente a questão da negritude como um problema a ser superado. Nesse

sentido, ao contrário das demais tendências, nesses livros, não é a negritude o fator que gera o desequilíbrio típico de narrativas lineares, a partir do qual se desenvolvem ações que levam a um desfecho positivo ou negativo. Antes, os conflitos podem ser de diferentes naturezas, assim como ocorre nos livros que não têm a intenção de destacar questões ligadas à diferença e/ou, especificamente, à negritude.

No livro *Uana e marrom de terra* (livro 22), por exemplo, o conflito é o fato de a pequena Uana ter sido internada em um hospital por estar com sarampo: “[...] Será que ela ia morrer também? Não teve coragem de perguntar para a mãe”. No livro *Lindara* (livro 18), o problema da protagonista é o fato de gostar de falar muito e muito rápido: “[...] Lindara era uma menina muito tagarela. Falava pelos cotovelos... Só que falava tão rápido que as pessoas ficavam tontas e quase nunca conseguiam entender o que, de verdade, ela queria dizer”. Já no livro *A menina e o tambor* (livro 11), construído unicamente com texto imagético, o conflito se caracteriza pelo traço rotineiro e sem graça no cotidiano das personagens adultas, que, ao longo da narrativa, acabam mudando porque são contagiadas pela alegria da pequena protagonista negra. Em *Ana e Ana* (livro 10), o conflito é a dificuldade que as gêmeas univitelinas encontram em serem reconhecidas em suas individualidades, uma vez que são fisicamente idênticas. Em *O Menino Nito – então homem chora ou não?* (livro 17), o problema narrativo está relacionado ao fato de o protagonista chorar muito e todo o tempo, e não no fato de ser ele um menino negro.

Frequentemente, mesmo fazendo uso do recurso de deslocamento do conflito, muitos desses livros acabam mantendo o mesmo tom predominantemente pedagógico presente nos livros que abordam relações étnico-raciais como um problema já no conflito, abordados na tendência anterior, o que diminui muito seu valor literário e estético, na medida em que tais livros apostam em

mensagens pedagógicas muito explícitas. Dessa forma, restringem a polissemia e, conseqüentemente, também a liberdade interpretativa por parte do leitor. Os ensinamentos desses livros são bastante óbvios e geralmente giram em torno do estabelecimento de uma cultura tolerante para com a diversidade, bem como da valorização de aspectos ligados à ancestralidade, sendo que, por vezes, essa valorização se dá pela via da celebração ingênua e acrítica.

Por exemplo, no livro 22, essa mensagem pedagógica é muito explícita, pois, no hospital, a menina começa a se indagar – num arroubo intelectualizado pouco convincente – por que sua boneca marrom representa uma figura social subalterna: “[...] Quanto mais Uana pensava, mais brava ficava: ‘Por que minha boneca só pode ser empregada, hem? Por que não pode ser também mãe ou filha ou prima ou tia, hem?’” Em *Minhas contas* (livro 3), existe uma preocupação ainda mais explícita em valorizar a cultura africana, principalmente seus aspectos religiosos, e o leitor é levado a sensibilizar-se com o sofrimento e com a discriminação sofrida pela criança protagonista. No início da narrativa, o menino é presenteado com um colar de contas, a partir do qual passa a ser discriminado pela família do seu colega Pedro: “[...] Pedro, meu filho, não quero mais você com o Nei. Ele usa aquelas coisas no pescoço... Coisa de macumbeiro. Tá proibido de entrar aqui em casa!”. Depois de várias reflexões, o conflito se resolve com uma tomada de consciência por parte do personagem principal: “[...] Eu queria arrancar meus fios de contas. Minha mãe chamou minha avó e as duas me explicaram: ‘O candomblé é uma religião linda, filho. Prega o bem e o amor à natureza’”. Novamente, estamos em presença de desfechos em que se constitui um sentido de ancestralidade e de pertencimento étnico-cultural, como já apontado na primeira tendência, a partir do qual o protagonista estaria “a salvo” do sofrimento, o que não coloca em questão as bases a partir das quais são discriminadas as culturas e práticas africanas e afrodescendentes.

