

Os livros para crianças, manuais de civildade contemporâneos entre formal e informal? Um exemplo: a criança negra na literatura infantojuvenil no Brasil

Do children's books fall between the informal and formal representation of the contemporary textbook on civility? An example: the black child in Brazilian children's literature

Les livres d'enfants, des manuels de civilité contemporains entre formel et informel? Un exemple: l'enfant noir dans la littérature de jeunesse au Brésil

Valéria Barbosa,¹ Régine Sirota²

Universidade Paris Descartes, CERLIS, France

Resumo

Este artigo se interessa à literatura infantojuvenil, cujo personagem principal é a criança negra, utilizada na escola pública. Enquanto objetos culturais e recursos didáticos, os livros infantojuvenis constituem suportes de mediação e interação no interior das salas de aula. A hipótese subjacente é que esta literatura desempenha um papel de “manual de civildade contemporânea”. Observaremos de forma atenta esses livros para crianças tornados uma das ferramentas do trabalho pedagógico para implementação das políticas públicas de 2003-2004 visando a educação das relações étnico-raciais. Quais representações da criança negra são veiculadas nos livros para crianças enviados pelo PNBE e de que maneira os professores os têm utilizado em sala de aula? Este estudo se apoia em duas metodologias complementares: entrevistas coletivas com professores e observações diretas em uma sala de aula do terceiro ano do ensino fundamental. Ele abre a discussão sobre as perspectivas e limites dessas políticas públicas e os usos desses livros como suportes de novas modalidades pedagógicas para a aprendizagem da diversidade étnico-racial na escola.

Palavras-chave: Literatura infantojuvenil. Criança negra. Políticas públicas educacionais de 2003-2004.

Abstract

This article looks at the use of children's literature that is present in a context of public school and has a black child as the main character. As cultural artifacts and pedagogical tools, children's books constitute a means of mediation and interaction in the heart of the class. The underlying hypothesis is that this literature represents and plays the role of “contemporary textbooks about civility” by considering these children's books as crucial mediums in education, while the implementation of policies for 2003 and 2004 for the education of racial-ethnic relations. What representations of black child are being transmitted in children's books sent by the PNBE, and how teachers are using them in class? This study is based on two complementary methodologies: collective interviews were held with teachers, and direct observations in a third grade class from primary education. It opens the discussion on the possibilities and limitations of school policies, and about these books that are

1 Doutoranda em Ciências da Educação na Universidade Paris Descartes, Laboratório CERLIS – Centre de Recherche sur les Liens Sociaux. E-mail: vaceba01@gmail.com

2 Professora na Universidade Paris Descartes, Laboratório CERLIS – Centre de Recherche sur les Liens Sociaux. E-mail: regine.sirota@parisdescartes.fr
Tradução de Ana Cristina Juvenal da Cruz do original em francês “Les livres d'enfants, des manuels de civilité contemporains entre formel et informel? Un exemple: l'enfant noir dans la littérature de jeunesse au Brésil”.

being used by educators, which constitute a new education modality for the ethnic-racial diversity learning at school.

Keywords: Children's literature. Black child. School policies 2003-2004.

Résumé

Cet article s'intéresse à la littérature de jeunesse, dont le personnage principal est un enfant noir, utilisée dans l'école publique. En tant qu'objets culturels et outils pédagogiques, les livres pour enfants constituent des supports de médiation et d'interaction au sein de la classe. L'hypothèse sous-jacente est que cette littérature joue le rôle de "manuel de civilité contemporain". On prendra donc au sérieux ces petits livres d'enfants devenus l'un des outils du travail pédagogique pour la mise en œuvre des politiques scolaires de 2003-2004 visant l'éducation aux relations ethno-raciales. Quelles représentations de l'enfant noir sont véhiculées dans ces livres d'enfants envoyés par le PNBE et de quelle manière les enseignants en font-ils usage en classe? Cette étude s'appuie sur deux méthodologies complémentaires: des entretiens collectifs auprès d'enseignants et des observations directes dans une classe de troisième année de l'enseignement fondamental. Elle ouvre la discussion sur les perspectives et limites de ces politiques scolaires et sur les usages de ces livres en tant que supports de nouvelles modalités pédagogiques pour l'apprentissage de la diversité ethno-raciale à l'école.

Mots clés: Littérature de jeunesse. Enfant noir. Politiques scolaires 2003-2004.

Para introduzir este artigo³ retomamos o belo texto introdutório do catálogo da Biblioteca Nacional da França intitulado "*Babar, Harry Potter & Cia., Livros para crianças de ontem e de hoje*", que inaugura a primeira grande exposição organizada em 2008 consagrada à literatura infantojuvenil nesta venerável instituição e sua patrimonialização através da instalação de um fundo especialmente consagrado à literatura infantil. Geneviève Brisac intitula seu texto *L'impreinte la plus profonde* [A marca mais profunda]:

Estes são os livros que lidos quando criança deixam no coração a marca mais profunda, costumava dizer Graham Greene. É estranho, evocamos raramente. Eu me lembro, como se fosse ontem, das páginas de *Peter Pan* lidas clandestinamente no corredor sombrio e angular do apartamento dos meus avós. Eu via sua noiva, Maime Mannering, dormindo nos jardins de Kesigton. E meu coração se afunda, porque eu vejo que ela está morta. Ouço claramente o trenó da Rainha das neves, o ruído do espelho mágico que penetra nos olhos do pequeno Kay. E eu tremo porque eu entendo que ele acaba de perder sua humanidade, o senso de certo e errado. Eu nunca descí das costas de Akka, o ganso selvagem da heroína de Selma Lagerlöf. Eu ouço as vozes das pobres pessoas de Dalarna, suas queixas, sua miséria, suas disputas. E de repente eu entendo o mundo (BRISAC, 2008, p. 8).

