

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JUCIMARA GOMES DA SILVA

**IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL: BRUNA E
A GALINHA D'ANGOLA E MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA**

CURITIBA
2015

JUCIMARA GOMES DA SILVA

**IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL: BRUNA E
A GALINHA D'ANGOLA E MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista.

Orientadora: Dra. Débora Cristina Araujo

CURITIBA
2015

TERMO DE APROVAÇÃO

JUCIMARA GOMES DA SILVA

IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL: BRUNA E A
GALINHA D'ANGOLA E MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de
Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais da Universidade
Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Dra. Débora Cristina Araujo
Universidade Federal do Paraná

Msa. Lucilene da Silva Soares
Universidade Federal do Paraná

Msa. Verediane Cintia de Souza Oliveira
Universidade Federal do Paraná

Curitiba, 27 de novembro de 2015.

AGRADECIMENTOS

À Débora Oyayomi, minha orientadora, pela valiosa contribuição para a realização deste trabalho.

Agradeço meus pais, Marinalva e Adelar, que dedicaram todos seus esforços no aprendizado dos filhos.

Aos meus irmãos, Almir e Jucilene, por sempre estarem presentes.

Ao meu esposo, Wilen, pela paciência e compreensão.

A toda minha família que de forma direta ou indireta contribuiu para esta realização.

RESUMO

O presente estudo analisou a presença de personagens negras em livros de literatura infanto-juvenil e como isso contribui para a construção da identidade negra. Realizou uma comparação da narrativa e das ilustrações buscando apontar semelhanças e diferenças entre as obras infanto-juvenis *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, e *Bruna e a galinha d'Angola*, de Gercilga de Almeida. Essa comparação procurou evidenciar elementos que contribuem para a formação identitária da criança. Para essa pesquisa foram utilizados estudos que evidenciaram a contribuição da literatura infanto-juvenil com personagens negras como uma das formas de superação de estereótipos e promoção da igualdade racial.

Palavras-chave: Literatura infanto-juvenil. Identidade. Personagens negras.

ABSTRACT

This study analyzed the presence of black characters in children's literature books and how it contributes to the construction of black identity . It conducted a comparison of narrative and illustrations seeking to identify similarities and differences between the children and youth works beautiful ribbon girl , Ana Maria Machado, and Bruna and moorhen Angola , de Almeida Gercilga . This comparison sought to highlight elements that contribute to the identity formation of the child. For this research were used studies that showed the children's literature contribution with black characters as a way of overcoming stereotypes and promoting racial equality .

Keywords: Children's literature. Identity. Black characters .

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do livro Menina bonita do laço de fita	31
Figura 2 – Capa da 5ª Edição	32
Figura 3 – Capa da 8ª Edição	32
Figura 4 – Mãe arrumando o cabelo	34
Figura 5 – Dançando	35
Figura 6 – Lendo	35
Figura 7 – Desenhando	35
Figura 8 – Capa do livro Bruna e a galinha d'Angola	37
Figura 9 – Panô da criação do mundo	39

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1. REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL.....	11
CAPÍTULO 2. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL	17
2.1 Identidade étnico-racial na literatura infanto-juvenil.....	22
CAPÍTULO 3. CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DAS PERSONAGENS MENINA BONITA E BRUNA.....	30
3.1 Menina Bonita	31
3.2 Bruna	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	44

INTRODUÇÃO

Durante muitos anos trabalhando com crianças (tendo ingressado em 1995 na rede particular e em 1999 migrado para a escola pública, onde até hoje leciono em classes do ensino fundamental), percebia a dificuldade em tratar da diversidade étnico-racial com colegas professores e professoras, principalmente pelo fato – que me parece estar presente no discurso, sobretudo aquele que é veiculado pela mídia – de que falar de racismo, preconceito e assuntos afins pode indicar que você é racista. Minha formação em Magistério no Ensino Médio e a Graduação em Ciências Sociais, foram essenciais para a construção desta análise, fornecendo os conhecimentos que subsidiaram essa discussão.

Então, como tratar as relações étnico-raciais na escola sem reforçar estereótipos e promover uma verdadeira mudança? Com esse pensamento iniciei este curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais, buscando aprimorar minhas aulas com um amplo trabalho voltado às políticas educacionais.

Este trabalho constitui-se em uma análise da representação da identidade negra das personagens das obras infanto-juvenis *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, e *Bruna e a galinha d'Angola*, de Gercilga de Almeida.

A escolha dessas obras não ocorreu de forma aleatória, observando a utilização de obras literárias na unidade escolar onde trabalho, pude perceber que estes dois títulos estão entre os mais requisitados por professores e professoras, principalmente quando se aproxima o Dia da Consciência Negra e os planejamentos tendem a contemplar a História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Estando presentes em grande parte dos acervos de escolas públicas que atendem aos anos iniciais do ensino fundamental tornam-se acessíveis à maioria das crianças dessa fase do ensino, bem como para professoras e professores que as queiram utilizar em seus planejamentos.

Para essa análise formulou-se a seguinte questão: quais as diferenças e semelhanças na representação das identidades negras das personagens Bruna e “Menina bonita”?

O objetivo deste estudo é de promover uma investigação crítica da construção das identidades das personagens negras presentes nos livros citados, verificando em que medida podem contribuir para a construção de imagens positivas

de crianças negras. Espera-se, além disso, estimular uma mudança social por meio da valorização de grupos historicamente desvalorizados.

A presente pesquisa está organizada da seguinte forma: no Capítulo 1 será feita uma discussão sobre o processo de construção da identidade por crianças negras, qual o papel que a literatura exerce.

O Capítulo 2 apresentará considerações a respeito do surgimento de uma literatura voltada para o público infanto-juvenil, as características desse tipo de literatura. Também são feitas considerações a respeito da literatura infanto-juvenil com temática africana.

O Capítulo 3 fará as comparações entre as obras literárias em questão a fim de identificar limites e possibilidades do trabalho com a literatura infanto-juvenil.

E nas Considerações finais serão apresentadas as interpretações suscitadas pelo referido estudo, evidenciando que a literatura infanto-juvenil disponibilizada nas escolas públicas brasileiras carece de maiores investigações, a fim de identificar como se dão as representações da diversidade étnico-racial, preconizada pela legislação educacional brasileira.

Espera-se, com este estudo mostrar possibilidades e limites das obras analisadas, mostrando como a literatura infanto-juvenil com personagens negras pode contribuir para a formação identitária das crianças.

CAPÍTULO 1. REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL

O presente capítulo propõe analisar e discutir alguns aspectos relevantes sobre a construção da identidade étnico-racial apresentados por autoras e autores da educação.

De acordo com Eliane Cavalleiro (1998) “o silêncio dos professores perante as situações de discriminação impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros” (CAVALLEIRO, 1998, p. 52). Muitas vezes essa omissão pode privar as crianças negras do conhecimento de sua história e cultura, “comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros” (CAVALLEIRO, 1998, p.52).

O mito da democracia racial¹ tende a influenciar também as relações no interior da escola. Em sua pesquisa, Cavalleiro mostra que há um silenciamento por parte das professoras em relação às diferenças étnicas. Conflitos gerados por essas diferenças são ignorados, na maior parte das vezes, tratados sem a devida importância, atitude que pode disseminar ideias preconceituosas.

No espaço escolar há toda uma linguagem não-verbal que, expressa por meio de comportamentos sociais, atitudes e disposições, transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, desfavorecendo o conhecimento a respeito do grupo negro (CAVALLEIRO, 1998, p. 200).

Segundo a autora, o contexto escolar marcado por essa linguagem não-verbal, que mediante gestos, atitudes, comportamentos, tratamentos, condiciona crianças negras ao fracasso, está longe de contribuir para a formação de uma identidade mais positiva da criança negra, que passa a perceber na criança branca o ideal aceito socialmente. Enquanto que “a criança branca é levada a cristalizar um sentimento de superioridade, visto que, diariamente, recebe provas fartas dessa premissa” (CAVALLEIRO, 1998, p. 201).

Essa omissão por parte da escola colabora com a manutenção dos papéis sociais de dominado e dominador, “o processo de socialização da nova geração constitui um obstáculo à mudança do quadro de racismo na sociedade brasileira” (CAVALLEIRO, 1998, p. 207).

¹ O mito da democracia baseado na ideologia da convivência pacífica e harmoniosa, da cordialidade das relações raciais no Brasil. De acordo com Antonio Guimarães (2002) o mito veicula uma idéia de “paraíso racial” de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais.

Outro aspecto importante a ser considerado no debate sobre identidade étnico-racial relaciona-se ao racismo e ao conceito de raça. Do ponto de vista genético, tal conceito não possui nenhum valor científico, mas passa a ser utilizado como uma “categoria socialmente construída, utilizada como referência para tipificar e classificar indivíduos em função de suas características fenotípicas perceptíveis” (FERREIRA; CAMARGO, 2011, p. 376). Passa a ser então comumente usado em relações discriminatórias e preconceituosas.

Para os autores também é necessário discutir os conceitos de discriminação e preconceito. Segundo eles, preconceito racial consiste em um julgamento de valor construído culturalmente com base em crenças adquiridas socialmente. Discriminação racial constitui-se na “manifestação comportamental do preconceito” (FERREIRA; CAMARGO, 2011, p. 376).

O preconceito racial no Brasil foi, de acordo com os autores, historicamente construído a partir da dicotomia entre o branco colonizador e os grupos não-brancos.

[...] o colonizador europeu que assumiu uma concepção de mundo considerada superior e que, em decorrência, estigmatizou outros grupos, nesse caso, os não brancos, caracterizando-os como de qualidade inferior, crença que passou a ter a função de justificar a dominação sobre eles. À medida que os grupos dominados passam a compartilhar das crenças sobre si mesmos e se submetem à dominação, o processo passa a ser legitimado (FERREIRA; CAMARGO, 2011, p. 376).

Tais conceitos ajudam a compreender a construção da identidade de brasileiras e brasileiros. Enquanto os brancos formavam a elite dominante no país, “ao negro coube a possibilidade de se desenvolver como cidadão de segunda classe,” (FERREIRA; CAMARGO, 2011, p. 376), desenvolvendo uma identidade baseada em valores considerados socialmente negativos.

