



ACORDA PALAVRA: literatura infanto-juvenil brasileira e relações étnico-raciais

THE COLOR OF THE WORD: Brazilian children's literature and ethnic-racial relations

EL COLOR DE LA PALABRA: la literatura infantil y juvenil brasileña y relaciones étnico-raciales

Maurício Silva¹

Resumo: O presente artigo trata das possíveis relações entre a literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea e a questão das relações étnico-raciais, destacando aspectos relacionados à crítica à discriminação racial e combate ao racismo, bem como à representação da personagem afro-descendente nesta produção literária.

Palavras-chave: Literatura infanto-juvenil. Literatura brasileira contemporânea. Relações étnico-raciais. Racismo.

Abstract: This article discusses the relationships between contemporary Brazilian children's literature and the issue of ethnic-racial relations. This article points out the critical aspects related to racial discrimination and racism, as well as the representation of african descent character in this literature.

Key words: Children's literature. Contemporary Brazilian literature. Ethnic-racial relations. Racism.

¹ Maurício Silva é professor na Universidade Nove de Julho (São Paulo). maurisol@gmail.com.

Resumen: El presente artículo trata de las posibles relaciones entre la literatura infantil y juvenil brasileña contemporánea y la cuestión de las relaciones étnico-raciales, destacando aspectos relacionados a la crítica a la discriminación racial y combate al racismo, así como a la representación del personaje afrodescendiente en esta producción literaria.

Palabras clave: Literatura infantil y juvenil. Literatura brasileña contemporánea. Relaciones étnico-raciales. Racismo.

Introdução

De modo muito especial, a literatura infanto-juvenil apresenta aspectos diversos que, muitas vezes, ultrapassam os limites do estético, interferindo, de forma aguda e incisiva, no universo do ético e tornando-se, neste sentido, elemento indispensável ao processo de desenvolvimento - na criança e no jovem - do pensamento reflexivo, de aquisição de uma visão crítica da realidade, do aprofundamento de conceitos abstratos etc. Evidentemente, para esse complexo formativo/informativo concorrem fenômenos diversos, aos quais a literatura infanto-juvenil está atenta e com os quais igualmente contribui, como a própria construção da identidade social da criança e do jovem.

Um fato aparentemente fortuito contribui para a afirmação dessa perspectiva: a literatura infanto-juvenil não nasce como um produto criado *a priori* para deleite da criança, mas surge, antes, como resultado de um complexo cultural em que a tradição popular serve-lhe de base e a sociedade na qual ela se insere, de motivação criativa. Daí o fato de se pensar também, nesse contexto, a responsabilidade do educador que, em sua atuação profissional, lida com essa produção literária, uma vez que, nos interstícios da *atividade leitora* esconde-se um *aspecto formador*, este último de natureza pedagógica, responsável pelo desencadeamento de todo um processo de amadurecimento da criança, processo, aliás, que passa não apenas pelo desenvolvimento de sua inteligência e sensibilidade, mas também de seus mecanismos de interação social.

Esses são fatos que não podem ser esquecidos quando procuramos articular - como é nossa intenção nesse trabalho - a produção literária infanto-juvenil a aspectos da sociedade que, por circunstâncias históricas específicas, revelam-se particularmente "sensíveis" e conjunturalmente "críticos", como é o caso das relações étnico-raciais no contexto da sociedade brasileira.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS no contexto da educação e da literatura infanto-juvenil

A legislação voltada às questões étnico-raciais no Brasil não é nova, embora sua aplicação tenha sido prejudicada por uma série de percalços, que vão do histórico preconceito que impera na sociedade brasileira à impedimentos de natureza jurídica e afins. Especificamente sobre a educação das relações étnico-raciais, há uma legislação específica aprovada, e os direitos da população negra (embora não apenas dela) passaram a ser garantidos pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), que estabelece, entre outras coisas, o respeito aos valores culturais na educação e repúdio ao racismo, na medida em que determina o estudo das e o respeito às contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. Semelhante determinação acabaria resultando naquela lei que, mais do que qualquer outra, incide diretamente sobre a importância da contribuição das matrizes culturais próprias da população afrodescendente: trata-se da Lei 10.639, sancionada em 09 de janeiro de 2003, por meio da qual se torna obrigatório, no Ensino Fundamental e Médio, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, o que assinala a necessidade do estabelecimento de novas diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais no Brasil.