3 Este texto foi objeto de uma comunicação no "Colóquio Internacional Antropologia e Educação" organizado por Alain PIERROT (CANTEL, Paris Descartes) e Isabella CARVALHO (PPGEDU- PUCRS), em 16 de setembro de 2015 na Universidade Paris Descartes, Sorbonne. Este mesmo artigo será publicado pela editora Hermann-Paris em um livro organizado por Alain PIERROT.

Desde o seu nascimento, a literatura infantil foi considerada como um “conto moral” destinado à edificação e à educação das jovens gerações quer fossem príncipes ou proletários.⁴ De uma divulgação muito restrita e seletiva, passamos a um objeto cultural, submetido a uma vasta difusão penetrando as casas e as escolas, sem esquecê-lo como objeto de uma grande comercialização, da livraria ao supermercado. Mas a prescrição moral foi transformada e adaptada à evolução dos regimes de autoridade das sociedades contemporâneas. Passando do formal ao informal, exercendo diferentes registros, a edição das regras do “viver juntos” no contexto da literatura infantojuvenil começou a desempenhar sobre diferentes níveis de escrita, do explícito ao implícito, do texto ao intertexto, recorrendo tanto ao grafismo quanto ao texto.

Partimos aqui da hipótese de que esta literatura desempenha um papel de “manual de civildade contemporânea”, levando a sério esses livros para crianças tornados um dos setores mais crescentes de publicação contemporânea (apesar do lamento constante sobre o declínio da leitura). Ainda mais que saindo da esfera privada e familiar, a literatura infantojuvenil foi amplamente introduzida no contexto escolar, seja na França ou no Brasil. Certo, a partir de uma perspectiva de democratização das aprendizagens da leitura e da língua a fim de compensar as desigualdades sociais e culturais. Mas aqui se mesclam currículo formal, currículo real e currículo oculto, pois, através dessas pequenas narrativas, se põe em cena a relação social, seja pelo enredo, cenário ou personagens - com as suas características físicas e morais. Relações de geração, de classe, de gênero, de raça... se tecem. Em resumo, o conjunto das relações sociais se inscrevem, se ilustram e se leem, fornecendo tanto ao pequeno leitor quanto ao pesquisador em ciências sociais, quer seja historiador, antropólogo ou sociólogo, um verdadeiro observatório das modalidades da socialização e do viver junto. Aqui, cada detalhe, seja no nível da ilustração ou do texto – se não da intertextualidade – se torna um índice da encenação das relações sociais, tornando-se assim um suporte do trabalho pedagógico através da implementação de uma política pública para educação, porque nenhum detalhe é indiferente à política, para retomar a expressão de Michel Foucault, depositando no interior dos corpos e das almas esta marca profunda que aponta Geneviève Brisac. Assim se forja o conjunto das maneiras de agir, de pensar e de fazer das crianças, para que sejam consideradas como atores do presente ou como futuros adultos.

Isto é o que Fúlvia Rosemberg,⁵ uma das primeiras pesquisadoras brasileiras a trabalhar sobre representações da família nos livros infantis e o racismo nos livros didáticos, havia já evidenciado, em sua tese realizada na França e desde então tornada uma obra clássica sobre este tema tanto na França quanto no Brasil (ROSEMBERG, 1976). Desde que essas políticas públicas educacionais puderam ser reinterpretadas muito diferentemente pelos atores sociais assim como mostra Bonnéry (2014) a propósito do uso da literatura infantojuvenil nas escolas francesas de

4 Assim “Le Télémaque” pode ser considerado como emblemático dentre os livros destinados aos príncipes mais amplamente difundido da França ao Brasil, segundo Maria Helena Camara Bastos (PPGEDU- PUCRS).

[A obra “Le Télémaque” foi escrita por François de Salignac de Mothe-Fénélon responsável pela educação na Corte Francesa tendo sido preceptor do Duque de Borgonha, neto de Luís XIV. O livro de 1699 traz uma narrativa com objetivo de formar o caráter político e religioso do Duque de Borgonha. N. da T.]

5 Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, a quem este texto é dedicado.

educação infantil, colocam em jogo desigualdades sociais e políticas de democratização. Pois desempenham aqui reprodução ou transformação das relações e dos papéis sociais, quer seja de gênero, de classe ou de raça, através da representação da “diversidade nas políticas públicas de educação” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2011).

