

## **A (IN)VISIBILIDADE DA PESSOA NEGRA NA LITERATURA INFANTIL: (IM)POSSIBILIDADES DE AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE AFRODESCENDENTE NA ESCOLA**

Poliana Rezende Soares Rodrigues<sup>1</sup>  
Mirian de Albuquerque Aquino<sup>2</sup>

### **Introdução**

A Literatura Infantil nasceu conjuntamente com a Infância, no final do século XVII. Antes dessa data, nada era produzido especificamente para essa faixa etária, pois a infância era uma fase desprezada pela sociedade. O nascimento da infância e, conseqüentemente da literatura Infantil, deriva da ascensão da família burguesa, configurada no Século das Luzes, substituindo a forma já decadente.

O novo modelo de família, ao estreitar os laços de parentesco até culminar numa modalidade familiar unicelular, reforça as ligações afetivas entre pais e filhos, antes inviável devido à vinculação ao modelo feudal em que os proprietários de terras tinham como prerrogativa a dominação, que dependia de grupo numeroso para a sua expansão. Sendo assim, o casamento possuía menos um caráter de afeto que uma estratégia instrumental de fortalecimento do grupo.

A criança nesse contexto de molde feudal participava da vida pública normalmente com os adultos, na política, nas festas, nas guerras e nas execuções, bem como não era coibida de testemunhar processos naturais de existência como o nascimento, a doença e a morte (ZILBERMAN, 2003). Já no modelo familiar burguês, a criança passa a ser separada do mundo dos adultos e estes assumem a função de protegê-la e educá-la. Assim, a formação do conceito de infância trouxe uma nova forma de tratamento para com os (as) pequeninos (as), que começam a receber cuidados especiais e educação diferenciada.

Se por um lado a criança passou a ser enxergada pela sociedade, por outro desenvolveu-se a partir de então “uma série de atributos, os quais revestiram a qualificação dos pequenos e reproduziram ideologicamente sua diminuição social: a menoridade, a fragilidade física e moral, a imaturidade intelectual e afetiva” (ZILBERMAN, 2003, p. 20). Em decorrência, essa imagem de infância foi projetada e propagada nas instituições de atendimento a esse público, como a educação e a saúde.

A formação de leitores tem sido atualmente a pauta do dia nas escolas de ensino fundamental, baseadas na convicção de que o exercício da leitura possibilita mais autonomia ao sujeito para buscar e construir conhecimento. Neste sentido, a literatura infantil muitas vezes é utilizada no espaço escolar, de forma meramente instrumental, como metodologia para a formação de leitores e alfabetização. No meio acadêmico, essa redução do gênero permanece sob a forma da marginalização das obras de literatura infantil nas pesquisas, resultado de sua estreita ligação com a pedagogia desde o seu surgimento e, portanto, do vasto uso que a escola faz do literário como mais um instrumento de transferências normativas. No entanto, de acordo com Zilberman,

---

<sup>1</sup> Pedagoga e Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

<sup>2</sup> Doutora em Educação, Professora Associada 3 do Departamento de Ciência da Informação, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação e ao Programa de Pós Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba.

se a literatura infantil aproveitada em sala de aula em sua natureza ficcional, que aponta a um conhecimento de mundo, e não como súdita do ensino bem comportado, ela [a literatura infantil] se apresenta como o elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional. (ZILBERMAN, 2003, p. 30)

Além do que, no que se refere à relevância da literatura infantil nas pesquisas realizadas no âmbito acadêmico, as quais ainda têm ficado às margens, Le Goff ao discutir a importância do documento literário e o documento artístico sobre os auspícios da História Nova defende que

O progresso no sentido de uma história total [...] deve se realizar, antes de mais nada, pela consideração de *todos os documentos* legados pelas sociedades: o documento literário e o documento artístico, especialmente, devem ser integrados em sua explicação, sem que a especificidade desses documentos e dos desígnios humanos de que são produto seja desconhecida. (LE GOFF, 1990, p. 55, grifos do autor)

Corroborando com o pensamento de vários autores e autoras, a categorização da obra literária como literatura infantil deve ser feita a posteriori (ANDRADE, 1964; MEIRELES, 1979; MACHADO, 1981; LAJOLO, 1995 apud MACHENS, 2009), entendendo a definição de literatura enquanto “mensagem de arte, beleza e emoção” a “literatura infantil é, antes de tudo, literatura” (MARCHENS, 2009, p. 104). Sendo assim, ao contrário de ser um gênero restrito, a literatura infantil é, na verdade, mais abrangente que a própria literatura, esta sim, estando ao alcance apenas dos adultos.