A sanção da referida lei acabou tendo dois desdobramentos fundamentais para a inserção de temas próprios às relações étnico-raciais na educação nacional. Um deles foi a realização, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), do Parecer 3/2004, que salienta a necessidade do estabelecimento de diretrizes curriculares que “orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 09). O outro foi, também por obra do Conselho Nacional de Educação, a Resolução 01, de 2004, em que se instituem as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, a serem observadas pelas instituições de ensino e que se constituem em “orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 31).

Uma consideração fundamental, a nosso ver, merece ser feitas a partir da exposição desse plano de intenções que, diga-se de passagem, tem peso normativo

e legal: a necessidade de se introduzir, não apenas no âmbito do imaginário social brasileiro, mas também em sua prática cotidiana, os conceitos de *sociedade multicultural* e de *sociedade pluriétnica*, ambos presentes na resolução supra citada, como elementos balizadores da educação que se pretende forjar no Brasil.

Sobre o primeiro, *sociedade multicultural*, cumpre destacar a necessidade, no mundo globalizado de hoje, de práticas sociais voltadas à valorização da *diversidade*, conceito que acaba incidindo sobre todos os planos da sociedade, do étnico ao religioso, do cultural ao político. Nesse sentido, torna-se imperativo a promoção de uma educação multicultural, que, como já se afirmou uma vez, requer uma ampla reforma escolar com a finalidade de “criar iguais oportunidades de sucesso escolar para todos os alunos, independentemente de seu grupo social étnico/racial” (GONÇALVES & SILVA, 2006, p. 50). Essa educação multicultural pressupõe, evidentemente, modos de atuação diversos, num constante diálogo com a sociedade, no sentido deliberado de desfazer preconceitos, promover a igualdade de oportunidades e adotar políticas de valorização de culturas historicamente marginalizadas. Trata-se, em outras palavras, do indispensável resgate da *memória étnica* – ligada, entre outras coisas, aos temas da identidade racial e diversidade cultural –, como sugere Kabengele Munanga, para quem a educação multicultural representa, no plano prático, o resgate da memória e, conseqüentemente, da plenitude histórico-social do negro:

“qualquer que seja sua forma, o multiculturalismo está relacionado com a política das diferenças e com o surgimento das lutas sociais contra as sociedades racistas, sexistas e classistas. Por isso, a discussão sobre multiculturalismo deve levar em conta os temas da identidade racial e da diversidade cultural para a formação da cidadania como pedagogia antirracista” (MUNANGA, 2004.p. 345).

O outro conceito, *sociedade pluriétnica*, aproxima-se bastante do primeiro, na medida em que dele advém e com ele estabelece laços inequívocos de interação. Assim, educar para uma sociedade pluriétnica é fomentar práticas sociais voltadas para a convivência plena dos cidadãos; incentivar programas de inclusão sócio-educacional; desenvolver políticas de reparação, por meio de ações afirmativas diversas; valorizar o patrimônio histórico-cultural das etnias marginalizadas; enfim, implementar ações que, superando os preconceitos historicamente forjados e as discriminações tradicionalmente toleradas, resgatem a autoestima, o universo simbólico, a cidadania e a identidade racial das comunidades que compõem a sociedade brasileira, particularmente os afrodescendentes. Como afirma Maria José Silva, “ao se falar em educação, não

se pode ter em vista apenas a escolarização, mas também o preparo para a tolerância e da diversidade, fundamental para uma sociedade com pluralidade étnica” (SILVA, 1999, p. 141).

A nosso ver, a literatura infanto-juvenil pode desempenhar, além de todos os atributos estéticos próprios de sua natureza *qua* manifestação artística, papel decisivo no incentivo de uma sociedade que, por se afirmar como *multicultural* e *pluriétnica*, tende a valorizar seus componentes culturais africanos e afro-brasileiros e, conseqüentemente, tornar-se mais equânime e justa.