De acordo com o artigo, as crianças assimilam em seu mundo simbólico valores, crenças, atitudes comportamentais estigmatizados pelas relações sociais. O convívio social vai moldando o comportamento individual.

Um dos lugares fundamentais para a construção da identidade do indivíduo desde a infância é a escola. Infelizmente, é também um dos lugares em que o preconceito e a discriminação são também desenvolvidos e alimentados, pois reflete os processos sociais da sociedade em que o indivíduo está inserido (FERREIRA; CAMARGO, 2011, p. 378).

Inegavelmente a escola possui um papel de transformação social, entretanto, ainda tende a servir como ferramenta de manutenção e propagação da ideologia dominante. Quando a imagem do negro em materiais didáticos passa a ser “naturalmente” associada à feiura, pobreza, escravização ou atividades de menor prestígio social, a criança negra não possui subsídios para construir uma imagem positiva de si e de seu pertencimento racial.

Na experiência coletiva, em sociedade, as identidades são construídas através do intercâmbio entre o individual e o coletivo, desde sempre mediado por um conjunto de crenças, códigos e valores instaurados historicamente (FERREIRA; CAMARGO, 2011, p. 384).

As relações sociais diárias que ocorrem no âmbito da família, escola e trabalho são constitutivas da identidade.

Creemos que a educação formal deve enfatizar nossas raízes e a história do processo de formação do povo brasileiro nos currículos, além de preparar os professores para poder enfrentar as situações de discriminação, comuns nas relações entre alunos e professores (FERREIRA, CAMARGO, 2011, p. 388).

Personagens de livros de literatura vão constituindo-se no imaginário infantil. As histórias ouvidas e lidas podem contribuir para a formação identitária das crianças.

Segundo Nilma Lino Gomes (1996, p. 68) “a escola é um dos espaços que interfere e muito no complexo processo de construção das identidades.” Isso ocorre pelo fato de que boa parte da população brasileira frequenta a escola durante a infância e lida com a influência do pensamento veiculado pela escola enquanto instituição social.

A educação é o processo que nos constitui enquanto humanos, realizada em diferentes espaços sociais e de diversas maneiras. Portanto, a escola não é o único lugar em que ela ocorre, e nem os/as professores/professoras são os únicos responsáveis em efetivá-la. No entanto é na escola que “aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” (GOMES, 2002, p. 39).

Segundo a autora não se constrói uma identidade no isolamento. Antes de tudo a construção da identidade se dá pelo diálogo, pela identidade pessoal e de

grupo, constituindo-se em relações dialógicas estabelecidas com os outros. Nesse sentido “a identidade negra é uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos” (GOMES, 2002, p. 39).

Sendo a escola um espaço específico de formação, encontramos diferentes olhares que se cruzam, tornando-a um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. “O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las” (GOMES, 2002, p.39).

Durante sua trajetória escolar, negras e negros deparam-se com diferentes olhares sobre sua história, sua cultura e seu pertencimento étnico-racial. Semelhanças e diferenças são tratadas de diversas maneiras, porém as diferenças, componentes do processo de humanização, tornam-se preponderantes no estabelecimento da identidade.

Quando educação e identidade negra se cruzam no ambiente escolar, as diferenças raciais passam a ser vistas como desigualdade, tendendo a posicionar negros e negras em uma situação injusta.

Diferenças étnico-raciais transformadas em desigualdades² reduzem “as implicações históricas, sociais e econômicas que incidem sobre o povo negro a comportamentos individuais” (GOMES, 2002, p. 40); culpa-se o indivíduo pelo fracasso escolar, atribuindo-lhe rótulos como indisciplina, lentidão, defasagem, atraso.

Embora se possa reconhecer que existam boas experiências no sentido de romper com esses estereótipos e que nem todos os projetos se encaixam numa visão negativa sobre o negro, essa estratégia pedagógica, na maioria das vezes, resulta em práticas especialmente cômodas para a escola, uma vez que segrega e confina os alunos vistos com portadores de problemas de aprendizagem em um mesmo espaço e, retirando-os do convívio com as outras crianças consideradas ‘normais’, evita o confronto (GOMES, 2002, p. 41).

Ao atuar dessa forma, segundo Gomes, a escola desconsidera a seriedade da discussão sobre o racismo na sociedade capitalista, a perpetuação do racismo ambíguo no Brasil e sua implicação na autoestima dos estudantes.

² Diferenças étnico-raciais podem ser transformadas em deficiências (menor inteligência ou habilidade) e conseqüentemente em desigualdades (socioeconômicas), reduzindo implicações históricas, sociais e econômicas em comportamentos individuais, exemplo encontrado em discursos do senso comum que alunos negros e alunas negras tem pior desempenho escolar devido à pobreza, desestrutura familiar, desconsiderando as condições históricas que os colocaram nessa situação.

A forma como a escola brasileira é estruturada acaba favorecendo a exclusão de estudantes negras/negros e pobres. Consequentemente, torna-se difícil construir uma identidade positiva em um ambiente pedagógico que trata a cultura negra de maneira desigual. Tende-se a naturalizar as relações raciais desiguais construídas historicamente e, desse modo, as desigualdades passam a compor a representação simbólica do povo negro, promovendo a elaboração de estereótipos. “Ser negro torna-se um estigma” (GOMES, 2002, p. 42).

Muitas vezes a figura do negro que é apresentada na escola é a do escravizado, sem passado, sem história, que em nada contribui para uma representação positiva, o que “reforça o estereótipo do não-lugar social imposto ao negro e impede que o vejamos como sujeito histórico, social e cultural” (GOMES, 2002, p. 42).

Segundo a autora, educadoras e educadores têm o desafio de pensar a educação e a identidade negra sem desconsiderar as consequências do mito da democracia racial e o racismo estruturado na sociedade brasileira. É necessário, então, sensibilizar a ação docente sobre a complexidade da construção da identidade negra inserida no racismo à brasileira (GOMES, 2002, p. 42), pois a construção dessa identidade acontece de modo privilegiado nas relações estabelecidas na convivência escolar. Tornar-se negro é uma construção social e individual. “É a complexa relação do corpo visto e vivido na cultura, e da cultura negra vista e vivida num corpo” (GOMES, 2002, p. 43).

O processo de construção da identidade negra não se limita à esfera privada; é uma discussão pública e coletiva que desafia a sociedade brasileira a encarar questões políticas sobre a real participação do negro na produção histórica, econômica e cultural, refletindo a respeito da ocultação e distorção dessa participação. Isso implica em “construir novas práticas pedagógicas, novos materiais didáticos, abrir debates, estabelecer diálogo com a comunidade negra, com o movimento negro, com os grupos culturais de tradição africana” (GOMES, 2002, p. 43).

A escola possui um papel imprescindível na construção de representações positivas sobre negros e outros grupos que sofrem as consequências da exclusão. Articular educação e identidade negra é um processo que demanda um novo olhar sobre os temas relacionados ao racismo e ao seu combate. Essa atitude também “implica descobrir, conhecer e socializar referências africanas recriadas no Brasil e

expressas na linguagem, nos costumes, na religião, na arte, na história e nos saberes da nossa sociedade” (GOMES, 2002, p. 46).

Segundo a autora a adoção de novas estratégias pedagógicas favorece “processos identitários dos negros e possibilita a construção de representações positivas tanto para estes quanto para os brancos e demais grupos étnicos/raciais” (GOMES, 2002, p. 46).

A identidade, que é uma constante construção do ser humano em relação com os outros e consigo mesmo decorre, como bem colocado pela autora, dos modelos socialmente constituídos e que se encontram à disposição.

Nesse sentido, considerando a escola como um espaço privilegiado para o desenvolvimento o fortalecimento de identidades (já que estimula o acesso conhecimentos sistematicamente organizados que passam a representar modelos sociais) faz-se mais do que necessário investigar como os seus artefatos culturais, como o livro literário, por exemplo, apresentam as identidades. O capítulo seguinte proporá uma discussão sobre a relação intrínseca entre escola e livro literário, sob a perspectiva das relações étnico-raciais.

CAPÍTULO 2. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL

A literatura enquanto produto destinado a crianças e jovens não existia antes do século XVIII, segundo nos aponta Gregorin Filho (2007, p. 1). Os primeiros textos adaptados começam a surgir com a finalidade explícita de ensinar valores morais para a educação das crianças. O século seguinte é marcado por uma crescente ampliação das obras destinadas a crianças e jovens. Somente a partir da metade do século XIX é que a “criança passa a assumir uma primazia incontornável, no papel de personagem essencial da Literatura para a Infância e Juventude, tipologia literária especializada tão diferente dos textos destinados aos adultos” (FONTES, 2009, p.2).

A literatura infanto-juvenil, que consiste na produção literária voltada para crianças e jovens, tem sido, ao longo de sua história, utilizada também para a formação social desses sujeitos. Embora tal perspectiva deva ser combatida em prol do sobrepajamento do caráter artístico sobre o didático, a produção literária para as menores faixas etárias requer especificidades tanto na linguagem quanto na abordagem temática.

Nesse sentido, os professores que lidam com o estudante em sua fase inicial devem ter o cuidado na seleção e na abordagem dos textos, pois a escola não pode ser instrumento nem lugar de alienação, precisa transcender sua condição de aparelho ideológico de estado. Neste caso, é necessário que se tome a literatura não como mero conjunto de textos que expressam um ponto de vista, mas como recurso para questionar o mundo e desenvolver o senso crítico (CARDOSO, 2006, p. 145).

Trabalhar textos literários contribui para inserir as crianças em um mundo com o qual elas vão interagindo, refletindo e formando seus pensamentos de acordo com as relações que estabelecem de sua realidade com o mundo que lhes é apresentado pela literatura. Esta consiste em um campo artístico fértil para a manifestação de representações sociais que possibilita aos leitores criarem significações a partir da interação com o texto. Desse modo, o texto literário é mais uma produção social que colabora para a construção de relações sociais.