I. Da invisibilidade e discriminações raciais na literatura infantojuvenil às políticas educacionais pelo o reconhecimento da diversidade cultural

Essa é a razão pela qual pesquisadores brasileiros⁶ e mais recentemente pesquisadores franceses⁷ têm se interessado pela representação de personagens negros na literatura infantojuvenil. Estes trabalhos mostraram que esses personagens estavam ausentes ou representados de maneira caricatural e estereotipada – o que é mais que frequente. Desse modo, a diversidade étnica e cultural que constitui a sociedade brasileira raramente aparece nos livros para crianças.

Nesta perspectiva, em nível político, o governo federal brasileiro, desde os anos 2000, definiu políticas públicas que têm por objetivo a inclusão e valorização dos diferentes grupos sociais bem como a prevenção das discriminações étnico-raciais na educação nacional. Entre as medidas adotadas, destacamos particularmente duas políticas educacionais. Inicialmente, a lei n. 10.639 de 2003⁸ que torna obrigatório o ensino de história e da cultura afro-brasileira e africana em todos os estabelecimentos escolares, públicos e privados, nas disciplinas ligadas à literatura, história e às artes plásticas. Foram também lançadas as *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais* que o Ministério da Educação aprovou em 2004 a fim de atender os objetivos da referida lei. Essas prescrições tornam obrigatória “a inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais” (BRASIL, 2005, p. 24) nos materiais de ensino, favorecendo por consequência a visibilidade de grupos sociais minoritários historicamente negligenciados na sociedade brasileira e nos materiais pedagógicos. Em sintonia com a implementação dessas políticas educacionais, uma seleção de livros infantojuvenis ilustrados na qual a criança negra é protagonista tem sendo enviada para escolas públicas brasileiras.

II. Estudo sobre os usos da literatura infantojuvenil para a educação das relações étnico-raciais na escola pública brasileira

Neste contexto, que papel os livros infantis recomendados por essas políticas desempenham na representação da diversidade étnico-cultural na escola? Enquanto recursos pedagógicos, os livros para crianças constituem suportes de mediação e de interação no interior das salas de aula.⁹ Trata-se, portanto de observar como esses

6 Como LEITE (1950); BAZZANELLA (1957); HOLLANDA, (1957); QUEIROZ JÚNIOR (1975); SCHREIBER (1975); ROSEMBERG (1985); NEGRÃO; PINTO (1990); PIZA (1998); GOUVÊA (2005) e DALCASTAGNE (2008).

7 THIERY e FRANCIS (2013 e 2015); FRANCIS (2015).

8 A lei 10.639 foi promulgada em 9 janeiro de 2003 por Luiz Inácio Lula da Silva, então Presidente da República Brasileira.

9 Outros estudos sobre os usos da literatura infantojuvenil na França, que foram publicados por Frier (2006), revelaram que os livros infantojuvenis não são exclusivamente suportes de leitura, mas também de trocas.

livros presentes nas escolas são utilizados pelos professores. Quais representações da criança negra são veiculadas nessas obras?

Estudo de caso: metodologia e protocolo

Essa pesquisa resulta de um trabalho de campo que utiliza uma metodologia mista mesclando a análise de conteúdo de um conjunto de 80 livros ilustrados de ficção (onde a criança negra é a personagem principal), editados entre 1980 e atualmente e que estão presentes nas escolas públicas; de observações; e de entrevistas focais junto aos professores. Apresentamos aqui a metodologia, o protocolo e a população de um estudo de caso, para o qual procedemos à uma observação direta em sala de aula. A escolha centrou-se em uma turma do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública situada em um bairro popular da cidade de Salvador na Bahia. A população observada era constituída de 20 crianças, 7 meninas e 13 meninos, com idade de 8 a 11 anos. Todos afro-brasileiros. A professora se autodeclarou negra. Ela ensina nesta escola há mais de 10 anos e, concomitantemente, participa voluntariamente de ações culturais neste bairro onde vive e trabalha.

Acompanhamos esta turma por um período de três meses, correspondente a duração de um projeto de leitura de literatura infantojuvenil. Durante as atividades de leitura, quatro livros de ficção apresentando uma criança negra como personagem principal foram utilizados. Esses livros foram selecionados pela professora dentre uma dezena de títulos do mesmo gênero disponíveis na escola, indicados e fornecidos no âmbito do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do Ministério da Educação¹⁰ e pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Salvador-Bahia.

Nosso roteiro de observação focou os objetivos pedagógicos direcionados pela professora, as temáticas abordadas pelos livros, e o tipo de atividades realizadas (leitura, discussão, produção escrita...), a relação entre os suportes (textos, ilustrações), as intervenções da professora, bem como as discussões entre a professora e as crianças em torno desses livros ilustrados.

III. Análise dos livros: qual imagem da criança negra?

Os quatro livros escolhidos pela professora foram publicados ou reeditados entre 1993 e 2009. A personagem principal é uma criança negra e a narrativa se desenrola no Brasil atual ou colonial, com exceção de uma narrativa situada na África.

