



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

LUCIANA ARAUJO FIGUEIREDO

A CRIANÇA NEGRA NA LITERATURA BRASILEIRA: UMA LEITURA
EDUCATIVA

DOURADOS-MS
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

Faculdade de Educação

A CRIANÇA NEGRA NA LITERATURA BRASILEIRA: UMA LEITURA
EDUCATIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria do Carmo Brazil

DOURADOS-MS
2010

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD

370.1934 F475c	<p>Figueiredo, Luciana Araujo A criança negra na literatura brasileira : uma leitura educativa. / Luciana Araujo Figueiredo. – Dourados, MS : UFGD, 2010. 130f.</p> <p>Orientadora: Prof. Dr^a Maria do Carmo Brazil Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Discriminação na educação – Literatura infanto-juvenil. 2. Crianças negras – Educação – Presença na literatura infanto- juvenil. 3. Discriminação racial na literatura. 4. História social – Brasil – Historiografia. I. Título.</p>
-------------------	---

LUCIANA ARAUJO FIGUEIREDO

**A CRIANÇA NEGRA NA LITERATURA BRASILEIRA: UMA
LEITURA EDUCATIVA**

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

Prof^ª. Dr^ª. Maria do Carmo Brazil (Orientador)
Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr^ª Jacira Helena do Valle Pereira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof^ª. Dr^ª Alessandra Cristina Furtado
Universidade Federal da Grande Dourados

**DOURADOS - MS
2010**

DEDICATÓRIA

A todas as crianças excluídas neste país.

O racismo no cotidiano escolar não pode ser posto de lado, à espera de uma solução. É imprescindível identificá-lo e combatê-lo. É necessário que todos digam não ao racismo e que juntos promovam o respeito mútuo e a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, sem receio e sem preconceito.
Eliane Cavalleiro, 2006.

AGRADECIMENTOS

Uma palavra amiga, a acolhida, a indignação perante uma situação de racismo: na escola, em revistas, nas propagandas, na literatura infantil. Enfim, foram muitas pessoas que caminharam comigo nesta trajetória, algumas bem próximas, outras nem tanto, porém cada um com sua singularidade foram importantes. A vocês um grande AXÉ.

Em especial:

A Deus, força suprema.

À Professora Dr^a Maria do Carmo Brazil, que ao aceitar-me como orientanda foi meu apoio, minha diretriz e companheira. Considero um privilégio termos partilhado esta caminhada.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, cujo conhecimento possibilitou amadurecer minhas ideias, de modo especial à professora Dr^a Magda Carmelita Sarat de Oliveira pelas discussões sobre infância e Educação Infantil.

À professora Dr^a Jacira Helena do Valle Pereira pelo incentivo, apoio e por ter me conduzido à pesquisa com crianças negras.

Às professoras Dr^a Alessandra Cristina Furtado, Dr^a Jacira Helena do Valle Pereira e Dr^a Magda Carmelita Sarat de Oliveira, pelas valiosas e importantes sugestões no exame de qualificação, às quais procurei atender, na medida de minhas possibilidades.

À minha mãe Maria Tereza e ao meu pai Josias pela magnitude da vida, pelo carinho e ensinamentos que me fizeram ser o que sou hoje.

Ao Cladimir, que sempre acreditou em mim, em meus sonhos, dando-me energia necessária para nunca desistir e que comigo compartilhou a alegria das descobertas e me acalmou nos momentos de incertezas.

Aos irmãos e irmãs pelas experiências e alegrias partilhadas, de maneira especial, ao Nilson e Sandra; Luzia e Norato por me acolherem em seus lares para dar início ao curso de graduação. Sobrinhos e sobrinhas, fontes de um novo amanhecer: força e luz.

À Luzia, companheira-irmã, força propulsora, presença efetiva e afetiva. Apoio incondicional em minha formação acadêmica.

À Charlene, pela dedicação, criatividade e sensibilidade na organização gráfica que compôs a tessitura deste trabalho.

Às amigas e aos amigos mestrandos; dos cafezinhos na cantina aos debates calorosos da pesquisa. Esta etapa com certeza marcou nossas vidas.

À Prefeitura Municipal de Dourados/ Secretaria Municipal de Educação – SEMED, que concedeu-me o afastamento de um ano para estudo.

À direção e às colegas da Escola Municipal Aurora Pedroso de Camargo, sempre prontos a conciliar meus compromisso docentes com as exigências da pesquisa.

RESUMO

Identidade social, práticas cotidianas (falas, religiões, costumes), fios de esperança (sentimentos, emoções), a constante luta pela sobrevivência e contra a discriminação, desde a escravidão, sempre fizeram parte do universo do segmento negro desde seus primeiros anos de vida, cujos efeitos possuem significados variados e são percebidos ou descritos distintamente por serem frutos de construções históricas, discursivas ou sociais surgidas num dado período e contexto social. Com base nesses pressupostos, traçamos nossos objetivos, cujo eixo principal reside em explicitar a forma como foram construídas, através dos tempos as relações entre crianças negras e não negras e, sobretudo, as identidades étnicas no Brasil. Realizamos um estudo sobre crianças e infâncias negras considerando as tramas sociais contidas, sobretudo nas obras literárias e sugerir fontes para a construção de uma educação com respeito à diversidade. Esse procedimento nos impôs o trato cuidadoso com referencial dos conceitos de representação, prática e apropriação, oferecidos pela Nova História Cultural. Recorremos aos textos literários produzidos por Machado de Assis, especificamente, “Memórias Póstumas de Brás Cubas” (1881); por José Lins do Rego, “Menino do Engenho” (1932); por Gilberto Freyre, “Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal” (1933); “Sobrados e Mucambos: decadência do patriarcado rural no Brasil” (1936) e por Graciliano Ramos, “Infância” (1945) com o propósito de refletir sobre a infância da criança negra durante o passado de escravidão, considerando os funestos desdobramentos dessa instituição no presente. Propomos, nesse sentido, apresentar algumas possibilidades de utilização da literatura infantil no processo de formação da identidade da criança negra, baseadas em obras de referencial étnico racial, com destaque para obras infantis como “A Bonequinha Preta” (1938), de Alaíde Lisboa de Oliveira; “Menina Bonita do Laço de Fita” (1986), de Ana Maria Machado; “O Menino Marrom” (1986), de Ziraldo Alves Pinto; “A cor da vida” (1997), de Semíramis Paterno e “O cabelo de Lelê” (2007), de Valéria Belém. Para atingir os objetivos propostos, o estudo foi desenvolvido em três capítulos, a saber: 1) “A Criança Negra na Historiografia Educacional Brasileira”; 2) “Sob o Olhar dos Literatos”; 3) “A Literatura Infanto-juvenil Brasileira e Identidade Étnica”. Nossas análises revelaram que a produção contemporânea, sob a influência das lutas sociais, tem proposto novas formas de representação da criança negra nos materiais literários, envolvendo a inserção de traços e símbolos da cultura negra, sobretudo os mecanismos de resistência ao racismo e ao preconceito. Entendemos que no presente ocorreu a valorização da identidade e das diferenças étnico culturais, ensejando o inegável interesse dos escritores da literatura infanto-juvenil em realizar construções discursivas cujos conteúdos são capazes de desconstruir estereótipos negativos. São produções que visam servir de ferramenta para a construção positiva da identidade étnica da criança negra brasileira em sala de aula.

Palavras-chave: Historiografia brasileira- criança negra- literatura infanto juvenil

ABSTRACT

Social identity, daily practices (speeches, religion, habits and values), hopes (feelings and emotions), the constant struggle for survival and against discrimination, stemmed from the slavery period, has always been part of the black people universe since their early years of life. Each of these actions have distinct meanings and are noticed or related in different ways, as they come up in a certain period and social context. Based on these assumptions it was sketched the targets of this study whose main point is to explicit how those actions were constructed, the relation among black and non-black children along the time, besides their ethnical identities in Brazil. This investigation was guided by the need to situate the black child in the Brazilian historiography, to make them visible from their childhood concept, as a social construction, to study about the presence of black children/childhood in the Brazilian literature, and to suggest resources for an education concerned to the respect to the diversity. For discussing about the black child and their social relations, it was taken literary texts produced by Machado de Assis, “Memórias Póstumas de Braz Cubas”, 1881 (After Death Memories of Braz Cubas); José Lins do Rego, “Menino do Engenho”, 1932 (A Boy of the Mill); Gilberto Freire, “Casa Grande e Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal”, 1933 (The House and the Slave House: Brazilian family under a patriarchal economic regime); “Sobrados e Mucambos: decadência do patriarcado rural no Brasil”, 1936 (A Mansion and a Hut: rural patriarchal decadency in Brazil); and Graciliano Ramos, “Infância”, 1945 (Childhood). The aim of using these specific texts was, mainly, to reflect about the childhood of the black child along their slavery time, taking into account its unfortunate development currently. It was proposed, in this way, to present some possibilities of using children’s literature in the process of building the identity of the black child. For an ethnical racial reference, the following texts were chosen for analysis: “A Bonequinha Preta”, 1938 (The Black Little Doll) by Alaíde Lisboa de Oliveira; “Menina Bonita de Laço de Fita”, 1986 (Pretty Girl with a Ribbon) by Ana Maria Machado; “O Menino Marrom”, 1986 (The Brown Boy) by Ziraldo Alves Pinto; “A Cor da Vida”, 1997 (The Color of Life) by Semíramis Paterno; and “O Cabelo de Lelê”, 2007 by Valéria Belém. The study was developed in three chapters in order to better reach the proposed aims. The first chapter, entitled “A Criança Negra na Historiografia Educacional Brasileira” (The Black Child in the Brazilian Historiography Educational) is a literature review about the conceptions of black childhood, questions and objectives, besides the groundwork on methodological basis. The second chapter “Sob o Olhar dos Literatos” (Under the Litterateur Looking) whose aim is to reflect upon a black child in Brazil. In the third chapter “A Literatura Infanto-Juvenil Brasileira e a Identidade Étnica” (The Brazilian Juvenile-Children Literature and Ethnical Identity) on which there was an effort to adduce a range of juvenile-children literature materials of ethnical bias as an essential reference in the process of building identities and positive inter-relations among social individuals. The findings showed that the present productions, under a social struggle influence, has proposed new ways of representing the black child in the literature, including symbols and traits of a black culture, highlighting the resistance mechanisms to the racism and prejudice. It was understood that there was the value of identity and ethnical-cultural differences. Moreover, there is an undeniable interest by the juvenile-children literature authors in doing discursiveness constructs whose contents are able to deconstruct negative stereotypes. They are literature whose proposals are aimed to bring a positive construction of ethnical identity of the Brazilian black child in the classroom.

Key-words: Brazilian Historiography; black child; juvenile-children literature.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Quantidade de dissertações de mestrado por temática.....	39
Figura 2. Quantidade de teses por temática.....	42
Figura 3. Quantidade de teses por temática.....	44
Figura 4. O esconderijo.....	61
Figura 5. Chico Brabo.....	62
Figura 6. Capa da primeira edição do livro “A Bonequinha Preta”, 1938.....	79
Figura 7. Capa da 4ª edição do livro “A Bonequinha Preta”, 2004.....	79
Figura 8. Carinho entre Mariazinha e a Bonequinha preta.....	80
Figura 9. O susto.....	80
Figura 10. Alegria do gatinho.....	81
Figura 11. Capa da 5ª edição do livro “Menina bonita do laço de fita”, 1986.....	81
Figura 12. Capa da 7ª edição da “Menina bonita do laço de fita”, 2009.....	81
Figura 13. Perfil da “Menina Bonita do Laço de fita”.....	82
Figura 14. Encantamento do coelho branco pela coelha negra.....	83
Figura 15. Referencial genético.....	83
Figura 16. Identificação étnica.....	83
Figura 17. Capa da 16ª edição do livro “O menino marrom”, 1986.....	84
Figura 18. Perfil do menino marrom.....	84
Figura 19. Perfil do menino cor de rosa.....	85
Figura 20. Diversidade étnica.....	86
Figura 21. Capa da 5ª edição do livro “A cor da vida”, 1997.....	87
Figura 22. Encontros étnicos.....	88
Figura 23. Desencontros étnicos.....	88
Figura 24. Harmonia racial.....	89
Figura 25. Relações construídas.....	89
Figura 26. Capa da 1ª edição do livro “O cabelo de Lelé”.....	90
Figura 27. Herança africana “no ventre da África”.....	90
Figura 28. Construção identitária.....	91
Figura 29. A beleza africana ganha o mundo: cada cachinho, uma memória.....	91
Figura 30. Cuidados com a bonequinha preta.....	93
Figura 31. Curiosidades da bonequinha preta.....	94
Figura 32. O perigo.....	94
Figura 33. O reencontro.....	95
Figura 34. Menina bonita do laço de fita.....	96

Figura 35. Menino marrom.....	96
Figura 36. Lelê.....	96
Figura 37. Menino marrom e seu pai.....	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Quantidade de dissertações por temática.....	38
Quadro 2. Quantidade de teses catalogadas por temática.....	42
Quadro 3. Obras, autores, publicações e ilustradores das obras analisadas.....	75
Quadro 4. Títulos pesquisados, ordenados por editora.....	78
Quadro 5. Títulos pesquisados, ordenados por edição, impressão e reimpressão.....	78
Quadro 6. Concepção de criança nas obras analisadas.....	92

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	1
A CRIANÇA NEGRA COMO OBJETO DE ESTUDOS E ESCRITAS DA HISTÓRIA: RAZÕES E PORQUÊS	1
A CONSTRUÇÃO DE UM SONHO.....	3
Cenário histórico	3
Entrantes paulistas	5
Infância no campo e na cidade	7
Heranças familiares	8
Educação Infantil: primeiras aproximações	9
Em meio aos livros infantis	10
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – A CRIANÇA NEGRA NA HISTORIOGRAFIA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	21
1. Criança e infância: algumas reflexões	22
1. 2 Infância da criança escravizada: história e historiografia.....	24
1. 3 Trabalho e educação no pós Abolição	29
1. 4 Avanços e recuos historiográficos	30
1. 5 Criança negra na historiografia educacional brasileira: tendências e debates.....	32
1.5.1 Produções e novas investigações no banco de periódicos da CAPES.....	35
1. 5.1.1 Educação e criança negra	36
1.5.1.2 Catalogação das teses	40
1.5.2. Literatura infanto-juvenil étnica e/ou negra	42
CAPÍTULO II – SOB O OLHAR DOS LITERATOS	48
2.1 Os escritos literários como representações da realidade	50
2.2 Representações nos textos literários brasileiros	52
2.2.1. Escravizados e escravizadores em miniatura.....	53
2.2.2 Menino de Engenho.....	54
2.2.3. A criança brasileira em Gilberto Freyre	56
2.2.4 Infância em Graciliano Ramos	60
2.3 Crianças na literatura infanto-juvenil	63
2.3.1 Crianças negras na literatura infanto-juvenil brasileira.....	63
CAPÍTULO III – LITERATURA INFANTO-JUVENIL BRASILEIRA E IDENTIDADE ÉTNICA	66
3. Processo de valorização da cultura negra no Brasil	67

3.1 O negro na literatura infanto-juvenil: tendências e debates	68
3.2 Literatura étnica: limites e possibilidades	73
3.3 Obras étnicas escolhidas	74
3.4 Autores e obras	75
3.4.1 A bonequinha preta.....	78
3.4.2. Menina Bonita do Laço de Fita	80
3.4.3. O Menino Marrom.....	83
3.4.4. A Cor da Vida.....	86
3.4.5 O Cabelo de Lelê	89
3.5 Obras infantis de referencial étnico e concepção de criança negra	90
3.5.1 A bonequinha preta e as relações étnico-raciais.....	91
3.5.2 Menina Bonita/Menino Marrom: A construção do belo e da identidade positiva.....	95
3.5.3 Menino marrom: Uma representação das condições socioeconômicas da criança negra	96
3.5.4 A cor da vida e a (dês) construção do preconceito	97
3.5.5 Relações raciais e a socialização familiar.....	97
3.5.6 O cabelo crespo e o pertencimento étnico-racial.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104
FONTES	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107

APRESENTAÇÃO

A CRIANÇA NEGRA COMO OBJETO DE ESTUDOS E ESCRITAS DA HISTÓRIA: RAZÕES E PORQUÊS

A relação diária com crianças de quatro a seis anos permitiu-me identificar que, nesta faixa de idade, crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem [...] Os educadores...talvez por não saberem lidar com o problema, preferiram o silêncio....De qualquer modo, minha experiência mostrou que o silêncio do professor facilita novas ocorrências, reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, com base neste, para outros âmbitos sociais.

Eliane Cavalleiro,
Do silêncio do lar ao silêncio escolar, (2000)

Uma das preocupações que atormentam o espírito dos cultores da área das humanidades refere-se à escrita da história, ou seja, à abordagem da temática, ao arrolamento de autores, obras e datas, enfim, ao processo de organização da investigação e seus métodos. Vitimados pela mesma inquietação recorremos à importante contribuição ofertada pelo historiador francês Michel de Certeau aos estudiosos através da obra “A Escrita da História”, organizada nos idos de 1975. Nela, De Certeau dedicou páginas reveladoras reunidas no capítulo “A operação historiográfica”, cuja base de análise envolve os mecanismos que regulam a escrita da história. São operações que vão desde a fabricação de um objeto, passam pela organização do tempo (temporalidade) e pelo trabalho de ocultação ou deturpação do sentido e alcançam a encenação de um relato.

Com esse suporte referencial, procuramos construir nosso objeto e nosso discurso histórico ciente de que o passado não é apreendido plenamente, no que tange às limitações dos métodos historiográficos, sejam eles vinculados ao presente, mas, sobretudo no que se refere ao lugar de onde fala o historiador. Vejamos como orienta De Certeau (2007) a esse respeito:

A história se define inteiramente por uma relação da linguagem com o corpo (social) e, portanto, também pela relação com os limites que o corpo impõe, seja à maneira do lugar particular de onde se fala, seja à maneira do objeto outro (passado, morto) do qual se fala (p.77).

De Certeau (2007) entendia que a produção do historiador devia ser pautada na dinâmica relação entre um lugar (social), um procedimento de análise e a construção do texto ou literatura. Segundo o referido historiador, essa produção deve fazer parte da “realidade”, entendida como “atividade humana”, e como prática. Em síntese a operação historiográfica teorizada por De Certeau aglutina lugar social, prática “científica” e escrita.

E foi sem perder de vista as considerações De Certeau sobre a produção do historiador, que chegamos à presente abordagem, preocupando-nos não só com a linha de pesquisa e questões de métodos, como também com o objeto de análise histórica –a criança negra brasileira. Consideramos não só as obras e autores da literatura clássica como também escritos acadêmicos (teses, dissertações, livros e artigos) e outros materiais produzidos no presente, como romances e livros infantis.

A abordagem da temática da criança negra pela literatura nos levou a recorrer às operações historiográficas propostas pela Escrita da História, a partir da identificação e o estudo do lugar social, envolvendo, inclusive, nossa própria trajetória e prática de pesquisa.

Daí nossa preocupação em apresentar os traços mais significativos de nossos esforços, lutas e experiências pessoais, profissionais, acadêmicas, institucionais e sociais. Enquanto autores, importa destacar, segundo as orientações de De Certeau (2007), o momento em que a presente escrita foi produzida. Temos a expectativa de que este breve memorial descritivo possa dar conta de explicar as razões, os significados e decisões tomadas para organizar a dissertação ora apresentada sob o título “A criança negra na literatura brasileira: uma leitura educativa”, sob orientação da Prof^a. Dr^a Maria do Carmo Brazil.

A CONSTRUÇÃO DE UM SONHO

Cenário histórico

Esta pesquisa germinou a partir de nossas experiências como criança negra em ambiente familiar e escolar, como jovem em início da carreira docente no Ensino Fundamental e Educação Infantil e como ativista dos movimentos sociais, principalmente do movimento negro, a partir de 1980.

Sem querer entrar nos pormenores das recordações, parece-nos, contudo interessante voltar a algumas passagens envolvendo a família, a infância e a juventude, uma vez que elas anunciam e explicam nossa opção pela carreira de professora-pesquisadora.

Ademais, parece-nos indispensável apresentar um quadro histórico da região onde nascemos e trazer também as lembranças do ambiente e do convívio entre pessoas que atuaram como atores sociais nas quatro últimas décadas do século 20 (1960-2000) em Angélica¹, pequena cidade do sertão sul mato-grossense cercada pelos municípios de Rio Brilhante, Ivinhema, Nova Andradina e Deodápolis.

Nos anos de 1960, o Brasil experimentava acelerado processo de urbanização e modernização da sociedade, apesar do forte predomínio do campo e da agricultura, em relação à cidade e à indústria. O quadro de referência histórica contempla pontos ligados ao lento processo de ocupação do centro-oeste e norte brasileiro, gerado da política de construção da “integração nacional” idealizado por Getúlio Vargas, sobretudo nas décadas de 1930 e 1940.

¹ O município de Angélica foi emancipado de Dourados no ano de 1976.

A essência dos programas de povoamento traduzia-se num dos discursos de Vargas, então presidente da República: “O sertão, o isolamento, a falta de contato são os únicos inimigos terríveis para a integridade do país [...]” (SCHWARTAMAN, 1982, p.21). Essa política gerou, no início do Estado Novo (1937-1945), a Marcha para Oeste, projeto político criado com objetivo de promover a migração do sul-sudeste para o centro-oeste brasileiro, áreas concebidas como “vazias” do ponto de vista demográfico.

A idéia era encaminhar migrantes para áreas fornecedoras de matérias-primas e alimentos a baixo custo, capazes de sustentar aquelas com potencial industrial reconhecido, sobretudo o sudeste. Além de promover a abertura de regiões isoladas ou semi-isoladas, cuja economia voltasse para subsistência, esse projeto tinha o papel de integrá-las na divisão inter-regional do trabalho e promover a ampliação do capital industrial em franco processo de expansão (SINGER, 1984).

Nesse cenário emergiram, a partir da década de 1940, as frentes de ocupação, as quais atingiram parte significativa da parte sulina do antigo Mato Grosso, delineando uma feição diversificada na produção regional. Os mais remotos e promissores recantos do sul de Mato Grosso foram alcançados por levas de migrantes oriundos de vários pontos do Brasil. O espaço foi acessado por contínuo afluxo de gente nova, atraída pela expectativa arrebatada de apropriação de terras e de alternativas para a produção regional, voltada para atender a demanda alimentar e industrial.

Em 1943, o governo federal criou a Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), em área até então sob domínio da empresa privada Companhia Mate Laranjeira, com objetivo de promover a ocupação dos chamados “espaços vazios” do interior brasileiro.

A esse respeito, o historiador Paulo Roberto Cimó (2008) esclarece que as ações federais, envolvendo a CAND, perderam espaço para o governo estadual, companhias particulares e, até mesmo, por administradores municipais.

Para explicar o processo de ocupação do atual estado de Mato Grosso do Sul, o referido historiador recorreu à tese de Alvanir de Figueiredo (1968), traduzida no seguinte fragmento:

[...] Além de uma penetração constante e espontânea, alguns capitais particulares e a iniciativa governamental comandariam a ocupação em determinadas áreas. Foi assim que surgiram a experiência colonizadora oficial da Colônia Agrícola Nacional de Dourados e os grandes loteamentos formados pela Companhia Viação São Paulo-Mato Grosso, por Moura

Andrade e pela Sociedade Melhoramentos e Colonização [SOMEÇO] (FIGUEIREDO, 1968 *apud* QUEIROZ, 2008, p.52).

Com base nas análises de Figueiredo, Paulo Roberto Cimó Queiroz (2008) dá conta de que enquanto o grupo Bata (Companhia Viação São Paulo-Mato Grosso) fundou Bataguassu em 1941, o grupo Moura Andrade assentou os alicerces de Nova Andradina, nos anos 50, e a Sociedade de Melhoramento e Colonização - SOMEÇO S/A - promoveu os trabalhos para a fundação de Ivinhema em 1961. A partir daí, todos os empreendimentos das colonizadoras, com base na agricultura, acentuaram o processo de ocupação sem, no entanto, suprimir a economia pastoril (ALBANEZ, 2003; CARLI, 2005).

Na década de 1960, especificamente a partir da instauração da ditadura militar (1964-1985), o governo pôs em prática um programa supostamente moderno com objetivo de acelerar o processo de ocupação do interior brasileiro, conforme observou o sociólogo José de Souza Martins na obra “Fronteira: A Degradação do Outro nos Confins do Humano, publicada no ano de 1997”:

Embora, até por tradição, viesse ocorrendo um lento processo espontâneo de ocupação ‘do Oeste’, e a partir de meados dos anos cinquenta, do Centro-Oeste e do Norte do país, o regime militar decidiu acelerar, definir as características dessa ocupação e ocupá-la (MARTINS, p. 123).

Martins (1997) destacou o discurso falacioso dos governantes militares sobre “ocupação dos espaços vazios”, embora a imensa extensão da parte sulina do antigo Mato Grosso estivesse ocupada por proprietários latifundiários, por ervateiros e por dezenas de comunidades indígenas.

Entrantes paulistas

Corria o ano de 1963, quando nossa família alcançou as terras do sul do antigo Mato Grosso, a partir de decisão espontânea, embora houvesse amplo incentivo da iniciativa de empresas particulares e de programas governamentais no sentido de promover ocupação em determinadas áreas, a exemplo do que ocorreu 1961 com a fundação de Ivinhema, conhecida como “terra prometida” ou “terra há muito desejada”.

A propagação de informações de que em determinados lugares do sul de Mato Grosso o migrante iria encontrar “terras livres”, trabalho e lugares bons “para um pobre viver” foi destacado por José de Souza Martins (1997), ao estudar o caso similar na região de Canarana (MT), traduzido na fala de um adolescente de catorze anos que imigrou com seus pais em

1972: “Nós viemos para Canarana atrás de futuro, porque lá no Rio Grande do Sul tínhamos pouca terra: dava só para viver, mas para ajudar um filho não dava [...]” (p.124).

Pelas considerações de Martins (1997), a fala do adolescente revela a incerteza da família, especificamente no lugar antigo de origem, quanto o dia do amanhã. Além disso, a ideia de emigração do sul brasileiro para Mato Grosso norteava-se por dois referenciais: trabalho e família, com procedimentos específicos para “manter a família unida e próxima”.

Os entrevistados de José de Souza Martins (1997) afirmavam que migraram com seus pais para Canarana para trabalhar, como se observa na seguinte passagem: “Encontrei muitas delas [crianças], na escola, fazendo curso noturno, porque de dia trabalhavam com os pais na lavoura. Para elas, o trabalho é missão e missão familiar [...] (p.124)”. Segundo essa concepção, a justificativa do deslocamento para o espaço novo traduzia-se no vislumbre de um modo de vida melhor, de uma família que continuaria trabalhando na agricultura, mas doravante “para si mesma, que não trabalha [rá] para os outros”.

Nossa família, como testemunha da época, foi também protagonista dessa história, pois também se viu contagiada pela propaganda de ocupação da região Centro-Oeste, principalmente para a região de fronteira. Desde os anos de 1950, já veiculava em nossa região (interior de São Paulo) a ideia de que em Mato Grosso se “juntava dinheiro de rastelo”, que as terras eram boas, pois tudo o que se plantava se colhia. Mas a natureza, ainda bruta, das terras mato-grossenses atormentava o espírito de nossa mãe:

Nessa época ainda não viemos pra cá com medo do ‘sertão’, apesar de sermos do campo - falavam que tinha muita onça, matas e como tínhamos seis (6) crianças pequenas não quisemos nos arriscar. Passado alguns anos já tinham vindo alguns conhecidos e compadres, tivemos interesse de vir, mas já tinha encerrado a colonização de Vargas [CAND], as pessoas que tiveram dinheiro compraram grandes áreas de terras e estavam vendendo para particular. Foi quando Josias, eu e meu irmão mais velho tivemos coragem de vir [para Mato Grosso].²

Embora não tivesse feito parte da experiência colonizadora oficial promovida por empresas particulares ou pelo governo, na década de 1960, nossa família enveredou pelos caminhos de Mato Grosso. Com ajuda de nosso avô, que comprou uma área de terra na região, nossos pais passaram a “tomar conta”, como “meeiros” do sítio distante a alguns quilômetros da área urbana.

² Entrevista concedida por Maria Tereza Lopes Figueiredo [mãe da autora]. Angélica, MS, 26 de março de 2010. Nascida em 1935, Maria Tereza ainda é moradora da Chácara São José, localizado no município de Angélica.

Infância no campo e na cidade

Na década de 1960, nossa família³ se deslocou da região de Tupi Paulista, interior do estado de São Paulo, para Angélica, como já referido, com o objetivo de trabalhar na terra sob a forma jurídica de meeiros (Cf. FERREIRA, 2001).

Após quase uma década de trabalho, foi conseguida a aquisição de uma pequena chácara de cinco alqueires de extensão, a oito quilômetros de distância da cidade. Mas, mesmo assim, a família continuou “cuidando” da terra de nosso avô, pois era impossível tocar a roça pela carência de recursos financeiros. Logo surgiu a oportunidade de troca da terra por um terreno menor (um alqueire e meio), próximo da cidade: “Dos cinco (5) alqueires que tínhamos, conseguimos trocar por um lote perto da cidade para meus filhos poderem estudar. Apenas em 1972, conseguimos mudar definitivamente para nossa terra, onde estamos até hoje”.⁴

De orientação religiosa cristã e de tradição católica, somos a mais moça dos filhos de um núcleo familiar negro de dez irmãos, cuja vida foi marcada pela experiência de vida rural dedicada, sobretudo à horticultura. Como a renda familiar era pequena, nossa mãe ficava cuidando da roça com a ajuda das crianças, enquanto nosso pai saía para trabalhar nas fazendas, se ausentado por dias e até meses.

Sempre moramos na zona rural e nossos pais, sobretudo nossa mãe, sempre acreditaram que seus filhos deveriam estudar, considerando o estudo como bem mais precioso que nos poderiam oferecer. Por este motivo sempre lutaram para que fôssemos para a escola e em alguns momentos exigindo que esse direito não nos fosse negado, revelado num fato que ficou marcado nas lembranças de nossa mãe:

Teve um ano [...] que o diretor proibiu a entrada de alunos na escola que não tinham sapatos, eu fui lá e disse que meus filhos não tinham sapatos e que mesmo assim eles viriam para a escola e queria ver se ele [diretor] não deixassem eles entrarem para assistirem as aulas⁵.

³ Grande parte das informações de ordem familiar foi dada por Josias Araujo Figueiredo e Maria Tereza Lopes Figueiredo (pais da autora).

⁴ Fala de Maria Tereza Figueiredo [mãe da autora]. Angélica, MS, 26 de março de 2010.

⁵ Ibid.

Esta fala demonstra a importância que nossos pais davam ao trabalho e aos estudos. Eles acreditavam que ir à escola era uma forma de garantir o futuro. A agricultura familiar deveria garantir a sobrevivência e os estudos permitiriam o salto social e econômico de seus filhos para o futuro. Com vivências alternadas entre bons e maus momentos, nossa mãe não deixou nada interferir em nossos estudos.

Um diferencial é que, por morarmos perto da cidade, acabamos estudando na escola central da cidade, algumas situações que eram aceitas nas escolas da zona rural, na escola urbana eram “inaceitáveis”. Essa situação nos proporcionou uma educação formal regular, pois as escolas da zona rural eram constituídas por classes multisseriadas, onde o/a professor/a lecionavam para crianças de diferentes séries ao mesmo tempo.

Heranças familiares

Quando atingimos a adolescência, notamos que parte da família já estava engajada em sindicatos, igrejas, partidos políticos e movimentos sociais. Portanto, foi possível acompanhar e participar de algumas atividades, discussões e debates realizados por eles nos Sindicatos de Trabalhadores Rurais, nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e Movimento Jovem ligado à Igreja católica e no partido político.