Por outro lado, existem livros capazes de abordar a questão étnico-racial preservando de modo surpreendente a preocupação com a abertura semântica e interpretativa da obra. Neste trabalho, será apresentado apenas um exemplo bastante característico dessa tendência, a saber, o livro *Controle remoto* (livro 8), escrito por Florentino Alves de Freitas em 2009 e ilustrado por Mariana Massarani. Já o formato diferenciado do livro, bem como a disposição do texto e das ilustrações nas páginas, apontam para uma preocupação estética acentuada. O verdadeiro conflito narrativo – que gera as ações do desenvolvimento – não é o fato de se tratar de uma família de negros (o que é percebido apenas pelas ilustrações), mas sim, o fato de a cegonha ter trazido um bebê acompanhado de um controle remoto: “[...] Só quando a cegonha partiu, o homem e a mulher perceberam que na cesta, além do bebê, da chupeta e das fraldas descartáveis, havia um controle remoto” (p. 5).

A ideia do controle remoto é incorporada organicamente na forma do próprio livro, não apenas pelo seu formato retangular e a textura sólida da capa – que lembra um controle remoto – como também pelos vários detalhes visuais construídos tanto no texto verbal quanto nas ilustrações. Essa construção revela um grande cuidado com o aspecto estético-literário, que acaba se sobrepondo ao aspecto propriamente pedagógico, ligado à diferença étnico-racial. Cada página do livro termina com uma seta que lembra os comandos de um controle remoto, sendo que a numeração das páginas também está feita com esse recurso da seta. O efeito gerado no leitor é que, para virar a página, seria necessário pressionar a seta, assim como se faz com um controle remoto, o que pode ser considerado um recurso bastante original. Além disso, todas as palavras ligadas ao controle remoto (como stop, help, sap, etc.), quando aparecem no texto, estão sempre destacadas por sombreamento, o que também lembra, de certa forma, a estética visual de aparelhos dependentes de controle remoto, como a televisão ou a tela de computador.

Essa iteração semântica em torno da ideia do controle é um recurso que aumenta muito a literariedade e o valor estético do texto, pois, além de ser sugestiva, é construída a partir de um diálogo com o próprio texto verbal. Ao longo da narrativa, o leitor descobre que o menino é completamente controlado pelos pais, que só precisam apertar algum botão para conseguirem a respectiva reação: “[...] Pena que, muitas vezes, no melhor da brincadeira, os adultos pressionavam a tecla *stop*, que o menino detestava, pois significava ‘para tudo agora’. Como sempre, ele obedecia ao comando e guardava os brinquedos sem reclamar” (p. 15).

O enredo segue de forma aparentemente repetitiva e redundante, pois a maior parte das ações realizadas são comandos dados pelos pais, a partir do controle remoto, e a respectiva reação da criança, sempre obedecendo a tais comandos: “[...] O controle remoto se tornou indispensável ao casal. Quando eles saíam para trabalhar, era o aparelho que os ajudava a manter o menino comportado e em segurança. Era só ligar a tevê no canal de desenhos animados e apertar o *pause* que o menino passava o dia no sofá.” (p. 19) Contudo, é exatamente através dessa aparente simplicidade da trama que surge a temática de fundo na narrativa, jamais realmente explicitada, apenas sugerida. Por isso mesmo, pode ser interpretada polissemicamente, de mais de uma maneira, talvez como uma crítica a qualquer comportamento padronizado, uma crítica à concepção pedagógica behaviorista, o elogio da individualidade, a necessidade de desenvolver relações afetivas, entre várias outras.

No final da narrativa, o leitor é surpreendido com um desfecho revestido de humor. Quando o controle remoto passa a não funcionar mais como era de costume, os pais vão pedir auxílio a um “técnico”, que chega à seguinte conclusão: “[...] Logo veio o diagnóstico: - CONTROLERREMOTITE AGUDA. Vocês abusaram no uso do aparelho. Nesses casos, a única solução é jogar o

controle fora, começar a ouvir as vontades do menino e conversar com ele” (p. 37).