Após a análise de conteúdo, constatamos que a imagem da criança negra que se desenha nestes livros resulta de duas perspectivas diferentes. Em primeiro lugar, a diferenciação física – a aparência da criança negra, notadamente seu tipo de cabelo e penteado – é uma das principais temáticas destes livros. Em segundo lugar, encontra-se a diferenciação social: a cor da pele é então considerada como um fator de condição social. As duas perspectivas permitem aos autores de abordar a possibilidade de uma evolução, seja identitária, seja social (aceitação de si e de sua história, desenvolvimento pessoal, relação com os outros, ascensão social, etc.). Mesmo que os temas centrais destes livros sejam recorrentes, seu conteúdo faz aparecer

¹⁰ Criado em 1997 sob a direção do Fundo Nacional pelo Desenvolvimento da Educação (FNDE), este programa favorece a distribuição de coleções e obras de literatura infantojuvenil para escolas públicas brasileiras.

diversos tipos de discursos e de referências étnico-culturais, ilustrando uma variedade de relações étnico-raciais que destacam o processo de mudança da imagem do personagem da criança negra na literatura infantojuvenil brasileira. Efetivamente, uma compreensão dos livros em sua dimensão cronológica, em seu contexto editorial e, em particular, nas características sociais e identitárias de seus produtores¹¹ mostra que transformações são operadas na maneira de representar os personagens e de abordar as temáticas relativas à diversidade cultural e à história do Brasil (BARBOSA, 2015), sem excluir as vezes a presença de certos estereótipos. Esta evolução parece fazer eco, a priori, às críticas apontadas pelos pesquisadores aos materiais pedagógicos e a implementação das políticas públicas educacionais, acima mencionadas.

IV. Como esses livros infantojuvenis procedem?

Os cabelos e os penteados, símbolos de identidades culturais

Três desses livros ilustram a diferenciação física, notadamente por meio do penteado e do tipo de cabelo (crespos, cacheados, trançados...), colocando assim um questionamento identitário.¹² Convém precisar que a identidade é percebida aqui como um “sentimento dinâmico e complexo de pertencimento a um ou vários grupos culturais” (PHINNEY, 2008, p. 1); é, segundo Hall (2007) uma “produção” sempre em curso, nunca acabada, que se constrói, se reconstrói e de desconstrói permanentemente.

Estes três livros, são representados por meninas negras que questionam sua aparência física, rejeitando inicialmente seu tipo de cabelo. Em seguida, progressivamente, essa rejeição as conduz à descoberta de suas origens, passando pela afirmação identitária através de uma revalorização da estética negra.

Apresentamos o primeiro livro *Os cabelos de Lelê* que foi escolhido pela professora para iniciar o projeto de leitura com as crianças.



Ilustração 1: Página 12 do livro ilustrado *Os cabelos de Lelê*, de Valéria Belém. Ilustrações de Adriana Mendonça. Editora: Companhia Editora Nacional, 2007.

11 As características dos produtores (autores e ilustradores) que foram observadas são o sexo, a formação, o pertencimento étnico-racial por meio da “autodeclaração” ou “heterodeclaração”.

12 Essas mesmas questões foram observadas por Thiery e Francis (2015). Esses autores realizaram um estudo sobre as representações da criança negra nos livros ilustrados, no contexto francês.

Escrito por uma autora branca, ele conta a história de Lelê, uma menina que não gosta dos seus longos cabelos cacheados. Os questionamentos de Lelê sobre sua aparência física encontram respostas quando ela descobre um álbum sobre a África que mostra os cabelos cacheados. Assim, ela aprende a apreciar, e mesmo a se orgulhar enquanto agora ela aparece cercada pelos seus amigos. A autora conclui então: “Lelê já sabe que em cada cachinho existe um pedaço de sua história” (BELEM, 2007, p. 26). Ao fim da narrativa, o livro apresenta vários tipos de penteados possíveis com o cabelo de Lelê. Examinemos as reações das crianças face a este texto. A rejeição de sua aparência é explicitamente anunciada no início da história. A ilustração da personagem também envia uma representação caricaturada dos cabelos da mulher negra, para o qual vão reagir imediatamente as crianças durante a leitura do livro: “*Ela tem cabelos estranhos!*”; “*Ela tem piolhos nos cabelos?*”; “*Tem que cortar*”. Ao final da leitura, as crianças se divertem com a variedade de penteados propostos por Lelê no livro, dos penteados que elas mesmas têm ou dos que veem na realidade. As proposições de penteados no fim da história encantam finalmente as crianças, que brincam em imaginar vários tipos de penteados.

O livro *As tranças de Bintou* foi trabalhado em sala de aula durante o mês de março como eixo temático do Dia da Mulher. Escrito por uma autora negra, este é o único livro de nosso *corpus* que foi traduzido do inglês para o português.



Ilustração 2: Página 28 do livro ilustrado *As tranças de Bintou*, de Sylviane Diouf. Ilustrações de Shane W. Evans. Editora: Cosac Naify, 2005.