O caráter nobre e corajoso de nossa mãe facilitou sua participação nos primeiros movimentos sociais da zona rural de Mato Grosso do Sul. Como católica praticante, acreditava na participação da comunidade nas instâncias deliberativas, principalmente no sentido de garantir os direitos dos trabalhadores. Foi com essa visão, pautada na confiança em um mundo melhor, que nossos pais contribuíram para a construção de nossa identidade étnica de luta e superação. Quando passávamos por alguma situação de discriminação racial na escola, explícita ou velada e contávamos em casa, ouvíamos sempre a mesma orientação de nosso pai: “Somos negros, temos orgulho da nossa descendência e da nossa cultura. Um dia nós vamos provar que não somos diferentes dos outros, não liguem para isso e estudem para ser alguém na vida”.

Essa fala nos reporta ao trabalho da pesquisadora Neuza Maria Mendes de Gusmão (1997), realizado com famílias negras de São Paulo sobre a relação entre infância e escola, que revela a importância dada pelas famílias negras à educação, na medida em que a vêem

como mecanismo de ascensão social, como forma de superação e de resistência dos alunos negros.

Com princípios e padrões sociais herdados por uma família negra de poucas posses, desenvolvemos, desde cedo, a vontade de vencer através dos estudos. Com esta determinação, alcançamos êxito já nos primeiros anos escolares. Nesta caminhada passamos por algumas situações de discriminação, entretanto, elas se tornaram suportes para nossa formação identitária. Ao concluir o Ensino Médio, a última modalidade de ensino proporcionado na cidade de Angélica, surgiu a oportunidade de mudança de localidade e alcance de novos horizontes longe da cidade natal. Foi com esse olhar e perspectiva que deixamos a casa paterna e viemos morar em Dourados/MS com o anseio de realizar um curso superior.

Dos dez irmãos, a maioria é ou já foi professor, fato determinante em nossa escolha profissional, pois o sonho de ser professora de crianças nunca nos abandonou. Isso explica a razão pela qual resolvemos fazer o Curso de Pedagogia, na esperança de atuar na área de educação infantil.

Educação Infantil: primeiras aproximações

Quando iniciamos a carreira do magistério em nível fundamental (séries iniciais) e Educação Infantil em 1997, nosso olhar sobre a questão racial se tornou mais efetivo, focando, sobretudo, nas relações entre crianças negras e crianças de outras etnias; de crianças negras com professores e funcionários em geral. As inquietações não se limitavam ao interior da instituição escolar, mas também fora dela, na expectativa de descobrir como eram essas relações e como a problemática era absorvida pela criança negra, ou seja, tentava verificar se ela se sentia aceita no grupo no qual pertencia.

Logo foi possível observar que as famílias negras tinham criado, e ainda criam para seus filhos, uma espécie de cápsula protetora com objetivo de retardar ao máximo o momento de enfrentar os problemas étnicos. Daí o quadro de decepções e choques que influenciam, em maior ou menor medida, as relações entre negros e não negros, sobretudo porque os conflitos culturais podem se tornar mais acentuados com a entrada das crianças negras na escola ou outros espaços onde atuam. Este aspecto foi constatado pela pesquisadora Nilma Lino Gomes (2002), quando realizou pesquisa em salões étnicos de

beleza, no qual identificou que o corpo e, principalmente, o cabelo marcavam os traços mais fortes na trajetória escolar como forma de discriminação e exclusão:

A experiência da relação identidade/alteridade coloca-se com maior intensidade nesse contato-família/escola. Para muitos negros, essa é uma das primeiras situações de contato interétnico. É de onde emergem as diferenças e se torna possível pensar um 'nós' - criança e família negra – em oposição aos 'outros' - colegas e professores/as brancos (GOMES, p.45).

O primado da família no processo de preparação para encarar firmemente situações de discriminação e preconceito está na intensa relação com a escola. Daí a importância de se considerar a escola como *locus* de análise da construção da identidade da criança negra.

Em meio aos livros infantis

As inquietações sobre a construção da identidade da criança negra mantiveram presentes em nosso fazer pedagógico empurrando-nos, no ano de 2003, para o Programa de Pós Graduação *lato sensu* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - Campus Dourados. A intenção era buscar embasamento teórico para pesquisa sobre o processo de construção do que é ser criança negra na fase da alfabetização, suas relações sociais e como os distintos grupos étnicos influenciam nessa construção. Inúmeras questões advieram daí, quais sejam: Que tipos de relações vivenciam crianças negras no início da escolarização e como elas interpretam essas relações? Ou melhor, crianças negras sentem que são consideradas como parte do universo social, mesmo sendo alvos de discriminação e preconceito por segmentos de outros grupos étnicos? Como as crianças demonstram que a escola trabalha as identidades étnicas, em especial a identidade negra? Em que momentos a criança negra consegue demonstrar que reúne elementos para construir o seu pertencimento étnico em face da presença de outros grupos étnicos?

Com as indagações acima iniciamos nossa primeira atividade de pesquisa, que redundou no trabalho de conclusão intitulado “Prática Pedagógica, Infância e Infância Negra”, sob a segura orientação da Prof^{ra}. Dr^a. Jacira Helena do Valle Pereira.

No âmbito do Curso de Especialização, concluído no ano de 2004, foi possível ampliarmos a visão sobre o caráter dicotômico e excludente da educação, seja enquanto criança no espaço familiar, social, escolar; seja enquanto adulta como educadora.

Apesar desse salto de qualidade, obtido com a pesquisa “Prática Pedagógica, Infância e Infância Negra”, outros questionamentos referentes à prática pedagógica na construção da identidade étnica das crianças permaneceram, quais sejam: Como foram construídas através dos tempos as relações entre crianças negras e não negras? Como a historiografia contribuiu para a formação identitária do segmento negro no Brasil? Quais as possibilidades de materiais existentes na escola para auxílio dos educadores na construção de uma educação para a diversidade?

Com essas preocupações, no ano de 2008, ingressamos o Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados com o propósito de destacar a presença da criança negra na historiografia brasileira. Em meio aos livros, sobretudo os infantis, “buscamos” a criança negra nos papéis de rainhas, princesas, príncipes, enfim, onde elas também fossem personagem principal da história. Ao “encontrar” essas obras, vislumbramos a possibilidade de corroborar nas discussões sobre a infância negra na literatura infantil.

INTRODUÇÃO

“O passado não reconhece seu lugar: está sempre presente”
Mario Quintana

Nossa atuação como professora da Educação Básica da Rede Pública de Ensino, desde 1997, nos propiciou, enquanto sujeito do contexto escolar, distintas experiências em salas de aula, tanto na Educação Infantil como nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse espaço, como membro da comunidade escolar, tivemos a oportunidade de vivenciar angústias, satisfações, alegrias, decepções e muitas inquietações que acabaram se transformando em vivas esperanças, pois entendemos a escola como lugar privilegiado de ações e de múltiplas possibilidades para os distintos atores sociais.

É no início da escolarização que a criança estabelece seus primeiros contatos sociais fora dos grupos mais próximos, como família e amigos. Nesses contatos, a criança negra, em interação com outros grupos étnicos, acaba experienciando variadas situações de discriminação e preconceito que, não raro, são abalizadas pelo silêncio dos educadores.

As graves dificuldades enfrentadas pela sociedade brasileira em estabelecer relações de igualdade entre os sujeitos residem também no fato de se manter ainda, um sistema educacional despreparado para a educação na diversidade. As minorias existentes no interior desse sistema, como os negros, por exemplo, são tidas como inferiores, em relação aos outros segmentos (Cf. PNUD, 2004).

Por ser o *lócus* onde a criança negra experimenta as primeiras experiências do preconceito étnico-racial, traduzidas em piadas, apelidos, sentimento de rejeição e auto-representação negativa, a escola precisa se preparar para promover a sociabilidade infantil com respeito à diversidade.

A relação estabelecida entre crianças de variadas etnias na sala de aula pode gerar situações extremamente tensas frente às posturas de segregação e exclusão. Ao sentir-se isolada no seio da escola a criança negra, por vezes, pode adotar posturas introvertidas causada por variados “medos” relacionais. Nesse espaço, a variedade de culturas ali reunidas indubitavelmente favorece a construção positiva ou negativa da identidade étnica de cada criança.

Somado a esse aspecto há o problema dos materiais pedagógicos, livros didáticos, paradidáticos e atividades produzidas na/pela escola, nos quais a criança não consegue se ver como ator social. Assim, a criança negra se sente o “outro”, o “diferente”, o “inferior”.

Invisível nos livros e tratada diferentemente, a criança carrega desde muito cedo o problema das relações étnicas. Esta discussão está presente na obra organizada pela

pesquisadora Vera Maria Candau (2003), sobretudo no que se refere à escola como palco de manifestações de discriminação e preconceito das mais variadas formas:

No entanto a cultura escolar tende a não reconhecê-los, já que está impregnada por uma representação padronizadora da igualdade – “aqui são todos iguais”, “todos são tratados da mesma maneira” - e marcada por um caráter monocultural. A escola em geral, lida mal com as diferenças e tende a silenciá-las e neutralizá-la (p.92).

Segundo Candau (2003), o currículo, as relações, as atividades em sala de aula, os materiais didáticos pedagógicos, as comemorações escolares, a avaliação, as questões de disciplina, a linguagem formal, os apelidos, as brincadeiras, e as piadas expressam comportamentos de uma educação excludente.

Apesar de a escola ser a responsável pelo processo de socialização infantil, no sentido de estabelecer articulação entre os diferentes grupos e favorecer a construção da identidade, são constantes o clima de tensão entre crianças negras e não negras em sala de aula. Notamos a prática velada de preconceito e discriminação no espaço escolar, aspecto que produz na criança negra postura introvertida, de acanhamento por absoluto medo da rejeição ou de ser ridicularizada perante o grupo escolar.

A escola, como núcleo de reflexões, conhecimentos e aprendizados, precisa, de forma mais efetiva, enfrentar o desafio de preparar os sujeitos para torná-los mais suscetível ao apelo da sociedade por condições de vida mais justa ou menos desigual.

A ideia defendida pelos estudiosos da área é superar esse problema e buscar novos caminhos e métodos para discutir o que se ensina e como se ensinam nas escolas as questões relativas à identidade étnica, com destaque para a qualidade dos materiais didáticos, cujos conteúdos possam ajudar na luta contra o preconceito e a desigualdade social. São problemas que impõem reflexões e discussões a respeito de suas mais profundas raízes: o passado escravista brasileiro.

A escravidão indiscutivelmente permanece como tema instigante de investigação e de produção na área das humanidades, sobretudo no que se refere à identidade étnica, luta pela sobrevivência ou contra a discriminação. (BRASIL, 2008)

Base das relações de trabalho durante os períodos colonial e imperial, a escravidão negra no Brasil foi nutrida pelo tráfico de africanos por mais de três séculos (1530-1850). A intensificação do rentável negócio ocorreu nas primeiras décadas do século 16, quando o tráfico transformou-se na maior fluxo forçado de africanos e descendentes para escravização que a humanidade já conheceu.

Uma vez instalados em quaisquer dos continentes, por mais que as tradições fossem represadas ou aniquiladas, os descendentes de africanos deram início a um longo processo de criação, invenção e recriação, da memória cultural no sentido de preservar os laços mínimos de identidade, cooperação e solidariedade. Nessa rede de interação, as múltiplas culturas africanas se disseminaram pelo mundo, sobretudo em terras americanas, e se manifestaram na música (através da força do ritmo), na dança (através dos movimentos assimétricos), na culinária e nas curas (sabedoria da fauna e flora tropical).

As dimensões sociais, políticas e culturais sobre o passado escravista são hoje objetos de abordagens, enfoques e temas inovadores. Apesar dos bons ventos soprarem em favor das reflexões sobre a escravidão, os estudos sobre a África não conheceram o mesmo grau de interesse no Brasil (BRASIL, 2008). O continente negro continuou até os últimos anos da década de 1980, sendo “o patinho feio da historiografia brasileira”, no dizer do historiador brasileiro Mario Maestri Filho (1994).

No que se refere ao universo da criança escravizada, observamos o quase-emudecimento historiográfico, documental e memorialístico sobre esta temática. As crônicas sobre o escravismo colonial omitiram aspectos do cotidiano e vivências de cativos, nativos, agregados, pobres, mulheres e crianças. Entretanto, a vida diária do trabalhador escravizado e da criança negra escravizada, em particular, pode ser pinçada ou retirada das entrelinhas das crônicas e dos registros oficiais e da literatura conforme detectaram os historiadores José Roberto de Góes e Manolo Florentino (1999) num texto do século 18: “[Antonil] descreveu o calvário de escravos pais e de escravos filhos. Esses também haviam de ser batidos, torcidos, arrastados, espremidos e fervidos. Assim era que se criava uma criança escrava (p. 29)”.

A historiadora Mary Del Priore (2007), no livro sobre História da Criança no Brasil salienta que dos escravos transferidos forçadamente da África para o Brasil através do tráfico, 4% eram crianças e destas apenas um terço conseguia alcançar os dez anos. Outro destaque refere-se à faixa etária das crianças destinadas às unidades produtivas: “A partir dos quatro anos, muitas delas já trabalhavam com os pais ou sozinhas, pois perder-se de seus genitores era coisa comum [...] (p.12)”.

A partir dos doze anos o valor de mercado dessas crianças dobrava pelo grau de adestramento adquirido nos núcleos de produção ou pelas habilidades denotadas nas tarefas domésticas. Nas evidências contidas nos inventários, a criança já era classificada por seu grau de aptidão, como Chico Roça, João Pastor e Ana mucama, conforme observa Del Priore (2007).

No texto “Crianças no mundo do trabalho”, contido na obra “Trabalho Compulsório e trabalho livre na história do Brasil”, organizada por Ida Lowkowicz, Horácio Gutierrez e Manolo Florentino, em 2008, há também uma reflexão sobre o processo de participação da criança no mundo do trabalho. Segundo os autores:

No passado, as crianças começavam a participar cedo do mundo do trabalho, fossem meninos ou meninas, livres ou escravas [escravizadas]. A preocupação com a regulamentação do trabalho infantil, a retirada das crianças do mercado de trabalho e mesmo sua proibição concretizaram-se no início do século XX, quando a exploração da mão-de-obra infantil na indústria se acentuou e a escolarização passou a ser encarada como um valor que deveria atingir a todos (p. 105).

O modelo dicotômico do escravismo gerou distorções que ainda hoje se faz sentir no tecido social brasileiro. Mesmo com o fim do escravismo inúmeras crianças permaneceram excluídas da escola e mantidas no trabalho, seja no campo ou na cidade. Esse tema, enquanto objeto de investigação, sempre esteve lá, no passado; mas em face de distintos interesses, concepções de mundo, ideologia e inserção social, a criança negra afro-descendente foi protagonista de menor grandeza nos escritos históricos, literários e narrativos.

Embora tais escritos possam evidenciar as relações estabelecidas entre crianças negras e não-negras, muitos de seus aspectos ainda encontram-se invisíveis ou perdidos para o observador. Cabe aos historiadores do presente projetar novas luzes sobre esse passado e, com as “lentes da história” destacar, através da literatura e de outras representações, a longa duração das relações de dominação estabelecidas pela criança branca sobre a negra desde o período colonial (VIDAL; FARIA FILHO, 2005). A literatura étnica atual pode ser vista com representação marcada por estereótipos irradiadores de sentimentos de inferiorização e auto-rejeição da criança negra, herdadas do passado de escravidão.

Dessas considerações inevitavelmente emergiram alguns questionamentos pontuais, a saber: Como a historiografia contribuiu para a formação identitária do segmento negro no Brasil? Como algumas obras da literatura clássica e livros literários infantis, principais fontes de nossa dissertação, podem auxiliar educadores na construção de uma educação com respeito à diversidade?

Cientes das características singulares do segmento negro no contexto da sociedade brasileira, procuramos realizar uma abordagem essencialmente histórica a respeito da criança afro-brasileira, em suas raízes e trajetórias e tratá-las a partir da interface com as áreas distintas do conhecimento, como educação, literatura, história, filosofia, ciência política entre outras.

Parte da literatura infanto-juvenil étnica, construída no final do século 20, sobretudo a partir dos anos 1980, apresentou-se como vigoroso apelo de combate ao racismo, ou como potencial instrumento a ser utilizado no processo de conscientização e construção da identidade étnica da criança negra.

Com base nesses pressupostos, traçamos nossos objetivos, cujo eixo principal reside em explicitar a forma como foram construídas através dos tempos as relações entre crianças negras e não negras e, sobretudo, as identidades étnicas no Brasil. Nossa investigação foi norteada, portanto, pela necessidade de situar a criança negra na historiografia brasileira, visibilizá-la, a partir do conceito de infância (enquanto construção social) e sugerir fontes para a construção de uma educação com respeito à diversidade. Procuramos realizar um estudo sobre crianças e infâncias negras considerando as tramas sociais contidas, sobretudo nas obras literárias. Esse procedimento nos impôs o trato cuidadoso com referencial dos conceitos de representação, prática e apropriação, oferecidos pela Nova História Cultural, tendência historiográfica desenvolvida pela escola francesa, a partir da década de 1980.

Roger Chartier (1990), principal expoente dessa tendência concebe as formas narrativas do discurso histórico e literário como recursos fundamentais para interpretação e encadeamento da teia de acontecimentos sociais. Para seguir este viés historiográfico há que se levar em conta o contexto no qual o discurso foi construído e considerar as representações em seus múltiplos sentidos, pois segundo Chartier (1990), elas são sempre definidas a partir interesses do segmento que as forjam. A esse respeito a historiadora Sandra Pesavento (1995) fez a seguinte consideração:

[...] no domínio da representação, as coisas ditas, pensadas e expressas têm um outro sentido além daquele manifesto. Enquanto representação do real [os textos literários, por exemplo] é sempre referência a um 'outro' ausente [...] esse processo, portanto, envolve a relação que se estabelece entre significantes [imagens, palavras] com os seus significados [representações, significações], processo este que envolve uma dimensão simbólica (p.16).

Os relatos de viagens, sobretudo os do século 19, textos literários, documentos oficiais, enquanto representações de uma realidade exterior percebida podem ser utilizadas como suporte de análise histórica. Ao iluminarem nuances da realidade, sobretudo os aspectos simbólicos das relações cotidianas, das brincadeiras, dos vestuários e habitações do universo infantil, em particular; ao descreverem cenas rápidas ou breve incidentes humanos dos lugares narrados, os escritores enfatizaram situações eventualmente consideradas triviais ou simplesmente ficcionais por um analista apressado, mas prenes de significado para o conhecimento da sociedade e sua cultura.

Nessa discussão sobre a criança negra, em suas relações sociais, recorreremos aos textos literários produzidos no século 19 e início dos 20, sobretudo aqueles produzidos por Machado de Assis (1881), especificamente, “Memórias Póstumas de Brás Cubas”; por José Lins do Rego (1932), “Menino do Engenho”; por Gilberto Freyre (1933); (1936) “Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal” e “Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural no Brasil” e por Graciliano Ramos (1945), “Infância”. Por constituírem-se na tradução do pensamento ou da visão de mundo dos referidos autores, tomamos as referidas obras como objetivo de contribuir para o avanço dos estudos históricos sobre a criança negra brasileira, perscrutando, sua vida cotidiana, seus brinquedos e suas brincadeiras, até então pouco explorada pelos pesquisadores.

Nosso propósito foi, sobretudo, refletir sobre a infância da criança negra durante o passado de escravidão, considerando os funestos desdobramentos dessa instituição no presente. Como suporte historiográfico, utilizamos aos trabalhos de Maria Lucia de Barros Mott (1979), Marcus Vinicius Fonseca (2002); Mary Del Priore (2007), Góes e Florentino (2007, 2008); Cláudia Monteiro da Rocha Ramos (2008), entre outros.

Para análise histórica sobre os desdobramentos do passado escravista no quadro social do presente, buscamos embasamento nos pesquisadores que abordam a sociedade brasileira, em geral, e o cotidiano escolar, em particular, discutindo as relações étnicas no Brasil, a partir das práticas pedagógicas e como estas influenciam na construção da identidade étnica da criança. Entre os variados autores que abordaram a temática, consultamos João Baptista Borges Pereira (1987), Ana Lucia Valente (1995, 2005), Neuza Maria Mendes de Gusmão (1997), Vera Maria Candau (2003), Eliane Cavalleiro (2000, 2001), Nilma Lino Gomes (2002, 2003), Jacira Helena do Valle Pereira (2002), Petronilha Gonçalves e Silva (2003), Kabengele Munanga (2005) e outros autores cujos olhares se voltaram para a formação de um ser humano que respeita as diversidades étnicas. A contribuição desses autores foram indispensáveis para discutir o cotidiano escolar e suas potencialidades no processo de (des)construção ou de reforço de representações e práticas sociais, manifestado através da discriminação direta ou indireta,

No decorrer da pesquisa bibliográfica descobrimos para abordagem que há um acervo significativo de livros didáticos e para-didáticos, pouco utilizados, por desconhecimento ou por absoluta falta de formação dos profissionais da educação em colocá-los a serviço do acompanhamento das crianças no convívio social, sobretudo em suas relações multi-étnicas. Segundo o estudioso da área, Kabengele Munanga (2005), é preciso definir conteúdos e formar professores para utilizar, a partir de uma visão crítica, esse rico manancial de materiais

disponíveis, mas pouco utilizados. O problema crucial é ajudar na preparação dos educadores, cuja formação foi carente nos estudos sobre história da África, escravidão, cultura negra brasileira e suas contribuições.

Propomos, nesse sentido, apresentar algumas possibilidades de utilização da literatura infantil no processo de promoção das relações étnico-raciais, cujo enfoque possa acima de tudo contribuir para a emancipação e na formação da identidade da criança negra. Entre as obras infantis que elegemos como objeto de análises, listamos as seguintes: “A bonequinha preta” (1938), de Alaíde Lisboa Oliveira; “Menina Bonita do Laço de Fita” (1986), de Ana Maria Machado; “O Menino Marrom” (1986), de Ziraldo Alves Pinto; “A cor da vida” (1997), de Semíramis Paterno; “O cabelo de Lelê” (2007), de Valéria Belém.

Entendemos que as práticas educativas podem agir no processo de superação do preconceito e do racismo, uma vez que estes são conceitos construídos no seio da sociedade como um todo e, mais particularmente, no universo da criança negra e da não negra. Isso significa que as mais variadas visões da realidade baseiam-se em aspectos construídos, ou seja, traduzem imagens e discursos vinculados às estratégias ideológicas, de interesses ou manipulações. Portanto, nossa pesquisa não se limitou apenas à construção positiva da realidade criança negra por meio das representações, mas à desconstrução de posturas discriminatórias das demais crianças.

Para atingir os objetivos propostos, o estudo foi desenvolvido em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “A Criança Negra na Historiografia Brasileira” traz uma revisão de literatura sobre as concepções de infância negra, objetivos e questões de estudo, além da fundamentação da base teórica metodológica. O segundo capítulo “Sob o olhar dos literatos” tem como objetivo refletir sobre a criança negra no Brasil. Buscamos inicialmente compreender como se deu a construção da concepção de criança no mundo para posteriormente, centrarmos análises sobre os escritos literários de Machado de Assis, José Lins do Rego, Gilberto Freyre e Graciliano Ramos. Desses autores, consideramos suas principais contribuições no processo de construção do quadro historiográfico brasileiro, sobretudo, no que tange os aspectos sociais e questões raciais. Por meio de suas obras, buscamos destacar o caminho percorrido pelo negro em seu combate à dominação e à subalternização. Como já nos referimos, ainda hoje prossegue o embate do afro-descendente contra os variados tipos de estereótipos. Enfim, permanece a luta do segmento negro por um espaço social e identitário, sobretudo, como sujeito do seu discurso e de sua ação. No terceiro capítulo “Literatura infanto-juvenil brasileira e identidade étnica” procuramos sugerir

materiais literários infanto-juvenis de viés étnico como referencial indispensável no processo de construção de identidades e de inter-relações positivas entre sujeitos sociais.

O arco temporal que elegemos para nossa pesquisa envolve os séculos 19 e 20. Iniciaremos a partir do século 19 para refletir as condições da criança negra subalternizada e sem escola durante o passado escravista. No século 20, buscamos fazer referência à herança desse passado de exclusão da criança na escola que ainda se faz sentir no presente, quando se observa no espaço escolar o quadro de indiferença frente ao preconceito e a discriminação.

Quanto às estratégias de ação, efetuamos como ponto de partida o levantamento e a revisão da literatura sobre a representação do negro brasileiro. Em seguida realizamos análises do material sobre o tema, tomando como ponto de partida o livro “A bonequinha preta”, escrito por Alaíde Lisboa de Oliveira. Esse material, embora tenha sido publicado em 1938, só ganhou visibilidade a partir da década de 1980, quando a abertura política permitiu a participação de diversos segmentos sociais nos destinos da nação. Naquele momento percebeu-se a ausência de material capaz de oferecer à criança negra um referencial identitário mais positivo.

A produção contemporânea, sob a influência da luta social e da própria conscientização do segmento negro, propõe novas formas de representação da criança como a inserção de traços e símbolos da cultura negra, representação de mecanismo de resistência no combate ao racismo e ao preconceito, valorização da identidade e das diferenças étnico culturais. Nesse sentido, a representação das crianças negras na literatura infanto-juvenil brasileira insere-se no processo de desconstrução de estereótipos negativos, com vistas a promover a valorização da identidade e das diferenças étnico culturais. São produções que visam servir de ferramenta para a construção positiva da identidade étnica da criança negra brasileira em sala de aula.

Enfim, cabe enfatizar que a separação dos capítulos em tópicos não representa uma visão fragmentada da história ou das ações políticas e sociais para dar visibilidade ao negro na literatura infanto-juvenil, mas simplesmente para facilitar a elaboração do texto.

CAPÍTULO I – A CRIANÇA NEGRA NA HISTORIOGRAFIA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração que circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. está, pois submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade.

É em função deste lugar que se instauram os métodos, que delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões que lhes serão propostas, se organizam.

Michel de Certeau,
A escrita da História, 1975

1. Criança e infância: algumas reflexões

Os estudos de Michele Guedes Bredel de Castro (2007) discutem alguns enunciados genéricos sobre infância e criança antes de aprofundar o conceito teórico construído ao longo da história. Segundo essas definições gerais, infância refere-se a um dado período da vida humana ligado ao crescimento e à construção de conhecimentos envolvendo signos e sinais destinados a comunicação. Além disso, essa definição tem raiz etimológica latina associada à linguagem, e o vocábulo “infância” corresponde a *in-fans*, traduzido como “sem linguagem”. O termo “criança” sugere uma fase do desenvolvimento do indivíduo vinculado ao aspecto biológico e psíquico, fundamentado no princípio filosófico ocidental, que entende a ausência de linguagem como inexistência de pensamento, que vê a falta de conhecimento como irracionalidade. Por essa interpretação, a criança “é focalizada como um ser menor, alguém a ser adestrado, a ser moralizado, a ser educado”. Nesse sentido, Castro (2007) salienta que o conceito genérico de infância liga-se “[...] às transformações sociais, culturais, econômicas, etc. da sociedade de um determinado tempo e lugar, que possui seus próprios sistemas de classes, de idades e seus sistemas de status e de papel social (p. 4).

Entretanto, orientando-se pela perspectiva sociológica, Michele Castro discute a evolução do conceito de infância tomando como referencial teórico os estudos de Goulart (2005), Jucirema Quinteiro (1989, 2002, 2005), Moysés Kuhlmann JR (1998), Pinto, (1997), Manuel Jacinto Sarmiento (1997, 2004) e Jacira Cabral da Silveira (2000). Nessa discussão, a autora chama atenção para a necessidade de se realizar uma contextualização sobre a época e as referências conceituais utilizadas para discutir infância e criança, considerando as relações sociais e os aspectos étnicos, pois na sociedade contemporânea tais conceitos são distintos em momentos históricos anteriores:

Para Silveira (2000), a definição de infância está ligada à ótica do adulto, e como a sociedade está sempre em movimento, a vivência da infância muda conforme os paradigmas do contexto histórico. Dessa forma, a dimensão da construção de uma concepção de infância pelos intelectuais nos leva a uma questão: os formuladores de uma concepção de infância são, em sua maioria, os adultos. Dessa forma, pensar a infância pode ser buscar algumas evidências articuladas à família e, também, no mundo moderno, à escola. [...] a importância da criança dentro de uma comunidade varia conforme o período em que ela está inserida, seus direitos e interferências. Assim, cada período imprime na infância uma significação mais ou menos vinculada às condições sociais e não apenas a sua condição de ser vivente e biológico (apud CASTRO, 2007. p.3).

Jacira Cabral da Silveira (2000), referida por Michele de Castro (2007), entende que existe na atualidade a influência de um artefato social na construção da significação da infância, ou seja, não existe uma única concepção de infância, pois seu caráter diacrônico impõe considerações sobre a diversidade sócio-cultural e interpretações distintas ao longo do tempo: “Essas concepções se apresentam de várias maneiras e estão diretamente relacionadas às classes sociais, bem como de acordo com o tempo e o espaço em que foram geradas (p.4)”.

Importante destaque dado por Michele Castro (2007) refere-se à infância como construção social, cujas particularidades devem ser levadas em conta:

[...] precisamos estar atentos não só às especificidades das vivências das crianças concretas de diferentes classes sociais, gênero, etnias, etc., como também à heterogeneidade da infância, que, de acordo com determinados aspectos espaço-temporais, produz diferentes infâncias (p.9).

Dos inúmeros estudos que discutem as concepções de infância na história da humanidade⁶, consideramos as reflexões de Philippe Ariès, esboçada na obra “História Social da Criança e da Família, publicada em 1960”, que oferece aos demais estudiosos do tema algumas noções de como o conceito foi historicamente construído. Pelos estudos de Ariès, a criança era vista como adulto em miniatura. Até o século 17, a criança, no dia-dia e ou nas festas devia vestir-se e portar-se como alguém que já havia atingido a plena maturidade. Vítima de rigor disciplinar, a criança era treinada para expressar adequada integração social e controle das funções intelectuais.

Segundo Ariès (1981), a criança era marcada pela discriminação, marginalização e exploração, embora outros autores contestem essa versão, aspecto que não pretendemos discutir neste trabalho. Dessa forma, as crianças eram submetidas e preparadas para suas funções dentro da organização social. O desenvolvimento das suas capacidades se deu a partir das relações que as crianças mantinham com os mais velhos.

Mas, com base nos escritos de Manuel Jacinto Sarmiento (1997), Michele Castro (2007) faz as seguintes considerações a respeito da evolução do conceito de criança e infância ao longo do tempo: “[...] o sentimento de infância, de preocupação e investimento da sociedade e dos adultos sobre as crianças, de criar formas de regulação da infância e da família são idéias que surgem com a modernidade (p.9)”.

Estudos sociológicos, entre os quais realizados por Manoel Jacinto Sarmiento e Manuel Pinto (1997), têm avançado na discussão do conceito e define a infância como categoria social

⁶ Ariès, 1981; Charlot, 1983; Snyders, 1984; Sarmiento e Pinto, 1997

criada na modernidade, quando das mudanças ocorridas no nível dos costumes ou estilos de vida ou na organização social, surgido na Europa a partir do século XVII e contagiou o restante do mundo.