O encontro entre a literatura infanto-juvenil e as relações étnico-raciais resulta num complexo conjunto de manifestações artístico-literárias que Luiz Fernando França subdividiu da seguinte maneira: obras que tematizam o universo da cultura africana e afro-brasileira; obras que tematizam o preconceito racial diante a realidade social contemporânea; obras que tematizam a escravidão; obras que tematizam a identidade negra e a diversidade cultural do Brasil; e obras que, sem abordar diretamente a questão racial, apresentam o negro como personagem literária, em situação de igualdade com os outros personagens (FRANÇA, 2008). Seu quadro exprime bem a diversidade de perspectivas que podem ser adotadas para se tratar da conjunção entre a literatura infanto-juvenil e as relações étnico-raciais, revelando o quanto semelhante abordagem pode ser rica e complexa. Sem entrarmos no mérito da subdivisão proposta - já que as subdivisões e historicizações literárias dela resultantes ou que nela resultam nunca estão isentas de críticas -, vale ressaltar que essa discussão pode-se adensar ainda mais se levarmos em consideração a dificuldade em *simplesmente* se caracterizar essa literatura, que para a crítica especializada se define ora como uma literatura *negra*, ora como *afro-brasileira*, ora ainda como *afro-descendente*. A exposição sucinta da questão, que fazem Florentina Souza e Maria Nazaré Lima, nos dá uma ideia mais precisa da complexidade do tema:

“a denominação ‘literatura negra’, ao procurar se integrar às lutas pela conscientização da população negra, busca dar sentido a processos de formação da identidade de grupos excluídos do modelo social pensado por nossa sociedade. Nesse percurso, se fortalece a reversão das imagens negativas que o termo ‘negro’ assumiu ao longo da história. Já a expressão ‘literatura afro-brasileira’ procura assumir as ligações entre o ato criativo que o termo ‘literatura’ indica e a relação dessa criação com a África, seja aquela que nos legou a imensidão de escravos trazida para as Américas, seja a África venerada como berço da civilização. Por outro lado, a expressão ‘literatura afro-descendente’ parece se orientar num duplo movimento: insiste na constituição de uma visão vinculada à matizes culturais

africanas e, ao mesmo tempo, procura traduzir as mutações inevitáveis que essas heranças sofreram na diáspora” (SOUZA & LIMA, 2006, p. 24).

De qualquer maneira, independentemente da "divisão" que se faça da produção literária infanto-juvenil vinculada às questões étnico-raciais e da "definição" que suas diversas manifestações podem assumir, o fato é que essa produção - ao se associar às noções anteriormente propostas de multiculturalismo e pluralidade étnica - não prescinde de uma *agency* que resulta numa conscientização da identidade negra (BERND, 2010), por isso mesmo não apenas inserindo-se no contexto normativo da lei 10.639/03, mas principalmente numa ampla discussão histórica da formação da sociedade brasileira.

Diante do quadro exposto, contudo, ainda caberia perguntar: qual a natureza - e, por extensão, quais as propriedades, as idiosincrasias, os elementos determinantes - de uma literatura infanto-juvenil especialmente vinculadas - seja pela temática, seja pela autoria, seja ainda pela ideologia veiculada - à questão étnico-racial?