Ana Carolina Lopes Venâncio (2009) analisa que a literatura infanto-juvenil enquanto arte não deve ter apenas um direcionamento prático na escola, necessita também proporcionar uma valorização do ato de ler com toda sua significação

cultural. Considera que uma formação crítica baseada no respeito ao outro admite a diversidade individual e coloca na educação “a possibilidade de aprimoramento e como processo de humanização, visando debater sobre o preconceito e suas implicações sociais, buscando a superação de práticas de cunho discriminatório.” (VENÂNCIO, 2009, p. 14). Propõe uma reflexão sobre diversidade e a necessidade de um estudo crítico das obras literárias a fim de que possam ser utilizadas como forma de encantamento e de prazer sem perder a oportunidade de também promover um “questionamento e a contestação de uma ordem social injusta” (VENÂNCIO, 2009, p. 16).

A autora propõe uma luta pelo reconhecimento das diferenças, atribuindo às desigualdades a valorização de atributos hierarquizados socialmente. Fundamentada pelo interacionismo simbólico – teoria que estuda a forma como a realidade é constituída socialmente e como é internalizada pelos indivíduos, causando atitudes discriminatórias – a autora analisa a importância atribuída ao mundo simbólico na construção da identidade, como ela institui critérios de valoração norteando o contexto social.

A criação do estigma tem por base a negação da diferença, valorização de critérios mais favoráveis socialmente, normatizando os indivíduos, a fim de minimizar possíveis conflitos. Contrapondo-se à estigmatização, a alteridade faz com que o indivíduo consiga se colocar na situação do outro, promovendo a identificação, valorização e o diálogo.

Este estudo adota o pressuposto de que a literatura infanto-juvenil, como veiculadora de mensagens, ao criar personagens e dotá-los de características que podem, ou não, contemplar os conceitos de diversidade, atua ou no fortalecimento ou na negação de relações de alteridade (VENÂNCIO, 2009, p. 34).

Sendo a leitura uma prática social e o livro um bem cultural, a autora pretendeu demonstrar se a interação entre autor e leitor via texto e imagem, pode, através da veiculação de estereótipos, contribuir para a manutenção das relações de dominação social.

Processos de construção e reconstrução da identidade fazem parte da humanização, contribuindo para a criação de modos de pensar e de agir de acordo com o grupo ao qual pertença. Nesse sentido a construção da identidade é um processo social e:

A literatura, incluindo-se nesta categoria mais ampla o gênero literatura infanto-juvenil, tem, assim, servido para criar e/ou recriar significados que reforçam paradigmas, formam opiniões, sedimentam conceitos, oferecendo modelos de conduta e promovendo ações concordes com determinadas ideologias que atendem a interesses específicos, marcadamente os mercadológicos ou, contrariamente, contribuindo para promover rupturas, contestação, instigando discussões, de acordo com as formas de abordagem e do enfoque de leitura adotados (VENÂNCIO, 2009, p. 36).

Segundo a autora, a literatura infanto-juvenil pode se constituir em instrumento ideológico “caso seu uso não esteja efetivado numa perspectiva crítica e filosófica” (VENÂNCIO, 2009, p. 41).

A autora destaca que são ricas as possibilidades de utilização da obra literária, várias abordagens possíveis:

A abordagem social, como ato agregador de pessoas e não só de saberes e práticas, pode vir a ser uma estratégia de exercício da alteridade. A abordagem histórica, que permite ao indivíduo viajar pelo tempo, conhecendo outros modos de ser e viver, possibilita conhecer e respeitar diferentes culturas. A abordagem psicológica, que representa a vivência do simbólico, oferece ao indivíduo a possibilidade de trabalhar conflitos, estabelecendo uma relação de interlocução entre autor e leitor, entre leitor e personagem, entre o lido e o vivido, entre o dito e o presumido. A abordagem estética, que busca educar o olhar e as emoções, com criação de critérios de valoração, comparação, classificação e fruição, promove a sensibilização. E, finalmente, a abordagem cultural, que conjuga todas as diferentes formas de trabalho com o objeto livro, propicia momentos de reflexão e questionamento dos conceitos e práticas veiculados pela obra literária, conceitos e práticas estes que são reflexos do que é socialmente vivenciado (VENÂNCIO, 2009, p. 44).

De acordo com sua pesquisa a autora ainda revela que todas essas possibilidades de trabalho com a literatura são “muitas vezes, sumariamente desconsideradas, em prol do objetivo maior de formar o ‘hábito da leitura’, numa abordagem exclusivamente pedagógica do objeto livro” (VENÂNCIO, 2009, p. 44).

Como toda produção social, o livro recebe as influências da sociedade em que é publicado, ou seja, está permeado pela lógica cultural. Portanto muitas mudanças são percebidas nas temáticas utilizadas pela literatura infanto-juvenil. Assim como ocorreram mudanças na concepção da infância, ocorreram também mudanças nas ideias e imagens presentes nesse gênero literário.

Entretanto “a literatura infanto-juvenil pode atuar para criar um imaginário comum, composto de comportamentos, sentimentos e conceitos” (VENÂNCIO, 2009,

p. 47) que embora apresente mudanças, explicita aspectos, atributos, características e veiculação de determinados textos moralistas. Uma vez que o livro também é concebido como mercadoria, sujeito à demanda da indústria editorial, muitas vezes não se pode garantir a qualidade das publicações.

Nesse sentido, a literatura pode perder sua principal característica: a de produção artística. A escola, muitas vezes, acaba utilizando a literatura apenas como ferramenta de leitura. Historicamente já ocorreram algumas mudanças, mas ainda persistem textos com sentidos moralizantes.

A autora ressalta a visão utilitarista da obra, servindo à ideologia da escola que “em nome da promoção de uma proposta que incentive a leitura lúdica e criativa, mas que na realidade apenas simula a criação e a fantasia” (VENÂNCIO, 2009, p. 50). Salaria que há uma contradição entre o discurso de formação de leitores e a visão mercadológica da literatura infanto-juvenil.

Considera ainda que “literatura infanto-juvenil forma e informa, podendo atuar de modo a modificar consciências e estabelecer padrões estéticos e de conduta, de acordo com a interpretação dada à palavra escrita e à imagem” (VENÂNCIO, 2009, p. 52). Em contrapartida, através da veiculação de padrões e figuras estigmatizadas e/ou do silenciamento, acaba promovendo a “invisibilidade acerca do que se considera como ‘diferente’” (VENÂNCIO, 2009, p. 52-53).

A autora identifica a produção literária infanto-juvenil “como campo cultural e simbólico que, via de regra, tem contemplado de forma insatisfatória os conceitos de diferença e diversidade, difundindo assim a imagem de um ‘personagem ideal’” (VENÂNCIO, 2009, p. 66).

Nesse sentido, Regina Dalcastagnè (2008, p. 215) também analisa que a literatura pode reforçar ideias pré-concebidas socialmente, quando tomadas sem o devido olhar crítico tornar-se realidade para o leitor/leitora.

Espaço onde se constroem e se validam representações do mundo social, a literatura é também um dos terrenos em que são reproduzidas e perpetuadas determinadas representações sociais, camufladas, muitas vezes, no pretenso ‘realismo’ da obra (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 215).

Tais representações servem para analisar como o discurso presente na literatura infanto-juvenil pode influenciar na formação da identidade do leitor iniciante.

O discurso presente nos livros de literatura é objeto de estudo de Débora Cristina Araujo (2010). Refletindo sobre suas experiências com o livro literário nas escolas onde atuava, a autora avaliou que “embora a leitura literária deva ser por fruição, livre de controles e regras morais, a ideologia implícita nestes textos, além de impedir esta liberdade de fruição, servia para gerar, difundir e/ou reproduzir preconceitos racistas” (ARAUJO, 2010, p.13), constituindo-se num importante elemento que pode servir para a hierarquização de grupos humanos. A autora analisou os discursos sobre relações raciais articulados a partir de aulas de leitura de obras literárias de turmas de 4ª série (5º ano) do Ensino Fundamental.

Sua pesquisa fundamentou-se em três eixos: “a literatura infanto-juvenil, a aplicação desta literatura no espaço escolar e os discursos racializantes produzidos acerca de tais leituras” (ARAUJO, 2010, p. 15).

Influenciadas por ideias europeias, as produções nacionais traziam modelos que não se enquadravam nas características nacionais, conseqüentemente, intelectuais decidem “produzir para crianças brasileiras literatura genuinamente nacional” (ARAUJO, 2010, p. 54), com a intenção de construir uma imagem de nação moderna: “[...] enquanto a literatura infantil buscava se desvencilhar das armadilhas das traduções descontextualizadas de obras europeias, caía em outras ao propor uma literatura extremamente didatizante e patriótica” (ARAUJO, 2010, p. 55). Tais armadilhas relegaram a literatura infanto-juvenil a um nível inferior ao da literatura para adultos, tendo sua qualidade enquanto produção artística questionada.

Mas no que tange à presença de personagens negras, tal contexto se agrava por aliar fundamentos do racismo científico à tendência doutrinária da literatura para crianças em seu início.

[...] a literatura adulta estava firmada nas bases do racismo científico, não é de se estranhar que a literatura infanto-juvenil seguisse os mesmos passos, porém com um agravante: seu caráter didatizante que, por consequência, servia para reafirmar às novas gerações quem ocupava cada um dos ‘seus devidos lugares’ na sociedade da época (ARAUJO, 2010, p. 68).

Analisando resultados de outros estudos – como os de Silva e Rosemberg (2008), por exemplo – a autora reconheceu que a “desigualdade na caracterização de personagens negras em relação a brancas, aliada à estereotipia e explícitas manifestações racistas, fizeram da literatura um dos maiores fomentadores do

preconceito racial no Brasil” (ARAÚJO, 2010, p. 67). Assim, é importante verificar como tal contexto é abordado por pesquisas que analisaram aspectos da construção da identidade na literatura infanto-juvenil.

2.1 Identidade étnico-racial na literatura infanto-juvenil

Pensando a literatura como uma produção social, fruto das relações, visões de mundo, anseios e comportamentos de uma população como dito anteriormente, ela pode tornar-se um importante instrumento para a veiculação de ideias e valores. Nesse sentido, faz-se necessário um olhar sobre a produção literária infanto-juvenil, discutindo sobre estereótipos e preconceitos que possam estar veiculados nos livros e contribuindo para uma visão desvirtuada da população negra no Brasil.