A reflexão sobre tais conceitos permite dimensionar a forma como a sociedade exprimia, em diferentes épocas, suas aspirações, significações e rejeições às crianças. O fato é que, segundo Michele Castro (2007), as teses recentes têm mostrado que “[...] as crianças participam coletivamente na sociedade e são dela sujeitos ativos e não meramente passivos. (p.9)” Isso corrobora a ideia de que a criança deve ser entendida como ser social e histórico capaz de produzir sua própria cultura. Além disso, Manuel Jacinto Sarmiento (1997) defende a tese da diversidade de infâncias. Vejamos:

[...] as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças (p.10).

Assinalamos que o que é significativo na concepção de criança, não é a sua idade vista sob a perspectiva biológica, e sim as relações sociais estabelecidas, seus brinquedos, suas roupas, enfim, seu cotidiano.

1. 2 Infância da criança escravizada: história e historiografia

Se a criança não negra, por muito tempo foi tratada com desrespeito e discriminação, as condições da criança negra eram agravadas pela presença do escravismo na sociedade brasileira.

A história da criança negra vincula-se ao passado escravista brasileiro. Sua trajetória, enquanto segmento social, caracterizou-se pela alienação, ou seja, o negro morria escravizado e seus descendentes herdavam os pesados grilhões da escravidão. Enquanto peça indispensável ao escravismo colonial, o negro tornava-se alienado, assumindo a partir daí o caráter perpétuo e hereditário (BRAZIL, 2009).

Nesse quadro, as crianças nascidas no Brasil morriam precocemente pela falta de cuidados mínimos. Aquelas que conseguiam sobreviver ao primeiro ano de vida tinham pela frente os difíceis anos de infância, sem os cuidados da mãe, que logo após o parto retornava as rudes tarefas diárias.

Quando falamos em infância no período escravista, especificamente no que se refere à idade, não há um consenso entre os autores. Alguns, como Maria Lucia Barros Mott (1975), discute que o tratamento e os cuidados necessários à saúde não se diferenciavam nos primeiros anos para crianças livres e cativas. Pelos relatos dos viajantes as crianças pequenas eram tratadas com aconchego e afetuosidade pelos senhores:

Do nascimento até aos dois anos, geralmente a criança desfrutava do zelo e do aconchego da casa-grande. Os moleques passavam o dia ao lado das crianças livres, seus futuros senhores, e brincavam durante todo o tempo em que a mãe trabalhava. Com o passar dos anos, os cuidados e carinhos que os senhores tinham para com as crianças escravas começam a cessar, e chega o momento crucial de se aprender a ser escravo, deixar as brincadeiras na sala e nos quintais da fazenda para enfrentar a dura rotina de tarefas (MOTT, 1975, p.60-61).

Corroborar essa discussão a historiadora Mary Del Priore (2007), que divide a infância em três fases que variavam de acordo com a condição social e jurídica dos pais. A primeira fase iniciava-se no nascimento e terminava aos três ou quatro anos de idade, período que marcava o fim da amamentação. Entre os cinco e sete anos as crianças entravam na segunda fase, quando passavam a acompanhar os pais nas tarefas diárias. A terceira fase iniciava na transição dos sete para os oito anos até aos catorze anos, etapa de aprendizado para os *infantes*, como a prática de pequenos trabalhos, ofícios ou estudo das letras nas escolas régias. Entretanto a autora chama a atenção para a posição econômica e o *status* da família e a realidade da criança escravizada, que era diferenciada dos filhos dos escravizadores.

Se até aos cinco anos de idade os filhos de um senhor de engenho brincavam e passavam a maior parte do dia com os filhos dos escravizados, a partir dos sete anos a diferenciação no que tange à ocupação diária começa a separar as crianças. Enquanto os filhos da elite branca portuguesa iniciavam os estudos das letras, a criança sob cativo aprendia a ser escrava por meio do convívio diário com a rotina dos pais e demais trabalhadores da senzala.

Nesse contexto, José Roberto de Góes e Manolo Florentino, em texto publicado em 1999, na obra coletiva “História das crianças no Brasil”, organizada por Mary Del Priore (2007) lembram que a criança, sob o instituto da escravidão, tinha que aprender ofício e também aprender a ser escrava. A aprendizagem tinha relação com o nível de adiestramento apresentado pela criança escravizada, pois o trabalho era o domínio privilegiado da pedagogia do segmento senhorial.

Entendemos que a instrução imposta ao negro pelo escravizador se fez por meios essencialmente violentos na medida em que aos olhos deste segmento, a criança escrava, era uma mercadoria, força de trabalho em potencial. Não raro este treinamento era realizado sob linguagem do chicote, parte intrínseca da escravidão.

É importante ressaltar que nesse período a criança escravizada era preparada para assumir função produtiva conforme evidenciam os relatos de viagem esboçados pela historiadora Maria Lúcia Mott (1975), em “A criança escrava na literatura de viagem”, na seguinte passagem:

A partir de cinco a seis anos parece encerrar uma fase na vida da criança escrava. A partir desta idade ela aparece desempenhando alguma atividade. [...] no meio rural, as mulheres e as crianças desempenhavam freqüentemente a mesma tarefa, como por exemplo, descascar mandioca, descaroçar algodão e arrancar ervas daninhas (p. 6).

Na obra “Laços e enlaces: intimidade de sujeitos escravizados em São Luis do Maranhão – Século XX”, publicada em 2008, a historiadora Cristiane Pinheiro Santos Jacinto apresenta uma análise sobre organização social dos trabalhadores escravizados em São Luiz, na segunda metade do século 19. Com base na documentação que inclui documentos da Junta de classificação de Escravos, registros eclesiásticos e jornais, a autora constrói o quadro urbano onde se movimentam negros libertos, escravizados e homens livres pobres: “[...] é no cenário de nossas ruas, que escravos de ganho, de aluguel e de outras categorias trabalham, conhecem seus amores, criam seus filhos, constroem amizades e são forçosamente separados (SOUZA In JACINTO 2008, p. 16)”.

Em relação ao trabalho infantil, a autora evidencia na análise dos documentos que desde muito cedo as crianças escravas já estavam inseridas no mercado de trabalho com profissão específica e também destaca que em alguns momentos aparecia algum tipo de limitação em relação à idade, porém essas crianças eram consideradas como adultas:

Anselmo, preto de 11 anos, é indicado como trabalhador da lavoura, mas com pouca aptidão para o trabalho. [...] mas, Carolina, preta com 10 anos já era classificada como trabalhadora da lavoura, embora com pouca aptidão para o desenvolvimento das tarefas. Francisca, parda de 6 anos, também é indicada como trabalhadora da lavoura e com boa aptidão para o trabalho: o mesmo acontece com Amélia, parda de 3 anos, apta para os serviços domésticos (JACINTO, 2008, p.154).

A autora sustenta que as crianças desempenhavam as mais variadas atividades laborais, entre elas os ofícios de costureiras, trabalhadoras nas lavouras, serventes, alfaiates e rendeiras. Isto explica os motivos pelos quais negrinhos ou “escravinhos” eram

constantemente anunciados nos jornais por aqueles que desejavam adquiri-los para submetê-los aos trabalhos urbanos ou rurais.

Essa reflexão também é realizada pela historiadora Mary Del Priore, na obra “História das Crianças no Brasil”, produzida em 1999. Segundo a autora, o sofrimento da criança negra decorria da condição servil a que era submetida, pois seu período de infância era bastante reduzido e sua cultura negada.

A esse respeito Ina Von Binzer (1982), preceptora alemã encarregada de ensinar os filhos de determinadas famílias da nobreza brasileira no Brasil, entre os anos de 1881 e 1884, evidenciou em cartas enviadas a uma amiga residente na Alemanha, os aspectos sociais do Brasil durante o período escravista: “Neste país os pretos representam [Sic] o papel principal [...] todo o trabalho é realizado por pretos, toda a riqueza é adquirida por mãos negras (p.34)”. Segundo a autora, a utilização da mão de obra infantil nos trabalhos domésticos era comum, sobretudo como forma de as crianças proverem suas necessidades básicas:

[havia] um mulatinho de doze anos, com cara de malandro e uma invencível predileção pelas roupas sujas e pelas cambalhotas que se tornaram sua maneira habitual de andar; sua obrigação é a de espantar as moscas, junto à mesa, com uma bandeirola [...]. Além disso, o menino [devia] servir o café (p. 19).

Desde a emancipação política do Brasil, ocorrida no Brasil em 1822, a questão abolicionista tornou-se objeto de polêmicos debates entre a classe política imperial brasileira, representada pelo Partido Liberal e pelo Partido Conservador. O assunto se tornou mais relevante com a supressão do tráfico de negros africanos a partir de 1850, com a Lei Eusébio de Queiroz. Mas o processo de superação do escravismo só ganhou caráter verdadeiramente popular a partir de 1871, quando o parlamento promulgou a primeira lei abolicionista do Brasil, conhecida como Lei do Ventre Livre. A referida lei promovia a emancipação lenta, gradual e indenizada, como estratégia de superação sem traumas para a elite proprietária (BRAZIL, 2002).

Segundo Ina Von Binzer (1982), antes da Lei do Ventre Livre, as crianças eram vistas por seu escravizador como mão de obra futura, a serem engajada gradativamente no mundo do trabalho. Entretanto com o advento da referida Lei o quadro sofreu alterações, conforme suas observações:

[...] os pretinhos nascidos agora, não têm nenhum valor para seus donos, senão o de comilões inúteis. Por isso não se faz nada por eles, nem lhes ensinam como antigamente qualquer habilidade manual, porque, mais tarde, nada renderão (p.34).

Segundo a Lei, os filhos de negros escravizados seriam livres, mas o escravocrata deveria manter a criança sob sua responsabilidade até alcançar os oito anos e, só depois, poderia entregá-la ao Estado e receber sua fatia indenizatória, paga em títulos públicos. Nesse cenário foi negada à criança negra a perspectiva de transformar-se num cidadão em potencial, pois o interesse do escravizador residia na possibilidade em empregá-lo num exército de mão-de-obra barata.

Esta discussão é retomada pelos pesquisadores Marcus Vinicius Fonseca (2002) e Claudia Monteiro da Rocha Ramos (2008), ao discorrem sobre educação das crianças negras pós-Lei do Ventre Livre.

Todo o conhecimento, as aptidões e o preparo da criança beneficiada pela Lei permaneceram como prerrogativa do proprietário de escravos, cujo interesse maior era garantir habilidades para o trabalho. Improvável pensar que um proprietário de escravos pudesse investir no desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança visando à sua melhor integração individual e social, através da instrução.

Em seu trabalho, Marcus Vinicius Fonseca (2002) discute a dimensão pedagógica obtida a partir da Lei do Ventre Livre, com a finalidade explicar a forma como ela foi construída e debatida e demonstrar a importância desse período para a historiografia educacional brasileira. Fonseca (2002) partiu do pressuposto de que a educação proposta pela elite branca tinha o interesse de manter o trabalho escravo até o último fôlego do sistema escravista. Ciente da proximidade da extinção total do cativeiro no Brasil, o segmento dominante nunca teve planos educacionais para o pequeno liberto. Ao contrário:

Não podemos considerar que se tratasse de um esforço concreto no sentido de garantir uma educação onde a instrução estivesse realmente assegurada, pois, dizer que os senhores sempre que possível deveriam proporcionar às crianças nascidas de escravas a instrução elementar era algo extremamente vago e que não representava nenhuma garantia de que os senhores assumissem a função de ampliar o conteúdo da educação das crianças nascidas livres da mulher escrava. Legislar sobre o sempre que possível é muito mais uma intenção do que necessariamente uma determinação; a possibilidade, ou o sempre que possível, é algo muito subjetivo para ser abarcado pelos nexos causais que moviam a lei (p.49-50).

Nessa mesma perspectiva a pesquisadora Claudia Monteiro da Rocha Ramos, em sua dissertação de Mestrado pela Universidade de Campinas, no ano de 2008, buscou compreender a finalidade da educação das crianças nascidas após a Lei do Ventre Livre, diante do quadro de carência de instituições escolares, cujo acesso era excludente, predominantemente destinado às camadas privilegiadas da sociedade.

O fato de não ter conseguido romper as barreiras impostas desde a época da escravidão explica a razão pela qual a população negra apresenta ainda hoje altos índices de analfabetismo e exclusão educacional:

As dificuldades econômicas, aliadas às dificuldades educacionais estão amarradas entre si, pois as pessoas de menor poder aquisitivo são as que mais apresentam dificuldades para investir na sua formação escolar, uma vez que a falta de oportunidades entre negros e brancos, principalmente no campo educacional, ainda é uma realidade. [...] Historicamente, a situação vem se perpetuando, pois as oportunidades de acesso de negros à educação sempre foi diferenciada. Hoje, a quase totalidade da população pobre e afro-descendente não tem como chegar à universidade, em virtude de sua alta seletividade e elitismo (RAMOS, 2008, p.199).

Cabe reiterar que o universo da criança escravizada foi quase silenciado pela produção historiográfica, documental e memorialístico brasileiro. Além disso, as crônicas sobre o escravismo colonial omitiram aspectos do cotidiano e vivências de cativos, nativos, agregados, pobres, mulheres e crianças, conforme procuramos demonstrar.

1. 3 Trabalho e educação no pós Abolição

Numa análise sobre as raízes do preconceito, Florestan Fernandes (1988) ressaltou que tanto no campo quanto na cidade o trabalhador negro não conseguiu, sob a escravidão, se qualificar num trabalho porque enfrentava a concorrência do trabalhador livre e nacional. Nesse cenário o liberto áureo defrontava-se com uma situação terrível, pois as ofertas de trabalho e de remuneração eram tão duras que se ele aceitasse as condições, na verdade não estava trocando a situação de escravizado pela de trabalhador livre.

Segundo a avaliação do sociólogo, a valorização da mão-de-obra estrangeira excluiu o negro do mercado de trabalho. O segmento negro ficou com as ocupações marginais, "[...] a não ser se ele tivesse proteção, fosse negro de sobrado (p.6)". Assim, muitos negros refluíram para suas regiões de origem, para os núcleos rurais, outros procuraram a cidade e foram viver em condições subumanas:

[...]. Na cidade os negros [viviam] um inferno, porque todos estes estereótipos negativos produzidos durante a escravidão (criados para justificar a repressão do negro), de que o negro era ladrão, vagabundo, se reativavam [...] encontraram uma referência empíricos no fato da massa de negros e mulatos se verem reduzidos à desocupação permanente [...]. Para o negro tinha três saídas: se proteger na economia do subemprego, ficar na condição de marginalizado, ou desenvolver uma relação parasitária com a companheira (p. 6).

Se no mundo do trabalho, período pós-abolição, o negro ficou visivelmente excluído, no campo educacional a situação tornou-se ainda mais dramática. Mesmo com a superação do escravismo, estereótipos de inferioridade e/ou superioridade raciais, teoria do branqueamento, tornaram-se mais evidentes, explicados pela permanência da dualidade escravizador/escravizado no imaginário da sociedade brasileira. As escolas seguiram privilegiando os ideais aristocráticos fundados no passado escravista (BRAZIL; GARCIA 2008).

1. 4 Avanços e recuos historiográficos

Inúmeras produções mantiveram interpretações pseudo-suáveis sobre os procedimentos senhoriais geradores do mito da suavidade do escravismo brasileiro. Até alguns escritores da década de 1930 chegavam a afirmar que a elite proprietária substituiu a pedagogia da corrente e dos açoites pela concepção ideológica amplamente propagada pela Europa civilizada. Segundo Heitor Frisotti (1988), esse foi o conteúdo da teoria e da prática do branqueamento propiciado igualmente pela entrada de migrantes europeus no país. Nessa linha interpretativa defendia-se a ideia de que através da miscigenação seria possível alcançar a “purificação” da raça negra a partir da mistura com o “sangue branco”. Por essa lógica, negros e mestiços tenderiam a desaparecer por completo.

Para a professora e fundadora do Centro de Estudo e Defesa do Negro, Zélia A. de Deus (2000), a tese do “branqueamento” fundava-se na suposta superioridade do segmento branco, na crença na inferioridade inata do homem negro. Isso significava que a ideia era miscigenar para “embranquecer”, jamais para “empretecer”. Essa ideologia ajudou a compor o cenário em que se desenvolveu o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento.

No século 20, especificamente na década de 1930, o Brasil foi marcado por mudanças modernizadoras, mas a legislação educacional não logrou maiores alterações. A disseminação do mito da democracia racial permitiu esconder desigualdades raciais traduzidas nas práticas discriminatórias de acesso ao emprego, à educação e nas dificuldades de mobilidade social da população negra (SILVA; BRAZIL; SOUZA, 2007).

Essa abordagem patriarcal que difundiu esse mito, permitiu um significativo avanço no enfoque sócio-político e despertou um vasto interesse em se estudarem as raízes afro-

brasileiras e as questões raciais como problema social relevante no projeto de construção democrática do Estado brasileiro. A partir daí, a problemática do negro brasileiro, herdeiro da sujeição e espoliação escravista, ganhou a atenção de inúmeros estudiosos, que, nessa fase, sob a perspectiva da questão étnica, tentaram explicar o negro brasileiro à luz do evolucionismo social e do determinismo biológico (Cf. MAESTRI, 2002).

Um vasto estudo de caráter culturalista, evolucionista e antropológico ampliou o campo investigativo sobre a questão do negro. O tema da escravidão ressurgiu na perspectiva cultural e os trabalhos, em sua maior parte, acabaram por adotar o que se convencionou a chamar de abordagem culturalista com o objetivo de identificar, analisar e interpretar a contribuição do negro na formação cultural brasileira (Cf. MAESTRI, 2002).

Os estudos teóricos e evolucionistas de Nina Rodrigues inauguraram, em 1935, a Escola Baiana, cuja base postulava a hierarquização das raças. Afrânio Peixoto (1922) e Edison Carneiro (1937) figuraram entre os principais expoentes dessa escola. O tema foi ainda amplamente discutido sob a égide culturalista por autores como Arthur Ramos (1942), Herskovits (1943), Oracy Nogueira (1955), Thales de Azevedo (1953) e Roger Bastide (1946,1953). Nesses anos, segundo o historiador gaúcho Mario Maestri (2002), a visão adocicada da escravidão brasileira acabou sendo questionada apenas pelas “bordas” (Cf. MAESTRI, 2002).

A partir de 1960 a questão foi também tratada com base no Programa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, evidenciando a necessidade de centrar análises sobre a discriminação do negro e o mito da democracia racial no Brasil. Florestan Fernandes (1960), Fernando Henrique Cardoso (1962) e Otávio Ianni (1966) destacaram-se entre os cientistas sociais com relevantes trabalhos advindos desse Programa, cuja investigação pautou-se no passado escravista e nas relações inter-étnicas no sudeste e sul brasileiro. O escravismo patriarcal e benevolente do Brasil, sustentado por Gilberto Freyre, passou a ser amplamente rejeitado. Os estudos sobre a sociedade açucareira, cafeeira, mineradora e charqueadora em determinadas regiões do Brasil passaram a ser objeto de estudos valiosos (Cf. MAESTRI, 2002).

A estagnação cultural e científica verificada durante os vinte anos do regime militar não impediu a produção da obra “Da Senzala à Colônia”, de autoria de Emilia Viotti da Costa (1966), sobre a escravidão na cafeicultura paulista. Se no Brasil nos anos da ditadura, o estudo sobre o passado escravista teve pouco avanço, no resto do mundo as reflexões sobre os movimentos sociais se fortaleceram e passaram a discutir a multiplicidade dos modos de

produção e as diferentes formas de transição e superação. Além disso, ocorria a difusão da luta contra o preconceito e a discriminação racial somada à busca dos povos de raízes negras pela reconstrução de alternativas práticas na consolidação de sua identidade, recorrente ao movimento da negritude iniciado em Paris desde 1934 pelo poeta antilhano Aimé Césaire que manifestava forte resistência à política de assimilação e em favor da afirmação dos negros.

Na década de 70 a luta pela redemocratização do Brasil e a organização do Movimento Negro e do Movimento Operário prepararam a base onde os cientistas sociais e historiadores como Ciro Flamarion Cardoso (1973) e Jacob Gorender (1978) assentariam os conceitos do modo escravista colonial (Cf. MAESTRI, 2002).

A partir daí dimensões sociais, políticas e culturais do escravismo tornaram-se objetos de novas abordagens, ensejando o enfoque sobre novos temas e espaços geográficos não contemplados pela historiografia. Veio a lume discussões como a questão da luta pela posse da terra, da construção da visão do negro pela elite branca, da educação do segmento negro e de suas variadas perspectivas de auto-definição e participação na sociedade brasileira (Cf. MAESTRI, 2002).

Segundo Gorender (1978), o foco de análise deslocou-se das determinações econômicas e da ênfase evolucionista para as relações sociais. O trabalhador escravizado e as suas relações tornaram-se aparentes, objetos de pesquisa em potencial. Dentro desse contexto, a produção historiográfica da escravidão expandiu e alcançou as mais diversas categorias constitutivas da estrutura social brasileira. As investigações sobre o tema e as formas de luta dos trabalhadores escravizados tornaram-se mais fecundas e culminaram em um número indeterminado de estudos, teses, suplementos jornalísticos produzidos como parte das comemorações do centenário da Abolição, em 1988 (Cf. MAESTRI, 2002).

Diante desse contexto buscaremos realizar um levantamento das pesquisas brasileiras que foram realizadas nos anos de 1987 – 2008 relacionadas às crianças negras e à educação.

1. 5 Criança negra na historiografia educacional brasileira: tendências e debates

O interesse pelo estudo da Criança negra na historiografia é recente na história da educação brasileira. No presente trabalho procuramos fazer uma revisão dos estudos acerca da Criança negra já realizados no Brasil, elegendo, para o mapeamento, os trabalhos apresentados em eventos como o Congresso Brasileiro de História da Educação, bem como

dissertações e teses disponibilizadas no banco de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES⁷. Para isso, elencamos duas categorias de análises: Educação e Criança negra e Literatura infanto-juvenil étnica, com o objetivo de visualizar quais discussões estão sendo realizadas e sua relevância na academia.

O ideário moderno da civilização ocidental evoluiu gradativamente para discussões sobre o direito ao rompimento com as dominações tradicionais e, atualmente, defende-se o direito à diferença. Para essa discussão, Loiva Félix recorreu a Luis A. Souza (1994), cuja reflexão é indiscutivelmente pertinente por envolver a questão da pluralidade e da diferença:

E o mundo industrial se descobre não apenas poluidor e masculino, mas também branco e ocidental. Povos e raças vão se insurgir como o outro oprimido em busca da libertação [...] Gênero, raça, natureza, essas dimensões de um mundo plural rasgam, pelas práticas e denúncias os horizontes estreitos das análises político-econômicas. Sem negar as dominações que estas apontaram e as cruzam com outras que tinham ficado à margem (p.21).

Atualmente, as pesquisas relacionadas ao segmento negro, ganharam espaço expressivo no campo da historiografia educacional brasileira. São pesquisas que procuram “ouvir” as vozes das minorias étnicas, sexuais e sociais, foco de preocupações dos intelectuais pós-modernos.

Observa-se nas atuais produções científicas, grandes inquietações em torno das questões que envolvem as relações entre negros e brancos, a forma como se constroem a identidade étnica de cada indivíduo negro e as práticas do racismo e da discriminação.

Com o objetivo de dar visibilidade, sobretudo, aos estudos relacionados à criança negra na educação e à literatura infanto-juvenil étnica, consultamos os Congressos Brasileiro de História da Educação e o acervo de dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação. Tal levantamento representa uma amostra significativa do que vem sendo produzido sobre a criança negra na educação, suas relações neste espaço e sobre a utilização da literatura infanto-juvenil como suporte no combate ao racismo, o que nos permite vislumbrar e dimensionar a relevância do tema em estudo.

No que diz respeito aos “Congressos Brasileiro de História da Educação”, procuramos fazer um balanço das temáticas relevantes a nossa pesquisa no conjunto de trabalhos apresentados no decorrer dos anos nesses Congressos realizados entre os anos de 2000 a

⁷ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES é uma agência que promove a pesquisa brasileira e atua na expansão e consolidação da pós-graduação (mestrado e doutorado) em todos os estados do país.

2008⁸, buscando identificar as pesquisas e estudos desenvolvidos por pesquisadores que se dedicam as temáticas referentes à criança negra e a literatura infantil étnica com o objetivo de contribuir com a história da educação brasileira. No período pesquisado foram realizados cinco Congressos Brasileiros de História da Educação bienais.

No primeiro Congresso realizado em 2000, intitulado “Educação no Brasil: história e historiografia”, no eixo temático Gênero e Etnia, foram apresentados 23 trabalhos, entretanto não foram apresentados nenhum relacionado à criança negra, esta mesma realidade encontramos no segundo Congresso: “História e Memória da Educação Brasileira” realizado em 2002, onde foram apresentados 49 trabalhos no eixo temático: Estado, Nação e Etnia na História da Educação e nenhuma referência à criança negra.

Já no terceiro Congresso: “A Educação Escolar em Perspectiva Histórica” de 2004, no eixo: Gênero, Etnia e Educação Escolar foram apresentados 38 trabalhos, e uma comunicação coordenada intitulada: Educação e Relações Étnico-raciais, crianças negras, Ex-escravas e Imigrantes no Século XIX, no qual o pesquisador Marcus Vinicius Fonseca/USP apresentou o trabalho “Escola para crianças negras: uma análise a partir do Congresso Agrícola do Rio de Janeiro e do Congresso Agrícola do Recife em 1878”, analisando os debates nos congressos agrícolas no qual os agricultores tentavam encontrar saídas para minimizar o problema da falta de trabalhadores com qualificação necessária no momento em que se encontrava: transição do trabalho escravo para o trabalho livre, e destacava a educação para as crianças negras como uma das saídas para a qualificação de mão-de-obra. Nesta mesma perspectiva, a pesquisadora Cynthia Greive Veiga/UFMG apresentou o trabalho “Crianças Negras e Mestiças no Processo de Institucionalização da Instrução Elementar, Minas Gerais, Século XIX”, investigando a instrução elementar no Brasil no século XIX, e se as crianças negras e mestiças estavam sendo beneficiadas, isto é, se essas crianças podiam e estavam frequentando a escola. Já nas comunicações individuais e co-autorias não houve trabalhos relacionados a essa temática.

No quarto Congresso: “A Educação e Seus Sujeitos na História”, no ano de 2006, aconteceu o inverso: não houve comunicação coordenada na temática, mas houve um trabalho na categoria comunicação individual e co-autoria, intitulado “A criança Negra no Maranhão: uma leitura a partir da infância afro-descendente no Brasil da pesquisadora Kilza Fernandes Moreira de Viveiros/UFMA, buscando o olhar da historiografia sobre a infância negra e especificamente sobre a criança negra do Maranhão, no universo da história da educação,

⁸ Pesquisa realizada no site www.sbhe.or.br/

analisando através das dimensões de valores culturais, sociais, econômicos e suas representações.

O quinto Congresso: “O Ensino e a Pesquisa em História da Educação”, de 2008, os trabalhos apresentados não estão disponibilizados para consulta no portal da Sociedade Brasileira de História da Educação, desta forma não foi possível verificar se houve ou não trabalhos apresentados acerca da temática.

Em linhas gerais, pode-se dizer que os dados obtidos evidenciam que nos congressos Brasileiro de História da Educação temos poucos pesquisadores discutindo as questões da Criança negra e Educação; e na temática literatura infanto-juvenil étnica, não temos nenhuma contribuição dos pesquisadores da área.

A partir deste contexto, realizamos um levantamento das pesquisas de doutorado e mestrado realizados em âmbito nacional no banco de dados da CAPES, sobre a temática “Criança negra e Educação e Literatura Infanto-juvenil étnica, por ser uma entidade de credibilidade nacional na divulgação da produção científica brasileira *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

1.5.1 Produções e novas investigações no banco de periódicos da CAPES

Optamos por fazer o levantamento na CAPES por essa instituição disponibilizar textos completos de artigos nacionais e internacionais, resumos de documentos de todas as áreas do conhecimento, dissertações e teses de várias universidades brasileiras, bem como outros serviços de forma gratuita, e pela credibilidade dos seus dados.

Realizamos um levantamento das dissertações de mestrado e de teses de doutorado produzidas em nível nacional, considerando a contextualização histórica regional, a configuração institucional das universidades, com o objetivo de verificar quantas pesquisas foram realizadas no âmbito das universidades brasileiras estão direcionadas à criança negra e à literatura infantil étnica e/ou negra.

Nossas buscas centraram-se em dois temas: “Educação e criança negra” e “Literatura infantil étnica e/ou negra, pois são temas centrais que contribuirão nas reflexões deste trabalho e dar visibilidades a essas investigações que contribuam para a historiografia educacional.

Deste modo, primeiramente realizamos algumas buscas no banco de dados/resumos da CAPES no período disponibilizado pela mesma, que compreende os anos de 1987 a 2008. Logo após, sistematizamos as dissertações e teses encontradas a partir dos temas em: temática, área de concentração e localização (universidades e estados). Em seguida realizamos as análises dos dados coletados. Ressaltamos que a classificação de todos os trabalhos foram realizados por nós, as temáticas obedeceram às investigações dos autores, porém essa classificação foi baseada em nossas leituras e talvez não fosse reconhecida ou legitimada por seus próprios autores. No entanto, esse é um problema colocado para todos os pesquisadores que realizam trabalhos semelhantes a este.

Com relação às produções de teses de doutorado realizadas no Brasil, destacamos que São Paulo é o estado que mais produziu pesquisas com ênfase na criança negra e na Literatura infanto-juvenil étnica, com 23 dissertações de mestrado e 9 tese de doutorado, seguido do estado do Rio de Janeiro com 6 dissertações e 1 tese no doutorado, Santa Catarina, Bahia e Minas Gerais com 5 dissertações de mestrado e Bahia e Minas Gerais com 1 tese de doutorado.

Podemos analisar, pelos dados obtidos, que a preocupação em relação à temática ainda se concentra nos grandes centros e nas principais Universidades brasileiras, haja vista que é onde se concentra o maior número de pesquisadores envolvidos com esta discussão na academia brasileira. Portanto, entendemos a importância do nosso trabalho para a nossa região.

1. 5.1.1 Educação e criança negra

Iniciamos nossas buscas centradas no tema Educação e criança negra e localizamos no banco de dados da CAPES, 59 dissertações. De posse desses dados, seguimos algumas etapas para a sistematização dos dados, a saber: leituras prévias de cada resumo; catalogação por temáticas baseados nos objetos de investigações de cada pesquisador; distribuição pelo número de dissertações indicadas por cada temática, classificação por áreas de concentração. Por fim arrolamos as dissertações por universidade e estado.

No quadro seguinte, elencamos o número de dissertações encontradas sobre a criança negra e educação:

Quadro 1– Quantidades de dissertações por temática

Temáticas	N. de dissertações
Ações afirmativas	01
Adoção inter-racial	02
Comunidade quilombola	01
Cultura negra	01
Desigualdades de raça	01
Direito/acesso à educação	03
Educação feminina	01
Escravidão	04
Exclusão escolar	01
Exclusão social	01
Gênero e etnia	01
Gênero e justiça	01
Identidade étnica	11
Medidas sócio-educativas	03
Políticas Educacionais	01
Práticas pedagógicas	05
Profissão docente	01
Racismo/preconceito	03
Recursos didáticos	01
Relações raciais	13
Violência doméstica	01
Total de dissertações	59

Fonte: CAPES organização FIGUEIREDO, 2010.

Ao observarmos o quadro 1, notamos que as temáticas foram abrangentes, na medida em que contribuem para as discussões acerca da criança negra na educação brasileira e algumas fora desta perspectiva. Percebemos, nas análises dos dados, que os trabalhos com esta temática constituíram numa diversidade de interesses, explorando espaços e vivências diferenciados das crianças negras. Portanto, temos pesquisas que analisam as ações afirmativas, comunidade quilombola, cultura negra, escravidão, educação de meninas negras, exclusão social, políticas educacionais, recursos didáticos e outras com interesses diversos.