Como Lelê, Bintou não gosta de seus cabelos: “Meus cabelos são curtos e crespos. Meu cabelo é bobo e sem graça. Tudo o que eu tenho, são quatro birotos na cabeça” (DIOUF, 2005, p. 3). Bintou quer ter tranças como todas as mulheres de sua comunidade. Mas, como lhe explica sua avó, as crianças devem ficar satisfeitas com seus pequenos birotos. Ela alimenta ainda assim o sonho de crescer rápido e de ser admirada pela beleza de suas tranças. Para consolá-la, sua avó realiza seus birotos com óleo perfumado usado pelas mulheres e coloca pequenos pássaros coloridos, o que agrada a menina: “Meu cabelo é negro e brilhante. Meu cabelo é macio e bonito... eu estou muito feliz” (DIOUF, 2005, p. 30). A apresentação deste livro em classe suscitou numerosas reações das crianças, que se compararam fisicamente com a

personagem de Bintou: “Ah! Aqui, nós crianças, temos tranças”, “E os meninos, também! Minha tia me fez tranças quando eu tinha cabelos mais longos”. Neste livro, o retorno às origens da parte da heroína se manifesta de duas maneiras. De um lado, na narrativa, Bintou descobre uma “tradição” de sua comunidade e termina por aceitá-la. Nessa “tradição”, a evolução do penteado ilustra a sucessão de ritos de passagem de uma categoria de idade à outra (criança, adolescente, mulher). A relação de transmissão geracional, da avó para a criança, é também colocada em evidência como fator de aceitação de si, do modo de vida e dos costumes, permitindo transmitir a história de sua cultura e de suas origens. Além disso, a narrativa situada na África, oferece uma oportunidade aos jovens leitores de descobrir com orgulho os penteados africanos.

Igualmente escrito por uma autora negra e apresentado pela professora ainda no contexto do Dia da Mulher, o livro *Betina* conta a história de uma menina afro-brasileira orgulhosa de seu cabelo – trançado e ornado de bolinhas coloridas –, que causa admiração nos seus colegas de escola e das pessoas na rua: “Que tranças lindas! Parecem rendas!” (GOMES, 2009, p.10).

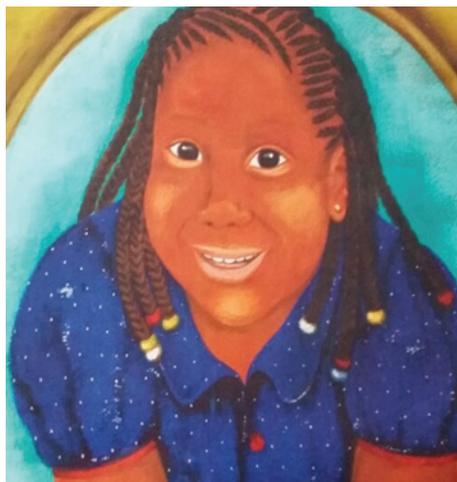


Ilustração 3: Página 9 do livro ilustrado *Betina*, de Nilma L. Gomes. Ilustrações de Denise Nascimento. Editora: Mazza, 2009.

É sua avó que a penteia e que lhe transmite seus conhecimentos de modo que Betina possa, por sua vez, realizar este penteado que ela mesma aprendeu com seus ancestrais. A avó lhe explica que os ancestrais são pessoas que nasceram antes delas no Brasil e outras que viviam antes na África, mas “... a força e a coragem dessas pessoas continuam até hoje em nossas vidas e na história de cada um de nós” (GOMES, 2009, p. 14). Na sala de aula, algumas crianças se identificam com a personagem, várias meninas relatam à professora seus penteados, eles também feitos por suas avós, tia ou irmã mais velha. Citamos um dentre eles: “*Amanhã, eu vou pedir à minha avó para trançar meus cabelos!*”.

Como esses personagens encontram confiança em si mesmos? Dito de outro modo, qual é o processo que lhe permite basear sua própria autoestima? Notamos que, exceto no caso de Lelê, o processo de valorização passa sempre pela intervenção de um adulto, mais frequentemente de uma pessoa da família e sobretudo de um mais velho. Para transformar a rejeição, a vergonha de sua aparência, de ser negro,

com orgulho esses adultos que possuem autoridade mobilizam seja uma valorização da diferença seja – o que é mais frequente – um retorno às origens africanas.

A estética do corpo, incluindo o cabelo, tem sido objeto de vários estudos sobre as representações da raça negra no Brasil, destacado por Fonseca (2000, p. 102): “os cabelos cacheados sempre foram considerados como difíceis, selvagens, ingratos difíceis de domar apesar de cremes e óleos, eles são demonizados e ligados a uma depreciação do corpo negro”. Inversamente, esses três livros fornecem uma mensagem explícita aos jovens leitores, segundo a qual a autoestima passa inicialmente pela aceitação de sua aparência física e pelo reconhecimento de seu pertencimento étnico-racial.

No entanto, pode-se notar que este trabalho se centra na aparência das meninas. Através destas representações focadas nas relações de gênero, a professora revela sua intenção de promover, tanto nas meninas quanto nos meninos, a imagem e a estética das mulheres negras. Valorizados, o penteado e a cor da pele negra (literalmente anunciada ou proclamada nestes livros) são os símbolos de um pertencimento a reivindicar e de uma identidade a afirmar. A professora considera que estes livros são bons recursos para trabalhar a autoestima e a identidade de seus alunos: “*Esses livros refletem a realidade dos meus alunos*”. Quanto às crianças, elas associam suas próprias experiências infantis àquelas que são eventualmente vivenciadas pelas heroínas. Se interrogam, tentando entender por que elas estão vestidas ou penteadas de certa maneira, elas questionam, descobrem, constroem a sua identidade. O cabelo, símbolo da identidade negra (GOMES, 2006), é, assim, colocado como referencial estético de pertencimento étnico, elemento de linguagem social e expressão de resistência cultural.