Tomada como corpus de pesquisa, a literatura infantil propicia uma análise da sociedade e da história, como já sugeriu Le Goff (1990), posto que os personagens das tramas infantis muitas vezes reproduzem os dramas e os conflitos sociais de sua época. A época da ditadura militar da década de 1964 configura-se em um exemplo pertinente para ilustrar como a literatura infantil brasileira foi utilizada como uma das brechas abertas pela cultura, para o estabelecimento de “hegemonias de esquerdas” (MARCHENS, 2009, p. 37).

Diante dessas questões, este artigo vem reafirmar a importância de se olhar para a literatura infantil de forma crítica e sua relação com o racismo com a pretensão de instigar outras pesquisas neste campo, contemplando esse gênero como um legado da história e não apenas no sentido reducionista de instrumento pedagógico, ao que muitas obras de fato se limitam.

### **Racismo: origens e contexto atual**

Para entendermos a relação entre racismo e literatura infantil, devemos recorrer ao conceito de raça que foi utilizado para classificar os grupos que possuíam diferenças visíveis em seus traços morfológicos. Tal conceito de raça, empregado para caracterizar os seres humanos, emerge da necessidade suscitada pelas grandes navegações de o homem entender a diversidade humana. O contato com o outro, sobretudo um *outro* de costumes, língua e crenças diferentes, gerou a necessidade de explicações forjadas a princípio pela Teologia e, posteriormente pela Ciência.

A partir do século XVIII, a explicação do outro deixa de passar pela Teologia e pela Escritura, e incorporam o conceito de raça já existente nas Ciências Naturais -

Botânica e Zoologia - no entendimento dos grupos humanos. Embora tenhamos no século das luzes a principal fonte que desembocou no racismo.

As teorias pseudo-científicas não foram as primeiras a hierarquizar os grupos biológica e fisicamente distintos, pois o racismo já estava presente quando as explicações eram religiosas. O texto bíblico do capítulo nono de Gênese, foi utilizado para justificar e legitimar o racismo anti-negro dos calvinistas (MUNANGA, 2004).

Entretanto, o grande problema do uso do conceito de raça na humanidade não foi o de classificar os seres humanos em grupos de acordo com a cor da pele e outros traços morfológicos. Segundo Munanga,

Se os naturalistas dos séculos XVIII – XIX tivessem limitado seus trabalhos somente à classificação dos grupos humanos em função das características físicas, eles não teriam certamente causado nenhuma problema à humanidade. Suas classificações teriam sido mantidas ou rejeitadas como sempre aconteceu na história do conhecimento científico. Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. (MUNANGA, 2004, p. 17)

Assim, podemos definir racismo como a crença de que as características intelectuais e morais de um grupo são determinadas pelas características físicas e biológicas. Embora a evolução da ciência não tenha conseguido provar que existe essa relação intrínseca entre o biológico, descartando, portanto, o conceito de raça para classificar os grupos humanos, isso não foi suficiente para aniquilar o racismo, pois a raça ainda é um conceito que habita o imaginário coletivo da humanidade.

Evidentemente que hoje o racismo não assume uma forma institucionalizada e explícita como aconteceu em contextos anteriores. Mas, continua fazendo vítimas através de novas formas de discriminação presentes em diversos setores da sociedade, tais como a exclusão, o esquecimento, o silêncio, a negação, a humilhação. De acordo com Aquino (2007, p. 182) “as imagens de desigualdades sociais que atingem negros (as) e aparecem em várias regiões do País são recorrentes na saúde, habitação e educação, gerando situações adversas para homens e mulheres da população negra, num quadro assustador”.

O racismo atinge também a mídia, quando percebemos que “o negro, a negra e a criança negra [aparecem] nas novelas em papéis de pessoas subalternas [...] O que caracteriza sempre o papel dado ao negro é que ele deve ser secundário” (ARAÚJO, 2007, p. 64). Vale ressaltar que a telenovela brasileira destaca-se da mexicana e de outros países latinos por possuir uma preocupação com a realidade, dada a forte presença de atores de esquerda na expansão da mídia dos anos 70.