Em linhas gerais, as análises das dissertações produzidas, no período pesquisado, revelam a concentração de pesquisas com preocupação nas relações raciais nas instituições escolares e identidade étnica, procurando avaliar como as crianças negras estão inseridas na escola, na tentativa de compreender como a escola está trabalhando sua prática pedagógica as relações entre crianças negras e não negras neste espaço educacional. Como podemos visualizar no gráfico a seguir.

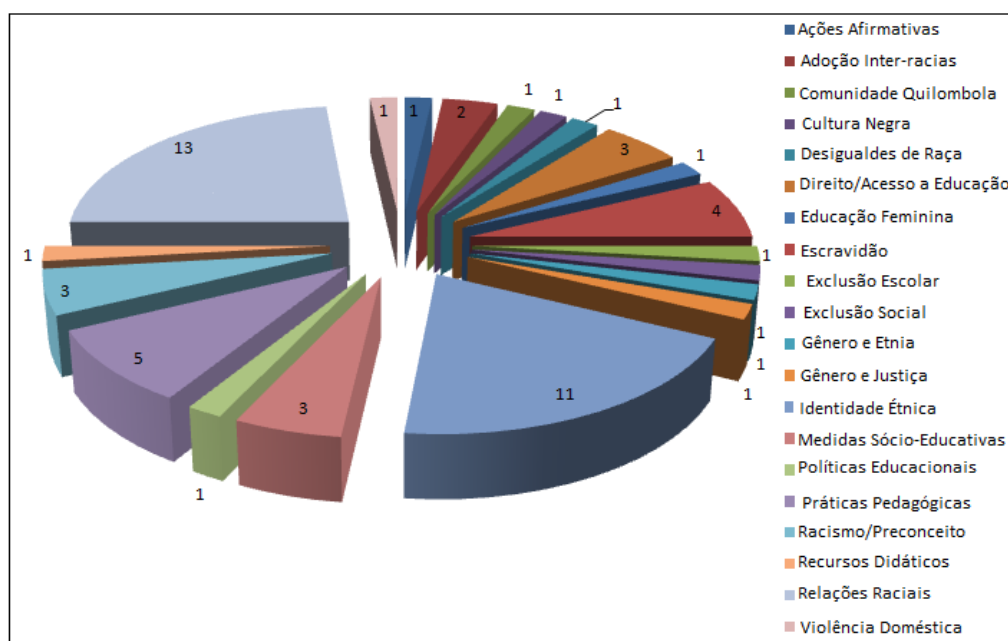


Figura 1 – Quantidade de dissertações de mestrado por temática

Nesse sentido, baseado nos dados descritos, é possível perceber que as temáticas em evidência não foram abordadas ao acaso, demonstram assim, a preocupação dos pesquisadores com os conflitos vividos pelas crianças negras na construção de uma imagem positiva de si mesmas. Essas pesquisas procuram avaliar o impacto que as relações cotidianas e as práticas pedagógicas podem contribuir na formação da identidade da criança.

As áreas de concentração dessas pesquisas centraram principalmente na Educação, somando o total de 44 dissertações. As outras (13) perpassam pelas áreas do Direito, Economia, Educação Física, Ciências Sociais e Psicologia.

Dentre as temáticas mais citadas, analisamos algumas que direta ou indiretamente contribuirão para nossas discussões. Entre as pesquisas com a temática “Relações Raciais” destacamos duas dissertações: a primeira é da pesquisadora Eliana Oliveira, defendida em 1994, intitulada “Relações Raciais nas creches diretas ao município de São Paulo”. Esse trabalho teve como objetivo introduzir a discussão sobre relações raciais no âmbito da educação infantil (creches e pré-escolas).

A segunda pesquisa é de Eliane dos Santos Cavalheiro, de 1998, intitulada “Do Silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil”. Essa pesquisa procurou compreender a socialização, no que tange às relações étnicas estabelecidas no espaço familiar. A autora assinala que há uma distribuição desigual do contato físico entre professoras e seus alunos negros e brancos, bem como formas diferentes de avaliá-los em suas atividades escolares e que essa diferenciação de tratamento entre os

alunos em função de seu pertencimento étnico pode ser considerada uma atitude anti-educativa. Na escola e nas famílias, predominam o silêncio nas situações que envolvem racismo, preconceito e discriminação e assim, a criança negra está sendo levada a se conformar com o lugar que lhe é atribuído: o lugar do rejeitado, o de menor valia.

Na temática “Identidade Étnica”, destacamos o trabalho de Jacira Reis da Silva, intitulado: “Resistência negra e educação: limites e possibilidades no contexto de uma experiência escolar, defendido em 1992. A pesquisadora focou a resistência negra na educação com o objetivo de analisar os comportamentos das crianças negras diante de manifestações de discriminação que sofrem e perceber seus comportamentos de resistência frente a isso. Além das formas individuais, a autora procurou formas coletivas e organizadas de identidade étnica e cultural, apontando os limites e possibilidades de resistência na escola, espaço este que se apresenta como uma oportunidade dessas crianças de aprender e de se valorizar como pessoas e como sujeitos históricos, a partir do resgate de sua identidade étnica.

Nessa mesma temática, outra dissertação que contribui para nossas discussões é a da pesquisadora Aretusa Santos, do ano de 2005, “Identidade negra e brincadeira de faz-de-conta: Entremeios”. A autora buscou compreender como ocorre o processo de construção da identidade negra de crianças na faixa etária de 6 anos, tendo como contexto de análise a brincadeira de faz-de-conta. Em suas investigações a pesquisadora percebeu que nessas atividades as crianças reconstróem aspectos da realidade circundante que influenciam no processo de construção de suas identidades, apontando que as relações raciais entre as crianças no contexto de faz-de-conta se tornam um espaço de construção de identidades múltiplas cujos sentidos são móveis.

Nessa mesma perspectiva, temos a dissertação de Roseli Figueiredo Martins, do ano de 2006, intitulada “A identidade de meninas negras: o mundo do faz-de-conta”. A pesquisadora centrou seus estudos em meninas negras de uma escola pública, do 5º ano do Ensino Fundamental. Utilizou-se de contos de fada, desenhos e dramatizações com o objetivo de descobrir como as meninas negociavam com as personagens das histórias narradas de modo a resolverem suas próprias fantasias em relação a imagens de príncipes, princesas e delas mesmas. Apesar desse trabalho não focar a criança na educação infantil, não o desconsideramos pela importante contribuição para entendermos como é construída a identidade racial.

Com vistas a essa temática, ressaltamos a importância do trabalho de Marcele Arruda Cabral Costa, de 2004, com a dissertação “Identidade étnico-racial em contextos

lúdicos: um jogo de cartas marcadas”. Nessa investigação, a autora objetivou refletir sobre as práticas lúdicas na elaboração dos referenciais identitário étnico-raciais da Educação Infantil. Por meio de atividades de contação e construção de história, teatro de fantoches a partir de imagens em que foram envolvidas crianças brancas e negras a autora pode observar os comportamentos mais favoráveis à construção da identidade étnica das crianças envolvidas na pesquisa.

No que diz respeito à temática “Práticas Pedagógicas”, destacamos a dissertação de Fabiana de Oliveira, de 2008, “Um estudo sobre a creche: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial?”. Nesse trabalho a pesquisadora centrou suas investigações em crianças na faixa etária entre zero e três anos de idade com o objetivo de analisar as práticas educativas, com ênfase na criança negra, verificando as maneiras pelas quais essas práticas produzem e revelam a questão racial, sejam elas de homogeneidade ou de racismo.

Em outro trabalho, na mesma temática, ressaltamos o trabalho de autoria de Leandra Jacinto Pereira Rocha, “Educação Infantil pré-escolar: um espaço de tempo para práticas anti-racistas”, defendida em 2008. A autora buscou compreender como reagem as crianças da Educação Infantil de uma escola pública, deparando-se com práticas que valorizam o negro. Ela pesquisou o cotidiano da Educação Infantil porque entende que esse contexto pode se constituir como um espaço/tempo para que práticas anti-racistas contra o branqueamento institucionalizado socialmente sejam realizadas.

De modo geral, pelo que foi analisado até o momento, podemos observar que os estudos desenvolvidos nos programas de pós-graduação do Brasil, tendo como objeto de investigação as questões relacionadas à criança negra, oferecem contribuições significativas para o avanço da pesquisa, dando subsídios para a produção de informações que colaborarão nas discussões relativas às questões raciais voltadas para a criança negra e para a educação infantil.

1.5.1.2 Catalogação das teses

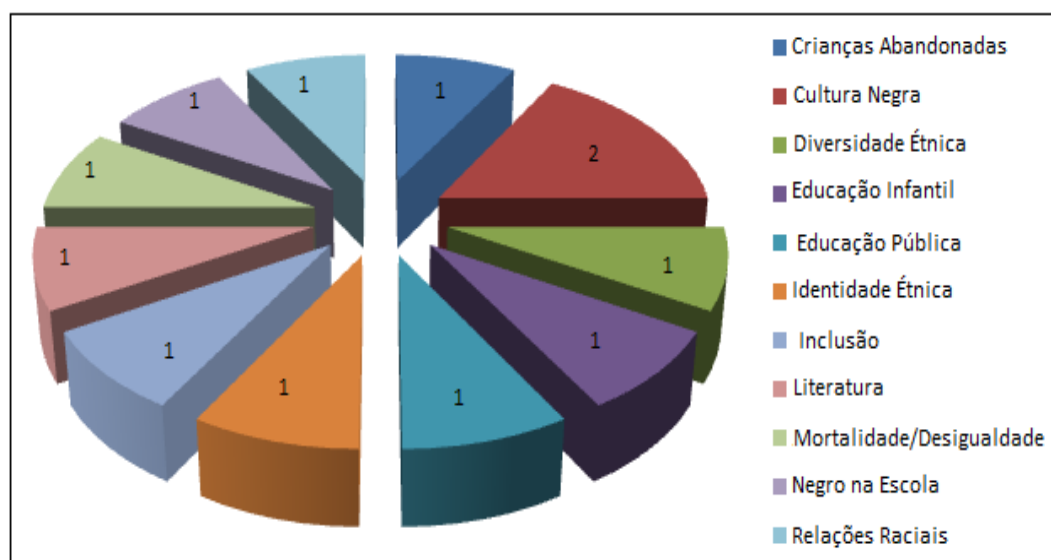
A partir das buscas no banco de dados da CAPES, no tema “Educação e criança negra”, foram encontradas apenas 12 teses de doutorado e as mesmas etapas foram seguidas para a sistematização dos dados: leituras, catalogação por temática e por quantidade, área de concentração e local. A quantidade de teses por cada temática pode ser observada a seguir:

Quadro 2 – Quantidade de teses catalogadas por temática

Temáticas	N. de teses
Cultura negra	02
Diversidade étnica	01
Educação infantil	01
Educação Pública	01
Identidade étnica	01
Inclusão	01
Literatura	01
Mortalidade/desigualdades	01
Negro na escola	01
Relações raciais	01
Total de teses	12

Fonte: CAPES organização FIGUEIREDO, 2010.

Com base nesses dados, observamos que há um número insuficiente de teses com o tema referido, pois ao compararmos com uma busca somente com o tema “Educação e criança” foram arroladas pelo banco de dados da CAPES 852 teses de doutorado. Isso nos mostra que há um grande caminho aos pesquisadores da área a ser percorrido, para que não haja essa diferença de investigações. Observamos o gráfico 2 para melhor compreensão das temáticas:

**FIGURA 2** – Quantidade de teses por temáticas

Considerando a figura 2 é possível perceber que as teses sobre “Educação e Criança Negra” são abrangentes, somente a temática Cultura Negra foram objetos de duas pesquisas, ainda que na leitura desses trabalhos, a criança negra não foi sujeito principal de investigação,

entretanto, no decorrer da pesquisa percebemos o olhar dado para a criança negra e seus significados. As áreas de concentração registradas foram sete para a Educação e as demais áreas foram da Ciência da Saúde, Psicologia e Ciências Sociais.

Entre as temáticas, destacamos como significativa a tese da pesquisadora Eliane do Santos Cavalheiro (que também trabalhou essa temática na dissertação de mestrado). Apesar de sua pesquisa não ter como objeto principal a criança na educação infantil, contribui para a discussão da questão racial, racismo e discriminação. A pesquisadora procurou compreender o processo de socialização de três gerações de famílias negras (avós, mães e filhos), na perspectiva da luta para sobreviver e/ou enfrentar os problemas decorrentes do racismo, preconceito e discriminação racial. No que diz respeito à criança, buscou-se compreender como esta pensa, sente expressa seu pertencimento racial, nas relações raciais estabelecidas entre brancos, negros, adultos e crianças.

1.5.2. Literatura infanto-juvenil étnica e/ou negra

Iniciamos nossas buscas centradas num primeiro momento no tema Literatura infantil étnica para verificarmos se havia algumas investigações similares a essa pesquisa, porém os resultados foram ínfimos, apenas três dissertações e nenhuma tese. Destacamos que dentre essas três, apenas uma era relevante para nossa pesquisa e as demais: uma sobre a questão indígena e a outra na área de odontologia.

Nesse sentido, alteramos a terminologia “étnica” por “negra” e centramos novamente a procura a partir do tema Literatura infantil negra. O banco de dados da CAPES arrolou 12 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado no período de 1987-2008. Não são números tão significativos se compararmos com as 740 dissertações e 17 teses com o tema “Literatura Infantil”, entretanto essas investigações são importantes na medida em que contribuem para o aumento de pesquisas direcionadas ao negro brasileiro. Sistematizamos os resultados do levantamento como na temática anterior e conseguimos os seguintes dados:

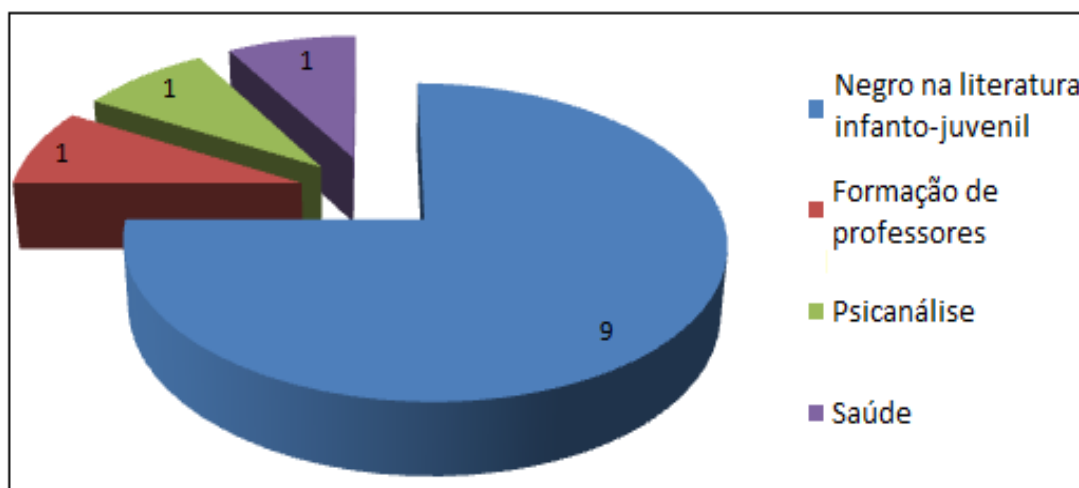


Figura 3 – Quantidade de teses por temática

Como podemos observar, a temática mais abordada foi o negro na literatura infanto-juvenil com 9 dissertações do total de 12. Com esses dados em mãos, tivemos como objetivo perceber como o negro está representado na literatura. Esse levantamento abrangeu as áreas de Letras/Linguística, com cinco dissertações, uma de Psicologia e três da Educação.

Nesse sentido, destacaremos nove dissertações na temática “O negro na literatura infanto-juvenil”. Primeiramente, destacamos a pesquisa de Claudete Fritsch, defendida em 1995, intitulada “A representação da criança negra na literatura infantil brasileira contemporânea”. A autora teve como objetivo investigar como a criança negra se encontra representada na literatura infantil.

Ressaltamos também o trabalho de Elisabete Nascimento, do ano de 1998 “Por uma libertação da escravatura do sentido. Uma introdução à questão do negro na literatura infantil”. Sua dissertação centrou-se nos estudos sobre os eixos temáticos da cultura brasileira e da literatura infantil, através dos quais a alteridade dos negros se põe em questão.

Em 1999, a pesquisadora Chirley Brasilli defendeu sua dissertação de mestrado em Psicologia Social, intitulada “Discriminações contra personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea”. A autora focalizou a apreensão de permanências e transformações na ideologia racista veiculadas pelos livros de ficção destinados ao público infantil e juvenil. Esse estudo fez parte de uma ampla pesquisa coletiva que visou a atualização de uma pesquisa similar, coordenada por Fúlvia Rosemberg em 1975, que analisou 41 livros infanto-juvenis, utilizando-se da técnica análise de conteúdo. A unidade de análise foi restrita aos personagens brancos e negros que vivem a(s) história(s) narrada(s) nos livros infanto-juvenis e que foram descritos no texto. Através das análises chegou-se à conclusão que poucas foram as transformações que ocorreram nos vinte anos que separam

ambas as pesquisas. A grande tendência, observada pela pesquisa de 1975, de representar ficcionalmente personagens brancos, adultos e de sexo masculino como representantes da espécie, continua vigorando, assim como de representar personagens negros tipificados (traços físicos, vestimenta, nomeação da cor/etnia negra logo de início), é a chamada reacomodação da dinâmica racista, ou transfiguração ficcional do racismo.

Ainda no que diz respeito ao ano de 1999, outro trabalho importante encontrado foi a pesquisa de Maria Lúcia Kopernick Del Maestro, com o título: “Os contos de fadas no imaginário da criança negra”. A autora buscou analisar imagens de algumas histórias recebidas pelas crianças brasileiras, brancas e negras, confrontando dois momentos precisos da literatura infantil: a reprodução dos contos de fadas e a produção de textos que focalizam o negro como personagem principal. Através dessas análises, verificou-se que a circulação dos valores que essas histórias propagam por meio de imagens acabam por contribuir como formadora de identidade das crianças, na medida em que afirmam ou negam sua auto-estima e essas imagens contribuem, ainda, para a manifestação de atitudes que podem ser afirmativas ou preconceituosas e discriminatórias no convívio social.

Ressaltamos também o trabalho da pesquisadora Fabília Aparecida Rocha de Carvalho Honorato de Oliveira, “De negrinha a Tia Nastácia: um estudo sobre as personagens negras na obra de Monteiro Lobato”, do ano de 2001. O objetivo desse trabalho foi mostrar as marcas da construção das personagens negras nas narrativas de Monteiro Lobato baseados nos contos “Bocartorta”, “Bugio Moqueado”, “O Fisco”, “Negrinha” e “Os Negros”, o romance “O presidente negro ou o choque das raças”, e as obras infantis “Histórias de Tia Nastácia” e “O saci”. A autora escolheu a análise da categoria personagem pelo fato da ancoragem referencial do *corpus* remeter a imagens estereotipadas do negro na literatura. A escolha do nome “De Negrinha a Tia Nastácia” deve-se ao enfoque de dois momentos da produção lobatiana, que podem ser representados por Negrinha, personagem pertencente à fase em que Lobato ainda não se dedicava à literatura infantil, dando preferência a temas que envolviam habitantes das zonas rurais do estado de São Paulo, em uma época que os resquícios da escravidão eram muito fortes e por Tia Nastácia, personagem da época das produções infantis. Nas obras de sua primeira fase, o negro é representado cumprindo os papéis que a literatura lhe reservara desde o Romantismo: “Negro Fiel” ou “Negro Demônio”. Na literatura infantil, as personagens negras Tia Nastácia e tio Barnabé cumprem o papel de Negro Fiel, com os traços peculiares indesejáveis como, por exemplo, a feiúra e a ignorância, que fizeram do negro um estereótipo da história da literatura.

Andreia Lisboa de Sousa, em 2003, apresentou a pesquisa “Nas tramas das imagens: um olhar sobre o imaginário da personagem negra na literatura infantil e juvenil”. Esta pesquisa consistiu num estudo sobre a representação da personagem negra na Literatura Infantil e Juvenil com o objetivo principal de identificar o impacto do imaginário e sobre a personagem negra em quatro obras de literatura infantil e juvenil em alunos da escola pública, buscando compreender como ocorre a interação dos leitores com os livros em que esta personagem desempenha papel principal. As investigações foram configuradas por quatro livros de literatura infantil e juvenil com personagens negras, escritos na década de 1990, e também, por estudantes na fase da pré-escola e adolescência, que cursavam o ensino fundamental a fim de descortinar a presença dos mitos afro-brasileiros nas narrativas estudadas. A análise dos dados revelou que, se por um lado, o imaginário católico e ocidental é predominante no universo cultural dos/as estudantes, fato que contribuiu para a manutenção de etnocentrismo; por outro lado, em certa medida, houve predisposição à aceitação, quando não, uma ressonância da leitura desses livros nos/as alunos/as. Possibilitou também a compreensão da representação da personagem negra na literatura infantil e juvenil, desvendando seus valores simbólicos para além dos estereótipos herdados desde o período escravocrata.

Com base no que foi discutido até o momento, destacamos também a dissertação de Luiz Fernando de França, intitulada “Personagens negras na literatura infantil brasileira: da manutenção à desconstrução do estereótipo”, defendida em 2006. Esse trabalho teve como objetivo analisar a representação da personagem negra na literatura infantil brasileira. A análise, considerando a trajetória histórico-literária do gênero no Brasil, apoiou-se em textos de várias épocas, iniciando com o período da gênese da literatura infantil (o poema “Os reis magos”, e os contos “Mãe Maria”, “Uma vida” e “A borboleta negra, de Olavo Bilac), passando por textos das décadas de 20, 30, 40 e 50 (Reinações de Narizinho, de Monteiro Lobato; Cazuza, de Viriato Corrêa; As aventuras do avião vermelho, de Érico Veríssimo; A ilha perdida e A montanha mágica, de Maria José Dupré e Os segredos de Taquara-poca, de Francisco Marins) e pelo período contemporâneo (A cor da ternura, de Geni Guimarães; Menina Bonita do Laço de Fita e Do outro mundo, de Ana Maria Machado; O Menino Marrom, de Ziraldo, Luana: a menina que viu o Brasil neném, de Aroldo Macedo e Oswaldo Faustino; Duula, a mulher canibal – um conto africano, de Rogério Andrade Barbosa). Através dessas obras, o autor verificou que, se na primeira metade do século XX a literatura infantil nacional conserva estereótipos do negro, a produção contemporânea sob influência da

negritude e do próprio movimento negro, numa tentativa de eliminação do racismo, lança mão de outras formas de representação, tais como: inserção de traços e símbolos da cultura afro-brasileira; representação dos mecanismos de resistência para enfrentar os preconceitos e a realidade social; consciência crítica da escravidão; valorização da identidade afro e das diferenças culturais. Nesse sentido, a presença do negro na literatura infantil brasileira participa de um processo que vai da manutenção à desconstrução do estereótipo negativo. Ressaltamos que embora não seja da área da Educação e sim da Linguística/Letras, certamente esta pesquisa elucida trabalhos que focam o negro na literatura infanto-juvenil.

Outro trabalho relevante é a pesquisa de Angela Maria Parreiras Ramos, do ano de 2007, com o título “Construção da identidade étnico-racial – o papel da literatura infantil com protagonistas negros e histórias das culturas africanas. A autora buscou compreender as influências que livros de literatura infantil, com protagonistas negros como sujeitos históricos sociais e histórias africanas, exercem no processo de construção da identidade étnico-racial. Por meio de contações de histórias, a pesquisadora concluiu que a literatura infantil, quando criteriosamente selecionada, pode ser considerada porta-voz importante na construção da identidade étnico-racial e de conhecimentos sobre diferentes culturas africanas.

Por fim, temos a dissertação de Paulo Sergio Pestana, intitulada “Exu literário: Presença do afro-descendente nos romances infanto-juvenis *Nó na Garganta*, de Mirna Pinsky e *a Cor da Ternura*, de Geni Guimarães”, defendida em 2008. Ao tomar as duas protagonistas negras: Tânia e Geni, respectivamente, nas obras *Nó na Garganta* (1991) de Mirna Pinsky e *a Cor da Ternura* (1998) de Geni Guimarães como objetos de estudo, o autor constatou que a construção de identidade negra não se dá de forma estanque, porque tem seus aspectos móveis e plurais, possibilitando assim, múltiplas leituras das obras em estudo: seja para revelar as inovações ou a reprodução de estereótipos das personagens negras, seja para entender o processo de construção de suas identidades.

No que se refere à única tese de doutorado, temos a pesquisa de Rosangela Ramos Freitas com o tema “Trabalho infanto-juvenil na mídia: uma interpretação ideológica”, defendida em 2004, que busca analisar no discurso da mídia, sob ponto de vista ideológico, a relação do trabalho infantil e infância, constatando que as crianças no discurso jornalístico são vistas como objeto passivo de socialização, negando-lhes o direito de se tornar protagonista social da sua história.

Ao longo desta revisão da literatura, apoiando-nos em alguns escritos de autores na forma de artigos, dissertações e teses, foi possível dimensionar a produção sobre a educação

da criança negra com foco na literatura infanto-juvenil étnica. No que foi possível levantar até aqui, percebemos que as dissertações produzidas nos programas de pós-graduação em nível nacional sobre o tema literatura infanto-juvenil negra contribuem para os estudos e discussões desta pesquisa, por investigarem a literatura como colaboradora na construção e/ou desconstrução dos estereótipos negativos difundidos pelos livros que retratam personagens negros.

Diante dos resultados decorrentes da pesquisa realizada, destacamos que os estudos sobre a criança brasileira e principalmente sobre a literatura étnica infanto-juvenil em âmbito nacional ainda são incipientes e há um longo caminho a ser percorrido, possibilitando uma área com grande abertura a novos estudos. Ressaltamos, que em relação ao Estado de Mato Grosso do Sul, Estado de origem de nossa pesquisa não foram encontrados trabalhos discutindo esta temática, o que torna nossa pesquisa importante para a academia em âmbito regional.

CAPÍTULO II – SOB O OLHAR DOS LITERATOS

[...] toda história é uma história contemporânea. A atual é, com certeza, o presente vivido, transformado em história, mas é também a indicação de que fazer-se história do passado se valoriza tornando esse passado atual em relação ao momento em ele existiu, tal como [as crianças] os homens e as mulheres então viveram e que alguns o escreveram, mas atual também porque suas conseqüências ainda mexem conosco e estão sempre presentes, reinterpretadas à luz do presente. Jacques Le Goff (1996).

[...] Chartier compreendeu que um texto não é uma simples abstração e que ele só existe graças à maneira como é transmitido. Mary Del Priore (2009).

Nas três primeiras décadas do século 20, o mundo experimentou inúmeras transformações na esfera econômica, política e sócio-cultural, cujos efeitos estimularam profundas reflexões no campo epistemológico e historiográfico, sobretudo no que se refere aos modelos tradicionais de análises. Nesse contexto, estabelecia-se a crise dos paradigmas, caracterizada pelos questionamentos acerca da especialização das disciplinas científicas e sobre a validade das conquistas feitas e aceitas universalmente pela ciência. A esse respeito Thomas Kuhn (2000), em texto originalmente publicado em 1962 sob o título “A Estrutura das Revoluções Científicas”, mostrava que sempre houve esforços concentrados de pensadores na construção da ciência. Mas o autor via o avanço científico não apenas pelo acúmulo gradativo dos dados, mas também como processo contraditório, assinalado pelas revoluções do pensamento, as quais eram definidas como superação dos conceitos tradicionais, aspecto que levou inúmeros pensadores a rever suas práticas.

A crise de premissas epistemológicas frente à exaustão dos modelos de pensamento fundados na racionalidade ocidental (razão iluminista) provocou nos estudiosos nova forma de perceber o mundo, a ciência e a sociedade. Emergiu a partir daí a idéia de pós-modernidade, quando em 1930 o conceito veio a lume (LIMA, 2004).

Conta Perry Anderson (1999), na obra “As Origens da Pós-Modernidade”, que Frederico de Onís imprimiu o termo *postmodernismo* pela primeira vez para descrever o “refluxo conservador dentro do próprio modernismo”. Entretanto, apenas em 1954, no oitavo volume sobre “*Study of History*”, Arnold Toynbee utilizou a expressão “idade pós-moderna” para caracterizar o contexto da guerra franco-prussiana. Mas Perry Anderson (1999) salienta que a primeira reflexão filosófica sobre a pós-modernidade ocorreu em 1979, na obra “A Condição Pós-Moderna”, escrita por J. F. Lyotard, que a relacionou ao colapso das narrativas grandiosas e às transformações experimentadas pela sociedade pós-industrial, sobretudo “no campo tecnológico, na produção econômica, na cultura, nas formas de sociabilidade, na vida política e na vida cotidiana” (LIMA, 2004).

Para alguns estudiosos, como Jünger Habermas (1980) e Fredric Jameson (1982), a “pós-modernidade” é um referencial que alcança o tempo presente e contempla a cultura de globalização, a lógica de mercado e a ideologia neoliberal.

É nesse contexto que emergem no campo da história as preocupações com a história da cultura e a reação à história política, a história econômica. Essa corrente historiográfica,

conhecida como História Cultural, ao oferecer novas orientações epistemológicas, proporcionou a ampliação dos campos temáticos, objetos e fontes, com destaque para as relações entre história e literatura e para a preocupação com o simbólico e suas interpretações. Burke (2005) pontuou quatro momentos da evolução da história cultural: o primeiro, denominado clássico, envolveu o período de 1800 a 1950; a segunda, conhecido como história social da arte, iniciado década de 1930; o terceiro, da história da cultura popular, na década de 1960; o quarto, da nova história cultural (NHC), a partir da década de 1980.

Esse último foi marcado pela ênfase à história das mentalidades, suposições e sentimentos, além de estabelecer profunda preocupação com a singularidade dos objetos, com as diferenças e descontinuidades. Mikhail Bakhtin, Norbert Elias e Roger Chartier destacaram-se como teóricos da nova história cultural, corrente que também se caracterizou pela recusa a história totalizante.

Nos anos 1980, alguns desses historiadores, entre eles Roger Chartier, romperam com a tradição hegemônica francesa, constituída desde 1929 por March Bloch e Lucien Febvre em torno da revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*. Mas apesar desse rompimento com a tendência francesa, Chartier, teórico que nos interessa de perto, seguiu defendendo os postulados básicos dos precursores dos *Analles*, sobretudo no que se referia à utilização da multiplicidade das fontes de pesquisa.

2.1 Os escritos literários como representações da realidade

As orientações metodológicas desenvolvidas pelo historiador francês Roger Chartier (1989), explicitadas na obra “A História Cultural entre práticas e Representação”, traduziram-se como obra fundamentais para pensar o mundo social, em seus símbolos, práticas cotidianas, representações artísticas e literárias. Segundo suas análises, as práticas e as representações se fundem e acabam revelando interesses e relações de poderes constituídos, ou seja, é impossível entender os aspectos culturais fora do contexto de uma história social, posto que as representações são produzidas a partir de papéis sociais. Além disso é importante identificar o modo como diferentes lugares e momentos de uma realidade são construídos, pensados, interpretados.

[...] esquemas intelectuais, que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado [...]. [...] as representações do mundo social assim construídas, embora

aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam (CHARTIER, 1989).