Assim, observamos que a diversidade étnico-racial ilustrada por esses livros, que foram por tanto tempo negados e desvalorizados na sociedade brasileira é hoje, para alguns professores, um elemento-chave para promover nos alunos, um reconhecimento do pertencimento étnico-racial das crianças, que passam, em primeiro lugar, pelo aspecto físico, pela aparência. A cor da pele, a natureza do cabelo, o tipo de penteado e, em geral, a estética negra, aparecem como temas privilegiados para trabalhar na direção dessas políticas educacionais.

Essas obras parecem ilustrar uma evolução do sistema de classificação racial no Brasil no qual a aparência cada vez mais valorizada, refere-se ao pertencimento uma vez que ele se conjuga com a descendência (GUIMARÃES, 2011), aqui ilustrada pela relação intergeracional – dos avós para as netas. Portanto, se esta evolução pode ser sintomática de um processo de desnaturalização da criança negra como um tipo de figura literária, o conteúdo destes livros permanece racializado, mesmo que as representações tenham evoluído. Neste caso, constata-se, por exemplo, os limites na representação das relações sociais de gênero em favor da superexposição das relações sociais de raça e de classe, como veremos no último livro deste estudo.

O escravizado libertado: sobre a diversidade social

Como veremos aqui, a segunda perspectiva gira em torno da diferenciação social. A cor da pele é então considerada como fator de condição social a partir da temática da escravidão e dos movimentos de resistência que favorecem uma reflexão sobre a história dos negros no Brasil.

O amigo do rei é o último livro selecionado pela professora que participou dessa pesquisa. Escrito por uma autora branca, ele foi trabalhado em sala de aula durante as comemorações do 13 de maio, dia da abolição da escravatura no Brasil.



Ilustração 4: Página 14-15 do livro ilustrado *O amigo do rei*, de Ruth Rocha. Ilustrações de Cris Eich. Editora: Salamandra, 2009.

O contexto de narração deste livro se situa nessa mesma época. A narrativa e as ilustrações mostram a hierarquia social entre Negros e Brancos. O enredo conta a história de dois meninos, Matias, filho de um escravo, e seu amigo Ioiô, filho do Senhor. Quando as duas crianças brigavam, era sempre Ioiô que tinha razão, porque “Ioiô era o patrão” (ROCHA, 2009 [1993], p.10). O texto descreve que eles foram punidos, mas as ilustrações revelam que apenas Matias levou a punição – ele se encolhe e protege o rosto com as mãos, enquanto Ioiô se esconde atrás das pernas de seu pai (ver ilustração acima). Eles decidem então fugir para a floresta. Aqui, Matias encontra os escravizados que escaparam do sistema para fundar os quilombos.¹³ Os papéis são invertidos entre os dois amigos quando Matias, descendente de um rei Africano, finalmente, torna-se rei. Como os alunos reagiram face a esta narrativa? Em primeiro lugar, a condição de escravo de Matias provocou pouca interação das crianças em sala de aula. À medida da sua evolução social na história, quando as crianças o percebem como um herói corajoso, solidário e insurgente, e que ainda mais é um rei, que as trocas e testemunhos de admiração tornaram-se mais vivos.

A temática da escravidão encenada neste livro e o cenário centrado na resistência dos escravizados e de seu refúgio nos *quilombos*, através dos personagens que incarnam os heróis desta época, servem de base para uma reflexão sobre a experiência da população negra no Brasil. Os *quilombos* são apresentados como um território político de uma “herança cultural e material” (ANDRADE, 1997) simbolizando a resistência e uma “experiência negra” (HALL, 2007), que possibilitou pensar um novo modelo de sociedade e de relações sociais. Através da apresentação deste livro, a professora procurou mostrar para as crianças esses espaços comunitários que favoreceram a preservação de crenças, da cultura e da “memória” da população negra. Observar-se aqui que são as relações sociais de raça e de classe que são apresentadas em primeiro plano. Pode-se notar que são os personagens do sexo mascu-

13 *Os Quilombos*, modelos de sociedade criadas pelos escravizados, representavam os espaços comunitários da população negra e outros grupos étnicos então excluídos do Brasil colonial. Eles foram a origem das rebeliões abolicionistas.

lino que assumem as relações de poder. Não é apenas questão de estética como é no caso dos personagens do sexo feminino.

V. Práticas de ensino e representações da diversidade cultural

Ao observar como esses livros prescritos para as políticas educacionais são utilizados pelos professores, aparece uma multiplicidade de usos possíveis destes livros em sala de aula. Apoio para o ensino da leitura e da escrita, de projetos temáticos ou de debates e de discussões, colocado em perspectiva com um fato histórico (como o período do Brasil colonial) ou de atualidades (a data de aniversário da abolição da escravatura, o dia nacional da consciência negra,¹⁴ o Dia da Mulher, etc.), a literatura infantojuvenil representa um objeto cultural permitindo trocas pedagógicas para sensibilizar as crianças para a diversidade étnico-racial e cultural.