Como se percebe, esse livro, assim como alguns outros, dilui a temática da diversidade na abertura estética propiciada por qualquer obra construída com fins mais literários do que pedagógicos. Na medida em que essa tendência consegue salvaguardar a preocupação com a literariedade e o valor estético, é capaz de apresentar a questão da negritude a partir de efeitos polissêmicos e autorreferenciais, jamais fechando os sentidos do texto de forma unívoca, baseada em um ensinamento estritamente pedagógico. Nesse sentido, o leitor é convidado a pensar sobre a questão da diferença sem ser coagido por uma visão única e monológica, e ainda assim alinhada a uma visão politicamente correta. A questão da diferença, portanto, se dilui no estético. Um dos possíveis efeitos sobre o receptor, talvez, seja simplesmente o encantamento característico de toda obra construída para ser fruída esteticamente.

Uma diferença a mais? – terceira tendência

A terceira tendência que aqui exploramos é aquela em que a temática da diferença étnico-racial se dilui no tratamento mais geral conferido à diversidade e à diferença. É efetivamente espantosa a multiplicação de livros, nos últimos anos, que pretendem “ensinar”, aos jovens leitores, a atitude correta e desejável em relação ao “outro”, ao “diferente” em geral, frequentemente com um tom de autoajuda. Seleccionamos, dentre tais livros, oito obras cujos títulos já são sugestivos quanto às suas abordagens: *Todo mundo é igual* (livro 2); *Diversidade* (livro 5); *Uma menina e as diferenças* (livro 6); *Gentes* (livro 7); *Diferentes: pensando conceitos e preconceitos* (livro 12); *Carta do Tesouro* (livro 13); *As cores do arco-íris* (livro 14); *Na minha escola todo mundo é igual* (livro 16).

No livro 6, a personagem é caracterizada como uma menina “[...] muito, muito curiosa [que] gostava de descobrir coisas”.

O enredo dessa obra focaliza reflexões sobre as diferenças e semelhanças entre as pessoas. As demais não chegam a conter narrativas em seu sentido tradicional (uma sucessão de ações baseadas na verossimilhança e na necessidade), mas uma espécie de discurso descritivo-exortativo que busca argumentar a favor do respeito e da tolerância em relação aos diferentes, ora do ponto de vista de um espaço particular (a escola, como o livro 16), ora do ponto de vista de uma faixa etária (as crianças, no livro 13), ora focalizando um ponto de vista amplo.

É comum que tais livros iniciem por fórmulas que anunciam a temática e a direção argumentativa:

Lá na minha escola
Ninguém é diferente
Cada um tem o seu jeito
O que importa é ir pra frente. (livro 16)

Existem muitas cores no arco-íris, uma diferente das outras. Cada cor é única e especial, mas, quando estão uma ao lado da outra, formam o mais belo e magnífico espetáculo: o arco-íris.

Como as cores do arco-íris, as pessoas são únicas em seu jeito de ser. Quando as pessoas do mundo todo se unem, criam uma visão tão maravilhosa como o arco-íris. (livro 14)

Nosso mundo é muito grande./ Nesse mundão cabe muita gente./ Gente como eu, como você./ Cada uma dessas gentes é diferente. Tem gente de tudo que é jeito. (livro 7)

Existem algumas pessoas bobonas que acham que uns são melhores que os outros só por causa da cor da pele.

Aí, maltratam quem é diferente, ofendem e, às vezes, até dizem que os outros não têm os mesmos direitos. (livro 2)

A partir dessa introdução, algumas obras passam a evocar as possíveis diferenças, que podem abranger um leque muito amplo, como é o caso, por exemplo, do livro 16, em que a diferença abrangida pela chamada “escola inclusiva” compreende, pela alusão verbal e pela representação imagética, surdos, deficientes físicos, cadeirantes, autistas, pessoas com síndrome de Down, cegos, gordos, magros, brancos, negros, de diferentes regiões, de orientação sexual variada. No livro 13, o narrador explora incontáveis “jeitos de ser” criança. Nesse livro, ainda que o texto verbal se detenha mais em atitudes, hábitos, atividades, gostos e aparências das crianças (“[...] Tem criança que adora rir. Outras choram só de ver uma criança quietinha ou quando um cachorrinho late”, por exemplo), também abrange – na ilustração e na escrita – referências a diferenças étnicas: “[...] Umas são pretas, umas são brancas, uma são amarelas, umas até são azuis, verdes... Umas são louras, umas morenas, umas de cabelos vermelhos...”. Efetivamente, esse livro se caracteriza, para o leitor criança, como uma versão da Declaração dos Direitos da Criança.