No caso específico das telenovelas, foi cogitada uma política de cotas para atores negros, a qual foi refutada por ferir a liberdade de criação. Porém, Araújo (2007) percebeu que as cotas já existiam, porém, funcionavam de forma contrária, ou seja, os atores negros em telenovelas, que não tivessem como pano de fundo a escravidão, não ultrapassavam o percentual de 10%. Porém, a questão racial ganhou visibilidade nacional quando ativistas do Movimento Negro, após reivindicarem desde a década de 1970 direito à educação e à saúde para a melhoria de qualidade da situação da população negra, passaram a lutar por outro espaço – a universidade – ainda não ocupado, de forma proporcional e representativa da diversidade da população brasileira por afrodescendentes.

O papel do Movimento Negro foi crucial para as mudanças substanciais, forjadas no presente para a educação, uma vez que insistiu na negação da história oficial e contribuiu na “construção de uma nova interpretação da trajetória dos negros no Brasil” (GOMES, 2007, p. 105).

Neste sentido, em 2003 foi promulgada a Lei 10.639 que estabelece a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Africana e Afro Brasileira no currículo escolar, e em 2004 estabelecida as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, afirmando que

o sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. (BRASIL, 2004, p. 13)

Porém, a promulgação da Lei 10.639/2003 não colocou um ponto final na questão racial, uma vez que ainda não conseguiu convencer as mentes mais esclarecidas da sociedade brasileira de que os professores precisam ser preparados para atuarem na educação de base e para isso é necessária a reformulação dos programas de cursos de graduação.

A educação é vista como a responsável por essas mudanças significativas na sociedade no que tange a questão do racismo, porém, contraditoriamente, um dos programas de pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba mesmo tendo uma reconhecida história de estudos sobre Educação Popular e Movimentos Sociais, conta com apenas 2% de pesquisas voltadas às questões relacionadas com a população negra (SILVA, 2009). Além disso, o conhecimento que circula os espaços acadêmicos continua a ter um caráter monocultural.

Um dos problemas decorrentes do legado acadêmico imperial no campo das ciências sociais contemporâneas deriva do facto de muitos acadêmicos pensarem que, ao designar algo, estão implicitamente a compreendê-lo. [...] A persistência da colonização epistémica, de um universalismo monista na observação e interpretação do mundo reafirma a necessidade de continuar a lutar pela descolonização do saber e das representações. (MENESES, 2007, p. 72, sic)

Outro dado importante é que o racismo ainda se faz presente no sistema de ensino, de forma velada. Uma de suas formas de manifestação é na literatura em que se constitui sob a negação da história da população negra. Apesar do aumento de debates em torno da questão etnicorracial a partir da promulgação da Lei 10.639/2003, os livros didáticos mantêm-se conservadores das imagens de humilhação da população negra, em que esta é “marcada pela estereotipia e caricatura, identificadas pelas pesquisas realizadas nas duas últimas décadas” (SILVA, 2005, p. 23).

Percebemos, então, uma reprodução da ideologia do branqueamento, uma vez que, desde cedo na escola, as crianças estarão internalizando uma imagem negativa do que é ser negro e, por outro lado, introjeta uma imagem positiva do que é ser branco. Sendo assim, como garantir que todas as crianças negras sintam-se valorizadas e apoiadas a construir suas identidades, como sugere as Diretrizes Curriculares, se as condições materiais são adversas a esse objetivo?