Lilian Lima Maciel e Mariana Nascimento do Carmo (2013) falam sobre como a literatura infanto-juvenil trata as relações étnico-raciais:

Quando pensamos em literatura infanto-juvenil relacionada às questões étnico-raciais o assunto se torna ainda mais delicado, pois o negro, normalmente, não é representado na literatura e costumeiramente quando é, são colocados nos lugares sociais que reafirmam estereótipos preconceituosos e excludentes (MACIEL; CARMO, 2013, p. 186).

Nesse viés de análise, Angela Maria Parreira Ramos (2007) estudou como a literatura infantil com personagens negros pode influenciar crianças com histórico de fracasso escolar e baixa autoestima, em sua maioria negra. Com isso, preocupou-se em investigar se imagens positivas de sua raça/etnia poderiam contribuir para desenvolver uma autoestima positiva, resgatando sua identidade étnico-racial, contribuindo para a aquisição e construção de novos conhecimentos.

A escola contribui muitas vezes com a imagem negativa que crianças negras vão criando sobre a população negra. A mídia tende a apreciar um padrão de beleza europeu; imagens de negras e negros em contextos de valorização raramente estão expostas, até mesmo no espaço escolar. Imagens que normalmente são encontradas mostram “negros e negras amarrados ao tronco como única ou principal referência ao período da escravidão, aliadas ao que descrevem como contribuições do negro e não como participação na construção e história do país.”

(RAMOS, 2007, p. 18). A autora propõe uma mudança de paradigma, não esquecendo a escravização, pois esta também é nossa história, mas:

Trata-se de mostrar as diferentes facetas deste período: as resistências em suas diferentes formas, as comunidades, a história do negro não apenas através do olhar europeu, do olhar do dominador, mas também pelo olhar de quem foi silenciado (RAMOS, 2007, p. 18).

Esse silenciamento colaborou para a disseminação da falsa e preconceituosa ideia de que os povos africanos são aculturados. As relações raciais no Brasil, construídas sobre essa base, contribuíram para a construção de uma sociedade permeada de desigualdades raciais, muitas vezes reproduzidas na escola. Personagens negras e negros lembrados apenas em datas comemorativas para falar da escravidão.

Nesse sentido é necessário discutir a formação social do racismo, pois a omissão diante desse fato implica na reprodução de situações de preconceito e discriminação. Conhecer a diversidade cultural africana, suas histórias e tradições, além de proporcionar às crianças negras um outro olhar sobre elas mesmas, ainda permite que crianças brancas possam desconstruir gradativamente o conceito de superioridade de uma raça sobre a outra que perpassa a sociedade, possibilitando uma valorização de negras e negros.

Quando negras e negros são tratados na literatura como subalternos, serviçais, escravos, órfãos, abandonados, estereótipos são formados e difundidos. Mesmo que a estereotipação não seja explícita, pela própria omissão de personagens negras vistas de formas positivas (sobretudo em narrativas contextualizadas no Brasil, um país cuja população negra supera 50%), pode contribuir com a falta de modelos que colaborem com a construção de uma identidade de crianças negras.

A principal crítica dos movimentos negros brasileiros aos livros de literatura infantil é pela primazia da cultura ocidental e com personagens brancas como superioridade sobre as demais. Pesquisadores, aqui citados entre outros, apontam que a presença negra em livros de literatura infanto-juvenil como protagonista proporciona outros olhares sobre os negros como agentes sociais, valorizados, rompendo com a ideia da superioridade de uma raça sobre a outra.

A partir do final da década de 1980, há um aumento nas obras de literatura infanto-juvenil que tratam de aspectos da cultura negra. Surgem histórias em que o

negro atua com representação social, tem nome, família, tornando-se sujeito histórico, rompendo com os tradicionais contos europeus, importados desde o início do século XX.

Livros de literatura infantil estão presentes em boa parte das escolas onde, para muitos, torna-se o único local de acesso a obras literárias para muitas crianças e jovens, apesar de muitas limitações encontradas para o acesso aos livros, como falta de pessoal responsável pelos acervos. Portanto, o livro pode ter uma certa responsabilidade de auxiliar na formação da consciência de mundo de crianças e jovens.

Para Ramos (2007) a literatura pode contribuir para a formação da identidade cultural:

Pensando sobre as ideologias e valores que os livros de literatura infantil podem transmitir, podemos refletir sobre como a representação do negro vem sendo feita nessas produções, colaborando para construção de identidades no espaço-tempo escolar (RAMOS, 2007, p. 50).

Segundo ela, a construção da identidade é um constante ir e vir, acontecendo de forma gradativa, dependendo “não apenas do indivíduo, mas também do que vê, ouve, vivencia, observa e percebe sobre como os outros o veem e como veem seus pares” (RAMOS, 2007, p. 107). Ressalta ainda que o livro, com personagens negros e negras escolhido de maneira criteriosa, sem imagens depreciativas e estereotipadas, mostrou-se um instrumento que auxiliou na construção de uma identidade étnico-racial positiva, não podendo, entretanto, ser o único. “Cada gesto, cada palavra, cada olhar”, contribuem para “situações de produção e reprodução de racismos e preconceitos” (RAMOS, 2007, p. 108).

A luta pela superação de uma cultura racista deve permear o trabalho efetivo realizado em sala de aula por professores e professoras que sejam continuamente formados e capacitados para trabalhar de forma adequada com um tema tão importante e ao mesmo tempo tão complexo.

Partindo do pressuposto de que a literatura constitui-se em uma estrutura peculiar de compreensão da sociedade, percebemos a função que ela assume na discussão do racismo e das relações étnico-raciais pois, como uma produção social, acaba por apropriar-se de um sentido social simbólico.

Nesse sentido a literatura infanto-juvenil apresenta-se como um espaço próprio, dotado de significados que revelam a relação adulto-criança como uma relação hierárquica, segundo a qual o adulto é o responsável pela educação da criança. Em meio aos livros e histórias a criança vai criando relações com seu conhecimento, construindo e ampliando sua visão de mundo (VENÂNCIO, 2009).

A literatura vista como produção social acaba por exercer uma função que pode reproduzir valores dicotômicos ou promover mudanças. Nesse trabalho, observa-se como esses personagens são difundidos nos livros direcionados às crianças.

Em estudo de Paulo Vinicius Batista da Silva e Fúlvia Rosemberg (2008) os autores apresentam quatro particularidades do discurso racista. O primeiro revela a sub-representação do negro ou, ainda, em algumas vezes a retratação com características que o aproximam da natureza e o distanciam da civilização, que é atribuída ao branco. Outra particularidade consiste no silenciamento, que por vezes não se põe em discussão as relações raciais no Brasil. Um terceiro ponto identificado pelos autores é o que coloca o branco como representante *natural* da espécie humana, universalizando seus atributos, tendo o não-branco negado seu direito a humanidade. Por fim, a estereotipia a que estão sujeitos homens e mulheres negras acaba por associá-los à criminalidade ou relegá-los a papéis desvalorizados socialmente (SILVA; ROSEMBERG, 2008, p. 101).

Partindo dessa análise do discurso racista, pode-se perceber o livro infanto-juvenil como uma importante fonte de análise. Segundo Heloisa Pires Lima (2005, p. 102):

[...] a construção ideológica do corpo dos personagens, vestimentas, hierarquias frente aos demais personagens não negros, fala, religião, concepções de civilização envolvidas, raciologias, associações encontradas com a África, tratamentos nessas associações, o grotesco, a sexualidade, etc.. A imagem age como instrumento de dominação real através de códigos embutidos em enredos racialistas, comumente extensões das representações das populações colonizadas.

Entender como o livro age no imaginário de crianças e jovens permite um trabalho em um primeiro momento de verificação de relações desiguais entre negros/as e brancos/as, meninos e meninas. E em segundo momento de promover uma nova abordagem que valorize a participação de personagens negras protagonistas rompendo com as formas depreciativas que durante anos foram

disseminadas, mesmo que não intencionalmente, nas obras dessa modalidade literária.

Partindo dessa premissa, percebe-se como é importante a figura de personagens negras em livros infanto-juvenis, pois como é colocado por Jiselda Meirielly de França (2012, p. 3):

[...] o leitor é direcionado a internalizar personagens modelos e estes podem estar apenas se referindo a uma determinada etnia. Desta forma, remete o/a leitor/a há uma hierarquização social a partir dessa criação de estereótipos para com determinados personagens nas narrativas.

Se os personagens forem sempre brancos/brancas, a criança negra não tem condições de se enxergar nos livros e acaba por não criar de si e de sua ascendência uma imagem positiva. Uma literatura de um país, entendida como produção cultural de um povo, deve proporcionar que todos sejam capazes de se vislumbrar em seu imaginário enquanto personagens de histórias, como modo de fortalecer e ampliar a compreensão do mundo.

Considerando que a todos os grupos humanos há a possibilidade de suas representações artísticas serem de diversas maneiras e perspectivas, é justificável, então, em tais representações encontrarmos características múltiplas. Contudo, quando a recorrência é somente, ou em grande parte, referente a espaços sociais determinados, sobretudo se comparados a outros grupos humanos em um mesmo país, estamos diante de contextos que operam para a desigual distribuição de poder (ARAUJO, 2015, p. 76).

Nesse sentido, cabe às políticas públicas, sobretudo as destinadas à distribuição de livros nas escolas, inserir textos que ajudem na compreensão da diversidade e que podem auxiliar na construção e reconstrução das identidades. Por se tratarem de formações culturais estão sujeitas às modificações e transformações ao longo da história de uma população. Isso não ocorre de forma isolada, mas segundo Ana Célia da Silva (2011, p. 98):

É um grande passo para a construção/reconstrução da identidade étnico-racial e social da criança negra, bem como para o respeito, reconhecimento e interação com as outras raças/etnias, ver-se representado com a sua pele negra, sem estereótipos inferiorizantes a ela atribuídos, em interação, sem hierarquias, com as demais raças/etnias e usufruindo dos direitos de cidadania.

Quando a criança negra não é representada, ou é sub-representada, a literatura passa a desempenhar um papel excludente que acaba por conferir mais desigualdade nas relações étnico-raciais.