As representações do mundo social, sejam elas literárias, iconográficas, musicais entre outros, traduzem ambiguidades e inquietações de homens, mulheres e crianças em determinados contextos e épocas históricas, conforme chamou atenção a historiadora Sandra Jatahy Pesavento (2005): “[...] a Literatura permite o acesso à sintonia fina ou ao clima da época; o modo pelo qual as pessoas pensavam o mundo, a si próprias, quais os valores que guiavam seus passos, quais os preconceitos, medos e sonhos [...] (p.28)”.

A operação crítica aos textos literários permite ao analista a percepção dos fenômenos investigados, sobretudo as singularidades dos mesmos. Trata-se de analisar a obra em seus aspectos estéticos, sem prescindir do fator cultural, envolvendo práticas, discursos, imagens, etc. São análises que impõe a utilização de categorias como imaginário, narrativa, ficção, sensibilidades, representação, com destaque para esta última.

Embora deva existir um distanciamento entre o sentido atribuído pelo autor e por seus leitores, segundo Chartier (1989), o mesmo material produzido, seja uma peça teatral, um relato ou um romance, tem significado distinto para cada leitor que dele se apropria. Apesar de uma determinada obra apresentar inúmeras possibilidades de interpretação, há que se considerarem as observações ou os apelos do autor nela contidos, bem como as necessidade do seu tempo e da comunidade em que ele circula.

Ao escolher concentrar-se nos estudos das práticas culturais, Chartier (1989), mostrou a importância do campo do ensino da leitura e da escrita, para emitir luz sobre os diferentes interesses e usos que aproximam leitores e escritores dos mais variados materiais literários.

Nesse sentido, os escritos literários não podem ser vistos simplesmente como fonte histórica para o estudo da infância negra, por exemplo, mas sim, como “representação” de uma determinada sociedade, conforme as considerações de Pesavento (2005):

A categoria de ‘representação’ tornou-se central para as análises da nova história cultural, que busca resgatar o modo como, através do tempo, em momentos e lugares diferentes, os homens foram capazes de perceber a si próprios e ao mundo, construindo um sistema de idéias e imagens de representação coletiva e se atribuindo uma identidade (p.117).

A literatura abre possibilidades de reflexões acerca das temporalidades, das imagens e dos aspectos cotidianos do mundo social, entretanto é necessário estabelecer as seguintes considerações: avaliar os limites de tal fonte, considerando a complexibilidade do aspecto ficcional em suas composições com o real; avaliar a influência dos princípios ideológicos,

científicos e sociológicos do autor. Ao se utilizar os escritos literários como suporte historiográfico, é necessário buscar seus nexos com outras fontes, superando assim seus limites, sem deixar de explorar seu grande valor. Pesavento observou também que a produção literária é um material que suscita debates quanto à verossimilhança com a realidade, sobretudo no tocante ao mundo imaginário das personagens e situações recriadas:

Na reconfiguração de um tempo - nem passado nem presente, mas tempo histórico reconstruído pela narrativa-, face à impossibilidade de repetir experiência do vivido, os historiadores elaboram versões. Versões plausíveis, possíveis, aproximadas, verossimilhança, não a veracidade. Ora, o verossímil não é a verdade, mas algo que com ela se aparenta. O verossímil é o provável, o que poderia ter sido e que é tomado como tal. Passível de aceitação, portanto (PESAVENTO, p.16).

A literatura relaciona-se com o acontecido, com o vivido, mesmo que ele já não possa ser apreendido, mesmo que ele não possa mais ser revivido, mas apenas lembrado e recontado através da escrita. Estabelece-se a partir daí a necessidade de ponderação por parte do historiador quanto aos limites dessa fonte em revelar vestígios capazes de recuperar o passado.

2.2 Representações nos textos literários brasileiros

A dinâmica relação entre história e literatura constituiu-se num dos diversos campos temáticos, desenvolvidos na década de 1980 e disseminados no resto do mundo. Nesta direção, procuramos utilizar obras literárias escritas nos séculos 19 e 20, com objetivo de discutir os conflitos e as dicotomias sociais decorrentes do passado escravista brasileiro. Sem a pretensão de realizarmos a crítica literária com seus suportes teóricos e metodológicos, pretendemos, a partir da historicidade das obras e dos escritores, dar visibilidade à criança negra.

As análises, sobre as representações realizadas por escritores brasileiros a respeito do negro revelaram que as práticas infantis são temas de investigações e de escritos históricos quase inexplorados. Daí a necessidade de se buscar informações sobre a criança e seu passado. Das discussões envolvendo as raízes africanas e as heranças do escravismo, depreendem-se a necessidade de compreender as constantes lutas diárias do negro contra a submissão social, evidenciando seu papel enquanto sujeito social.

Os mais variados aspectos da vida material e cultural dos homens podem ser evidenciados nos textos literários escritos por autores brasileiros ao longo do século 19 e 20.

Emergem dessas produções as representações que seus autores faziam do negro escravizado e da escravidão. Entendemos tais produções como fontes indispensáveis a serem utilizadas no sentido de visualizar aspectos sociais e identitários do referido objeto em suas experiências diárias.

Por muito tempo as reflexões sobre a questão do negro partiram das determinações econômicas para explicar a formação social do Brasil. No século 19 a presença da criança, sob a escravidão, foi tratada de forma dispersa nos textos literários ou nas crônicas oficiais, com destaque para a obra “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, produzida por Machado de Assis em 1881.

Entre as décadas de 30 e 60, do século 20 evidenciaram-se nas mais variadas análises, interpretações e escritos literários a problemática do segmento negro, sob perspectiva das relações sociais de produção, entre as quais se destacaram “Menino de Engenho” de José Lins do Rego (1932) e “Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal (1933); “Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural no Brasil” (1936) de Gilberto Freyre e “Infância” de Graciliano Ramos escrito em 1945.

Do material mais recente, tomamos as obras infantis de Alaíde Lisboa de Oliveira, “A Bonequinha Preta” (1938); “Menina Bonita do Laço de Fita” (1987), de Ana Maria Machado; “O menino Marrom” (1987), de Ziraldo Alves Pinto; “A Cor da Vida” (1997), de Semíramis Paterno e “O Cabelo de Lelê” (2007)⁹ de Valeria Belém, que também contribuíram para discutirmos a forma que a criança negra tem sido retratada nos textos literários infantis.

2.2.1. Escravizados e escravizadores em miniatura

É importante ressaltar a contribuição de Machado de Assis, para a abordagem da infância da criança negra, nos raros momentos em que se referiu aos negros escravizados ou afro-brasileiros em seus livros. Publicado em 1881, o livro “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, é narrado por um defunto-autor, que apresenta a vida inútil e desperdiçada do anti-herói Brás Cubas (*nhonhô*). Feitas algumas digressões, o narrador relata a infância, a primeira paixão da adolescência, aos 17 anos, pela cortesã Marcela, e seus estudos de Direito na cidade de Coimbra, Portugal.

⁹ Embora tenha sido escrita no século 21, utilizamos essa obra porque demonstra os avanços da literatura infanto-juvenil em relação às questões étnicas.

Os relatos da infância de *nhonhô* servem de pano de fundo ao perverso cenário do escravismo:

[...] Desde os cinco anos merecera eu a alcunha de ‘menino diabo’; e verdadeiramente não era outra cousa; fui dos mais malignos do meu tempo, arguto, indiscreto, traquina e voluntarioso. Por exemplo, um dia quebrei a cabeça de uma escrava, porque me negara uma colher do doce de coco que estava fazendo, e, não contente com o malefício, deitei um punhado de cinza ao tacho, e, não satisfeito da travessura, fui dizer à minha mãe que a escrava é que estragara o doce ‘por pirraça’; e eu tinha apenas seis anos (p.32).

A narrativa da infância de *nhonhô*, sobretudo no capítulo XI da obra, traduz episódio da vida de crianças, sob cativo:

[...] Prudêncio, um moleque de casa, era o meu cavalo de todos os dias; punha as mãos no chão, recebia um cordel nos queixos, à guisa de freio, eu trepava-lhe ao dorso, com uma varinha na mão, fustigava-o, dava mil voltas a um e outro lado, e ele obedecia, - algumas vezes gemendo, - mas obedecia sem dizer palavra, ou, quando muito, um -‘i, Nhonhô!’ - ao que eu retorquia: -‘Cala a boca, besta’ (p.32-33).

Quando *nhonhô* ficou adulto, o mesmo Prudêncio ressurgiu através da caneta machadiana especificamente no capítulo LXVIII da obra, sob o adjetivo de vergalho. Vítima da violência do escravismo o negro Prudêncio, tantas vezes humilhado e espancado pelo menino escravizador, encontrou um meio de aliviar as marcas das pancadas recebidas no passado, transferindo-as a outro negro:

[...] as reflexões que eu vinha fazendo, por aquele Valongo (o mercado de escravos no Rio de Janeiro) fora, logo depois de ver e ajustar a casa. Interrompeu-me um ajuntamento; era um preto que vergalhava outro na praça. O outro não se atrevia a fugir; gemia somente estas únicas palavras: - Não, perdão meu senhor; meu senhor, perdão! Mas o primeiro não fazia. Cada súplica, respondia com uma vergalhada nova. - Toma, diabo! dizia ele; toma mais perdão, bêbado! - Meu senhor! gemia o outro. Cala a boca, besta! replicava o vergalho. Parei, olhei [...] Justos céus! Quem havia de ser o vergalho? Nada menos que o meu moleque Prudêncio, o que meu pai libertara alguns anos antes. Cheguei-me; ele deteve-se logo e pedir a bênção; perguntei-lhe se aquele preto era escravo dele. - É sim, nhonhô [...] (p.100).

2.2.2 Menino de Engenho

Toda a obra de José Lins do Rego (1987) foi amplamente influenciada pelo universo rural nordestino constituído de fazendas, senzalas e engenhos, aspecto que ensejou o surgimento de seu primeiro livro “Menino de engenho” em 1932. Dono de extraordinário poder de descrição, Zé Lins, como foi carinhosamente chamado, concede a toda sua obra um caráter autobiográfico e reproduz em seus escritos a linguagem das roças onde trabalhavam os

negros escravizados e do ambiente dos engenhos de cana-de-açúcar. Em “Menino de Engenho” Carlos Melo, o personagem-chave da obra narra saudosamente a infância vivida no engenho nordestino de Santa Rosa. Carlinhos, órfão de pai e mãe, foi viver no engenho pertencente ao seu avô materno, o Coronel José Paulino. A infância de Carlinhos contou com a presença terna de sua tia e com as relações extrovertidas e libertinas de seus primos.

O cenário onde transita Carlinhos é o mesmo onde se movimentaram seus pais, constituído por senzala e casa-grande, sobrevivência material do passado escravista ainda vivo na memória coletiva dos habitantes do engenho Santa Rosa. As traquinices dos moleques fazem parte do universo infantil do menino e se tornam marcantes em sua fase adulta. (SANTOS, 2004). A trama da obra se passa num arco temporal posterior ao período escravista, mas as conversas das negras da casa-grande envolvendo histórias de assombrações funcionavam como se fossem permanências do passado recente.

Para André Luiz dos Santos (2004), que analisou o livro de José Lins do Rego, no texto intitulado “A infância em Menino de Engenho”, Carlinhos serve de instrumento revelador do quadro das senzalas coloniais:

[...] Segundo o menino, as negras, mesmo depois da escravidão, continuavam no engenho vivendo da mesma maneira anterior. Morriam de velhas, trabalhando para o escravizador e recebendo o que vestir e o que comer [...] Além das negras, os moleques participam ativamente do cotidiano da casa grande. O sofrimento causado pelos meninos da casa-grande tem períodos de desforra por parte dos moleques (REGO, 2004, p. 83-84).

Através do personagem Carlinhos, Rego (2004) mostra a permanência da dominação social do segmento branco sobre os negros. Essa dominação se materializa nas brincadeiras: “[...] Pediam-nos para furtar coisas da casa-grande para eles: laranjas, sapotis, pedaços de queijo. Trocavam conosco os seus bодоques e os seus piões pelos gêneros que roubávamos da despensa (p.85)”.

Entretanto a vivência do menino negro sob cativo, era muito inferior se comparada ao cotidiano do menino negro do período pós abolição, sobretudo no que diz respeito aos brinquedos:

[...] O não acesso ao mundo dos brinquedos infantis é uma espécie de denúncia feita por José Lins através do menino. Quando Carlinhos sai com a Tia Maria para passar o dia no Oiteiro, vemos no percurso da viagem a inferioridade dos vários mundos que compõem a vida das crianças da mesma faixa etária do protagonista (SANTOS, 2004, p.22).

A ausência de brinquedo no universo da criança negra no período posterior ao fim do cativo no Brasil é ressaltada por José Lins do Rego (2004) na seguinte passagem: “[...] E eram mesmo abençoados por Deus, porque não morriam de fome e tinham o sol, a lua, o rio, a chuva e as estrelas para brinquedos que não se quebravam (p. 92)”.

Segundo André Luiz dos Santos (2004) que pesquisou a infância na obra *o Menino de Engenho*, era muito forte a relação de superioridade estabelecida entre o pequeno senhor de engenho e o moleque escravizado:

Nas brincadeiras mais simples encontravam os meninos brancos maneiras diversas para expandir os seus sentimentos. O objeto para tais práticas era o próprio amigo das brincadeiras, ou seja, o moleque. A idéia da servidão nesse mundo infantil tem várias fases, começando com as maldades nas brincadeiras de crianças, até o ponto em que o moleque é vítima dos primeiros impulsos sexuais de seus pequenos senhores. Além disso, a precocidade com que as crianças se inseriam na realidade do mundo dos adultos é outro fator que contribui para as atitudes voltadas para o sadismo. As preocupações do mundo adulto, com suas crenças e superstições, influenciaram de forma profunda a personalidade da criança colonial (p.24).

2.2.3. A criança brasileira em Gilberto Freyre

A obra “*Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*” (1933), destaca a importância da Casa Grande na formação sócio-cultural brasileira e a senzala como complemento desta. Uma obra muito discutida e debatida por estudiosos, alguns reconhecem a importância de seu pensamento para a compreensão da formação da sociedade no Brasil e alguns revelam discordâncias, deficiências e limitações em seu discurso. Entretanto, apesar das divergências não se pode negar a contribuição do autor para a compreensão da infância brasileira no período colonial, desvelando, nas casa-grandes e nas senzalas das fazendas de cana-de-açúcar e café, as relações estabelecidas de mandonismo e autoritarismo dos escravizadores sobre os escravizados. Nessa obra o autor enfatiza o eixo de análise para as relações raciais enquanto expressão das relações de classe. Freyre (1977) destacou três etnias constitutivas da sociedade brasileira – européia, africana e americana - para, sobretudo, referendar a hegemonia das elites brancas sobre os segmentos negros. Além disso, Freyre (1977) interpretou o passado escravista como uma sociedade patriarcal “benevolente”, “suavizada” pelas tradições portuguesas:

Mas aceita, de modo geral, como deletéria a influência da escravidão doméstica sobre a moral e o caráter do brasileiro da casa-grande, devemos atender às circunstâncias especialíssimas que entre nós modificaram ou

atenuaram os males do sistema. Desde logo salientamos a doçura nas relações de senhores com escravos domésticos, talvez maior no Brasil do que em qualquer outra parte da América [...] (p.345).

De acordo com as proposições freyriana, verificou-se no Brasil “uma verdadeira confraternização de valores e de sentimentos” entre negros e brancos responsável por uma formação social *sui generis*:

A casa-grande fazia subir da senzala para o serviço mais íntimo e delicado dos senhores uma série de indivíduos – amas de criar, mucamas, irmãos de criação dos meninos brancos. Indivíduos cujo lugar na família ficava sendo não o de escravos, mas o de pessoas de casa. Espécie de parentes pobres nas famílias européias. Quanto às mães-pretas, referem as tradições o lugar verdadeiramente de honra que ficavam ocupando no seio das famílias patriarcais. Alforriadas, arredondavam-se quase sempre em pretalhonas enormes [...] a quem se faziam todas as vontades [...] (FREYRE, 1977 p.346).

Gilberto Freyre (1997) sustentava a tese da harmônica relação entre a casa grande e a senzala, entre o sobrado e o mucambo:

À mesa patriarcal das casas grandes sentavam-se como se fossem da família, numerosos mulatinhos. Crias. Malungos. Muleques de estimação. Alguns saíam de carro com os senhores, acompanhando-os aos passeios como se fossem filhos (p. 346)”.

A despeito do discurso patriarcal e benevolente presente na obra “Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarca” de Gilberto Freyre, algumas de suas teses foram retomadas para refletir, sobretudo, acerca da criança brasileira. Estudos realizados, sobretudo por Peter Burke (1997), revelavam que desde 1921, o jovem Freyre tinha a ambição de tomar a criança brasileira como tema de análise: “O que eu desejaria era escrever uma história como suponho ninguém ter escrito com relação a país algum: a história do menino brasileiro – da sua vida, dos seus brinquedos, dos seus vícios –, desde os tempos coloniais até hoje (p.3)”.

Burke (1997) fez surpreendente descoberta sobre o projeto de Freyre em escrever a história da criança brasileira:

Entre 1921 e 1930, a versão publicada do diário de Freyre refere-se ao projeto da história da criança no Brasil não menos do que sete vezes. Quatro dos artigos que escreveu para o Diário de Pernambuco nos anos 20 tratavam da infância, das crianças e seus livros e brinquedos (p.3).

Burke (1997), lembra que *A nouvelle histoire* francesa defendeu amplamente a utilização de novas fontes para responder às novas questões levantadas sobre o passado. Se Le Roy Ladurie (1972) analisou detidamente os exames médicos disponíveis nos arquivos militares para estudo sobre a história do corpo no início do século 19, o autor lembra que

Freyre “[...] recorreu a um âmbito extraordinariamente amplo de fontes para compor a obra *Casa-grande e senzala* [...] (p.4)”. Para Burke (1997), a escrita de Freyre foi um notável *tour de force*, sobretudo no que diz respeito às “[...] descrições de escravos fugitivos – inseridas nos jornais por seus proprietários [...] (p. 4)”, a ponto de ser comparado ao estudo dos recrutas franceses realizado por Le Roy Ladurie .

Para escrever “Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural no Brasil” (1936), Freyre recorreu a uma significativa diversidade de fontes, impensada à época pelos estudiosos das ciências humanas, pois o advento da Revolução Francesa da Historiografia (1929) movimento liderado por Lucien Febvre e Marc Bloch propondo “novos problemas, novas abordagens e novos objetos”, na abordagem histórica ainda era algo relativamente recente no meio científico. Na escrita de “Sobrados e mucambos”, Freyre (2004) lançou mão de diários, iconografias, folclore, tradição oral, arquivos pessoais, papéis de velhos engenhos, documentação notarial, anúncios de jornais, inventários *post-mortem*, teses de escolas de medicina, depoimentos de viajantes, literatura oitocentista, anúncios de cativos fujões, etc (MAESTRI, FREYRE, 2004).

Apesar das considerações positivas realizadas por Burke (1997) referente à obra mundialmente conhecida de Gilberto Freyre, alguns estudiosos não pouparam críticas:

Sobrados e mucambos constitui sentido e poderoso elogio [...] ao senhor de engenho [...] Freyre [...] com emoção e carinho, relata como viviam, como bebiam, como se banhavam; registra as superstições, as crenças, as lendas, as idiossincrasias, sobretudo dos senhores, sinhás, sinhozinhos, das casas grandes rurais e, principalmente, dos sobrados urbanos do século 19 (MAESTRI, 2004, p.13-14).

De acordo com essa tendência crítica, o sociólogo realizou um empreendimento baseando nas recordações pessoais, narrando às vivências do Menino-Freyre “[...] nos engenhos e sobrados de familiares e conhecidos ou relatadas por confidentes ilustres [...]”:

Refere-se à sua meninice de neto de gente, além de patriarcal, rural, com sobreviventes, na convivência doméstica ou familiar, de escravos [sic] ou de servos [sic] nascidos nos dias da escravidão. Freyre lembra que crescera ouvindo histórias da negrinha Isabel e aprendendo palavrões como o malungo Severino e ouvindo da negra Felicidade, outrora escrava de minha avó materna suas experiências dos dias antigos. Como em *Casa Grande e Senzala* o sociólogo refere-se apenas rapidamente aos depoimentos e memórias dos cativos, apesar de escrever a quatro décadas da Abolição, em época em viviam ainda dezenas de milhares de homens e mulheres que haviam sofrido o cativo (MAESTRI, 2004, p.14).

Para o historiador inglês Peter Burke (1991), o sociólogo brasileiro saiu à frente no que se refere ao interesse em estudar a família se comparado à obra *L'enfant et la vie familiale*

en l'ancien regim, e de Philippe Ariès, escrito em Paris em 1960. A grande contribuição de Ariès (1960) foi colocar a infância no centro das discussões históricas, empreendimento capaz de abrir caminhos para outros estudos sobre a história da criança, com base, sobretudo, nas fontes literárias, em diferentes regiões e períodos.

No artigo intitulado “Gilberto Freyre e a nova história”, publicado em 1997, Burke lembra que a “nova história” francesa baseou sua pretensão e novidade também no desenvolvimento de novas abordagens e métodos, numa perspectiva multidisciplinar, procedimento empregado por Freyre já nos anos 1930. Nessa aventura sociológica Freyre trouxe a lume a história da criança com base nas histórias ouvidas na meninice e contadas por velhos trabalhadores domésticos, conforme observações de Burke (1991):

A história da criança atraiu seu interesse por si mesma, como uma desculpa para discutir sua própria infância, e como um microcosmo da cultura brasileira. Embora Freyre nunca tivesse realizado seu plano original, não o abandonou completamente. Se voltamos para *Casa-grande & senzala*, logo fica óbvio que fragmentos substanciais do “projeto secreto” estão embutidos no texto, indo das bonecas, pipas, piões, bolas e outros brinquedos e jogos das crianças brancas, negras e índias até o “sadismo patriarcal”, os estudos e a disciplina dos colégios jesuítas e a breve discussão sobre a educação das meninas (p.83).

Um fragmento do livro “Casa-Grande & Senzala” traduz a habilidade do “sinhozinho” no domínio sobre meninos escravizados desde as inocentes brincadeiras:

Mesmo no jogo de pião e no brinquedo de empinar papagaio achou jeito de exprimir-se o sadismo do menino das casas-grandes e dos sobrados do tempo da escravidão, através das práticas, de uma aguda crueldade infantil, e ainda hoje corrente no norte, de “lascar-se o pião” ou de “comer-se o papagaio” do outro; papagaio alheio é destruído por meio da lasca, isto é, lâmina de vidro ou caco de garrafa, oculto nas tiras de pano do rabo (FREYRE, 1995).

Outro jogo citado por Freyre (1995) é a brincadeira do “belisco”, muito apreciado pelas crianças brasileiras dos séculos XVIII e XIX. O que dava oportunidade aos meninos e beliscarem as crias da casa. Assim o autor reproduz os versos da brincadeira considerada popular na época:

Uma, duas, angolinhas
Finca o pé na pampolinha
O rapaz que jogo faz?
Faz o jogo do capão.
O capão, semicapão,

Veja bem que vinte são
E recolha o seu pezinho
Na conchinha de uma mão
Que lá vai um beliscão (p.452).

A brincadeira consiste em beliscar as pessoas envolvidas quando chega no verso “lá vai um beliscão”. Os criados tinham medo de dar beliscões fortes, enquanto que os beliscões dados pelos meninos brancos eram dolorosos. Mas o maior sofrimento reservava-se ao último a ser alcançado pela frase:

É de rim-fon-fon,
É de rim-fon-fon,
Pé de pilão,
Carne-seca com feijão (p.452).

No fim o menino era agarrado por todas as crianças que batiam com ele no chão, cantando com ainda mais força,

2.2.4 Infância em Graciliano Ramos

Infância veio a lume em 1945, trata-se de uma obra autobiográfica que mistura vivências pessoais com incidentes sociais. Surgiu das memórias de um autor atormentado pelos próprios problemas cotidianos somados às inquietações sócio-culturais. Nessa obra, Graciliano Ramos (1985) desafoga o espírito povoado por lembranças, predominantemente desagradáveis, de uma criança que cresceu oprimida, humilhada, fragilizada diante da crueza das relações humanas, cujo núcleo irradiador era a família, a escola e o meio que a cercava.

Sua mãe tinha temperamento extremamente áspero, impassível, indiferente diante dos fatos imbricados diariamente. Seu pai, excessivamente autoritário, transmitia ao menino Graciliano a constante opressão traduzida na violência, no sarcasmo, na humilhação:



Meu pai dormia na rede armada na sala enorme. Tudo é nebuloso. Paredes extraordinariamente afastadas [...] e meu pai acordando, levantando-se com mau humor, batendo com os chinelos no chão, a cara enferrujada [...] Débil e ignorante, incapaz de conversa ou defesa, fui encolher-me num canto [...] meu pai me descobriu acorocado e sem fôlego, colado ao muro, e arrancou-me dali violentamente, reclamando um cinturão [...] não o vi aproximar-se do torno e pegar o chicote. A mão cabeluda prendeu-me, arrastou-me para o meio da sala, a folha do couro fustigou-me as costas [...] Nenhum socorro [...] Achava-me num deserto. A casa escura, triste; as pessoas tristes [...] (RAMOS, 1985, p. 31-33).

O processo de alfabetização também foi algo que atormentou o espírito do escritor: “Junto de mim, um homem furioso, segurando-me um braço, açoitando-me. Talvez as vergalhadas não fossem muito fortes: comparadas ao que senti depois, quando me ensinaram a carta do A B C, valiam pouco [...] (RAMOS, 1985, p. 32)”.

Essa criança triste e desencantada transformou-se num escritor pessimista, desiludido com o mundo. Desse espírito extremamente amargo emergiu *São Bernardo* (1934), *Angústia* (1936) e *Vidas Secas* (1938).

Infância vai ser interpretada por muitos analistas como obra eminentemente marcada pelo estilo autobiográfico de tendência psicológica. Entretanto seu escrito transcende a simples descrição ou história da própria vida ao mostrar as nuances da sociedade brasileira do final do século 19 e início do século 20.

Dos 39 capítulos que compõem a obra elegemos dois que mais traduzem a herança escravista registrada nas memórias de Graciliano (1985): Chico Brabo e Adelaide. Chico Brabo, vizinho do autor, era um sujeito de caráter dúbio. Nas relações sociais este homem apresentava-se com uma benevolência reconhecida por todos: “[...] possuía uma farmácia caseira, chegava-se aos doentes e medicava-os. Fazia festas às crianças, acariciava-lhes nos cabelos os dedos curtos e gordos [...] (p.138).



Graciliano Ramos (1985) para traçar o perfil da personalidade secreta de Chico Brabo precisou descrever o movimento doméstico do farmacêutico:

Na casa de seu Chico Brabo [sic] não havia saias: todo o serviço estava a cargo de João, um garoto de dez anos, estabonado, alegre, a alma se espelhando em duas filas de dentes largos, sempre expostos. João preparava a comida, trazia da feira os mantimentos, ia buscar água na cacimba da Intendência. Da minha cama de inválido, eu notava pedaços do trabalho dele: móveis deslocados, o chiar da vassoura no tijolo. (p.141).

Em casa, Chico Brabo assumia a irreconhecível personalidade refletida nos gritos e nas surras impingidas no garoto João:

Antes de lhe tombar no cachaço, com força de malho, o punho cabeludo, havia uma extensa argüição, um minucioso rol de culpas, dividido em capítulos espaçados, findos na voz imutável: -João! Ô João! [...] Duas mãos inchadas seguravam os braços finos, sacudiam-nos reforçando as objurgatórias (RAMOS, 1985, p.141).

Sobre o comportamento opressor de Chico Brabo, Graciliano (1985) fez uma avaliação: “Se Chico Brabo tivesse criados, vaqueiros, mulher, filhos, moleques na cozinha, dividiria, subdividiria a zanga, distribuí-la ia equitativamente [...] (p.143)”.

O capítulo Adelaide tem a ver com a volta às aulas de Graciliano (1985). A escola pública tinha como professora Dona Maria do Ó, que segundo as descrições do escritor era uma “mulata fosca”, de procedimento cruel. A educação de Adelaide foi confiada à Maria do Ó e, para decepção de Graciliano Ramos, a escola a submeteu aos serviços domésticos:

Entre as vítimas deste diabo, a mais infeliz era minha prima Adelaide [...] estava ali quase órfã [...] afeita à liberdade, ao mando, às correrias, às injúrias a caboclos na bagaceira, Adelaide se rebelaria contra a nova autoridade, aparentemente igual às figuras que lhe serviam na casa grande. Um castigo – e logo o afã de obliterá-lo, explicá-lo como trabalho de educação [...]. Havia-se reduzido à condição de criada. Na labuta doméstica, sofria a birra de três velhas miúdas de cor de piche [tias de Maria do Ó] (p.165).

Para o procedimento cruel das negras da instituição educacional, o escritor trazia uma explicação:

Essas fúrias boçais vinham de classe muito baixa, tinha decerto adquirido em senzalas o veneno que destilavam. Da subserviência antiga passavam às ordens brutais, vingavam-se numa possível descendente de senhores remotos. Adelaide curvava o espinhaço, calejava na obediência, esmorecia nos trabalhos humildes (p.167).

Apesar do indiscutível testemunho sobre a condição humana, o episódio vivenciado na escola da mulata Maria Ó parece aflorar o racismo indizível do jovem Graciliano Ramos (1945):

A estranha inversão de papéis me surpreendia e revoltava, mas a surpresa e a revolta nunca se manifestaram. Longe da escola, em arrancos de coragem, afrontei as megeras. – Há! Negras! (p.167).

2.3 Crianças na literatura infanto-juvenil

A literatura infanto-juvenil foi constituída como gênero literário durante o século 18, com o advento da Revolução Industrial e conseqüente fortalecimento da burguesia. Emergia a época uma sociedade que impunha nova forma de pensar a educação infantil. A criança, até então anônima no universo social, passou a ser preparada para substituir o adulto no mercado de trabalho, conforme reflexões da pesquisadora Marly Amarilha (2002).

A pressão da nova ordem social estabeleceu dois canais básicos de intercâmbio do adulto com a criança. 1. A burguesia emergente foi levada a criar escolas urbanas, não monásticas para que seus filhos dominassem os rudimentos da leitura, da escrita e da aritmética e pudessem assim, habilitarem-se à condição de adultos dirigentes. 2. O segundo canal foi a percepção de que a criança pobre, e os filhos bastardos teriam valor como mão de obra barata, o que contribuiu para desenvolverem-se cuidados com a infância visando à diminuição da mortalidade. É desse período a expansão das instituições semi-filantrópicas que albergavam esses filhos indesejados. Se sobreviviam a essas instituições e à alta taxa de mortalidade, quando maiores eram encaminhados às escolas de ofícios. Com essa visão pragmática, capitalista, é que a infância começa a ter um espaço social mais definido. Para sustentá-la, estimula-se a formação da família nuclear como base da nova ordem social (p.127).

Nesse cenário de transformações da sociedade ocidental, impunha-se a expansão da escola. A literatura infantil, enquanto instrumento pedagógico ganhou tom moralizante. Isso explica porque os textos produzidos para a formação da infância tinham o propósito de dominá-la, torná-la adaptada aos valores e condições do mundo adulto a que um dia ascenderiam. Apesar da atenção que recebiam, as crianças continuavam sem vozes. Como exemplo, temos as fábulas e os contos de fadas que, mesmo tendo sofrido alterações graças às necessidades de cada época, sobreviveram porque na sua origem não foram concebidos como gêneros para crianças, mas como manifestações culturais de diferentes grupos sociais.