Nessa literatura, a África continua a ter uma história única, em que se reforçam as hierarquias sociais e se recria a dicotomia eu/outro no imaginário social. Se, por um lado a imagem do (a) negro (a) nos livros didáticos e paradidáticos deixam de representar o negro como indolente e preguiçoso, destituído de civilidade, recorrendo aos saberes legitimados por cientistas do século passado, é previsível que os professores por meio dos livros didáticos continuem a representar a África na escola como um

[...] continente atrasado, necessitando de ajuda internacional económica e científica do Ocidente para se afirmar no espaço mundo. Esta posição procura explicar nos nossos dias a especificidade africana como distinta ou exótica, fazendo com que as propostas de alternativas se tornem quase irrealizáveis. O legado africano dissolve-se internamente, impossibilitando que esta experiência tão rica possa ser absorvida por um *corpus* teórico mais amplo, integrando África no mundo, em lugar de sistematicamente a marginalizar e excluir. (MENESES, 2007, p. 72, grifos da autora, sic)

Relacionando a afirmação de Lajolo e Zilberman (1988, p. 19) de que “o tipo de representação a que os livros procedem [...] deixam transparecer o modo como o adulto quer que a criança veja o mundo”, com o resultado de pesquisas que evidenciam que os livros infantis continuam veiculando conteúdos racistas (ESCANFELLA, 2007), e considerando o literário enquanto documento histórico susceptível de análise de uma sociedade, a Literatura Infantil configura-se em campo fértil de pesquisas que, explicitando o racismo ainda existente, possam contribuir na criação de outras frentes de enfrentamento do racismo.

### **Imagens do racismo: o(a) negro(a) nas ima(r)gens da literatura infantil**

O presente estudo realizou-se a partir da análise das imagens dos livros que compõem o acervo da Biblioteca da Escola Municipal Aruanda, localizada na cidade de João Pessoa, cuja escolha deve-se ao fato de esta biblioteca ser ativa e possuir um acervo atualizado. Sendo assim, nesta primeira etapa da pesquisa, foram analisadas 300 obras literárias classificadas no setor Infantil da Biblioteca da Escola Campo, com o objetivo levantar de forma objetiva, a priori, a situação em que se encontra o (a) negro (a) na literatura infantil adotada na referida escola.

Os resultados parciais da análise dos livros infantis já permitem uma interpretação a partir da pouca presença de personagens principais negros (as). Dos 300 livros da sessão infanto-juvenil da Biblioteca da Escola-Campo analisados, 73 apresentavam a imagem ou representação de pessoa/criança negra. Desses livros, apenas dezesseis apresentavam personagens principais negros (as) e cinco representavam a pessoa negra em posições inferiores ou negativas inclusive em obras que a pessoa negra era a personagem principal, como, por exemplo, empregadas da família, personagens da história e criança abandonada na porta de uma casa. Dentre as 73 obras destacadas, cinco representavam uma única imagem de pessoa negra especificamente quando a ilustração representava a diversidade ou uma multidão ou grupo de pessoas.

Quando analisamos a forma como a pessoa negra tem sido representada na literatura infantil, é preciso fazer a devida contextualização social e temporal: a questão étnica no currículo escolar tem sido debatida e estabelecida desde 2003 na busca de garantir que todas as crianças tenham “condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e a aprendizagem” (BRASIL, 2004, p. 13).

O discurso educacional defende que a escola deve promover uma educação que permita aos (às) estudantes serem sujeitos, e não objetos, de sua própria história. No entanto, a representação pode afetar a forma como os (as) estudantes podem representar a eles (as) mesmos (as).

Também é preciso considerar que “a intolerância é a atitude de agressividade com o outro, como parte de nosso comportamento instintivo” (ITANI, 2000, p. 131). Por outro lado, a tolerância com o outro é uma construção, que deve ser tomada como um aprendizado e uma prática no cotidiano escolar. A esse respeito, Silva (2000) afirma que:

A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença (SILVA, 2000, p. 92)

Se a escola é o espaço por excelência para se mudar questões de ordem cultural, como é o caso do racismo, temos como prioridade as mudanças desses imaginários racistas construídos e alimentados pelas imagens dos materiais utilizados na escola do ensino infantil ao médio e até o nível superior, sendo a literatura, inclusive a infantil, um desses materiais, uma vez que está presente em todos os níveis de ensino.

Como já foi dito anteriormente, apenas a promulgação da lei 10.639/2003 não garante que essa mudança irá acontecer de forma satisfatória, é preciso, corroborando com as proposições de Arroyo

[...] avançar mais na criação de normas compulsórias sobre a eliminação de todo preconceito racial no material escolar e nas condutas dos alunos e profissionais das escolas. Desenvolver políticas mais coerentes de produção de novos materiais. Incorporar representantes do movimento negro, pesquisadores, intelectuais e educadores na formulação dessas políticas. Políticas mais focadas de formação inicial de professores e administradores para o trato da diversidade e da pedagogia multirracial. Obrigar os centros de formação a incorporar nos currículos de pedagogia e licenciatura o conhecimento da nossa realidade multirracial. (ARROYO, 2007, p.114).