Pesquisas acadêmicas ou não, voltadas para a presença da temática negra nas obras de literatura infanto-juvenil brasileira podem nos apontar o caminho para uma resposta minimamente satisfatória. Em seu já clássico estudo sobre o perfil ideológico dessa literatura no período de 1955 a 1975, Fúlvia Rosemberg, analisando 168 livros infanto-juvenis brasileiros (num total de 626 histórias), detecta, entre outras coisas, um tratamento diferenciado - que, no entanto, aparece de forma aberta ou velada - dado a brancos e negros. Assim, segundo seu estudo, personagens mais frequentes nos textos e nas ilustrações, os brancos são também representados como modelos da espécie humana, apresentando atividades profissionais mais diversificadas, recebendo melhor acabamento estético, representando figuras e personagens históricos mais relevantes etc. (ROSEMBERG, 1985), o que pode resultar, por fim, não apenas na instauração de um processo discriminatório de fato, mas de uma *violência simbólica* (LIMA, 2005). Ao se pensar nessa questão de forma similar, mais de duas décadas depois, percebe-se, por exemplo, que, embora a figura do negro continue pejorativamente marcada no imaginário brasileiro, gerando preconceitos diversos, há atualmente uma produção literária infanto-juvenil que já aponta para um movimento de transformação desse padrão, com a publicação de obras que procuram valorizar a figura do negro e realçar uma identidade que se constrói a partir da diversidade (KNOP, 2010).

Percebe-se, portanto, uma diferença significativa, que acusa - inclusive quantitativamente (DEBUS, 2007; DEBUS & VASQUES, 2009) - um caminhar na direção da construção de uma literatura mais condizente com a realidade atual, mas sem deixar de lado uma perspectiva crítica que, por isso mesmo, denuncia atos de discriminação implícita ou explícita, ainda presentes em nossa produção literária infanto-juvenil.

Buscando, portanto, responder em parte o questionamento feito acima, acerca dos vínculos entre a literatura infanto-juvenil e questões de natureza étnico-racial, partimos, antes de mais nada, do princípio de que, como já se afirmou mais de uma vez (SILVA, s.d.), assumir/incluir posicionamentos éticos nos textos literários para crianças e jovens - especialmente voltados para as relações étnico-raciais - não significa limitar o potencial estético das obras. A partir desse ponto de vista, não hesitamos em afirmar que a literatura infanto-juvenil direta ou indiretamente vinculada às relações étnico-raciais pauta-se ou deve pautar-se por atitudes de valorização da cultura afro-brasileira, de estímulo à (re)construção de uma identidade afro-descendente, de resgate da autoestima, dos valores culturais, dos direitos, da memória e da identidade do negro, desfazendo injustiças seculares e ressemantizando o conceito de *negritude* a partir de um agenciamento afro-brasileiro, atitudes, por fim, norteadas pelos princípios genéricos de multiculturalismo e pluralidade étnica, antes citados.

113

AS RELAÇÃO ÉTNICO-RACIAIS à luz dos textos de literatura infanto-juvenil

Analisemos, portanto, alguns textos de literatura infanto-juvenil que, com maior ou menor sucesso, cumprem esses desígnios...

Há, na vasta produção literária brasileira voltada para crianças e jovens, em especial naquelas que procuram destacar/explorar motivos de extração étnico-racial, alguns temas recorrentes que, por sua própria natureza, contribuem para uma mais intensa e profunda reflexão sobre o lugar que o negro ocupa em nossa sociedade atualmente. Trata-se, antes de mais nada, de textos que, senão pela posição pessoal que seus autores ocupam/assumem diante do campo literário, pelo menos pela temática que abordam com maior ou menor grau de explicitação, inserem-se na ou pelo menos dialogam com aquelas obras e autores em que Eduardo Duarte detectou um deliberado *pertencimento étnico* (DUARTE, 2013).

Um desses temas, por exemplo, é o do *corpo* negro, assunto recorrente em grande parte das histórias infanto-juvenis aqui estudadas e que se manifesta - de modo geral - sob dois feitiços distintos, embora complementares: de um lado, relacionado a *traços fisionômicos*; de outro lado, a *traços fenotípicos*.

Sobre o primeiro aspecto (traços fisionômicos), são vários os textos de literatura infanto-juvenil que, se não tratam exclusivamente desse tema, ao menos têm-no como um motivo importante de sua narrativa, embora se trate de um tema que apareça com muito menos frequência do que outros, mais recorrentes.