2.3.1 Crianças negras na literatura infanto-juvenil brasileira

Colabora nessa discussão a educadora e pesquisadora Ione da Silva Jovino (2006), quando discute “Literatura Infanto-Juvenil Com Personagens Negros No Brasil”, enfatizando a importância da introdução da literatura infantil de referencial étnico no cotidiano escolar,

mostrando, sobretudo seus objetivos. A autora demonstra que o segmento negro só surgiu na literatura brasileira a partir da década de 1920 retratados em condições subalternas, a partir de discursos estereotipados e depreciativos. Somente na década de 1970, ocorreu um avanço na literatura infantil ao serem introduzidos elementos de cunho étnico-raciais, acompanhado de representações e abordagens coerentes com nossa formação social:

Somente a partir de 1975 é que vamos encontrar uma produção de literatura infantil mais comprometida com uma outra representação da vida social brasileira; por isso, podemos conhecer nesse período obras em que a cultura e os personagens negros figurem com mais frequência. O resultado dessa proposta de representação mais próxima da realidade social brasileira é um esforço desenvolvido por alguns autores para abordar temas até então considerados tabus e impróprios para crianças e adolescentes como, por exemplo, o preconceito racial (JOVINO, 2006, p.187).

Para a autora, a partir desta época, passamos a encontrar obras que se voltavam para as questões étnico-raciais numa tentativa de construir padrões literários diferentes do que estavam presentes até o momento.

Nesse período o que se encontra em relação à literatura para o público infantil são as versões publicadas das fábulas e contos de fadas de Charles Perrault (1697), “Cinderela”, “Chapeuzinho Vermelho”, etc.; dos Irmãos Grimm (1810) (Jacob e Wilhelm), “Branca de neve”, “João e Maria”, entre outros e de Hans Christian Andersen (1835), com “O Patinho Feio”, “O soldadinho de chumbo”, “A pequena sereia”, etc.

Dentro desta perspectiva foi erigida uma literatura marcada pela distinção de dois grupos: “o bem” e “o mal”. Nesse cenário veiculou textos literários caracterizados por padrões comportamentais idealizados pela sociedade, surgindo assim a figura da bruxa malvada, a fada bondosa e virtuosa e o príncipe belo e rico, de acordo com o padrão europeu.

Pesquisadores e educadores são unânimes em propagar a importância de se contar histórias e favorecer o contato das crianças com a literatura, como forma de lazer e para o desenvolvimento do hábito e do gosto pela leitura. Entretanto diante dos “clássicos contos de fadas” que, em sua maioria, é o primeiro contato da criança com a literatura infantil, como a criança negra poderia reagir frente às características físicas apresentadas nos livros? Qual a representação do negro que está presente nestas obras apresentadas cotidianamente em nossas escolas? E, finalmente, qual o sentimento da criança não negra ao visualizar as imagens do segmento branco como representação do belo, do bonito, do superior?

Em um passeio pelas bibliotecas implantadas nas Escolas Públicas, dificilmente encontramos obras da literatura infantil que tragam a presença de personagens negros e muito

menos como protagonistas. Todavia estes livros existem, embora sejam pouco divulgados ou conhecidos pelos educadores. Daí a necessidade de tornar públicas essas obras, não raro ignoradas em sala de aula, como forma de construir a história e a cultura africana.

Dentro deste contexto buscamos apresentar algumas obras da literatura infanto-juvenil que trazem possibilidades para realizar um trabalho em sala de aula na construção da identidade étnica da criança negra.

**CAPÍTULO III –
LITERATURA INFANTO-JUVENIL BRASILEIRA E IDENTIDADE ÉTNICA**

Somos aquilo que vamos adquirindo ao longo da vida.

Os primeiros jogos, as brincadeiras, as cantigas, os contos, vão imprimindo em nós um pouco daquilo que vamos ser quando adultos.

Não somos passivos às experiências e, a cada uma aprendida, incorporamos informações, transformamos, acrescentamos parte de nossa própria experiência e vamos construindo nosso jeito de olhar a nós mesmos e ao mundo.

Gregório Francisco Filho, 1998.

3. Processo de valorização da cultura negra no Brasil

A possibilidade de utilizar a literatura infanto-juvenil com referenciais étnico-raciais foi vislumbrada no final da década de 1970, quando o cenário político-social do Brasil foi alcançado pelos sucessos das lutas sociais verificados no mundo, cujo efeito redundou no desencadeamento de fecundas discussões político-sociais e no quadro de mudanças que assistimos hoje, sobretudo, no que diz respeito à legislação educacional envolvendo o negro.

Mario Maestri (1986) ressalta que, com a luta pela redemocratização do Brasil, o forte ativismo das classes sociais, expressos nas grandes batalhas grevistas, nas ocupações de terra, na organização do Movimento Negro, na fundação classista da Central Única dos Trabalhadores – CUT , no Partido dos Trabalhadores – PT, etc., fecundou as ciências sociais brasileiras. A grande tentativa das classes sociais de conquistar espaço autônomo no mundo social abriu espaço no mundo das ideias, permitindo que as superações interpretativas da formação social brasileira irrompessem na vida intelectual e social nacional, fecundando-a efetivamente.

A abertura política permitiu o fortalecimento dos movimentos sociais, em geral, e do movimento negro, em especial, cujas reivindicações passaram a ocupar as pautas do Conselho Nacional de Educação, o qual abriu canais para a criação dos Conselhos do Negro, órgãos de governo com representação dos movimentos sociais.

O salto de qualidade verificado no campo literário a partir de meados da década de 1970 ensejou o aparecimento de alguns livros infantis importantes para a valorização da cultura negra e para a promoção da auto-estima do segmento afro-brasileiro.

A partir daí cresceram os movimentos de combate às variadas formas de atitudes racistas gerando grandes desafios para instituições como a família e a escola. Um exemplo foi a concretização da Lei 10.639/2003 obrigando as escolas públicas e particulares a incluir em seus currículos a História e Cultura Afro-brasileira. A lei determina que a História da África seja tratada em perspectiva positiva, não dando visibilidade somente para as denúncias da miséria que atinge o continente, como tem ocorrido, e sim desenvolver práticas educacionais no sentido de contribuir para a afirmação positiva sobre o “ser negro” com toda sua identificação étnico-cultural.

Alguns trabalhos desenvolvidos no âmbito das relações raciais no Brasil têm apontado processos internos de como os apelidos pejorativos e os silêncios escolares frente à discriminação podem influenciar negativamente no rendimento e na permanência da criança negra na escola. O fenômeno do silenciamento pode não ser uma simples ausência do discurso ou não ditos, mas um discurso em que aquilo que é dito ganha significados ambíguos nas relações estabelecidas.

A esse respeito, a pesquisadora e pedagoga Eliane Cavalleiro desenvolveu sua dissertação de mestrado em 2000 com tema bastante pertinente sob o título “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação infantil”. A pesquisadora realizou uma investigação que durou oito (08) meses em salas de aulas da Educação Infantil numa determinada escola pública no município de São Paulo. A pesquisa revelou que o inegável quadro de racismo, do preconceito e da discriminação racial existente na sociedade brasileira reflete-se intensamente no cotidiano escolar. Nesse espaço de experiências, de vivências e de diversidade étnico-raciais, a criança negra desencadeia comportamentos de auto-rejeição e baixa auto-estima caracterizada pela sensação de ausência de capacidade pessoal, não participando em sala de aula e negando seu pertencimento racial.

As dificuldades no processo de aprendizagem resultam na recusa em ir à escola e, conseqüentemente, provoca a evasão escolar. Em contrapartida aumenta o sentimento de superioridade do segmento não negro em relação ao negro.

3.1 O negro na literatura infanto-juvenil: tendências e debates

Era uma vez uma linda princesa que tinha a pele
branca como a neve, os cabelos loiros e olhos azuis
da cor do céu.

Branca de neve, 1994

Com este preâmbulo, iniciamos nossa reflexão sobre a importância da literatura étnica na construção da identidade da criança negra. Apesar do importante papel dos livros nesse processo, as instituições escolares têm muitas dificuldades em tratar a questão valendo-se do recurso das narrativas literárias, ainda marcado pela escassez de produção.

Essa escassez de produção, somada à invisibilidade, aos silêncios e às ausências do referencial étnico nos textos literários contribuem para ampliar o quadro de negação da

diversidade cultural. Imagens, ilustrações, textos e outras representações ajudam no processo de hierarquização das posições sociais e comportamentos.

Historicamente os escritos literários infantis de influência européia serviram de poderosos nutrientes para o desenvolvimento do imaginário racista tanto na sociedade como na escola, colaborando de forma sutil para sua propagação. No Brasil essa literatura se manteve hegemônica até o limiar do século 21, sobretudo nas escolas, quando as pressões sociais exigiram mudanças contemplando a diversidade étnica, tanto nos currículos e na formação de professores quanto na qualidade do material escolar.

Entretanto a literatura tem sido objeto de reflexões e análises de estudiosos que procuram compreender as nuances e sugerir possibilidades de utilizá-la como instrumento capaz de contribuir com o processo de valorização da diversidade e de superação do preconceito e discriminação no cotidiano escolar.

O banco de dados da CAPES revela significativo interesse acadêmico em discutir o tema, pelo viés da literatura infanto-juvenil. Entretanto, apesar dessa tendência, observamos que a criança negra continua sendo um tema “esquecido” pela literatura e escritos historiográficos. Das pesquisas realizadas na área, destacamos alguns pesquisadores que consideramos de grande relevância para nossa discussão, quais sejam Maria Anoria de Jesus Oliveira (2003); Suely Dulce de Castilho (2004); Ana Célia da Silva (2005); Heloisa Pires Lima (2005); Maria Cristina Soares de Gouvêa (2005); Eliane Santana Dias Debus (2006); Lucia Maria de Assunção Barbosa (2006).

Maria Anoria de Jesus Oliveira em sua dissertação de mestrado defendida em 2003 pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com o título “Negros Personagens nas Narrativas Literárias Infanto-juvenis Brasileiras: 1979-1989”, analisou personagens negros na literatura infanto-juvenil. Com base nas publicações realizadas no período entre 1979 e 1989, a autora estudou as características desses personagens para verificar o nível de superação dos estereótipos presente nas obras em relação aos anos anteriores. Para constituir o *corpus* da pesquisa, Oliveira levantou a produção historiográfica a respeito da temática e refletiu sobre os trabalhos realizados em torno dos livros didáticos do Ensino Fundamental, considerando que o período recortado para sua investigação pode ser considerado como o *boom* da inovação nos textos literários destinadas ao público infantil e infanto-juvenil. Sua intenção era descobrir se o grande número de produção desse período representou também um salto de qualidade no que se referia à linguagem, à ilustração e à estética. Sua preocupação foi explicitar se ocorreu ou não uma nova forma de representação dos personagens negros, no período em questão.

Os estudos realizados por Maria Anoria de Jesus Oliveira revelaram que, apesar das obras produzidas entre 1979-1989 atribuírem ao negro o papel principal de agente denunciador da pobreza e do preconceito racial, esse desempenho veio associado à pobreza ou até mesmo à miserabilidade. Nessas representações, os negros aparecem abandonados, sem famílias e alguns em orfanato. São inferiorizados e sofrem violência verbal e/ou física. Apesar do enaltecimento das características físicas que corroboram a democracia racial, a autora não observou nas obras analisadas o salto de qualidade esperado porque apenas exprime o universo de fantasia e ludicidade aos protagonistas negros.

De um lado, evidenciei o que se disse ter inovado, não inovou, deveras. Salvo alguns índices, quanto ao comportamento dos personagens que ganharam uma individualidade enquanto protagonista, por outro lado, sugerem a representação de uma “Vida” sofrida em decorrência da pobreza e/ou do racismo. [...] de anti-herói, eles passaram a herói, por simbolizar as forças do bem. [...] neste sentido, concordo com as pesquisadoras que apontaram inovação nas narrativas. Mas, por outro lado, ao me deter sobre os interstícios das narrativas, compreendo que, em algumas, os personagens são, principalmente um meio de reforçar, de reiterar, de corroborar o racismo que (dizem) tentaram denunciar (174-175).

Suely Dulce de Castilho da Universidade Federal de Mato Grosso também contribui com esse debate. O texto “A Representação do Negro na Literatura Brasileira: novas perspectivas”, publicado em 2004, fruto de um curso de extensão dirigido aos professores do Ensino Fundamental em Cuiabá/MT em conjunto com o Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Relações Raciais e Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, apresenta profícuas reflexões sobre a representação do negro na literatura brasileira acompanhadas de um rosário de sugestões aos professores a propósito das tendências na literatura infanto-juvenil. Segundo Castilho (2004), tais tendências têm buscado romper com os silenciamentos e os estereótipos presentes na literatura tradicional. Nesse aspecto a obra ajuda significativamente o professor a pensar a problemática da criança negra em espaço escolar e não escolar. A autora sugere que nas obras literárias a criança negra pode afinal encontrar sua história e sua cultura, considerando a inserção do segmento negro nos contos, nas fábulas e nas lendas.

Em “Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático”, 2005, a pesquisadora Ana Célia da Silva discute a importância do livro didático, principal fonte de leitura e de consulta material de professores e alunos de escolas públicas do Brasil. Segundo a autora, grande parte da sociedade, por carências de recursos financeiros, tem pouco acesso aos jornais, revistas e outros materiais informativos, razão pela qual o material didático se transforma no recurso pedagógico mais utilizado. Ana Célia da Silva analisou livros didáticos de português (comunicação expressão) do Ensino Fundamental de 1984 a 1986 com o

objetivo de elucidar como a população negra era apresentada em sua história, sua cultura e ao seu fenótipo.

A autora constatou que os livros didáticos mostram a imagem do negro desprovida de beleza. O caráter estético do segmento negro é associado ao feio, cuja representação é caricaturizada, animalizada e sem nome próprio. Em relação às atividades laborais, o negro, nessas representações, exerce função de escravo, mendigo, serviçal, e as mulheres em função permanentemente subalternizada. No meio social é morador do “favelão”, conjunto de habitações populares toscamente construídas.

Diante desta realidade, a autora ressalta que cabe ao educador utilizar criticamente o livro didático, desconstruindo estereótipos e preconceitos e ajudando na construção da identidade étnico-racial dos alunos negros.

Em “Personagens Negros: Um breve perfil na literatura infanto-juvenil”, a pesquisadora Heloisa Pires Lima (2005) também trouxe sua contribuição ao discutir a questão pelo viés literário. Inicia o debate a partir da seguinte indagação: o que é literatura infanto-juvenil? A autora destacou, nesse texto, o surgimento da literatura e sua importância para os educadores. Esclarece que o exercício metodológico envolvendo a literatura não se reduz à leitura de um texto escrito como também à análise de imagens como expressões culturais de uma sociedade. Para a autora, a literatura é: “[...] um espaço não apenas de representação neutra, mas de enredos e lógicas, onde ao me apresentar eu me crio, e ao me criar eu me repito (p.102)”.

Lima buscou essencialmente algumas tipologias negras encontradas na literatura infanto-juvenil e o que essas tipologias representam para as relações sociais através de realização de entrevistas:

Entre em uma livraria, na biblioteca da escola, numa bienal do livro, ou se aproxime da estante de livros da sua casa. Agora separe os que possuem personagens negros. Ou então, procure lembrar, nos livrinhos de sua infância as figuras negras presentes nesse repertório (p.103).

Por meio das respostas dos entrevistados, verificou-se que a maioria não se lembrava de história com personagens negros, heróis negros e princesas negras nas variadas tramas e aventuras.

Com esse olhar, Lima (2005) percorreu a trajetória do segmento negro na literatura desde a primeira edição da obra de Monteiro Lobato. A pesquisa retrata as diferentes ilustrações realizadas por Lobato através dos anos. Em suas diversas variações, foram

encontradas desde 1920, data da primeira publicação, “Tia Anastácia” ilustrada com uma imagem de cor preta grotesca, animalizada, sobretudo, quando seu rosto aparece ao lado de porcos e em outra versão como monstrenga. Nesse aspecto, evidencia-se claramente a representação do negro como segmento inferior e dominado. Conforme Lima (2005), sob o olhar de negros e não negros fica reforçada a ideia de dominação e subordinação.

Na obra “Imagens do Negro na Literatura Infantil Brasileira”, publicada em 2005, Maria Cristina Soares de Gouvêa analisou as representações sobre o negro na produção literária destinada às crianças nas primeiras décadas do século 20.

A autora analisou 17 obras que tiveram grande circulação e que se tornaram referências na literatura infantil. Na década de 1920, o negro era quase ausente, personagem mudo, sem característica própria. Em muitos escritos o negro era referido como “aquele negro”, ou “era um negro”. A autora mostra que à época, atendendo a lógica nacionalista, havia um vigoroso movimento de transformar o Brasil num “país civilizado”. Essencialmente, o projeto previa “apagar/esquecer” o passado escravista brasileiro, permanência da ideologia do branqueamento desenvolvido a partir do final do século 19. Nesse *corpus*, o segmento negro é relacionado à ignorância, ao universo rural e ao passado, transformado em figura mítica e folclorizada no imaginário literário. Também se incorporou à imagem do negro as práticas religiosas “pagãs” e “primitivas”, traduzida na transformação das pretas velhas e pretos velhos em curandeiros ou feiticeiros.

Maria Cristina Soares de Gouvêa percebeu também a animalização do negro quanto ao seu pertencimento racial associando as características dos animais as próprias características e a tentativa de manter a ideologia ao branqueamento. Suas análises revelam que os textos produzidos foram marcados pela identificação com a cultura e a da estética branca em detrimento da cultura e estética negra, estimulando o mito do embranquecimento do leitor e enaltecimento do branco como segmento superior ao negro.

Em 2006, Eliane Santana Dias Debus, pesquisadora da Universidade de Santa Catarina, realizou uma investigação quantitativa cujo objetivo era, através dos livros de literatura infantil, discutir as relações étnico-raciais. A obra intitulada “A representação do negro na literatura brasileira para crianças e jovens: negação ou construção de uma identidade?” apresentou um quadro de materiais para possíveis investigações. A autora analisou sete catálogos comerciais de editoras dos anos de 2005/2006, totalizando 1.785 títulos, com 79 tratando da temática africana e afro-brasileira. Esse material encontra-se disponibilizado como contribuição da autora ao avanço das pesquisas sobre o negro brasileiro.

Outro destaque a respeito foi dado pela professora Lucia Maria de Assunção Barbosa em seu trabalho intitulado “O personagem Negro na Literatura Brasileira: uma abordagem crítica”, publicado em 2006. A autora destacou a importância da literatura como ressignificação dos valores, costumes, hábitos, crenças, estereótipos e os preconceitos compartilhados por um determinado grupo em uma determinada época:

A literatura, por expressar a realidade subjetiva do ser humano e seus sentimentos a respeito dessa mesma realidade, é matéria muito interessante para se tomar como objeto, porque nos permite vislumbrar, entre outros, os costumes e as idéias da época em que foi produzida (p.89).

Segundo as autoras, citadas no presente balanço historiográfico, as obras ficcionais permitem trabalhar com os elementos implícitos e os explícitos das palavras, os silêncios e as invisibilidades presentes no texto. Por esse motivo, Lucia Maria de Assunção Barbosa elegeu algumas obras da literatura brasileira antes e pós-abolição como objeto de análise. A ideia era fornecer indicativos acerca da imagem do negro como personagem secundário. Nessa perspectiva, a autora se propôs a refletir como a literatura clássica retratava o negro e assim inferir qual a visão que da sociedade tinha em relação a ele. Constatou-se que havia a predominância de estereótipos e de caricaturas depreciativas em relação ao segmento negro:

A literatura se encarregou de agregar à figura do negro os estereótipos aqui apresentados e que permanecem em nossos dias. Talvez por isso nossa sociedade conviva, com certa “naturalidade”, com algumas imagens, piadas e ditos populares de base preconceituosa, que povoam nosso cotidiano. [...] A literatura, respeitadas as exceções, implantou, difundiu e materializou, com força didática, fortes mecanismos de exclusão social, na tentativa de escamotear as nuances dos conflitos inter-raciais em nosso país (103).

Observamos que as pesquisadoras que se preocuparam com a imagem do segmento negro na literatura infanto-juvenil e nos livros didáticos obtiveram uma conclusão comum: a prevalência da imagem negativa, estereotipada e depreciativa dos negros nas obras analisadas, salvo algumas exceções.

3.2 Literatura étnica: limites e possibilidades

Alguns estudos têm indicado limites aos conteúdos das obras infantis que elegemos para discutir a criança negra na literatura brasileira. Dentre essas obras, analisamos “A Bonequinha Preta” da autora Alaíde Lisboa Oliveira, publicado em 1938; “Menina Bonita do Laço de Fita de Ana Maria Machado escrito em 1986”, “O Menino Marrom” também escrito em 1986 por Ziraldo Alves Pinto, e alguns livros infantis mais recentes que estão à disposição

dos educadores como o livro “A cor da vida” publicado em 1997, de Semíramis Paterno e o livro mais recente “O cabelo de Lelê” publicado em 2007 de Valéria Belém, entre outros.

Segundo alguns analistas, essa literatura serve para reforçar o mito da democracia racial através do discurso positivo da mestiçagem. De nossa parte, em que pese a necessidade de se estabelecer severas críticas a esse material, sua utilização assume importância indiscutível em sala de aula na medida em que contribui para se obter sucesso no processo de construção da identidade étnica de nossas crianças.

3.3 Obras étnicas escolhidas

Nosso estudo recai sobre cinco (5) títulos publicados em períodos distintos, que se estende de 1938 a 2007, esboçados no quadro de abaixo.

Quadro 3- Obras, autores, ano de publicação e ilustradores das obras analisadas.

TÍTULO	AUTORIA	PUBLICAÇÃO	ILUSTRAÇÃO
A Bonequinha Preta	Alaíde Lisboa de Oliveira	1938	
Menina Bonita do Laço de Fita	Ana Maria Machado	1986	Walter Ono
O Menino Marrom	Ziraldo Aves Pinto	1986	O autor
A Cor da Vida	Semíramis Neri Paterno	1997	A autora
O Cabelo de Lelê	Valéria Belém	2007	Adriana Mendonça

Fonte: FIGUEIREDO, 2010.

Iniciamos nossa pesquisa a partir da obra “A Bonequinha Preta” publicada em 1938, pela escritora Alaíde Lisboa de Oliveira por considerá-la um marco para a produção literária acerca das questões étnico-raciais. Nessa pesquisa, encontramos uma lacuna na produção literária de referencial étnico entre o ano de 1938 e os anos 1980.

Antes da década de 1930 veio a lume a primeira das inúmeras produções de Monteiro Lobato, traduzida na obra “A menina do narizinho arrebitado” (1921), marco para a literatura infanto-juvenil no Brasil.

Apenas no ano de 1937 ocorreu nova publicação do autor sob o título “Histórias de Tia Nastácia, com características de contos populares. O livro foi permeado por narrativas percorridas por Tia Nastácia aos demais moradores do sítio do picapau amarelo.

Nessa obra, os negros ganharam representação através de seus personagens. Entretanto não existem evidências de que Lobato tenha usado seus personagens negros para romper com o quadro de preconceito e estereotipia presentes nas obras que antecederam seu trabalho. Isso explica o fato de não termos tomado sua obra como objeto de nossas análises. Todavia, pode-se dizer que Monteiro Lobato foi o precursor da literatura infantil no Brasil, como estimulação de leitura. Segundo essa proposta a leitura teria que ser feita com prazer e não se restringiria à obrigação pedagógica dos livros didáticos.

Para os pesquisadores somente na década de 1970, ocorreu um avanço na literatura infantil ao introduzir elementos de cunho étnico-raciais na literatura infantil, aproximando alguns temas considerados impróprios para criança como o preconceito racial. Segundo a pesquisadora Ione da Silva Jovino (2006), após essa década, os livros infantis passaram a abordar temáticas referentes ao racismo e apresentando personagens negros como protagonistas. Essa iniciativa representou o primeiro passo para o rompimento com estereótipos produzidos através dos personagens infantis europeizados. Nessas produções, as fadas, príncipes e princesas eram claramente representados com características européias.

3.4 Autores e obras

Além de examinar possibilidades de utilização dos livros infantis como instrumento de construção identitária, foram centrados esforços no sentido de mostrar a trajetória de elaboração desses livros.

Observamos que grande parte dos autores utilizados, como Alaíde Lisboa, Ana Maria Machado e Ziraldo Alves Pinto, estiveram engajados em causas sociais no Brasil.

Alaíde Lisboa, por exemplo, foi pedagoga, jornalista e política ativa. Tornou-se a primeira vereadora a se eleger em Belo Horizonte/MG no ano de 1950. Atuou como professora e coordenadora de pós-graduação na área da Educação em Universidades de Minas

Gerais, na qual recebeu o título de Professora Emérita na Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG pelos trabalhos realizados na área da educação brasileira. Além disso, foi presidente da Associação dos professores Públicos de Minas Gerais, vindo a falecer no ano de 2006 aos 102 anos de idade.

A escritora Ana Maria Machado, nascida em 24 de dezembro de 1941, atualmente vive no Rio de Janeiro. É jornalista, pintora, escritora e também foi professora da área de letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro e na PUC/RJ, época em que se envolveu na luta contra a ditadura militar, participando ativamente em manifestos e movimentos sociais. Foi perseguida pela repressão juntamente com alguns escritores, o que a levou procurar exílio em Paris. É considerada uma importante escritora brasileira que contribui pra a literatura infantil e infanto-juvenil.

Ziraldo Alves Pinto, ou simplesmente Ziraldo, nasceu no dia 24 de outubro de 1932, em Caratinga, Minas Gerais, é desenhista, cartunista, jornalista, advogado, autor teatral, escreve para pequenos e grandes leitores. Como Ana Maria Machado, participou ativamente contra a repressão durante a ditadura militar sofrendo perseguição e acabou sendo preso. Ziraldo sempre foi considerado intelectual ideologicamente de esquerda.

Em relação às autoras dos livros mais recentes, não encontramos sinais de participação em movimentos sociais. Semíramis Paterno nasceu em Minas Gerais e atualmente mora em Ribeirão Preto/SP, é formada em arquitetura, trabalhou com Ziraldo e em várias editoras como ilustradora e atualmente se dedica à ilustração de livros de literatura infantil. Valéria Belém é jornalista e editora do suplemento Almanaque e Campo do Jornal O Popular/GO.

Alguns dos títulos analisados foram localizados em bibliotecas e nas salas de coordenação das Escolas Públicas de Dourados/MS. Esses espaços escolares reúnem um número significativo de obras cuja existência é ignorada por muitos professores, sobretudo acerca da temática racial, cujo número de exemplares é bem mais restrito.

No quadro 4, apresentamos a relação dos títulos por editoras, conforme ano de publicação:

Quadro 4 – Títulos pesquisados ordenados por editora.

TÍTULO	EDITORA
A Bonequinha Preta	Francisco Alves/Minas Gerais (1938) e reeditada pela editora Lê/Minas Gerais em 2004.
Menina Bonita do Laço de Fita	Melhoramentos (1986) e reeditada pela editora Ática/São Paulo em 2001 com ilustração de Claudius.
O Menino Marrom	Melhoramentos/São Paulo (1986)
A Cor da Vida	Lê/Minas Gerais(2005)
O Cabelo de Lelê	Nacional/São Paulo(2007)

Fonte: FIGUEIREDO, 2010.

É importante assinalar que todos os títulos analisados foram publicados por editoras da região Sudeste, centrando-se no eixo São Paulo e Belo Horizonte, mas, nem sempre se referem à 1ª edição, e sim as que foram possíveis de localizar.

Das obras mais antigas, temos dados da 1ª edição do livro “A bonequinha preta” publicada pela Livraria Francisco Alves e a 4ª edição publicada em 2004 pela editora Lê. Ambas as editoras são de Belo Horizonte, em Minas Gerais. O livro “Menina Bonita do Laço de Fita” foi consultado em sua 5ª e 7ª edição, publicadas pelas Editoras Melhoramentos e Ática respectivamente, ambas de São Paulo.

Considerando o grande número de edições publicadas dessas obras, vemos que estão sendo comercializada em número considerável. Como podemos ver no quadro5:

Quadro 5– Títulos pesquisados ordenados por edição, impressão e reimpressão.

TITULO	EDICAO/IMPRESSAO/REIMPRESSAO
A bonequinha Preta	4ª (2004)
Menina Bonita do Laço de Fita	7ª (2009) 22ª impressão
O Menino Marrom	28ª (s/d)
A Cor da Vida	5ª (2005) reimpressão(2007)
O Cabelo de Lelê	3ª reimpressão (2008)

Fonte: FIGUEIREDO, 2010.

No item que se segue, procuramos construir um quadro dos enredos contidos nos livros. Para tanto, num primeiro momento, com o objetivo de situar o leitor, apresentamos uma síntese das obras escolhidas, em seguida elencamos algumas categorias de análise para compreendermos as representações da criança negra, presentes na obra.

3.4.1 A bonequinha preta

“Mariazinha tem uma boneca. A boneca de Mariazinha é preta como um carvão”.



Figura 6. Capa da primeira edição, 1938.

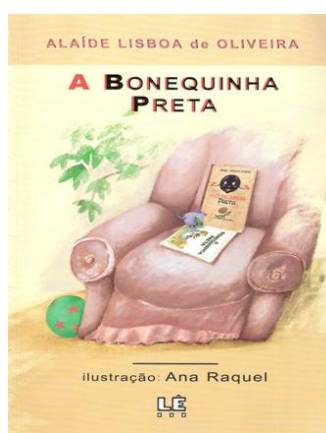


Figura 7. Capa da 4ª. edição, 2004

A obra “A bonequinha Preta” foi criada pela escritora Aláide Lisboa no ano de 1938. Conta a relação da menina Mariazinha com sua boneca: “Sua boneca é preta como um carvão (p.5)”.

Lisboa imaginou uma boneca muito bonita, amada por sua dona: “Ela tem duas tranças, tem boca vermelha e os olhos bem redondos. Mariazinha gosta muito da Bonequinha Preta (p.5)”. Mariazinha cuida da bonequinha como se fosse sua filha: dá banho, faz comidinha para ela, costura suas roupinhas e as duas dormem juntinhas na cama:



De manhã, Mariazinha pergunta à Bonequinha Preta: ‘Bonequinha preta, você gosta de mim?’. E a Bonequinha Preta responde: ‘gosto muito de você, Mariazinha’. Depois a Bonequinha Preta pergunta: ‘E você, Mariazinha, também gosta muito da Bonequinha Preta?’ E Mariazinha responde: ‘Gosto muito de você, minha Bonequinha preta’ (p.8).

Figura 8. Carinho entre Mariazinha e a bonequinha preta

Mas um dia Mariazinha foi passear com sua mãe e deixou a bonequinha preta sozinha em casa, deu-lhe várias recomendações para que não fizesse “arte”. Pediu que ficasse sentadinha na poltrona e não chegasse à janela. Ao ficar sozinha a boneca ficou muito triste e ouviu o miado de um gatinho na janela. Ela, bonequinha, achava os gatinhos bonitinhos e queria muito vê-lo. Acabou subindo na poltrona para olhá-lo pela janela. Ao fazer isso ela caiu da janela. No mesmo momento ia passando pela rua um verdureiro com um cesto cheio de alfaces e ela caiu dentro do cesto. O homem se assusta e desce o cesto da cabeça. Ao abaixar-se o gatinho que estava miando, pega a bonequinha pelo vestido e sai correndo dali.



Figura 9. O susto

Ao voltar do passeio, Mariazinha entra em casa chamando pela boneca: “Bonequinha Preta, estou com saudades de você”, mas ninguém responde. Ela a procura pela casa inteira e não a encontra e começa a chorar. Mas o verdureiro bate a porta de Mariazinha e conta o que aconteceu, pedindo para ela guardar seu cesto que ele sabia onde morava o gatinho e ia buscar sua bonequinha. Anda, anda, até chegar à casa do gatinho, ao chegar o que vê?