Não podemos esquecer que a Literatura Infantil também é um produto do mercado e, portanto, quando as escolas e os (as) educadores (as) partirem para a procura de histórias de príncipes, princesas, fadas, heróis e heroínas negros e negras, e também de histórias de famílias compostas só de mãe ou pai ou de duas mães ou dois pais, de pessoas com deficiências, de ciganos e etc, possivelmente tais obras serão criadas em maior escala que a atual.

### **Considerações finais**

A nossa compreensão é a de que a construção da identidade da criança negra a partir da imagem do (a) negro (a) na literatura Infantil não é determinista da quantidade de personagens negros (as) presentes nas obras analisadas, não sendo, entretanto, pouco relevante a invisibilidade do (a) negro (a) nos livros infantis. Porém, se existe uma formação que instrumentalize o (a) educador (a) a tratar das questões étnicas de maneira adequada a garantir o respeito a nossa realidade multirracial, livros destinados ao público infantil que trazem negros (as) não como pano de fundo, mas como sujeitos de

suas histórias, por mais reduzidos que sejam em números, nas mãos de professores (as) engajados por uma educação multicultural, podem se constituir em brechas para que as mudanças aconteçam de forma significativa.

Para tanto, além de identificar e valorizar as diferenças corporais, como a cor da pele, o cabelo, os traços morfológicos, a escola deve conhecer e reconhecer a história e a cultura da população negra e, com isso, promover a afirmação da identidade afrodescendente, que recorre ao conceito de afrodescendência de Cunha Jr (2001) que considera a história sociológica dessas populações e não apenas os demarcadores biológicos na definição da identidade.

É extremamente importante que estas brechas cheguem às escolas e aos recursos materiais que atendem aos sujeitos que vivenciam a fase da infância e que estão construindo suas identidades. Mesmo que, assumindo o conceito de Hall (2006), a identidade não seja um processo irreversível e conclusivo, podendo, assim, ser constantemente reconstruída e reelaborada, é preciso garantir condições adequadas na infância por ela mesma, sem se preocupar apenas com o futuro dessas identidades. As crianças negras precisam construir suas identidades de forma positiva para serem felizes agora, e não só ao se tornarem adultas.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Marta. O silêncio do racismo em Portugal: o caso do abuso verbal racista na escola. In: GOMES, Nilma Lino (Org). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2007.
- ARROYO, Miguel González. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2007.
- AQUINO, Mirian de Albuquerque. Imagens de humilhação como formas de desigualdades raciais. In: PIZZI, Laura Cristina Vieira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico (Orgs.) *Formação do pesquisador em educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude*. Maceió-AL: EDUFAL, 2007.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004.
- ESCANFELLA, Célia Maria. Relações Raciais na Literatura Infantil: uma construção de palavras e imagens. In: *XI Encontro Regional da ABRALIC, 2007*, São Paulo. Anais do XI Encontro Regional da Abralic/Simpósio "A imagem e o Verbo". São Paulo: Abralic, 2007.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: (Org). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2007.
- HALL, Stuart. *Da diáspora. Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- ITANI, Alice. *Vivendo o preconceito em sala de aula*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira. Histórias e Histórias*. São Paulo: Ática, 1988.
- LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990. MENESES, Maria Paula Guttierrez. Os espaços criados pelas palavras: racismos, etnicidades e o encontro colonial. In: GOMES, Nilma Lino (Org). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2007. MUNANGA,

Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos Penesb*, Niterói, Editora da UFF, no 5, p. 15-34, 2004. SILVA. Alba Lígia de Almeida. *A (cons) ciência da responsabilidade social e ét(n)ica na produção de conhecimento sobre o (a) negro(a) em programas de pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba*. 2009. Dissertação Mestrado em Ciência da Informação). UFPB, 2009.

SILVA, Ana Célia. A Desconstrução da discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença*. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil na Escola*. São Paulo: Global, 2003.