Algumas das obras insistem na questão da igualdade entre os diferentes. Assim, no livro 2, por exemplo, num tom de interlocução direta com o leitor, o narrador enuncia: “[...] Ah! Tente lembrar agora de um amigo que nasceu em outra cidade! Só por causa disso ele é melhor ou pior que você? Que nada, vocês são iguais!” E por que somos iguais? A resposta mais comum elaborada nesses livros evoca o atributo da *humanidade* ou a semelhança dos atributos corporais da espécie, numa forma de naturalização semelhante à encontrada em algumas das obras narrativas analisadas na primeira tendência.

Tudo é humano,
Bem diferente
Assim, assado
Todos são gente.

Cada um na sua
E não faz mal
Di-ver-si-da-de
É que é legal!
Vamos, venhamos
Isto é um fato:
Tudo igualzinho
Ah, como é chato! (livro 5)

Crescer é aprender a respeitar aqueles que têm outras cores, outros credos, outras necessidades, aqueles que são muito diferentes de nós, mas que, igualzinho a nós, se não há comida, sentem fome, se não há água, sentem sede, se faz frio, tremem, se estão tristes, choram. (livro 12)

Todos nós temos pele, cabelos e olhos. Todos nós usamos roupas, nos comunicamos e alimentamos. Temos emoções, pensamentos, esperanças e sonhos. Quando nos machucamos, choramos e, quando estamos alegres, rimos. (livro 14)

Outras obras evocam uma conotação religiosa para explicar a igualdade:

Existe uma coisa que todas as gentes do mundo têm em comum: elas foram inventadas pelo Criador de gentes. Ele criou todas as coisas. Ele é tão criativo, que cada gente que Ele faz é muito especial. (livro 7)

Efetivamente, a conclusão da maioria dos livros é de que a diversidade é algo positivo, divertido e interessante:

Vamos festejar nossas diferenças! Vamos respeitar nossa singularidade! Vamos nos unir e construir um lindo arco-íris! (livro 14)

Crescer é descobrir que as pessoas vêm em cascas de todas as cores; que um mundo só de cascas pretas, brancas ou amarelas seria muito chato; e que só juntas todas as cascas podem formar um mundo completo e colorido! (livro 12)

Como o personagem negro aparece nesse leque de diferenças que devem ser respeitadas? Em todos os livros, há representações de sujeitos negros (meninas ou meninos), em estéticas diferenciadas, conforme o ilustrador; em sete livros, o termo negro é mencionado no texto verbal, ora pelo epíteto “crianças pretas”, “branco e negro”, ora pela menção à “pele escura”. Assim, no livro 2, menciona-se a “cor da pele” (como uma metonímia da etnia), sendo que há uma ilustração correspondente.

De qualquer forma, independentemente do valor estético e dos significados que algumas ilustrações possam adicionar ao texto verbal – e, nesse caso, é preciso apontar os livros 5 e 12 como especialmente fecundos –, é preciso reconhecer que tais livros fogem a um enquadramento mais estrito de literatura para crianças, na medida em que – comprometidos com uma mensagem formativa, para a qual lançam mão de argumentos ora científicos, ora religiosos, ora de caráter humanístico – procuram fechar o leque de interpretações proposto para seus leitores. Inclusive, ao renunciar à escolha da narrativa como recurso educativo (não há propriamente qualquer trama nos oito livros analisados), assumem abertamente (ou quase) uma voz educativa e pedagógica: ensinam que a diversidade é aspecto importante dos grupos humanos, que a alteridade não implica desvalia e que devemos, sobretudo, “respeitar” o outro.