Figura 10. Alegria do gatinho

O gatinho esta dançando!
 Ele quer fazer a bonequinha rir!
 O gatinho não é mal, não.
 O gatinho gosta muito de bonecas.
 Ele quer fazer a bonequinha rir...
 Mas a bonequinha não ri.
 Ela está com saudades de Mariazinha.
 O verdureiro chega mais perto e diz ao gatinho:
 ‘gatinho, vim buscar a Bonequinha Preta; Mariazinha está
 em casa chorando!’ (p.32).

Quando o verdureiro pega a bonequinha para levá-la embora, o gatinho fica muito triste e a autora termina a história com a adoção do gatinho por Mariazinha, que os espera na porta contente com a chegada deles. Mariazinha não fica zangada com a Bonequinha Preta que promete nunca mais desobedecer e o gatinho também promete ser bonzinho.

3.4.2. Menina Bonita do Laço de Fita

“Menina bonita do laço de fita qual é teu segredo de ser tão pretinha?”

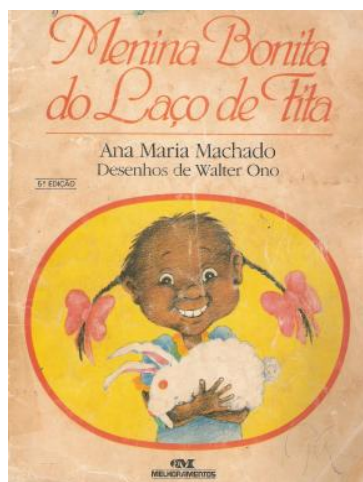


Figura 11. Capa da 5ª edição, 1986



Figura 12. Capa da 7ª. edição, 2009

O livro *Menina Bonita do Laço de Fita* foi escrito em 1986 e é considerado um dos livros mais premiados entre as obras da autora. É a história de uma menina pretinha como personagem principal. A autora inicia a história como vemos nos livros destinados ao público infantil: “Era uma vez uma menina Linda, Linda”. E começa a descrevê-la utilizando várias comparações que se aproxima do mundo imaginário das crianças:



Os olhos dela pareciam duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes. Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feitos fiapos da noite. A pele era escura e lustrosa, que nem o pêlo da pantera negra quando pula na chuva. [...] a mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e enfeitar com laço de fita colorida. E ela ficava parecendo uma princesa das Terras da África, ou uma fada do Reino do Luar (p.3).

ina Bonita do Laço de fita

Durante a narrativa a autora vai apresentando as características da menina com encantamento e comparações, levando o leitor a perceber a beleza negra através da menina e ao mesmo tempo vislumbra um reino encantado nas Terras da África apresentando a criança negra como princesa desse reino.

Perto de sua casa morava um coelho branco, de orelha cor-de-rosa, que achava a menina a pessoa mais linda da face da terra. “E pensava: - Ah, quando eu casar quero ter uma filha pretinha e linda que nem ela (p.7)”. A curiosidade do coelho foi tanta que um dia ele teve coragem e foi à sua casa e perguntou: “- Menina bonita do laço de fita qual é seu segredo para ser tão pretinha? [...] sem saber que respostas dar, a menina “inventou”: Ah, deve ser porque eu caí na tinta preta quando era pequenina (p.8)”. O coelho correu de lá e foi direto procurar uma lata de tinta para entrar dentro. Ficou todo feliz quando saiu da lata pretinho como queria. Mas esse pretume só durou até a chuva chegar, e ficou branco novamente. Mas ele não desistiu correu novamente na casa da menina e perguntou: “- Menina bonita do laço de fita qual é seu segredo para ser tão pretinha?”.

E as repostas às perguntas do coelho foram sendo inventadas por ela, como: “Ah, deve ser porque eu tomei muito café quando era pequenina, ou ainda: Ah, deve ser porque eu comi muita jabuticaba quando era pequenina (p.10-12)”, e a cada invenção, ele corria e fazia o que ela falava que tinha feito para se tornar “tão pretinha”. Até que um dia, sua mãe ouviu a conversa da filha com o coelho e antes que a menina inventasse outra história fantasiosa ela conta a verdadeira razão da filha ter a pele negra: “Artes de uma avó preta que ela tinha (p.15)”, diz a mãe. Com essa resposta, o coelho que não era bobinho, compreendeu que seria impossível ser preto como a menina, porque realmente a gente se parece com os parentes, os antepassados. A solução seria casar com uma coelha preta, para que seus filhos também fossem pretos.



Figura14. Encantamento do coelho branco pela coelha negra

Não precisou procurar muito, logo encontrou uma coelhinha escura como a noite, que achava aquele coelho branco uma graça (p.18).

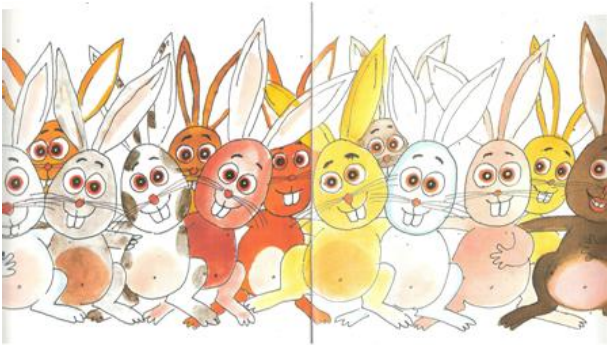


Figura 15. Referencial genético

Foram namorando, casando e tiveram uma ninhada de filhotes. [...] Tinha coelho pra todo gosto: branco bem branco, branco meio cinza, branco malhado de preto, e até uma coelha bem pretinha. Já se sabe, afilhada da tal menina bonita que morava na casa ao lado (p.20-21).

E a história termina com a mesma pergunta, agora feita à coelha pretinha quando saía com um laço colorido no pescoço:



Figura 16. Identificação étnica

- Coelha bonita do laço de fita, qual teu segredo pra ser tão pretinha? E ela respondia: - conselhos da mãe da minha madrinha (p.21).

3.4.3. O Menino Marrom

“Sua pele era cor de chocolate. As bolinhas dos olhos pareciam duas jabuticabas: pretinhas. Os cabelos eram enroladinhos e fofos”.

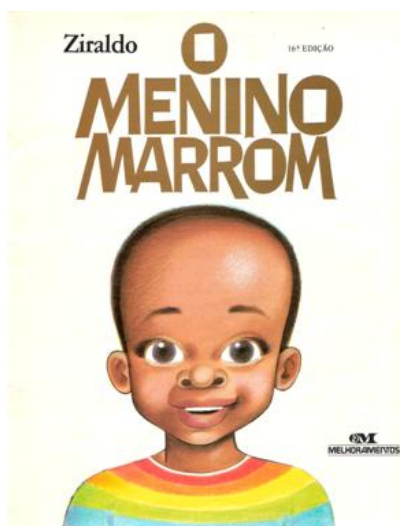


Figura 17. Capa da 16ª edição publicada em 1986.

O Menino Marrom, livro criado por Ziraldo Alves Pinto, foi editado pela primeira vez em 1986. O conteúdo foi elaborado a partir da história de dois meninos, um marrom (negro) e outro branco (cor de rosa). E assim começa a história:



Era uma vez um menino marrom. Ele era um menino muito bonito. [...] Sua pele era cor de chocolate. [...] Os olhos dele eram muitos vivos, grandes. As bolinhas dos olhos pareciam duas jabuticabas: pretinhas. [...] O menino marrom tinha os dentes claros certinhos, certinhos. Quando o menino ria, era aquela luz no meio do seu rosto marrom. [...] Os cabelos eram enroladinhos e fofos. [...] Falta descrever as bochechas do menino marrom, seu queixinho pontudo, sua testa alta, bem redonda, tudo harmoniosamente organizado no rosto. E finalmente falta descrever seu nariz. Nariz de menino marrom nunca é pontudinho. Ele cresce mais para os lados do que para frente. O do menino marrom era feito de três bolinhas surgidas assim, de repente, no meio do rosto. Uma bolinha maiorzinha no meio de duas menorzinhas, uma de cada lado, em volta das narinas. Um desenho perfeito. [...] No mais, ele era magrinho de joelhos redondos e perninhas finas, o peito era quadrado e os ombros também: um corpo bonito de atleta do futuro; os pés eram grandes - grandes mesmo! - para o tamanho dele (p.3-4).

Figura 18. Menino marrom

O autor vai construindo a imagem do menino marrom com suas características e ao mesmo tempo dando explicações sobre as cores e ilustrações. Enquanto descreve, ele próprio afirma: “caprichei no desenho”. Após toda essa descrição, surge outro personagem, seu parceiro: O Menino cor-de-rosa, e inicia-se uma discussão sobre o fato de ser cor-de-rosa e sua cor é relacionada às cores dos lápis de cor e o lápis cor da pele.

Bem, as crianças não são exatamente cor-de-rosa. Elas só têm essa cor em desenhos e em livros infantis. O problema dos poetas é que a cor da pele não tem um nome exato. Quando, por exemplo, faço uma ilustração para um livro e faço o desenho com traços pretos sobre papel branco, eu indico as cores que quero para cada detalhe. E aí, anoto a lápis, do lado, para o técnico da gráfica colorir meu desenho com seu sistema de filmes coloridos. Um dia, mandei o desenho de um personagem para ele e marquei do lado as indicações das cores que eu queria: ‘Quero amarelo na camisa, verde-escuro na calça e cor-de-pele no menino’. O técnico da gráfica me ligou de volta: “Escuta, o senhor quer cor-de-pele branca ou cor-de-pele marrom?” (p.8-10).

Mas voltando ao menino que surge na história como companheiro do menino marrom, o autor começa a descrever suas características que, somente no meio da história, eles irão perceber e tentar compreender suas diferenças:



Figura 19. Menino cor de rosa

Ele era muito clarinho, [...] o cabelo dele era amarelado – mais pro amarelo do que pro castanho- lisinho como rabo de cavalo. Só que muito, muito fino. Caía na testa e dançava com o vento, de tão leve. Os lábios eram fininhos, como um risco debaixo do nariz. O nariz era pontudinho e os olhos meios azuis, meio verdes, meio castanhos. [...] que brilhavam de alegria, quando ele via chegar o menino marrom com as ventinhas do seu nariz se movimentando também, pedindo mais ar (p.10).

Os dois têm família, estudam, são curiosos e muito inteligentes. Eles se tornam amigos inseparáveis e vivem grandes aventuras juntos e nessas aventuras descobrem que são diferentes em suas características físicas:

Quando as mães dos dois contavam as gracinhas dos seus filhos para as vizinhas, a gente nem sabia qual a história que era de um, qual a história que era do outro. Também, não fazia diferença: os dois eram parceiros e, numa boa parceirada, tudo é feito junto. Contudo, numa relação saudável sempre

há desentendimentos, porque duas cabecinhas funcionam cada uma por conta própria e não é possível concordarem em tudo. ‘Grandes Brigas!’ (p.11).

Diante do mundo de descobertas realizadas pelos dois meninos, eles descobrem com uma caixinha de aquarela que as misturas de todas as cores do arco-íris resulta na cor marrom: “É a minha cor”, mais experimentos feitos na escola com o Disco de Newton, descobrem que as mesmas cores em movimento resulta no branco. E o menino marrom chega à conclusão: Quer dizer que sou todas as cores paradas e você é todas as cores em movimento? Mas o menino cor-de-rosa respondeu; “Só um detalhe eu não sou branco! (p.15-16)”.

Com as cabecinhas fervendo, eles começam a refletir sobre as diferentes “cores” humanas e fazem uma nova descoberta: “O mundo não é dividido entre pessoas brancas e pretas”. O que temos são uma variedade de mistura de cores.



Figura 20. Diversidade étnica

No decorrer da narrativa, eles vão identificando o que é preto e o que é branco e essa diferença não se torna nenhum impedimento nessa amizade que já é tão forte afinal:

Eles tinham estado juntos, praticamente, desde o dia em que nasceram, brincando, conversando, inventando coisas, brigando, rolando na grama, dando socos um na cara do outro, fazendo as pazes, brigando de novo, passeando pela praça, jogando na escola, sempre juntos, sempre às gargalhadas, sempre inventando moda. E nunca tinham se preocupado com o fato de um ser de uma cor e o outro ser de outra. E agora eles queriam saber o que era branco e o que era preto e se isto fazia os dois diferentes (p.20).

Mas suas dúvidas não duraram por muito tempo e logo estavam inventado algo “novo” para fazer e experimentar. A história continua até os meninos crescerem e se separarem. O menino cor-de-rosa se prepara para ir embora estudar fora, enquanto o menino marrom fica na cidade natal. Entretanto o autor dá um desfecho na história com o retorno do menino cor-de-

rosa à sua cidade: “[...] o menino- que agora já era doutor - voltou com uma sinhazinha para apresentar [...] uma bela estudante de filosofia e vinha fazer uma pesquisa na cidade dos dois meninos (p.30)”. E aponta vários caminhos que os meninos possam ter seguido:

[...] Um é craque de basquete e o outro, de voleibol; um já está quase formado e o outro não estuda mais – ou os dois já se formaram, todos dois já são doutores – já nem posso precisar. Só sei que um desistiu de tocar a bateria e o outro fez um samba e gravou uma canção; um está tocando flauta e o outro, violão. Um deles já se casou – se casou eu não sei bem – e o outro perdeu a conta das namoradas que tem. Um quer conhecer o mundo e o outro a Patagônia, um é rei da Informática e o outro do vídeo-clip; um andou fazendo cursos de teatro e literatura e o outro já fez figura num festival da canção. Um já conseguiu emprego; o outro foi despedido do quinto que conseguiu. Um passa seus dias lendo - ou não sei se são os dois – um não lê coisa nenhuma, deixa tudo para depois. Mas, faz cada verso lindo, que ainda vai virar canção. Um pode ser diplomata. Ou chofer de caminhão. O outro vai ser poeta ou viver na contramão. Um é louco por sorvete de chocolate e o outro detesta o gosto de chocolate com leite; prefere, pro seu deleite, cerveja com tira-gosto. Um adora um som moderno e o outro – como é que pode? – se amarra é num pagode. Um dos dois é muito alegre e o outro mais quietinho; um faz piadas com tudo e os dois riem juntos. Um é um cara ótimo e o outro, sem qualquer dúvida, é um sujeito muito bom. Um já é não mais rosado e o outro é mais marrom (p.31).

O autor termina a história com um sentimento de continuidade, demonstrando caminhos incertos no decorrer da vida dos dois.

3.4.4. A Cor da Vida

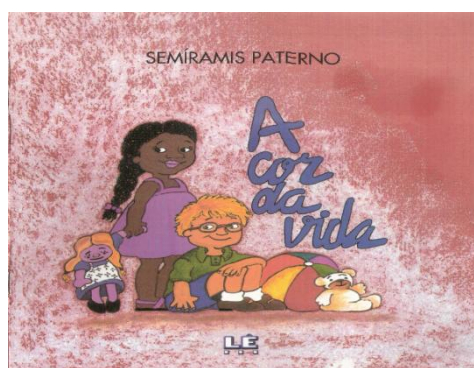


Figura 21. Capa da 5ª edição, 1997

A leitura de imagens é considerada a primeira leitura de mundo manifestada na criança, considerando que a imagem é uma representação mais direta que o código verbal escrito, o qual se apresenta de forma abstrata. Toda leitura, seja ela verbal ou não verbal, é um processo de interação entre o sujeito e o mundo.

A ilustração, presente na literatura infantil, é representada em abordagem de interpretação imagética, carregada de significados e trazida à luz a partir de um contexto social e cultural infantil, aspecto que favorece a criança em seu desenvolvimento.

Com esse entendimento, apresentamos o livro da ilustradora Semíramis Paterno, cujo conteúdo é inteiramente constituído por imagens que narram a história de duas crianças, uma menina negra e um menino branco em passeio com suas mães. A história se passa num local de bastante movimento. A mãe branca carrega sacolas de compras e a mãe negra com um livro numa das mãos. As crianças se vêem e se olham com sorriso nos lábios. Nas mãos carregam seus brinquedos: ela uma boneca, ele um ursinho de pelúcia.



Figura 22. Encontros étnicos

Sem que as mães percebam, eles dão as mãos e se distanciam delas para brincar. Num dado momento, as mães se dão conta de que suas crianças sumiram e se zangam. A imagem sugere o início de um desencontro acompanhado de uma briga.

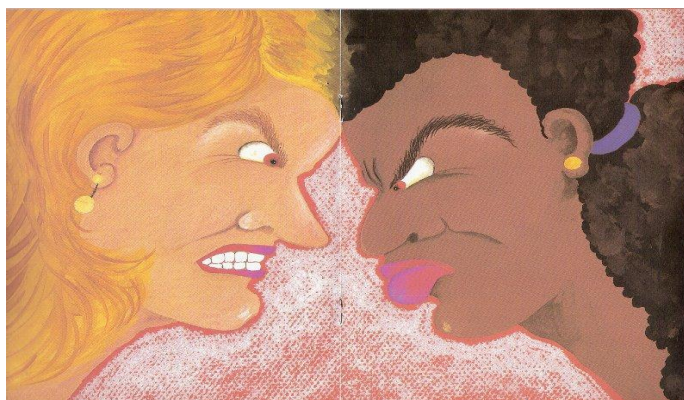


Figura 23. Desencontros étnicos

Depois disso saem correndo à procura de seus filhos. As ilustrações das crianças brincando é cheia de magia: o pião rodando, a menina brincando sentadinha com a boneca, o ursinho, a bola, os dados e as sandálias dos dois, jogadas ao lado. São imagens que sugerem a

paz e amizade entre eles.



Figura 24. Harmonia racial

Quando as mães os encontram, eles estão abraçados, deitados no chão. Elas correm e pegam as crianças no colo, aceitando a amizade construída por elas. O livro termina com o menino oferecendo flores para a menina.



Figura 25. Relações construídas

3.4.5 O Cabelo de Lelê

“Lelê não gosta do que vê. De onde vêm tantos cachinhos?”

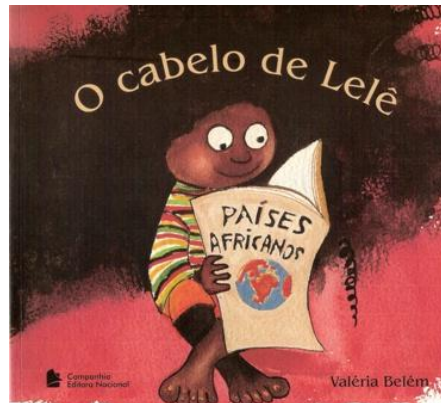


Figura 26. Capa da primeira edição, 2007

O Cabelo de Lelê, livro escrito por Valéria Belém foi editado em 2007. O conteúdo foi elaborado a partir de uma menina negra dotada de cabelos cheios de rebeldes cachinhos: “[...] joga pra cá, puxa pra lá. Jeito não tem jeito não dá. De onde vem tantos cachinhos? De tanto “cismar” nesta pergunta ela resolveu procurar a resposta num livro, pois: toda pergunta exige resposta [...]” (p.9-10).

Procurou, procurou, e encontrou um “livro sabido” que respondeu a Lelê todas as suas perguntas em relação aos caracóis dos seus cabelos:



Depois do Atlântico, a África chama
E conta uma trama de sonhos e medos
De guerras e vidas e mortes no enredo.
Também de amor no enrolado cabelo
Puxado, armado, crescido, enfeitado.
Torcido, virado, batido, rodado.
São tantos cabelos, tão lindos, tão belos (p.14).

Figura 27. Herança Africana no “ventre” da raça

O livro pesquisado por Lelê, Países Africanos, apresenta uma variedade de penteados utilizados por mulheres africanas que a encantam. Tem penteados de todo jeito. A partir dessa descoberta, Lelê começa a gostar do que vê: “[...] Lelê gosta do que vê! Vai à vida, vai

ao vento. Brinca e solta o sentimento [...] (p.19)”.

E começa a andar de bicicleta com os cabelos soltos ao vento e a fazer diferentes penteados em seus cabelos igual aos que tinha visto no livro e “Descobre a beleza de ser como é. Herança traçada no ventre da raça. Do pai, do avô, de além-mar até [...] (p.23)”.



Figura 28. Construção identitária:

Nos cachinhos que Lelê não gostava, ela encontra sua história e sua memória. Seus cabelos se tornam pura magia e, a partir desse momento, “Lelê ama o que vê! E você?” (p.29).



Figura 29. A beleza africana ganha o mundo: Cada cachinho, uma memória

3.5 Obras infantis de referencial étnico e concepção de criança negra

Ao iniciarmos as análises das obras, consideramos importante destacar como os autores/as trazem suas concepções de criança negra para melhor compreendermos as relações étnico-raciais presente no enredo de cada história.

Quadro 6. Concepção de criança nas obras analisadas.

TÍTULO	CONCEPÇÃO DE CRIANÇA NEGRA
A Bonequinha Preta	A obra não exibe concepção de criança negra. A narrativa traz uma boneca apresentada ao leitor/a como simples objeto/brinquedo de estima. A boneca é de cor preta e a criança protagonista da história é branca.
Menina Bonita do Laço de Fita	Temos como protagonista uma menina negra, linda e inteligente que descobre e valoriza sua ancestralidade africana. Ela é enaltecida pela apresentação dos seus traços de descendência negra e se torna objeto de paixão de um coelho branco
O Menino Marrom	Encontramos nesta obra um menino negro, considerado lindo, cujos traços são bem definidos como sendo da cultura negra. É inteligente e aberto às relações étnicas. Esse aspecto é traduzido em seus laços de amizade empreendidos com um menino branco.
A Cor da vida	A obra composta somente de ilustração, ou seja não apresenta texto escrito, apenas imagens de uma menina negra, bonita, cabelos trançados e que inicia uma amizade com um menino branco.
O Cabelo de Lelê	Novamente a protagonista desta obra é uma menina negra, caracterizada por seus cumpridos e encaracolados cabelos. A curiosidade de Lelê, a leva a descobrir suas raízes africanas.

Fonte: FIGUEIREDO, 2010.

3.5.1 A bonequinha preta e as relações étnico-raciais

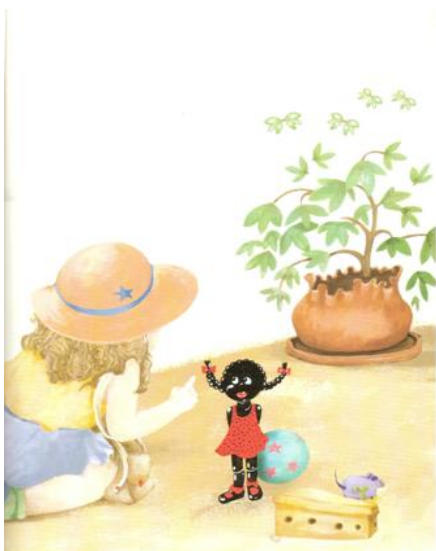
Na obra “A bonequinha Preta”, não foi encontrada o mesmo referencial étnico-racial presente nas demais obras escolhidas, pois a personagem negra presente no texto é uma boneca e não uma criança. No entanto, a obra é indispensável porque a escritora Alaíde Lisboa de Oliveira foi pioneira em inserir uma boneca de cor negra num conto infantil. Na época de sua produção (1938) era pouco provável a presença de imagens ou personagens negros em obras infantis.

Quando do surgimento de “A bonequinha preta” predominava na literatura infantil o tom moralizador, de cunho educativo e de formação de valores. Os antigos contos acompanhados do preceito “a moral da história” eram comuns até pouco tempo. Esse elemento constitutivo do texto infantil, transformou-se em um recurso indispensável para fazer a criança incorporar “espontaneamente” os conceitos propostos socialmente. Corroborar,

nessa discussão, a pesquisadora Marly Amarilha (2002), já citada anteriormente, cuja explicação para o fenômeno é recorrente à revolução burguesa industrial (séc.18 e 19), quando a literatura infantil passou a ser consumida em grande escala, todavia:

Marcada pela pedagogia e reconhecendo-se que o texto tinha um destinatário de pouca idade, os textos apresentam-se com tom moralizante – ignorando a psicologia infantil que tem especial apreço pelo lúdico, pela fantasia. Só, superficialmente essa Literatura utiliza-se de recursos do lúdico para, na verdade, vestir de prazer instruções pouco agradáveis (p.3-4).

A necessidade de promover a educação e educar a criança nos moldes da cultura burguesa, fosse ela pobre ou não, ensejou o surgimento da literatura infantil, como produto cultural.



Esse caráter moralizante permaneceu em boa parte dos escritos literários infantis e alcançou o século 20, conforme se pode observar no livrinho “A bonequinha preta, traduzido nas recomendações da menina protagonista da história: “Mariazinha vai passear com a mamãe. Mariazinha não pode levar a boneca para passear. [...] (p.10)”. E assim, antes de sair Mariazinha diz à boneca:

‘Bonequinha Preta, vou passear com a mamãe.
Fique muito quietinha em casa e não faça arte.
Bonequinha Preta, não chegue à janela, senão você pode cair’.
A Bonequinha Preta ouve tudo e responde:
‘Pode ir sossegada, Mariazinha!
Eu fico quietinha em casa e não chego à janela’ (p.10).

com a bonequinha preta

Nesse pequeno fragmento da obra, percebe-se que as recomendações de Mariazinha à sua boneca são as mesmas realizadas pelas mães às crianças quando as deixam sozinhas em



casa. O cuidado com as janelas, o perigo de uma queda. E a curiosidade da boneca reflete as curiosidades de todas as crianças frente ao desconhecido:

De repente um gatinho começa a miar...
 [...] A bonequinha está com muita vontade de espiar o gatinho.
 São tão bonitinhos os gatinhos!
 A Bonequinha Preta diz assim:
 ‘Vou à janela espiar o gatinho.
 Vou espiar um pouquinho só...
 Um pouquinho só, Mariazinha não se zanga’ (p.13).

Figura 31. Curiosidades da bonequinha preta



É possível perceber que a história vai se construindo a partir de um referencial disciplinar, usado para combater as travessuras, as artes que as crianças praticam cotidianamente. Tanto que a bonequinha tenta olhar pela janela e não consegue por ser pequena e a janela muito alta, mas encontra uma solução: coloca a poltrona perto da janela e consegue subir. Não conseguindo enxergar o gatinho, fica na pontinha dos pés, e nada. Pensa consigo mesmo e diz:

‘Se eu der um pulinho, eu vejo o gatinho!’

A bonequinha dá um pulo: u-pa!
 A bonequinha dá outro pulo mais alto: u-pa!
 A bonequinha dá um pulo alto demais... e cai da janela!
 Coitadinha! (p.18)



Ao cair da janela, a autora põe em enredo a questão dos efeitos da transgressão ou desobediência aos códigos de conduta estabelecidos pelos pais às crianças. Ao fazer algo que não devia, como subir a janela e cair, ela foi amparada por um verdureiro que a levou consigo. Ou seja, o vendedor de verdura, ao passar pela rua com seu cesto se surpreendeu com presença da bonequinha entre as verduras. Ele desceu o cesto, mas rapidamente o gatinho a resgatou do domínio do vendedor e saiu correndo com a

bonequinha entre os dentes. Na volta do passeio, Mariazinha toda contente e com saudade da sua boneca entra em casa gritando: “Bonequinha Preta, estou com saudades de você!” Mas, nada da bonequinha aparecer. Procura pela casa toda e nada! E começa a chorar. Quando Mariazinha a reencontra as questões envolvendo obediência/desobediência, bondade/maldade são ainda mais acentuadas na narrativa:

Mariazinha não se zanga com a Bonequinha preta.
 O gatinho também promete que será muito bonzinho!
 Mariazinha agradece muito ao verdureiro.
 O verdureiro é tão bom! (p.37).

No conjunto da obra, vemos que a autora deu pistas para discutir as relações étnico-raciais com a inserção da boneca negra na história. A boneca poderia ter sido branca, mas a autora optou em criar uma boneca negra como fio condutor das relações étnico-raciais, mesmo que esse fosse apenas um brinquedo. No entanto a obra não estabelece uma discussão aberta sobre o preconceito e o racismo, a narrativa segue os moldes da escrita literária da época.

Numa entrevista ao Jornal Hoje em Dia, exibido em novembro de 2000, Alaíde Lisboa comentou a criação da “Bonequinha Preta” e disse que teve a intenção de contribuir no combate ao preconceito racial:

Eu não agüentava ver só bonecas louras de olhos azuis. Queria criar uma boneca de cor negra. E uma das minhas felicidades é saber que isto ajudou a combater preconceitos raciais. Tenho muito orgulho de saber que crianças negras se identificaram com a personagem e se encontraram em sua leitura.¹⁰

3.5.2 Menina Bonita/Menino Marrom: A construção do belo e da identidade positiva

Na obra “Menina Bonita do Laço de Fita”, escrita numa outra época, ano de 1986, representa um divisor de águas na história da literatura infantil, no tocante ao referencial étnico. Segundo alguns pesquisadores, ocorreu uma nova escrita destinada ao público infanto-juvenil. Vemos surgir uma obra cuja protagonista é uma criança negra, linda, enaltecida por seus traços de raízes africanas que se torna objeto de paixão de um coelho branco da casa vizinha.

A narrativa descreve uma menina feliz, contente com sua origem. Elogiada pelo coelho, que resolve também ficar pretinho, a menina negra tem pouca ação no enredo construído por Ana Maria Machado, embora seja a protagonista da história. Quem toma para si o papel principal é o coelho refletido em suas inúmeras tentativas de ficar preto como ela. O coelho vive situações inusitadas, porém engraçadas. A menina, ao contrário, tem suas ações marcadas pela leitura e pelo desenho.

O “Menino Marrom” também surge dentro dessa nova perspectiva. A história marca a amizade entre um menino branco e um menino negro, cujos laços são isentos de qualquer relação racista ou preconceituosa.

¹⁰ Entrevista concedida pela escritora Alaíde Lisboa a Alécio Cunha ao jornal Hoje em Dia, Belo Horizonte em 11 de novembro de 2000.

Nas obras *Menina Bonita do Laço de Fita*, *O Menino Marrom* e *O cabelo de Lelê*, destacam-se algumas características comuns: as crianças negras, protagonistas da história, são inteligentes, estudam, estão em contato com livros e jogos. Esse aspecto é observado principalmente na obra *O Menino Marrom*, em que Ziraldo Alves Pinto tece vários fatos acontecidos na escola e no trajeto Casa/escola.



Figura 34. Menina bonita do laço de fita

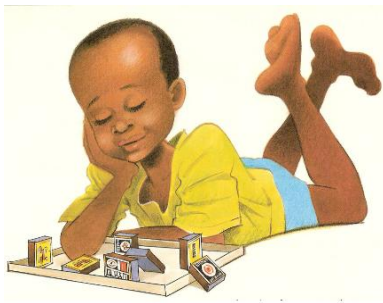


Figura 35. Menino Marrom

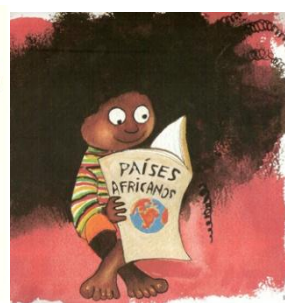


Figura 36. Lelê

Dentro desta perspectiva, essas obras são consideradas relevantes para o trabalho de desconstrução do combate ao racismo, na medida em que apresentam imagens positivas dos personagens negros na literatura. Os conteúdos dessas obras são capazes de estimular na criança negra o orgulho de si própria e de seu pertencimento étnico.