Com a intenção de superar visões preconceituosas sobre a diversidade étnico-racial brasileira, e como bem foi escrito por João Batista Cardoso (2005 p. 9) “não há preconceito racial que resista à luz do conhecimento e do estudo objetivo”, torna-se preponderante que se elaborem currículos, livros didáticos e de literatura que apresentem a diversidade de forma positiva.

A lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira é um marco na educação nacional, pois pela primeira vez na História do Brasil outorga à população brasileira, em especial negros e negras, o direito de estudar sua história e sua cultura como componentes curriculares reconhecidos. Isso era uma antiga reivindicação dos vários movimentos negros organizados.

Durante muito tempo o movimento social negro lutava por mudanças profundas na sociedade brasileira que fossem capazes de promover o ideal de igualdades de oportunidades. Com o fim da ditadura e a redemocratização do país no início dos anos 1980, esses movimentos sociais passam a reivindicar direitos. Ana Lúcia Mathias (2011) informa que em 1983 o então deputado federal Abdias do Nascimento já propunha por meio de um projeto de lei o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, tratando-a como “políticas compensatórias’ para a população negra” (MATHIAS, 2011, p. 31-32).

De acordo com a pesquisa de Lucimaar Rosa Dias (2005), essas políticas não foram concedidas sem uma história de lutas e reivindicações:

O movimento social negro atua intensamente no Centenário da Abolição da Escravatura. Ocorrem eventos no Brasil inteiro, são publicadas pesquisas com indicadores sociais e econômicos demonstrando que a população negra está em piores condições que a população branca, comparando-se qualquer indicador: saúde, educação, mercado de trabalho, entre outros. Constroem-se com isso novos argumentos para romper com a ideia de que todos são tratados do mesmo modo no Brasil. Muitas matérias nos maiores jornais do Brasil denunciam essa situação, e a educação recebe uma atenção especial (DIAS, 2005, p. 54).

Esses movimentos influenciaram e propuseram ações para a constituinte de 1988, principalmente por meio de políticas voltadas à educação. Entretanto, o

principal avanço da Constituição de 1988 foi a criminalização do racismo, antes apenas uma contravenção.

Por meio da Marcha Zumbi dos Palmares “Contra o racismo, pela cidadania e pela vida” realizada no ano de 1995, entidades do movimento negro entregaram o documento cujo objetivo era:

[...] abrir os olhos das autoridades para as necessidades apresentadas pelos negros em todos os âmbitos da sociedade. A carta continha a indignação e protesto por parte do Movimento Negro contra as condições subumanas em que se encontrava o povo negro do país, as quais eram acarretadas pelos processos de exclusão social determinadas pelo racismo e discriminação racial presente na sociedade (OLIVEIRA, 2010, p. 54).

Nesse momento, questões profundas são abordadas acerca da população negra. Em 1996, os movimentos negros também propuseram adequações para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pois viam na educação a ferramenta mais eficaz para corrigir as distorções sociais e promover a igualdade de direitos almejada. Apesar de conter mudanças positivas, a LDB 9394/96 ainda não tinha em seu texto a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

A partir do Projeto de Lei nº 259, apresentado em 1999 pela deputada Esther Grossi e pelo deputado Benhur Ferreira, foi sancionada em 2003, pelo então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei 10.639, que altera o artigo 26A da Lei 9394/96.

Para a efetiva aplicação dessa lei, em 2004 o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que propõem as bases para que os sistemas de ensino de todo o país possam incluir em seus planos curriculares conteúdos que favoreçam a valorização das diferenças e a superação do racismo.

Em 10 de março de 2008 o artigo 26A foi alterado com a redação dada pela Lei 11.645, tornando obrigatório o ensino “o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008)³.

³ Reitera-se que tal Lei apresenta em sua redação problemas de ordem conceitual ao tratar as populações negra e indígena como “dois grupos étnicos” (BRASIL, 2008). Para mais informações, ver Araujo (2015).

O principal mecanismo social que pode garantir um tratamento igualitário e tentar corrigir de modo eficaz as distorções é a educação, mas uma educação pautada na inclusão, que perceba que diferenças não justificam tratamentos desiguais.

De acordo com Eliane Cavalleiro (1998, p. 25):

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre negros.

Uma efetiva mudança no sistema educacional consiste em um dos modos que tendem a fomentar as mudanças necessárias às relações raciais.

O próximo capítulo apresenta a caracterização e análise das personagens das obras infanto-juvenis *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, e *Bruna e a galinha d'Angola*, de Gercilga de Almeida, a partir da leitura crítica de seus textos e das imagens, explicitando as diferenças na construção da identidade de cada personagem.

CAPÍTULO 3. CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DAS PERSONAGENS MENINA BONITA E BRUNA

Este capítulo trata da descrição e análise dos livros *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, e *Bruna e a galinha d'Angola*, de Gercilga de Almeida. O primeiro livro foi escolhido por fazer parte do cânone da literatura infanto-juvenil com personagens negras, compondo a maioria dos acervos das escolas públicas brasileiras e sendo amplamente utilizado em centenas de trabalhos, principalmente naqueles vinculados ao Dia Nacional da Consciência Negra, dia 20 de novembro. O segundo livro foi escolhido porque, além da personagem ser negra, propicia em seu enredo outras abordagens para o conhecimento da História e Cultura Afro-brasileira. A análise conjunta das duas obras possibilitará um olhar mais apurado sobre as representações de protagonismo de duas personagens negras da literatura infanto-juvenil.

A análise do discurso e a construção da identidade das personagens negras nos livros *Menina bonita do laço de fita* de Ana Maria Machado, e *Bruna e a galinha d'Angola* de Gercilga de Almeida, mostrou-se relevante para a compreensão da literatura infanto-juvenil como uma das estruturas sociais capazes de influenciar a formação do pensamento das crianças em idade escolar, público alvo dessa produção artística e também professores/professoras que atuam como mediadores)mediadoras de leitura.

Em pesquisa realizada por Ramos (2007), a autora utiliza alguns livros de literatura infanto-juvenil e demonstra como a visualização de imagens positivas pode contribuir para a valorização da estética negra, africana e a mudança de paradigma. Dentre eles, *Menina bonita* é um dos livros que apresenta uma perspectiva de beleza diferente das princesas de contos de fada clássicos.

A percepção do que é belo varia em cada sociedade, pois se trata de uma construção cultural, como coloca Ramos (2007) em seu trabalho:

[...] a discussão sobre a beleza está relacionada ao fato de depararmos todos os dias, em diferentes ambientes com padrões estéticos que, na maioria das vezes, está muito mais para fenótipos europeus do que de qualquer outro que dele se difira (RAMOS, 2007, p. 79).

Uma análise do conteúdo da obra literária pode servir para que, ao longo do trabalho com literatura, as imagens negativas possam ser suplantadas e que cada vez mais personagens negras sejam propostas para a valorização positiva das diferenças. “Para evidenciar a complexidade e o cuidado que precisamos ter diante das produções literárias infanto-juvenis, tendo em vista a tendência à estereotipia do personagem negro” (OLIVEIRA, 2008, s/p).

Os livros *Menina bonita do laço de fita* e *Bruna e a galinha d’Angola* consistem em produções literárias que expõem personagens negras vivenciando situações que podem, de modo geral, favorecer sua valorização.

Essas obras literárias contribuem de forma significativa para que as crianças, em especial as crianças negras, sejam despertadas para o mundo da escrita e da leitura vendo sua cor, sua história, sua cultura, suas características sendo representadas de forma positiva. E, por outro lado, estimulam as crianças brancas a compreender e respeitar as diversidades (CASTILHO, 2004, p. 112)

É nesse sentido que adotar uma postura crítica em relação à literatura não a esvazia enquanto obra, mas lhe enche de significados inovadores.

As seções a seguir abordarão as análises das duas obras. Inicialmente serão apresentadas as sinopses e em seguida as análises propriamente ditas. As análises a seguir pretendem fornecer alguns subsídios que auxiliarão na crítica da literatura à luz de estudos sobre relações étnico-raciais.



3.1 Menina Bonita

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**, 8. Ed. – São Paulo: Ática, 2010 [1ª edição 1986].

Ilustrações: Claudius **Número de páginas:** 23

Cor/etnia da autora: branca

Cor/etnia do ilustrador: branca

Sinopse

O livro narra a história de uma menina negra que é questionada por um coelho branco sobre como faz para ser tão bonita, referindo-se à cor de sua pele. Sem saber o que dizer ao coelho, inventa que deve ser assim porque caiu na tinta preta, ou porque tomou muito café, ou ainda comeu muita jabuticaba, coisas que o coelho faz na esperança de ficar como ela, mas que o colocam em situações complicadas.

A menina já ia inventar outra desculpa, até que sua mãe intervém contando que a menina tinha uma avó preta que por fazer “artes” resultou em sua cor. Então o coelho decide casar-se com uma coelha “escura como a noite” e tem filhotes de todos os tipos, “até uma coelha bem pretinha como a tal menina”.

Análise

Publicado por Ana Maria Machado pela primeira vez em 1986, essa obra tornou-se um marco, pois com uma linguagem simples, proporcionando um diálogo sobre as diferenças étnico-raciais. Uma importante ressalva a ser feita é sobre a capa das cinco primeiras edições, cuja ilustração não destacava a beleza da menina. Muito pelo contrário, mostrava uma imagem estereotipada, bem diferente da ilustração atual.

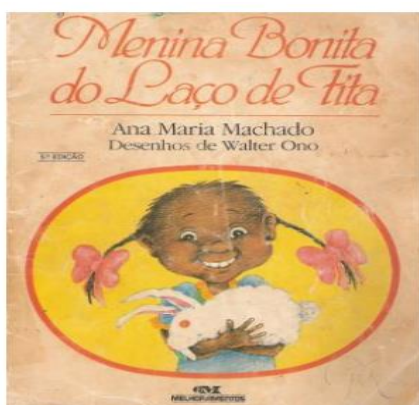


FIGURA 2: CAPA DA 5ª EDIÇÃO 1986
FONTE: MACHADO (1986).