É o caso, por exemplo, do já famoso livro de Ana Maria Machado, *Menina Bonita do Laço de Fita* (2000), em que a autora narra a história de uma linda menina negra, admirada por um coelho branco que queria saber o segredo para ser tão pretinha. Após várias tentativas frustradas, por parte do coelho, em se tornar preto (pintar-se de preto, tomar café, comer jaboticabas), ele descobre que a única maneira é casar-se com uma coelha preta, gerando filhos miscigenados, de várias tonalidades de pele. A questão do *corpo* assume, na história, relativa importância, na medida em que a autora procura, desde o início, valorizar traços identificadores do corpo negro (olhos, cabelos etc.), definindo-os a partir de uma semântica positiva: "Era uma vez uma menina linda, linda. Os olhos dela pareciam duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes. Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feito fiapos da noite" (MACHADO, 2003, p. 1). O cabelo, em particular, elemento que - no contexto brasileiro das questões étnico-raciais - pode ser tomado como *símbolo da identidade negra* (GOMES, 2011), tem tratamento diferenciado nesta narrativa de Ana Maria Machado: "ainda por cima, a mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e enfeitar com laço de fita colorida. Ela ficava parecendo uma princesa das Terras da África, ou uma fada do Reino do Luar" (MACHADO, 2003, p. 2). É nesse sentido que, conforme afirma Liliâne Silva, Ana Maria Machado logra realizar, neste livro, "uma construção progressiva de um sentido positivo, cujo efeito, indiscutivelmente, projeta a valorização da raça negra" (SILVA, s.d., s.p.).

Mas é sobre o segundo aspecto (traços fenotípicos) que as histórias infanto-juvenis parecem se debruçar com mais frequência, uma vez que, no Brasil, a discussão racial é particularmente sensível à questão da *cor da pele* (SCHWARCZ, 2012).

Com efeito, o tema das relações raciais vinculado à cor da pele, que, em geral, expressa na oposição entre branco e preto, surge em obras menos conhecida

no circuito da literatura infanto-juvenil, como na curiosa narrativa intitulada *O círculo* (1985), de Maria Lysia Corrêa de Araújo: trata-se da história de um menino negro que fora, desde criança, criado por uma família branca; com a chegada de seus dois “irmãos” brancos, filhos legítimos do casal, o menino (sintomaticamente, sem nome na história) passa a ser cada vez mais rejeitado, sonhando – a partir de então – em se tornar branco e vivendo, assim, num *círculo* sufocante e sem saída; começa a se envolver com outros meninos da rua, praticando pequenos furtos, mas depois se afastando deles; acaba sendo expulso de casa, voltando para a convivência dos amigos da rua, que “formaram um círculo ao seu redor e ele teve certeza – uma certeza absoluta – de que nunca mais sairia dele” (ARAÚJO, 1991, p. 30). Já no início da história, coloca-se a questão da *diferença* entre o filho adotivo (“pretinho”) e os filhos legítimos do casal (“irmãos louros”), instalando-se de forma dramática, no plano da narrativa, a questão racial. Há, além disso, um fundo psicológico que faz com que o protagonista da história rejeite sua condição de negro, buscando a todo custo fórmulas utópicas para se tornar branco:

"Nessa noite não dormiu. Chorou. Era diferente. Foi para o banheiro e se esfregou com aquela bucha até sangrar. Não ficava branco. Desistiu. Para sempre (...) - Estrela, estrelinha, quero ficar branco, branquinho, e se isso acontecer, nunca mais vou te esquecer" (ARAÚJO, 1991, p. 6).

Apesar de conter poucas e simplórias ilustrações e apesar de a narrativa revelar-se um tanto forçada, seja pela inverossimilhança de alguns episódios, seja pelo tom algo panfletário que a autora parece querer imprimir à obra, sem contudo o conseguir plenamente, o texto vale pelo drama presente da história, cujo desenrolar caminha num sentido crescente: impossibilitado de concretizar o sonho utópico de tornar-se branco, o protagonista apegava-se – também utopicamente – ao sonho de tornar a “irmã” uma criança negra, ora na imaginação (pintando-a *de escuro* e transformando-a numa *menina negra*), ora por meio de ações reais (“fora apanhado esfregando na irmã um carvão”) (ARAÚJO, 1991, p. 7), o que torna sua condição ainda mais dramática.