3.5.3 Menino marrom: Uma representação das condições socioeconômicas da criança negra

Apesar de no item anterior termos discutido e analisado as contribuições da obra *O Menino Marrom*, é mister ressaltar algumas situações que merecem ser discutidas. Vemos o menino marrom de camiseta, bermuda e chinelos nos pés. Seu amigo, o menino cor-de-rosa, traja camiseta, calça e tênis. Percebemos nas ilustrações nuances incertas, mas capazes de revelar certa visão ainda marcada pelo preconceito no que tange ao poder socioeconômico do segmento negro em nosso país. Essas relações podem ser encontradas, sobretudo nas referências à vida do menino cor-de-rosa:

Neste tempo aí das leituras, o menino cor-de-rosa já não tinha mais babá, [...] Na casa do menino cor-de-rosa, logo depois da cozinha nos fundos, tinha uma varanda que dava para o quintal. Ali, havia uma grande mesa de fórmica, onde os dois passavam boa parte da tarde, lendo, jogando ou fazendo os deveres. [...] É que, na verdade, eles nem sempre estavam prestando atenção nos deveres. Estavam era ouvindo, caladinhos, a conversa

pedante e rebuscada da babá com a cozinheira, as duas sentadas na cozinha, naquelas tardes compridas (ZIRALDO, 1986, p.14).

Nesse trecho, são visualizados o cotidiano diário do menino-cor-de-rosa, constituído pela presença da babá, da cozinheira na rica casa, descrita como local maravilhoso para se brincar e estudar. Em contrapartida não se encontra na obra as mesmas características ao referir-se à casa do menino marrom. A história da família deste é narrada pela mãe ao abordar as peripécias do filho. Uma das imagens mais sugestiva mostra o pai do Menino Marrom levando-o à escola. Nada mais ilustrativo de sua vida.



3.5.4 A cor da vida e a (dês) Figura 37. Menino marrom e seu pai

O livro “A Cor da Vida”, publicado em 1997, traz uma concepção de criança com um olhar mais próximo das discussões presentes em nosso dia-a-dia: duas crianças acompanham as mães em suas compras. Pelas imagens é possível conjecturar que as compras são realizadas num *shopping Center*, considerando o movimento das pessoas. Além disso, imagina-se que as duas famílias possam fazer parte de uma classe social com razoável poder aquisitivo, pois caminham entre pessoas de terno, pessoas com cadernos e livros na mão e as crianças também estão vestidas de forma semelhante, com trajés convencionais, aparentemente comprados por pessoas da classe média. Os brinquedos que carregam não diferem muito um do outro.

Essa mesma referência quanto ao nível econômico, encontramos no livro *O Cabelo de Lelê* de 2007. Lelê é uma menina negra, que dispõe de livros e brinquedos em casa. A menina apresenta-se bem vestida, apesar do uso de camiseta, bermuda e tênis.

3.5.5 Relações raciais e a socialização familiar

Destacamos uma singularidade presente nas obras *Menina Bonita do Laço de Fita*, *O menino Marrom* e *O Cabelo de Lelê*: todos os personagens não sabem por que são negros. A

Menina Bonita do Laço de Fita inventa várias versões para o coelho com o objetivo de responder “o segredo de ser tão pretinha” e só descobre quando surge na história sua mãe para contar que foi “artes da avó preta que ela tinha”, mesmo assim quem descobre a herança das características dos ancestrais africanos é o coelho.

Na obra “O Cabelo de Lelé”, a protagonista também não sabia por que tinha tantos cachinhos e, de tanto se questionar, inicia a busca de explicações básicas sobre suas origens. Os livros revelaram a Lelé a ancestralidade africana. A partir daí a menina passa a valorizar seus cachinhos e compreender melhor sua história.

Este não conhecimento de sua origem/etnia transcende aos livros pesquisados. Encontramos em nossa sociedade um grande número de famílias negras que sentem dificuldade em abordar questões sobre pertencimento étnico-racial com seus filhos. Ocorre aí o silenciamento sobre o tema, talvez para protegê-los das possíveis situações de preconceito racial, ou por não saber prepará-los para conviver com crianças de outras etnias.

Assim as famílias vivem a ausência de discussão, ou melhor, não propiciam aos filhos elementos para enfrentar o problema do preconceito étnico-racial e da discriminação. Percebe-se que há dificuldade em abordar o assunto sobre seu pertencimento étnico, não tendo condições para avaliarem as atitudes discriminatórias.

A esse respeito, a pesquisadora Eliane Santos Cavalleiro (1999), destaca que as famílias negras agem como uma cápsula protetora para seus filhos, mas, em algum momento, essa cápsula se rompe trazendo dificuldade para a criança em lidar com o racismo. No lar, o contato da criança com seus pares, pai, mãe, irmãos, primos, tios e avós, são repletos de carinho e afeição. Protegida das recriações e humilhações, a criança pouco entende sobre seu pertencimento étnico. Mas, segundo a autora, esse silêncio demonstra a fragilidade dos pais sobre sua própria identidade e sua responsabilidade em combater o sentimento de inferioridade que carrega dentro de si.

3.5.6 O cabelo crespo e o pertencimento étnico-racial

As obras “Menina Bonita do Laço de Fita” e “O Cabelo de Lelé” possibilita abordar a questão dos cabelos crespos, estes carregados de significados importantes principalmente para as meninas negras.

Em “Menina Bonita do Laço de Fita”, logo no início da história, encontramos sua mãe fazendo trancinhas em seus cabelos e amarrando laços coloridos nas pontas, penteado símbolo da herança africana.

Já no livro “O Cabelo de Lelê”, as ilustrações e indagações são riquíssimas para o trabalho de construção identitária, pois no momento que “Lelê não gosta do que vê”, por não conseguir “domar” seus cabelos cacheados, a menina negra se sente transportada para o livro. Cabelo crespo – eis a fonte de preconceito e de grandes problemas para quase todas as crianças negras. O corpo negro reúne um conjunto de elementos que são agregados ou isolados dependendo das circunstâncias em que é visto. O cabelo torna-se um poderoso referencial da formação da identidade negra. É comum identificarmos valores que qualificam o cabelo como sendo “bom” ou “ruim”, e principalmente as mulheres negras que sofrem situações de preconceito e de não aceitação por conta da estética dos cabelos crespos e/ou cacheados. São valores relacionados aos padrões de beleza inspirados numa concepção eurocêntrica.

Por entender a importância do cabelo para a construção da identidade étnica, a pesquisadora Nilma Lino Gomes realizou em sua tese de doutorado a pesquisa intitulada: “Corpo e cabelo com ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte no ano de 2002”, por meio de 28 entrevistas com mulheres e homens negros. Verificou-se no discurso de todos os participantes a importância da trajetória escolar na construção da identidade negra, reforços dos estereótipos e representação negativa sobre esse grupo étnico/racial e do seu padrão estético.

Para a autora, o corpo é uma importante forma de comunicação do homem na sociedade e representa sua cultura e sua história. O processo de escravização dos africanos no Brasil produziu a coisificação e a materialização do corpo negro nas relações sociais. Ele era visto como objeto mercantil que poderia ser comprado e vendido. Entretanto encontramos várias formas de resistência através do corpo manifestadas através da dança, dos cultos, da mezinha utilizada no tratamento das feridas causado pelos açoites. Mas os penteados ou maneira especial de cortar ou arranjar os cabelos serviram também como formas de resistência do negro contra a submissão escravista.

Diante desse contexto, a autora faz algumas reflexões: “Será que as escolas têm dado outra leitura a essa relação? Ou as crianças negras e brancas, quando estudam a questão racial, ainda participam da representação do corpo negro apenas como um corpo açoitado e acorrentado?”. Estas indagações refletem a importância que a escola tem na construção do

pertencimento étnico-racial de nossas crianças. A trajetória escolar tem um importante papel na formação da identidade negra, muitas vezes o discurso pedagógico, ao privilegiar a questão racial, pode reproduzi-lo de forma estereotipada e preconceituosa. Para a pesquisadora a escola pode contribuir para a manutenção ou a superação desses estereótipos:

Se antes a aparência da criança negra, com sua cabeleira crespa, solta e despenteada, era algo comum entre a vizinhança e coleguinhas negros, com a entrada para a escola esta situação muda. A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos, e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. Muitas vezes esse conteúdo é mascarado pelo apelo às normas e aos preceitos higienistas. [...] A escola representa uma abertura para a vida social mais ampla, em que o contato é muito diferente daquele estabelecido na família, na vizinhança e no ciclo de amigos mais íntimos. Uma coisa é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra, outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos (GOMES, 2002, p.45).

Essa mesma preocupação com o cabelo crespo é encontrada na coleção “Percepções da Diferença Negros e Brancos na Escola”, lançada em 2007 e destina-se a professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com o objetivo de discutir alguns temas acerca da discriminação racial no cotidiano escolar. Esse material foi organizado pelo Núcleo de Apoio a Pesquisas em Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro da Universidade de São Paulo/USP (NEINB) com o apoio do Ministério da Educação (MEC) e possui um volume intitulado “Cabelo bom. Cabelo Ruim”, coordenado por Rosangela Malachias.

A discussão da pesquisadora se dá pelo viés de análises das mais variadas frases preconceituosas a respeito dos negros, registradas por educadores em espaço escolar e não escolar. As frases representam a carga negativa que influencia a identidade do negro, estimulando sua baixa estima. Dessas frases, destacamos uma proferida no corredor da escola durante conversa entre duas professoras negras, a respeito dos cabelos da supervisora escolar: “-Que cabelo bom que ela tem, não é? Quem me dera ter um “cabelão” desses! A amiga concorda suspirando (MALACHIAS, 2007 p.11)”. Nesse contexto a autora aborda a realidade do contexto escolar, onde as crianças recebem apelidos pejorativos por causa do cabelo crespo e a responsabilidade dos educadores em assumir a diversidade étnico-cultural das crianças brasileiras e o respeito às diversidades étnicas presente em nossas escolas.

Daí a importância do livro “O Cabelo de Lelé” porque quando a personagem descobre a beleza dos penteados africanos, ela passa a se ver linda resgatando a história de seus antepassados, e começa a gostar do que vê. No fim da história a autora consegue deixar um

questionamento muito importante para o debate sobre o preconceito e o racismo: “Lelê ama o que vê! E você?”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certa vez, quando realizava uma pesquisa numa escola de São Paulo, presenciei no parque uma cena em que as crianças decidiram brincar de rainha. Uma menina negra disse: ‘-Então eu sou a princesa!’, ao que a outra aluna de imediato e com o apoio dos colegas respondeu: - como? Não existe princesa ‘preta’. [...] os alunos foram em grupo, consultar a professora. [...] A professora com ar enfadonho, ouviu e respondeu prontamente: - É verdade, Isabela, não existe princesa preta. Faz de conta que você é uma visita no reino.

SANTOS, 2007

O momento de elaboração dessa dissertação foi também um tempo de reflexão acerca do papel dos colegas, companheiros, familiares e amigos na concretização de um sonho. Em muitos momentos de cansaço, de fraqueza, que pensávamos que fôssemos cair e desistir, o apoio, a solidariedade, o aconchego e o carinho de todos eles, cada um à sua maneira, funcionaram como bálsamos lenitivos para meus desalentos.

No que se refere ao processo investigatório, cabe registrar que percorremos caminhos crescentes de complexidades, envolvendo definições conceituais, discussões teóricas, revisão de objetivos, estruturação de textos, seleção criteriosa das fontes e levantamentos acerca dos debates contemporâneos em torno de nosso objeto. Esse austero exercício de busca acentuou nossa paixão pelos fatos históricos, pelos testemunhos, por meu objeto de estudo: a criança negra brasileira. Foi de fato um duplo e poderoso envolvimento nascido enquanto professora em escolas infantis e do convívio com colegas e professores do Programa de Pós Graduação em História da Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Esse foi de fato um momento fundamental para nossa trajetória como pesquisadora. Essas dimensões tornaram mais nítida em nós, ao longo destes dois anos, a necessidade de contribuir para o avanço dos estudos na área da história da educação em geral, e da criança negra em particular.

O esforço empenhado nesta pesquisa serviu para corroborar a importância da literatura para construção histórica e social da humanidade. As análises das obras literárias e outros materiais existentes no mercado livre revelaram que nos últimos anos houve avanço nas publicações de literatura infantil com referencial étnico. Mas ainda permanecem escassas, pois, não os encontramos nas livrarias, nas bibliotecas e nas escolas. As barreiras a serem transpostas para superar essa dificuldade ainda são numerosas.

Foi possível também detectar alguns fatores fundamentais para aumentar a fluência da abordagem étnica em sala de aula como a ampliação do número de publicações, a garantia ao acesso e à leitura das obras, a intensificação na divulgação e o preparo dos educadores para a utilização adequada das obras.

Entendemos que a maior dificuldade reside na ampliação do número de publicações. Mesmo que mercado editorial brasileiro venha permitindo novas possibilidades, ainda é mínimo o número de publicações de escritos literários que abordam a questão étnica.

Outra dificuldade observada refere-se à publicação dos livros já existentes. Por um lado, mesmo com o empenho do Ministério da Educação, através do Programa Nacional

Biblioteca da Escola (PMBE), intensificando o envio de livros infantis para as escolas, ainda é muito raro encontrar materiais referentes à temática étnico-racial. Por lado, quando se tem a possibilidade de avançar e mudar algumas dessas prerrogativas que permitem a publicação dos títulos, percebe-se que os materiais que contemplam a diversidade cultural não estão sendo incluídos no programa do governo.

Um dado encontrado ao longo desta pesquisa refere-se à política de distribuição das obras infantis. Ou seja, essas obras não têm chegado às mãos dos professores e, mais raro ainda, nas mãos das crianças das escolas públicas. As crianças, em sua maioria, não lêem esses livros ou porque não têm acesso, ou porque professores e pais desconhecem a existência dos mesmos. Diante desse quadro, percebe-se a carência políticas públicas afirmativas de diversidade étnico-racial nos programas oficiais de distribuição de livros para as escolas. Há ainda um longo caminho a ser percorrido pelos historiadores da história da educação que se preocupam com a temática envolvendo a presença da criança negra nos livros literários.

Se no início da caminhada investigatória havia incertezas em torno da definição desse objeto, hoje temos apenas uma convicção: ainda é ampla a gama de questões que giram sobre ele, e muitas delas ainda são muito complexas e inconclusas. Diante de um objeto ainda em construção temos a ambição de que a discussão aqui apresentada como dissertação de Mestrado sirva de instrumento a indicar caminhos para novas construções.

FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FONTES

ASSIS, Machado de. *Memórias Póstumas de Braz Cubas*. São Paulo: Ática, 1992

BELÉM, Valéria. *O Cabelo de Lelê*; ilustração Adriana Mendonça. São Paulo: Editora Nacional, 2007.

FREYRE, Gilberto. Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. In: *Obra escolhida*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, S.A., 1977

_____. *Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural no Brasil*. São Paulo, 1936.

MACHADO, Ana Maria. *Menina Bonita do Laço de Fita*. 5 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *A Bonequinha Preta*. Ilustrações: Ana Raquel. 3 ed. Belo Horizonte: Lê, 2004.

PATERNIO, Semíramis. *A cor da vida*. Belo Horizonte: Lê, 1997.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 1995.

REGO, José Lins do. *Menino de Engenho*. 86 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

ZIRALDO, Alves Pinto. *O Menino Marrom*. 16 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete Barbosa. BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. SILVÉRIO, Valter Silvério (Orgs). *Educação como Prática da Diferença*. Campinas: Armazém do Ipê, 2006.

ALBANEZ, Jocimar Lomba. *Sobre o processo de ocupação e as relações de trabalho na agropecuária: o Extremo Sul de Mato Grosso (1940-1970)*. Dourados, 2003. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2003.

AMARILHA, Marly. Infância e literatura: traçando a história. *Educação em Questão*. Natal: EDUFERN, v. 10/11, p. 126-137, 2002.

ANDERSON, Perry. *As Origens da Pós-Modernidade*. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

ARIÉS, Phillipe. *Historia social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LCT , 1981.

AZEVEDO, Thales de. *Les elites de couleur dans une vile Brésilienne*. Bahia: UNESCO, 1953.

BINZER, Ina Von. *Os Meus Romanos: alegrias e tristezas de uma educadora no Brasil*; Tradução Alice Rossi e Luisita da Gama Cerqueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, F. *Branços e Negros em São Paulo*. 3. ed. São Paulo, Brasiliense, 1991.

_____. *Estudos Afro-brasileiros*. São Paulo: USP, n. 154, 1953.

_____. *Estudos Afro-brasileiros*. São Paulo: USP, n. 59, 1946.

_____. *O candomblé na Bahia* (Rito Nagô). Tradução Maria Isaura de Pereira Queiroz. São Paulo, 1961.

BRASIL/PNAD. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, 2004. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 out. 2008.

BRAZIL, Maria do Carmo. Escravidão, liberdade e educação. Aportes para o debate sobre instituições e poder. In: *IX Encontro Regional da ANPUH/MS. As linguagens da história e os ofícios do historiador*. Campo Grande MS: UFMS, v. 1, 2008 Anais... p. 1-10.

_____. *Fronteira Negra. Dominação, violência e resistência escrava em Mato Grosso – 1718-1888*. Passo Fundo: UPF, 2002.

_____. Criança negra entre olhares e vivências: Reflexões sobre diversidade e limites da prática educacional inclusiva. *IX Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED. 2008*, Brasília. Anais... Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2008.

_____. Rompendo grilhões: insurgências de negros escravizados nos sertões de Mato Grosso. In: Mário Maestri; Helen Oritiz. (Org.). *Grilhão negro: Ensaio sobre a escravidão no Brasil*. 1 ed. Passo Fundo: EDIUPF, v. 1, p. 73-106, 2009.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Talcott. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1978, p.218.

BRAZILLI, Chirley. *Descriminações contra personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea*. São Paulo, 1999. (Mestrado em Psicologia), Pontifca Universidade Católica de São Paulo, 1999.

BURKE, Peter. “A terceira geração”. Do porão ao sótão. In: *A Escola dos Annales 1929-1989. A revolução francesa da historiografia*. Tradução Nilo Odália. 2. ed. São Paulo: Edunesp, 1991.

_____. *O que é História Cultural?*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____; Gilberto Freyre e a nova história. *Tempo Social*. São Paulo: USP, out, p.1-12, 1997.

CANDAU, Vera Maria. (Coord.) *Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARDOSO, Fernando Henrique e IANNI, Octavio. *Cor e mobilidade social em Florianópolis*. São Paulo: Nacional, 1960.

CARLI, Maria Aparecida F. *A Colônia Agrícola Municipal de Dourados: colonização e povoamento (1946-1956)*. Dourados, 2005. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2005.

CARNEIRO, Edison. *Castro Alves*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1937.

_____. *Ladinos e crioulos*. (Estudos sobre o Negro no Brasil). Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1964.

_____. *O quilombo de Palmares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

CASTILHO, Suely Dulce de. A representação do negro na literatura brasileira: novas perspectivas. *Revista Olhar de Professor*. Ponta Grossa, p.103-113, 2004.

CASTRO, Michele G. Bredel de. Noção de criança e infância: diálogos, reflexões, interlocuções. *ANAIS do 16º Congresso de Leitura do Brasil (COLE)*; 2007, Campinas. Anais... Campinas: Unicamp, 2007.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar – Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus/Selo Negro, 2001.

_____. *Veredas das noites sem fim: um estudo com famílias negras de baixa renda sobre o processo de socialização e a construção do pertencimento racial*. São Paulo, 2003. (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, 2003.

CERTAU, Michel de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitaria, p.65-106, 2007.

COSTA, Emilia Viotti da. *Da Senzala à Colônia*. São Paulo: DIFEL, 1966.

COSTA, Marcele Arruda Cabral. *Identidade étnico-racial em contexto lúdico. Um jogo de cartas marcadas?* Ceará, 2007. (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, 2007.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre Práticas e Representações*. São Paulo: Difel, 1989.

DEBUS, Eliane Santana Dias. *A literatura infantil contemporânea e a temática étnico-racial: mapeando a produção*. Acesso em: www.alb.com.br/anais16/sem08pdf/sm08ss12_06.pdf.

DEL PROYRE, Mary. *História das crianças no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. O Cotidiano da Criança Livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PROYRE, Mary. *História das Crianças no Brasil*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

DEUS, Zélia Amador de. *Questão Racial no Brasil*. Belém: CEDENPA, nov, 2000.

DUK, Cynthia. *Educar na diversidade: material de formação docente*. 3. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

FERNANDES, Florestan. *Mudanças Sociais no Brasil*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960.

_____. “Prefácio”. In: CARDOSO, Fernando Henrique e IANNI, Octavio. *Cor e mobilidade social em Florianópolis*. São Paulo: Nacional, 1960.

_____. O Brasileiro Mascara o Preconceito. *Correio Brasiliense*. Caderno Aparte. Brasília, p.6, 14 abr. 1988.

FIGUEIREDO, Alvanir de. *A presença geoeconômica da atividade ervateira: com destaque da zona ervateira do Estado de Mato Grosso, tomada como referência*. Tese (Doutorado em Geografia), UNESP, 1968.

FRITSCH, Claudete. *A representação da criança na literatura infantil brasileira contemporânea*. Rio Grande do Sul, 1995. (Mestrado em Letras), Pontíficia Universidade do RS, 1995.

FONSECA, Marcus Vinícius. *A educação dos negros: Uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002

_____. Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. *Revista Brasileira de História da Educação*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Historia da Educação, n. 4, 2002.

_____. A arte de construir o invisível: o negro na literatura educacional brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*. São Paulo, n 13, jan/abr. 2007.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise do conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003.

FRANÇA, Luiz Fernando de. *Personagens negro na literatura infantil brasileira: da manutenção à desconstrução de estereótipo*. Mato Grosso, 2006. (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Mato Grosso, 2006.

FREITAS, Rosângela Ramos. *O Tema trabalho infanto-juvenil na mídia: uma interpretação ideológica*. São Paulo, 2004. (Doutorado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

FRISOTTI, Heitor. *As raízes*. Taboão da Serra, Sem Fronteiras, 1988.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, P.; CHARTIER, Roger. (Org.). *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Cia das Letras, v.1, p. 311-329, 1991.

GÓES, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). *História das Crianças no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

GOMES, Nilma Lino. 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.

_____.Trajetórias escolares/corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural?. *Revista Brasileira de Educação*. n. 21. set/out/nov/dez. 2002.

GORENDER, Jacob. *O escravismo colonial*. São Paulo: Ática, 1978.

GUSMAO, Neusa Maria Mendes de. Fundo de memória: Infância e escola em famílias negras de São Paulo. *Caderno Cedes*, ano XVIII. n. 42, out. 1997.

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

HERSKOVITS, Melville Jr. *Estrutura Social do candomblé afro-brasileiro*. Recife: Boletim Joaquim Nabuco, n. 3, 1954.

_____.The negro in Bahia, Brazil: a problem in method. *American Sociological Review*. 1943.

IANNI, Octavio. O estudo da situação racial brasileira. In: IANNI, Octavio. *Raças e classes sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

JACINTO, Cristiane Pinheiro Santos. *Laços e enlaces: intimidade de sujeitos escravizados em São Luis do Maranhão – Século XIX*. São Paulo: EDUFMA, 2008.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura Infanto-Juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. *Literatura afro-brasileira* Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

KUHLMANN, JR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens Negros: um breve perfil na literatura infanto- juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC-SECAD, 2005.

LIMA, Raymundo de. Para entender o pós-modernismo. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 35. abr. 2004.

LOWKOWICZS, Ida; GUTIERREZ, Horácio e FLORENTINO, Manolo. Crianças no mundo do trabalho. In: *Trabalho Compulsório e trabalho livre na história do Brasil*. São Paulo: UNESP, 2008.

MAESTRI, Maria Lucia Kopernick Del. *Os contos de fadas no imaginário da criança negra*. Espírito Santo, 1999. (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Espírito Santo, 1999.

MAESTRI, Mario. *Breve história da escravidão*. Porto alegre: Mercado Aberto, 1986.

_____. *Escravidão em Mato Grosso: o singular e o geral*. In: BRAZIL, Maria do Carmo. *Fronteira Negra*. Dominação, violência e resistência escrava em Mato Grosso – 1718-1888. Passo Fundo: UPF, 2002.

_____; Gilberto Freyre: da Casa Grande ao Sobrado. Gênese e dissolução do patriarcalismo escravista no Brasil. Algumas Considerações. *Cadernos do Instituto Humanitas (IHU)*. São Leopoldo, RS: Unisinos, ano 2, n.6, 2004.

_____. História do Brasil e a África Negra Pré-colonial. Porto Alegre. In: *I Seminário Nacional sobre História da África*. Rio Grande do Sul Anais... Rio Grande do Sul: UFRS, 1994.

MAIO, Marcos Chor. O Projeto Unesco e a Agenda das Ciências Sociais no Brasil dos anos 40 e 50. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* . vol. 14, n° 41, out. 1999.

MALACHIAS, Rosângela. Cabelo bom. Cabelo ruim!. In SANTOS, Gislene Aparecida dos. (Org). *Coleção percepções da diferença. Negro e Brancos na escola*. 1 ed. São Paulo. Ministério da Educação, 2007.

MARTINS, José de Souza. *Fronteira – a degradação do outro nos confins do humano*. 2 ed. Revisada. São Paulo. Contexto, 2009.

MARTINS, Roseli Figueiredo. *A identidade de meninas negras. O mundo do faz-de-contas*. Presidente Prudente, 2006. Dissertação. (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, 2006.

MOTT, Maria Lucia de Barros. A criança Escrava na Literatura de Viagem. *Cadernos de pesquisa*: Fundação Carlos Chagas, 1979.

MUNANGA, Kabengele (Org). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC-SECAD, 2005.

NASCIMENTO, Elisabete. *Por uma libertação da escravatura no sentido. Uma introdução a questão do negro na literatura infantil*. Rio de Janeiro, 1998. (Mestrado em Letras), Universidade Federal do RJ, 1998.

NOGUEIRA, Oracy. *Preconceito racial de marca e de preconceito racial de origem: sugestões de um quadro de referência para interpretação do material sobre relações sociais no Brasil*. São Paulo: T A Queiroz, 1955.

OLIVEIRA, Eliana. *Relações raciais nas creches diretas no município de São Paulo*. São Paulo, 1994. (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.

OLIVEIRA, Fabília Aparecida Rocha de Carvalho Honorato de. *De negrinha a Tia Anastácia: um estudo sobre as personagens negras na obra de Monteiro Lobato*. Araraquara, 2001. (Mestrado em Letras), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2002.

OLIVEIRA, Fabiana. *Um estudo sobre a creche: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial?* São Carlos, 2004. Dissertação. (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

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

PEIXOTO, Afrânio. *Bugrinha*. Rio de Janeiro: Castilho, 1922.

_____. *Castro Alves: o poeta e o poema*. Paris: Aillaud et Bertand, 1922.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Relação entre História e Literatura e Representação das identidades Urbanas no Brasil (século XIX e XX). *Revista Anos 90*. Porto Alegre, n. 4, p. 115 – 127, 1995.

_____. Em busca de uma Outra história: imaginando o imaginário, *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.15, n. 29, 1995.

_____. *História & História Cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. História & Literatura: uma velha-nova história. In: COSTA, Cléria Botelho da. MACHADO, Maria Clara Tomaz. (Orgs) *História & literatura: identidades e fronteira*. Uberlândia, EDUFU, 2006.

PEREIRA, João Baptista Borges. A criança negra: identidade étnica e sociabilização. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 63, novembro, 1987.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. Identidades étnico-culturais e seus significados no currículo de escolas de fronteiras. In: *25ª Reunião da ANPED*. Caxambu, 27-30 set. 2002.

PESTANA, Paulo Sérgio. *Exu literário: presença do afro-descendente nos romances infanto-juvenis nó na garganta de Mirna Pinsk e a cor da ternura de Geni Guimarães*. Curitiba, 2008. (Mestrando em Letras), Centro Universitário. Campos de Andrade, 2008.

QUEIROZ, Paulo R. Cimó. Articulações econômicas e vias de comunicação do antigo sul de Mato Grosso (séculos XIX e XX). In: LAMOSO, Lisandra Pereira (Org.). *Transportes e políticas públicas em Mato Grosso do Sul*. Dourados, MS : Editora da UFGD, 2008, p. 15-76.

QUINTEIRO, Jucirema. *Infância e Escola: uma relação marcada por preconceitos*. 2000. Campinas, 2000. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Campinas, 2000.

_____. Infância e educação no Brasil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart. *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. São Paulo: Autores Associados, 2005

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

RAMOS, Arthur. *Aculturação Negra no Brasil*. São Paulo, Ed. Nacional, 1942.

RAMOS, Cláudia Monteiro da Rocha. *A escravidão, a educação da criança negra e a lei do ventre livre (1871): a pedagogia da escravidão*. Campinas, SP, 2008.

RODRIGUES, Nina. *Os Africanos no Brasil*. São Paulo: Nacional, 1977.

ROCHA, Leandra Jacinto Pereira. *Educação Infantil Pré-escolar: um espaço/tempo para as práticas anti-racistas*. Rio de Janeiro, 2008. (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

SANTOS, Alexsandro. Eles têm a cara preta. In SANTOS, Gislene Aparecida dos. (Org). *Coleção Percepções da Diferença. Negros e Brancos na escola*. São Paulo: Ministério da Educação, vol. 10, 2007.

SANTOS, André Luiz. A infância em Menino de Engenho. In: Congresso *Internacional de Estudos Filosóficos*. 2004, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

SANTOS, Aretusa. *Identidade negra e brincadeira de faz-de-conta: entremeios*. Juiz de Fora/Minas Gerais, 2005. (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). *Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação*. Porto: Asa, 2004.

_____. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. *As crianças, contextos e identidades*. Braga/Portugal: Bezerra, 1997. Bezerra, 1997.

_____; PINTO, Manuel. *As crianças, contextos e identidades*. Braga/ Portugal:

SILVA, Jacira Reis da. *Resistência negra e educação: Limites e possibilidades no contexto de uma experiência escolar*. Rio Grande do Sul, 1992. (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.

SILVA, Alline da. BRAZIL, Maria do Carmo. SOUZA, Antônio Carlos de. Quando a multidão vai às ruas. *Revista Educação e Fronteiras*. Dourados, MS: UFGD, v.1, n.1, p. 133-148, 2007.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (org). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC-SECAD, 2005.

SILVEIRA, Jacira Cabral da. *Infância na Mídia: sujeito, discurso, poderes*. Porto Alegre, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRGS, 2000.

SINGER, Paul. Interpretação do Brasil: uma experiência histórica de desenvolvimento. In: FAUSTO, Bóris. *História Geral da Civilização Brasileira*. São Paulo: Difel, v. 4, 1984.

SCHWARTAMAN, Simon (Org) - *Estado Novo, um auto-retrato*, Brasília: UNB, 1982.

SOUSA, Andréia Lisboa de. *Nas tramas das imagens: um olhar sobre o imaginário da personagem negra na literatura infantil e juvenil*. São Paulo, 2003. (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, 2003.

SOUZA Forentina, LIMA, Maria Nazaré (Org.) *Literatura afro-brasileira*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

SOUZA, Sandra Maria Nascimento. Prefácio. In: JACINTO, Cristiane Pinheiro Santos. *Laços e enlaces: intimidade de sujeitos escravizados em São Luis do Maranhão – Século XIX*. São Paulo: EDUFMA, 2008.

THOMÉ, Nilson. Considerações sobre modernidade, pós-modernidade e globalização nos fundamentos históricos da educação no contestado. *Revista de Ciência Política*. 2003.

VALENTE, Ana Lucia E. F. Ações afirmativas, relações raciais e educação básica. *Revista Brasileira de Educação*. n.19. jan/fev/mar/abr. 2005.

_____. Proposta metodológica de combate ao racismo nas escolas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 93. Mai. 1995.

VIDAL, Gonçalves Diana; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