No caso apresentado, a professora leu cada livro em voz alta, diante das crianças, mostrando-lhes as ilustrações. Em seguida, foi realizado um momento de debate, seguido de uma série de atividades relacionadas com o ensino do Português. Embora o conteúdo dos livros se refira explicitamente ao tema das identidades culturais, e ainda que as crianças tenham reagido e interagido diretamente sobre esta questão, o uso pedagógico girou em torno de práticas da leitura e da escrita (através da produção de textos).

As práticas observadas, situam-se em uma dupla perspectiva. Certamente, a abordagem não é centrada unicamente nas temáticas de questões raciais ou da posição social da criança negra. Mas o próprio fato de fazer circular entre as crianças livros que valorizam diferentes personagens auxilia na construção de uma representação da alteridade e das identidades culturais. Nesse sentido, uma vez que os professores escolhem os livros prescritos pelo Ministério da Educação como um suporte de uma atividade pedagógica que coloca em cena personagens negros, mesmo quando estes livros apresentam uma imagem caricaturada ou estereotipada, essa é questionada e a vezes reconstruída em classe. Podemos assim falar da participação do professor na implementação de políticas públicas visando a educação das relações étnico-raciais na escola.

Conclusão

Prescritos pela instituição para ser apresentados nas escolas, os livros infantojuvenis devem ser considerados não apenas como objetos culturais e educacionais, mas também como manuais de civildade (SIROTA, 2013), na medida em que constituem para as crianças uma fonte de trocas e de reflexões sobre a sociedade em que eles evoluem, apresentando modelos do “viver juntos”. Além disso, eles se inscrevem em um processo de promoção e de representação da diversidade étnico-racial da sociedade brasileira, que pode participar na construção da alteridade na escola. Ao se identificar com esses personagens que são apresentados pelo professor, ou ao contrário se distanciando, e comparando as suas experiências àquelas que são colocadas nas tramas narrativas desses livros, as crianças socializam as emoções,

14 Dia 20 de novembro estabelecido no calendário escolar pela lei 10.639 de 2003.

os gostos e os conhecimentos com seus pares. E quando o reconhecimento ou pertencimento a uma cultura ou a um fato histórico são mencionados na escola, mesmo que indiretamente, é a oportunidade para eles de questionar o princípio da diversidade racial e cultural que caracteriza a realidade brasileira.

É importante destacar os limites dessas políticas públicas e de sua implementação no interior da escola. Apesar da evolução da literatura infantojuvenil brasileira no que se refere à representação de personagens de crianças negras, tanto sobre o plano quantitativo quanto qualitativo (esses personagens são hoje mais visíveis, menos estereotipados e associados a temáticas mais diversificadas), a quantidade de livros disponíveis nas escolas públicas, a exemplo de Salvador na Bahia é ainda muito limitado. Um professor pode, por exemplo, não encontrar livros adequados à idade de seus alunos, ou ainda não ser seduzido pelas histórias propostas, seu tratamento narrativo, ilustrações ou o posicionamento ideológico dos seus autores. A ausência de formação pode igualmente constituir uma barreira para os professores que nem sempre sabem como lidar com essas questões, que permanecem sensíveis, em sala de aula. Entre a vontade política, a realidade de possíveis usos pedagógicos e dos recursos disponíveis na escola, o professor encontra-se às vezes em dificuldade, quando não um impasse. Para enfrentar esses limites, como discutir os desafios e perspectivas dessas políticas educacionais em questão, alguns professores se mobilizam com ações cooperativas, formais e informais, envolvendo outros atores da escola (diretores, coordenadores pedagógicos, secretários ...), ou atores externos à instituição escolar, membros de instituições acadêmicas (professores universitários, estudantes) militantes e também religiosos¹⁵. Essas relações entre professores e esses diferentes atores podem se manifestar de diversas maneiras, como, por exemplo, formações para organizar novas formas de trabalho pedagógico em sala de aula, empréstimos de livros entre as escolas, ou ainda coleta de novos títulos de literatura infantojuvenil.

Assim, parece que tanto o discurso normativo dessas políticas públicas de educação quanto os conteúdos performativos desses livros representam novas modalidades pedagógicas onde esta literatura infantojuvenil desempenha o papel de “manual de civilidade contemporânea” permitindo um trabalho educativo sobre a diversidade cultural e as relações raciais na escola. Certamente, a presença dessa literatura no contexto escolar participa de um movimento mais amplo de uma tomada de “consciência negra” no Brasil. No que se refere as práticas pedagógicas destes professores com estes livros como suportes, os resultados revelam que esses usos se inscrevem em dois níveis. Se os professores são agentes da implementação dessas políticas públicas, eles desempenham também e, sobretudo, com as crianças, um papel de mediadores para a “reconstrução” das identidades culturais desses grupos sociais minoritários.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane C. Diversidade e as políticas públicas de educação. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 11, n. 3, set-dez. 2011, p. 244-254. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/2936/2026>>. Acesso em 04/07/2016.