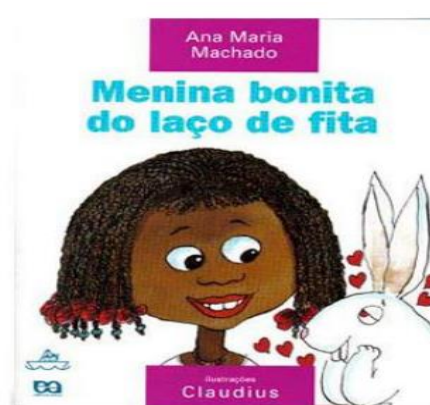


FIGURA 3: CAPA DA 8ª EDIÇÃO 2010
FONTE: MACHADO (2010).

Em função da não localização das primeiras edições, e considerando que nos acervos das bibliotecas escolares a predominância é de edições mais recentes (com ilustrações menos estereotipadas e com traços de valorização), a presente análise será sobre a 8ª edição, do ano de 2010.

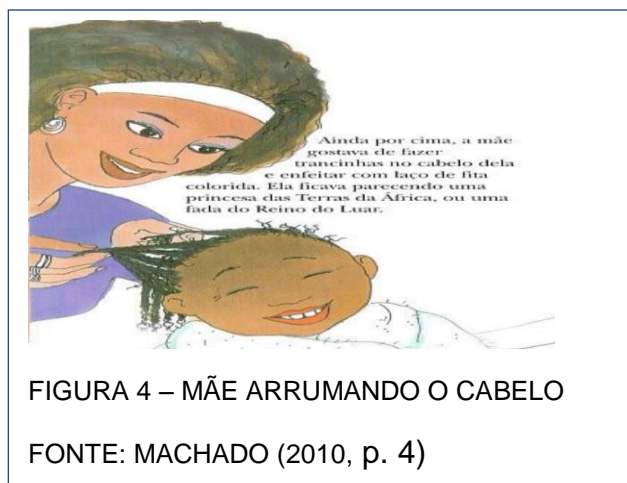
Conta a história de uma menina bonita, “Era uma menina linda, linda” (MACHADO, 2010, p.4), início que geralmente aparece em contos de fadas clássicos de origem europeia. Apesar da exaltação da beleza da menina, ela não tem um nome, fato que, somado a outros e apresentados na análise, revela-se um aspecto negativo do ponto de vista da valorização da personagem negra. Ela é negra, de cabelos visivelmente crespos, que recebem o cuidado da mãe. Essa manipulação do cabelo é descrita por Gomes (2002) como uma forma de construção estética da identidade negra.

As meninas negras, durante a infância, são submetidas a verdadeiros rituais de manipulação do cabelo, realizados pela mãe, tia, irmã mais velha ou pelo adulto mais próximo. As tranças são as primeiras técnicas utilizadas (GOMES, 2002, p. 43).

Em diversas culturas a manipulação corporal tem um papel significativo, pois insere o indivíduo socialmente.

Nas sociedades ocidentais contemporâneas, algumas famílias negras, ao arrumarem o cabelo das crianças, sobretudo das mulheres, fazem-no na tentativa de romper com os estereótipos do negro descabelado e sujo (GOMES, 2002, p. 44).

O fato de a mãe arrumar o cabelo da menina indica a construção de uma imagem valorizada: “podemos inferir que saber lidar, manusear e tratar do cabelo crespo está intimamente associado a estratégias individuais de construção da identidade negra” (GOMES, 2002, p. 46). Na narrativa, a menina é comparada às princesas da África ou fadas, sendo, sobretudo, essas últimas personagens geralmente retratadas como brancas, com cabelos lisos e olhos claros. Nota-se pela expressão da menina na ilustração como ela se sente feliz com sua mãe arrumando seus cabelos.

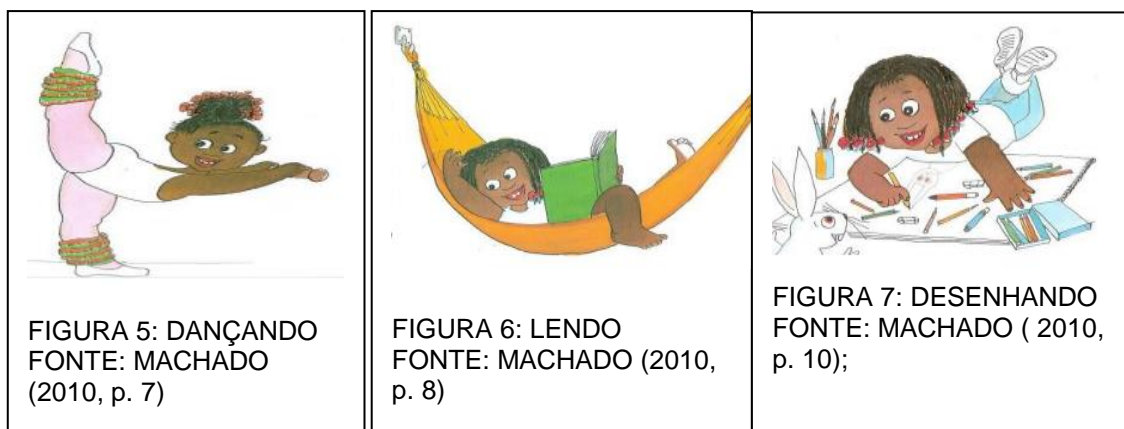


A menina também é apresentada com lindos olhos escuros e com a pele escura e lustrosa como a da “pantera negra”, uma comparação com um animal, uma animalização da personagem associando-a a uma imagem exótica.

O coelho branco entra na história admirando a beleza da menina, especialmente por sua cor, desejando ter uma filha como ela. No desenrolar da narrativa, o coelho quer saber como a menina é “tão pretinha”, e vai perguntar a ela que inventa motivos diversos para explicar a cor de sua pele. Dizer que caiu na tinta preta, tomou muito café e comeu muita jabuticaba, são algumas explicações dadas pela menina e que colocam o coelho em situações que tornam a narrativa engraçada.

Em todas as vezes que o coelho procura a menina, a ilustração que acompanha a narrativa possui um papel fundamental na construção de uma imagem positiva. De acordo com Eliane Debus (2010) “a ilustração tem papel intrínseco nas publicações e é lida também como narrativa” (DEBUS, 2010, p. 194). A autora afirma que há uma relação muito estreita entre a imagem e o texto escrito, e essa relação deve ser considerada no livro.

Nessa sequência da história a menina é representada pelo ilustrador em atividades valorizadas socialmente. Ela dança balé, lê um livro em uma rede e também desenha com diferentes materiais. Apresentada assim em seu cotidiano, realizando atividades comuns a qualquer criança, a narrativa explora uma imagem positiva para a criança leitora, seja ela negra ou branca.



Apesar de todos os esforços, o coelho não obtém sucesso e continua indagando a menina sobre a cor de sua pele. De acordo com Maria Anória de Jeseus Oliveira (2010), “a menina bonita não faz experiência para descobrir o porquê de ser ‘pretinha’” (OLIVEIRA, 2010, p. 66), apenas inventa desculpas para seu pertencimento étnico-racial.

Nesse momento da narrativa, aparece a mãe da menina para explicar a origem de sua cor. Apesar de a ilustração mostrar a filha no colo da mãe, o texto a descreve como “uma mulata linda e risonha” (MACHADO, 2010, p. 15, grifos meus), termo em destaque que possui uma conotação pejorativa da mulher negra, atribuindo-lhe uma conotação sexual, em função do simbolismo em torno da imagem da “mulata”.

A explicação da mãe para a menina e o coelho sobre o pertencimento étnico-racial de ambas é que sua cor tem origem em sua ancestralidade, graças às “artes de uma avó preta que ela tinha” (MACHADO, 2010, p. 15), acompanhada pela ilustração da foto da avó da menina. Mas o que seriam as artes da avó? A narrativa não explora tal aspecto. Os sentidos fornecidos pelo texto possibilitam inferir sobre os contextos sexuais e reprodutivos da “avó preta” que, por ter feito “arte”, teria dado à luz a uma menina “mulata”, ou seja, fruto de um relacionamento inter-racial.

Justifica-se, no entanto, a não exploração desse aspecto em tais configurações por parte da narrativa, já que se trata de uma obra destinada à infância. Mas de qualquer modo, a própria presença da expressão “artes de uma avó preta” denota a intencionalidade de produzir outros sentidos para o/a leitor/a, de qualquer faixa etária. A palavra “artes” também pode ser explorada em uma conotação negativa, referindo-se à “bagunça”, coisa errada. No universo infantil pode significar que a avó fazia algo considerado errado, inaceitável.

Seguindo o percurso de análise, a menina descobre suas raízes étnicas, entende que sua cor é resultado de sua composição familiar quando sua mãe lhe mostra uma foto da avó. No entanto, “a menina bonita não faz experiência para descobrir o porquê de ser tão ‘pretinha” (OLIVEIRA, 2003, p. 154). Não há, na narrativa, elementos que sugiram um fortalecimento do seu pertencimento étnico. Assim sendo, apesar de alguns elementos de valorização, essa obra pode não colaborar efetivamente para a construção de uma identidade negra positiva.

Por outro lado, o coelho, muito mais atento às diferenças e interessado na história da protagonista, compreende que a cor da pele é uma condição dada por herança genética. Portanto entende que para ter uma filha como a menina, ele deveria se “casar” com uma coelha “escura como a noite” (MACHADO, 2010, p.18). O casal de coelhos (formado a partir do encontro do coelho branco com uma coelha preta) então tem muitos filhotes, de todas as cores, “até” uma coelha pretinha como a menina, cujo “até” sugere uma diferenciação entre os demais filhotes, tornando tal coelha novamente como um ser exótico ou estigmatizado, pelo fato de ser diferente dos irmãos.

Muitas questões podem ser levantadas com esse livro. A menina, ao ser questionada por que era preta, não sabia sua origem, apesar de ser comparada a uma princesa da África.

Apesar da sutileza, o texto pode expor uma mensagem considerada, em princípio, de valorização. Entretanto, “mensagens que poderiam operar no sentido de valorização da origem africana fazem o contrário, a desvalorizam” (ARAUJO, 2010, p. 70), já que a mestiçagem aqui pode assumir a intenção do branqueamento, reforçando uma ideia ingênua de convivência pacífica entre as raças, por meio do fortalecimento do mito da democracia racial.