Findo o percurso panorâmico por três tendências quanto à abordagem de questões étnico-raciais em livros infantis contemporâneos, é possível concluir este artigo afirmando que, apesar das diferenças quanto ao modo como essa temática tem sido abordada, permanece o estreito enlace entre os intuítos pedagógicos e a literatura (com ou sem aspas) que se oferece às crianças leitoras do século XXI. Tal enlace se torna, hoje, muito evidente nos livros que buscam explicar sobre a diversidade e, a partir de tal abordagem, procuram colocar em discussão o preconceito étnico-racial e promover atitudes respeitadas para com as diferenças.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

DEBUS, Eliane Santana Dias. A representação do negro na literatura para crianças e jovens: negação ou construção de uma identidade? In: AZEVEDO, Fernando et al (Orgs.) **Imaginário, identidades e margens** – estudos em torno da Literatura Infanto-juvenil. Vila Nova de Gaia: Gailivros, 2007. p. 262-269.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

KAERCHER, Gládis Elise. **O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional de Biblioteca da Escola – 1999**. 2006. 225f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2006

MARTINS, Aracy Alves; COSSON, Rildo. A (des)construção das (des)igualdades na literatura infantil e juvenil brasileira. In: DIONÍSIO, M. L.; BRANDÃO DE CARVALHO, J. A.; CASTRO, R. V. (Eds.) *Discovering worlds of literacy. Proceedings of the 16th EUROPEAN CONFERENCE OF READING and 1st IBERO-AMERICAN FORUM ON LITERACIES*. Braga: Littera/CIED, Universidade do Minho, 2009. **CD-Rom**.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: VAN DIJK, Teun (org.) **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 73-117.

Livros analisados:

Livro 1. ALBAGLI, Fernando. **Asas**. Rio de Janeiro: Zit, 2005.

Livro 2. ALCÂNTARA, Ivan; FOOT, Newton. **Todo mundo é igual**. São Paulo: Escala Educacional, 2004.

Livro 3. ANTÔNIO, Luiz. **Minhas contas**. São Paulo: Editora Cosac Naify, s/d.

Livro 4. BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

Livro 5. BELINKY, Tatiana. **Diversidade**. São Paulo: Quinteto Editorial, 1999.

Livro 6. CAMILIS, Maria de Lourdes Stamato de. **Uma menina e as diferenças**. São Paulo: Biruta, 2008.

- Livro 7. D'HAESE, Mabel; D'HAESE, Márcia. **Gentes**. Curitiba: Arco, s/d.
- Livro 8. FREITAS, Tino. **Controle remoto**. Rio de Janeiro: Manati, 2009.
- Livro 9. GIL, Carmen. **Por que somos de cores diferentes?** São Paulo: Girafinha, 2006.
- Livro 10. GODOY, Célia. **Ana e Ana**. São Paulo: DCL, 2003.
- Livro 11. JUNQUEIRA, Sonia. **A menina e o tambor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- Livro 12. LEÃO, Liana. **Diferentes: pensando conceitos e preconceitos**. São Paulo: Elementar, 2008.
- Livro 13. MIRANDA, Ana. **Carta do tesouro**. Brasil: Armazém da Cultura, 2011.
- Livro 14. MOORE-MALLINOS, Jennifer. **As cores do arco-íris**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- Livro 15. PIMENTEL, Luís. **Neguinho aí**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.
- Livro 16. RAMOS, Rossana; SANSON, Priscila. **Na minha escola todo mundo é igual**. São Paulo: Cortez, 2004.
- Livro 17. ROSA, Sonia. **O menino Nito – então homem chora ou não?** Rio de Janeiro: Pallas, 2008.
- Livro 18. ROSA, Sônia. **Lindara**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.
- Livro 19. SANTANA, Patrícia. **Minha mãe é negra sim!** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.
- Livro 20. VASQUES, Marciano. **Rufina**. Juiz de Fora: Franco Editora, 2004.
- Livro 21. ZATZ, Lia. **Tenka, preta pretinha**. São Paulo: Editora Biruta, 2007.
- Livro 22. ZATZ, Lia. **Uara e Marrom de Terra**. São Paulo: Editora Biruta, 2007.

Enviado em: 15/08/2014. Aprovado em: 10/11/2014