15 Em Salvador, podemos citar por exemplo o CEAFFRO, a UNEB e a Sociedade Cruz Santa Ilê Axé Opô Afonjá.

- ANDRADE, Tânia (dir.). **Quilombos em São Paulo**: tradições, direitos e lutas. São Paulo: IMESP, 1997.
- BARBOSA, Valéria. L'image de l'enfant noir dans les albums de littérature de jeunesse Brésilienne. **Revue de l'enfance et de l'adolescence - RAFEF-GRAPE**, Érès éditions, n. 91, 2015, p. 203-211.
- BAZZANELLA, Waldomiro. Valores e estereótipos em livros de leitura. **Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, mar. 1957, p. 33-120.
- BONNERY, Stéphane. Les livres et les manières de lire à l'école et dans les familles: réflexions à l'occasion de la parution de la liste officielle "maternelle". **Le français aujourd'hui**, n.185, 2014, pp. 47-57. Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2014-2-page-47.htm>>. Acesso em 03/09/2015.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- BRISAC, Geneviève. L'empreinte la plus profonde. **Babar, Harry Potter & Cie, Livres d'enfants d'hier et d'aujourd'hui**. Paris: BNF, 2008.
- DALCASTAGNE, Regina. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 31, Brasília, 2008, p. 87-110.
- FONSECA, Maria Nazareth Soares (dir.). **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FRANCIS, Véronique. Stéréotypes et discriminations ethno-raciales dans et par les albums illustrés pour la jeunesse. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 2, 2015, p. 67-113. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1227>>. Acesso em 22/03/2016.
- FRIER, Catherine (dir.). **Passeurs de lecture**. Lire ensemble à la maison et à l'école. Paris: Retz, 2006.
- GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: Corpo e Cabelo como símbolo da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, 2005, p.77-89.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Andrade. Raça, cor, cor da pele e etnia. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 20, 2011, p. 265-271.
- HALL, Stuart. **Identités et cultures**. Politiques des Cultural Studies. Paris: Éditions Amsterdam, 2007.
- HOLLANDA, Guy de. A pesquisa de estereótipos e valores nos compêndios de História destinados ao curso secundário brasileiro. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, n. 2(4),1957, p. 77-119.
- LEITE, Dante Moreira. Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros. **Psicologia**, São Paulo, n. 3, 1950, p. 102-26.
- NEGRÃO, Esmeralda Vailati; PINTO, Regina Pahim. **De olho no preconceito**: um guia para os professores sobre racismo em livros para crianças. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990.
- PHINNEY, Jean S. **La formation de l'identité culturelle dans les contextes multiculturels**, 2008, Disponível em: < https://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Forum21/II_Issue_No4/II_No4_Cultural_identity_fr.pdf>. Acesso em 17/04/2016.
- PIZA, Edith Silveira Pompeu. **O caminho das Águas**: estereótipos de personagens femininas negras por escritoras brancas. São Paulo: EDUSP, Com Arte, 1998.
- QUEIROZ JÚNIOR, Teófilo de. **Preconceito de cor e a mulata na literatura**. São Paulo: Ática, 1975.
- ROSEMBERG, Fúlvia. **La Famille dans les livres pour enfants**. Paris: Magnard, 1976.
- ROSEMBERG, Fúlvia. **Análise dos modelos culturais na literatura infanto-juvenil brasileira**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1980.
- ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.
- SCHREIBER, Maria Romano. **As minorias étnicas na literatura infanto-juvenil brasileira**. Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia – UFMG, 1975.
- SIROTA, Régine. Enfance modèle, modèle d'enfance? La représentation de l'enfance au travers du rite de l'anni-

versaire dans la littérature enfantine. In: SCHNEIDER, B.; MIETKIEWICZ, M-C. **Les enfants dans livres: représentations, savoirs, normes.** Toulouse: Eres, 2013, p. 23-39.

THIERY, Nathalie; FRANCIS, Véronique. **Education à la diversité et littérature pour la jeunesse: les représentations de l'enfant noir dans les albums illustrés.** Congrès AREF/AECSE, Montpellier 27-30 août 2013. Disponível em: <<http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/actes-du-congr%C3%A8s>>. Consulté le 20 juin 2015. Acesso em 20/06/2015.

THIERY, Nathalie; FRANCIS, Véronique. Figures et représentations de l'enfant noir dans les albums de littérature pour la jeunesse. **Spiral-E – Revue de Recherches en Éducation**, n° 55, 2015, p. 39-57. Disponível em: <http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/spiral-e_2015_thiery_et_francis.pdf>. Acesso em 11/08/2015.

Referências dos livros infantojuvenis observados

BELEM, Valéria. **O cabelo de Lelé.** São Paulo: Campanhia Editora Nacional, 2007.

DIOUF, Sylviane. **As tranças de Bintou.** São Paulo: Cosac Naify, 2005.

GOMES, Nilma Lina. **Betina.** Belo Horizonte: Mazza, 2009.

ROCHA, Ruth. **O amigo do rei.** São Paulo: Salamandra, 2009, (1^{er} éd.1993).