Exemplo disso é o casamento do coelho branco e da coelha preta que pode ser relacionado a fundamentos do mito da democracia racial que exaltava a miscigenação, como representação idealizada (OLIVEIRA, 2003). Percebe-se que o livro escrito na década de 1980 foi um marco para a literatura infanto-juvenil brasileira, principalmente por ser uma obra pioneira a tematizar a presença negra no Brasil com a apresentação de uma criança negra como protagonista e, tendo em vista o grande número de pesquisas sobre ele (OLIVEIRA, 2003, 2010; FRANÇA, 2006; FIGUEIREDO, 2010).

A análise a seguir pretende apontar alguns pontos do livro *Bruna e a galinha d'Angola* para, em seguida, lançar uma reflexão crítica sobre ambas as obras.

3.2 Bruna



FIGURA 8: CAPA DO LIVRO
 FONTE: ALMEIDA (2010)

ALMEIDA, Gercilga. **Bruna e a galinha d'Angola**, – 8. ed. – São Paulo: Pallas, 2010.

Ilustrações: Valéria Saraiva

Número de páginas: 24

Cor/etnia da autora: não identificada

Cor/etnia da ilustradora: não identificada

Sinopse

O livro conta a história de Bruna, uma menina que se sentia sozinha e recorria a sua avó, de nome Nanã, para lhe contar histórias. A que ela mais gostava era a do panô da galinha d'Angola, a Conquém. Bruna sonhou com a Conquém e pediu ao tio, que era oleiro, para lhe ensinar a modelar. Então ela fez uma galinha para fazer companhia. Em seu aniversário, ela ganhou da avó uma Conquém de verdade e as outras meninas da sua aldeia vieram brincar com ela e sua galinha. Certo dia a Conquém estava ciscando e achou alguma coisa. Quando as meninas desenterraram, a avó de Bruna percebeu ser seu baú perdido. Dentro dele havia outro panô da Conquém que contava a história da criação do mundo. Todos da aldeia se juntavam para ouvir as histórias de Nanã, que ficou muito contente e ensinou as meninas a pintarem panôs como os da África. Isso fez com que a aldeia se tornasse conhecida. Um dia a galinha sumiu e as meninas a encontraram chocando um ovo. Em pouco tempo cada menina tinha sua própria galinha d'Angola.

Análise

O livro escrito por Gercilga de Almeida em 2010 e ilustrado por Valéria Saraiva tem um enredo bem elaborado em relação à formação identitária da

personagem Bruna, que tem um nome, mora em uma aldeia, encontra na avó e no tio (um bom oleiro) referências positivas de ancestralidade e ligação com a História da África.

A avó, que veio de um país distante (não nomeado, mas situado no continente africano e provavelmente com influências Iorubás, por mencionar um mito Iorubano de criação do mundo, além do próprio nome da avó homenagear uma orixá do panteão desse grupo étnico), mantém a tradição de contar histórias, como forma de ensinar a neta. De acordo com Vanda Machado (2006, p. 80):

A memória das antigas sociedades africanas se apoiava na transmissão continuada de histórias, contendo conhecimentos, princípios e valores que preservavam, entre outros, o sentido agregador enquanto família e vinculação à terra. Portanto, o ato de lembrar está na essência das tradições que sustentam a organização comunitária e formas de governar nessas sociedades.

Apesar de a narrativa iniciar dizendo que a menina era muito sozinha e se sentia triste, não fica explícito o motivo da tristeza da menina. As figuras da mãe e do pai não aparecem na história, embora haja elementos na narrativa que indiquem que ela deva morar com pelo menos um deles, porque não mora com a avó: “quando estava muito triste ia para casa de sua avó Nanã” (ALMEIDA, 2010, p. 4); “foi à casa de sua avó” (ALMEIDA, 2010, p. 10). A relação da menina com sua avó, contadora de histórias, leva o leitor a conhecer um pouco dos mitos do povo da avó, de um país muito distante, na África, sua terra natal. A menina gosta de ouvir as histórias contadas, evidenciando o respeito pelo conhecimento dos mais velhos e da sabedoria que podem transmitir.

Assim, as histórias míticas podem trazer muitos exemplos para a vida cotidiana, incluindo lições sobre o mistério da natureza humana. São histórias que, aprendidas, serviam e ainda servem para dar continuidade à tradição, à cultura e aos sonhos de um determinado grupo de indivíduos ou de uma sociedade (MACHADO, 2006, p. 84).

A figura da avó também representa a ligação da menina com seu passado, com a história de seu povo e sua ancestralidade é exposta de forma positiva.

Bruna gosta de ouvir a história de *Òsún*, que, como ela, também se sentia sozinha e criou a galinha d'Angola: “Conta a lenda de minha aldeia africana que *Òsún* era uma menina que se sentia só. Para lhe fazer companhia resolveu criar o que ela chamava de ‘o seu povo’” (ALMEIDA, 2010, p. 4). Percebe-se a identificação

da menina com a orixá, fato que pode auxiliar na superação do preconceito em relação às religiões de matriz africana no Brasil.

No Brasil, há uma conjugação entre preconceito racial, preconceito religioso e condenação moral da magia. Em outras palavras, abordar a temática das religiões afro-brasileiras leva à necessidade de enfrentar as constantes e muitas vezes veladas acusações dirigidas a elas a partir de sua identificação com o uso de magia maléfica – feitiçaria ou ‘magia negra’ (PORTO, 2014, p. 190).

Nesse sentido, quando a temática religiosa é introduzida por uma história, cheia de sutilezas, contada pela avó, espera-se contribuir para o enfrentamento ao preconceito religioso, à tendência ocidental de demonização dos orixás e à supervalorização das religiões cristãs. A literatura então pode ser utilizada para favorecer o conhecimento e o respeito pela diversidade religiosa brasileira.

Bruna se identifica tanto com *Òsún* que chega a sonhar com a galinha d’Angola criada por ela. O pedido da menina ao seu tio para que ele fizesse uma galinha para ela com o barro, artefato e maior representação da orixá Nanã evidenciam, novamente, relações familiares positivas e tradições transmitidas às novas gerações.

A narrativa segue até o aniversário de Bruna, em que a menina recebe de presente de sua avó uma galinha d’Angola de verdade. As meninas da aldeia passam a brincar com Bruna e sua Conquém, até que descobrem um baú que pertence à sua avó. Dentro do baú está um panô que conta a história da criação do mundo por *Òsún*.

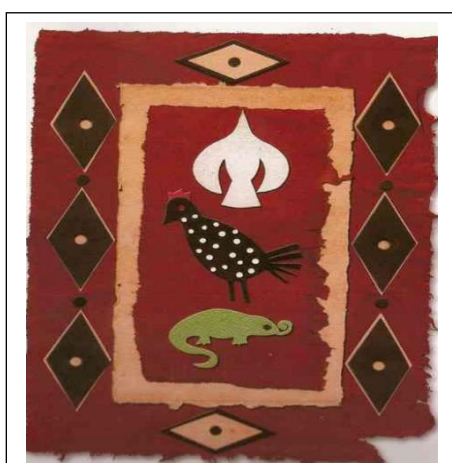


FIGURA 9: PANÔ DA CRIAÇÃO DO MUNDO
FONTE: ALMEIDA (2010, p.17).

Novamente nesse trecho a valorização do mito, da cultura africana, aqui conta-se outra história da criação do mundo, diferente da tradição eurocêntrica:

- Bruna, minha querida, conta a lenda da minha aldeia africana que estes foram os animais que vieram ajudar a Conquém na criação do mundo e de meu povo. Conquém espalhou a terra quando desceu do céu para a Terra, o lagarto desceu para ver se a terra estava firme e o pombo foi avisar aos outros animais que já podiam descer para habitar naquele lugar. Esta é a história da criação do mundo que minha avó já me contava enquanto eu pintava panôs como este (ALMEIDA, 2010, p. 16).

A forma como a narrativa trata questões como família, ancestralidade, mitologia, valoriza a História e Cultura africanas, a diversidade etnico-racial é respeitada.

As ilustrações do livro demonstram cuidado com a estética, as personagens são retratadas sem estereótipos, em situações cotidianas.

De acordo com a análise o livro contribui de maneira muito positiva para que a educação das relações etnico-raciais seja fortalecida contribuindo para a superação do racismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das leituras realizadas, pode-se perceber a importância da literatura na construção das identidades das crianças. A percepção do mundo, do corpo, do que é belo e bom, passa também por personagens de livros de literatura infanto-juvenil.

Quando a criança vê nas imagens e nas narrativas personagens com as quais se identifica, com traços que lhe são familiares, vivencia a possibilidade da valorização da sua estima e, conseqüentemente, da autoimagem.

Longe de minimizar longos anos de preconceito e discriminação, a literatura infanto-juvenil valoriza a diversidade étnico-racial configura-se como um dos meios capazes de fazer com que as relações desiguais, estabelecidas pelo racismo, possam-se desestabilizar.

Enxergar-se como linda, inteligente, faz com que a criança sintam-se aceita, parte importante da sociedade a qual pertence.

Ao compararmos as contribuições dos livros analisados, podemos perceber que ambos têm como personagem principal uma menina negra, entretanto suas narrativas percorrem caminhos diferentes. Enquanto *Bruna* é uma menina que possui um nome, uma identidade e reconhece sua ancestralidade, a *Menina bonita* é destituída de uma identificação nominal, tem dificuldade para acessar sua ancestralidade, reconhecer suas origens.

O livro de Ana Maria Machado mostra uma preocupação evidente com a exaltação da beleza da menina negra, valorizando a estética porém reforçando elementos da branquidade normativa “negra, mas bonita”. Gercilga de Almeida não tem essa preocupação explícita em seu texto, mas as ilustrações são de uma menina negra, com cabelos crespos e trançados.

As duas meninas possuem uma avó, que figura na trama com a função de ligação com a história de vida das personagens. A avó da *Menina bonita* é apresentada como “preta arteira”, responsável pela cor da menina, enquanto que a avó de *Bruna*, *Nanã*, possui nome, é uma artista que pinta panôs, contadora de histórias de sua antiga aldeia africana. Percebe-se a intenção das narrativas de promover o vínculo familiar e a ancestralidade. No entanto, as abordagens são muito diferentes.

A presença de um animal na trama também é um ponto convergente das histórias, mas enquanto Bruna tem no animal um bichinho de estimação, a Menina bonita relaciona-se com o coelho estabelecendo diálogo, em pé de igualdade. Num contexto em que a Menina bonita pode ser inserida no reino animal e para o coelho pode ocorrer uma humanização. Essa aproximação do/da negro/negra à natureza evidencia uma abordagem baseada no “racismo científico”, teoria racista do século XIX que utilizava-se de elementos biológicos para tentar explicar cientificamente a hierarquização das raças.

A análise proposta tem a intenção de promover diferenciação das obras literárias, de proporcionar um olhar crítico acerca do que está escrito e/ou ilustrado e das mensagens que possam estar subentendidas pelas obras em questão.

Outras possibilidades de análise e comparações que não tiveram destaque neste estudo são pertinentes e podem servir para estudos futuros.

O quadro a seguir mostra as semelhanças e diferenças entre as obras analisadas.

	Menina bonita do laço de fita	Bruna e a galinha d'Angola
Identificação nominal	Ausente	Bruna
Caracterização física	Menina linda, olhos de azeitonas pretas, cabelo enroladinho e negro, pele escura e lustrosa	Menina negra, cabelo trançado, sapato nos pés, vestido vermelho com bolinhas brancas
Protagonista	Menina bonita	Bruna
Narrador/narradora	Terceira pessoa	Terceira pessoa
Personagens coadjuvantes	Coelho branco, mãe	Avó, tio, meninas da aldeia, galinha d'Angola
Mãe/pai	Mãe: Mulata linda e risonha Pai: não citado	Mãe: não citada Pai: não citado
Avó/avô	Avó: “Preta”, “arteira” (sem identificação nominal) Avô: não citado	Avó: contadora de histórias, artista (com identificação nominal: Nanã) Avô: não citado
Outros familiares	Não citados	Tio
Ano de publicação	1986 [1ª edição], 2010 (8ª edição)	2000[1ª edição], 2011 (3ª edição)
Menção à religiosidade/religião	Não citada	Mitos de Òsún e de Nanã
Relação com animais	Zoomorfizada: o coelho conversa com as personagens humanas	Não zoomorfizada: a galinha d'Angola não conversa com as personagens humanas.

Esta análise permitiu compreender a construção da identidade das personagens, estabelecendo semelhanças e diferenças fundamentais para a estruturação de um olhar apurado acerca das produções literárias, aprofundando a

percepção dos significados que podem vir a assumir para crianças e/ou educadores/educadoras.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a galinha d'Angola**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2011.
- ARAUJO. Débora Cristina de. **Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.
- _____. A produção literária infanto-juvenil brasileira e as relações raciais: conjuntura, limites e possibilidades. In: **XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Diversidades e (des)Igualdades**. Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011. UFBA
- _____. **Literatura infanto-juvenil e política educacional: Estratégias de racialização no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE)**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.
- BARREIROS, Ruth Ceccon. Leitura e formação identitária na literatura infantil afrobrasileira. In: **Anais II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem: 06 a 08 de outubro de 2010, Diversidade, Ensino e Linguagem UNIOESTE**. Cascavel / PR.
- CARDOSO. João Batista. Ensino e Alienação por meio da Literatura Infanto-Juvenil. **Revista Poiesis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.144-157, 2005/2006.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- DALCASTAGNÈ, Regina. Quando o preconceito se faz silêncio: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. **Gragoatá**, Niterói, n. 24, p. 203-219, 1. sem. 2008. Disponível em: <http://www.uff.br/revistagragoata/ojs/index.php/gragoata/article/view/257/259>. Acesso em: 28/12/2014.
- DIAS. Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.
- DEBUS. Eliane. Meninos e meninas negras na literatura infantil brasileira: (des) velando preconceitos. **Revista Perspectiva**, v. 28, n. 1, p. 191-210, jan./jun.2010. Florianópolis: 2010.
- _____. VASQUES, Margarida Cristina. A linguagem literária e a pluralidade cultural: contribuições para uma reflexão étnico-racial na escola. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 133-144, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/19/18>. Acesso em: 03/09/2014.

DEMARZO, Marisa Adriane Dulcini. **Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos-SP**. São Carlos: UFSCar, 2013.

DIJK, Teun A. van. **Racismo e discurso na América Latina**. (org) São Paulo: Contexto, 2008.

DUPONT, Vera Regina Vargas. Literatura Infantil Brasileira e identidade da criança negra. **Revista Línguas & Letras**. Vol. 14 – Nº 27. UNIOESTE. Segundo Semestre de 2013.

FERREIRA, Ricardo Frankllin. CAMARGO, Amilton Carlos. As Relações Cotidianas e a Construção da Identidade Negra. **PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO**. São Luís, Maranhão, 2011, 31 (2), p.374-389.

FIGUEIREDO, Luciana Araujo. **A criança negra na literatura brasileira: uma leitura educativa**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS: UFGD, 2010.

FONTES, Olga Maia. Literatura Infantil: Raízes e Definições. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. **Revista Saber e Educar**. Cadernos de Estudo 14, 2009.

FRANÇA, Jiselda Meirielly de. Literatura infantil e identidade etnicorracial no cotidiano escolar. **Anais Eletrônicos III ENILL: Encontro Interdisciplinar de Língua e Literatura**. Itabaiana, SE: Vol.03, 29 a 31 de agosto de 2012.

FRANÇA, Luiz Fernando de. **Personagens negras na literatura infantil brasileira: da manutenção à desconstrução do estereótipo**. Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Set/Out/Nov/Dez 2002 Nº 21. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

_____. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu** (6-7) 1996: pp.67-82.

GREGORIN FILHO, José Nicolau . Literatura Infantil: um olhar sobre o ensino e a pesquisa. In: Maria Célia Lima-Hernandes; Maria João Marçalo; Guaraciaba Micheletti;. (Org.). **A língua portuguesa no mundo**. São Paulo: FFLCH USP, 2008, v. único, p. 001-015

GREGORIN FILHO, José Nicolau . Literatura Infantil/Juvenil, sociedade e ensino. In: 16o. Congresso de Leitura, 2007, Campinas. **Anais do 16o. COLE**. Campinas: ABL, 2007. v. único. p. 01-10.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Democracia racial. **Cadernos Penesb, Niterói**, n. 4, p. 33-60, 2002.

LOPES, Naiane Rufino. ARENA, Dagoberto Buim. A presença de personagens negros como protagonistas nas obras literárias destinadas para o ensino fundamental I em 2010, pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). **Linha Mestra**, n.21, ago.dez.2012.

MACIEL. Lilian Lima; CARMO Mariana Nascimento do. Literatura infanto-juvenil e questões étnico raciais. **Anais do CENA**. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

MACHADO. Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Ática, 2010.

MACHADO. Vanda. Tradição oral e vida africana e afro-brasileira. In **Literatura afro-brasileira**. Souza.Forentina. Lima. Maria Nazaré. Org.Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

MARCELINO. Sandra. Entre jovens educadoras negras e seu ativismo: por outra práxis emancipatória. **Revista Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 1 N. 2 – p. 339-348 (jun - set 2015).

MARTINS. Roseli Figueiredo. **Identidades de meninas negras: o mundo do faz de contas**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, 2006.

MATHIAS. Ana Lúcia. **Relações raciais em livros didáticos de ciências**. Dissertação (Mestrado em Educação) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. org. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MELLO E SOUZA. Antonio Cândido. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Publifolha, 2000.

NEGRÃO, Esmeralda V. Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos e infanto-juvenis. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 65, p. 52-65, maio 1988.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989**. Dissertação (Mestrado em Educação) Departamento de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2003.

_____. **Personagens negros na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique (2000-2007):** entrelaçadas vozes tecendo negritudes. Tese (Doutorado em Letras) Departamento de Letras, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2010.

_____. Literatura afro-brasileira infanto-juvenil: enredando inovação em face à tessitura dos personagens negros. In: **Anais...** XI Congresso Internacional da ABRALIC: Tessituras, Interações, Convergências. 13 a 17 de julho de 2008, USP –

São Paulo, Brasil. Disponível em: http://www.abralic.org.br/anais/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/024/MARIA_OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 31/08/2015.

PAULA, Aline Batista de; FONSECA, Denise Pinni Rosalem. **Construindo discursos que constroem sujeitos?** Uma discussão sobre a contribuição da Lei 10.639/2003 e seu corolário para a afirmação de uma identidade racial positiva no Brasil. Rio de Janeiro, 2011. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

PORTO, Liliana. O ensino da história e cultura afro-brasileiras e a temática religiosa: dilemas enfrentados na aplicação da lei 10.639/03, Curso de Especialização em Relações Étnico-Raciais – NEAB/UFPR. 2014. Pp.185-264.

RAMOS, Angela Maria Parreiras. **Construção da identidade étnico-racial : o papel da literatura infantil com protagonistas negros e histórias das culturas africanas.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. PIZA, Edith. As Meninas na Literatura Infanto-Juvenil Brasileira. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Set-Dez 1995, Vol. II n. 3, pp. 213-221

SARZEDAS, Letícia Passos de Melo. **Criança Negra e Educação: um estudo etnográfico na escola.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2007.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: O que mudou ? Por que mudou?.** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA. P.V.B. da; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In DIJK. Teun A. van. **Racismo e discurso na América Latina.** (org) São Paulo: Contexto, 2008.

_____. P. V. B. da; SOUZA, G. de. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 35-50, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

_____. Negros e brancos na literatura e literatura infanto-juvenil. Olhando para nós mesmos: alfabetização da diáspora e educação das relações étnico-raciais. **Cadernos do NEAB-UFPR**, Curitiba, 2014.

SILVA. Luciana Cunha Lauria da. SILVA. Katia Gomes da. O negro na literatura infanto-juvenil Brasileira. In: **Revista Thema**, Volume 8, Número Especial. 2011.

SILVA, Lucilene Costa e . **Meninas negras na literatura infanto-juvenil: escritoras negras contam outra história.** Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2012.

SILVA, Maria Rodrigues da. A literatura infanto-juvenil de matriz afro-brasileira. **Cadernos Imbondeiro.** João Pessoa, v.1, n.1, 2010.

VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes. **Literatura infanto-juvenil e diversidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.