Em *O herói de Damião (A descoberta da capoeira)* (2000), de Isa Lolito, outra história não muito conhecida, assiste-se à saga de Damião, menino negro que, por não encontrar um herói de sua cor, sai pelo mundo nessa busca frenética, até descobrir a capoeira e sentir-se valorizado como um herói negro. Tanto na bela ilustração de Paulo Ito (que mescla, no universo da capoeira, afrodescendente, índio, branco, japonês etc.) quanto no fechamento da narrativa, espécie de *moral*

da história, pode-se dizer que o livro oferece uma autêntica perspectiva multicultural, ao concluir: “Preto, branco, encarnado, / Verde, azul, amarelado, / O que importa é a sua cor / Brilhar aonde você for” (LOLITO, 2006, s.p.).

Livros um pouco mais conhecidos, já relativamente inseridos numa espécie de tradição de nossa literatura infanto-juvenil contemporânea, *Irmão Negro* (1995), de Walcyr Carrasco, retoma o tema da convivência pacífica das raças, até certo ponto corroborando - de maneira um tanto anacrônica, mas completamente de acordo com um sentimento ainda em vigor na sociedade brasileira (PEREIRA & WHITE, 2001; FERNANDES, 2007) - o conceito falacioso de democracia racial. Contudo, apesar de resvalar pela armadilha de retratar o Brasil como um país em que "todas as raças se misturam" (CARRASCO, 2000, p. 14), a obra é redimida, no desenrolar da história, pela perspectiva crítica que, aos poucos, vai apresentando a questão, como veremos mais adiante.

Mais feliz nessa colocação parece ter sido Júlio Emílio Braz, primeiro com seu já célebre *Felicidade não tem cor* (1997), que, como outras obras de sua safra, não hesita em trazer a questão racial - pela ótica da *cor da pele* - para a frente do cenário: Fael (Rafael), protagonista da história, quer deixar de ser preto e transformar-se em branco, mas Maria Mariô (boneca de pano que atua como seu interlocutor constante) cogita a possibilidade dele adquirir outras cores (azul, verde, laranja), chegando enfim à conclusão de que o bom não é ser branco, mas ter um monte de cores. A mesma questão é colocada quando Fael vai falar com Cid Bandalheira, locutor da rádio local, que lhe alerta para o fato de, ao trocar de cor, o menino poder adquirir cores diferentes, o que poderia lhe trazer outros problemas (BRAZ, 1997). A discussão persiste em outro livro de Júlio Emílio Braz - *Pretinha, eu?* (2008) -, em que se discute, logo de início, os conceitos de preto, moreno, moreno claro, branco etc., dando agora à narrativa uma coloração (para ficarmos no campo semântico que se impõe) mais dramática, sobretudo com personagens como a mãe de Bel, que considera que ser *moreno* não é tão ruim quanto ser *preto* (BRAZ, 2008).

A discussão acerca da questão racial por meio de traços fenotípicos aparece de modo recorrente - não livre das polêmicas que o tema costuma suscitar - em outros "clássicos" da literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea. É o caso das conhecidas narrativas de Ruth Rocha, Ziraldo, Ana Maria Machado e Geni Guimarães.

Em *O amigo do rei* (1999), por exemplo, Ruth Rocha narra a história de

Matias, menino negro que nasceu escravo e que passava parte do dia brincando com Ioiô, menino branco de sua idade, filho do dono da fazenda onde viviam. Um dia, os dois resolvem fugir da fazenda e chegam até um quilombo. Lá, Matias é tratado como rei, pois seu pai fora um grande rei de sua tribo na África. Depois de um tempo, os amigos separam-se, e Ioiô volta à fazenda. Quando crescem, cada um a seu modo luta pelo fim da escravidão. Apesar do enredo relativamente simples, a história é toda construída a partir da oposição branco *versus* negro e liberto *versus* escravizado, buscando, no final, uma conciliação. Como o narrador diz no final da história, a luta contra a escravidão era travada não apenas por negros e brancos, mas também pelos *mulatos*, espécie de síntese conciliatória da equação anterior. Embora esse fato não seja exatamente um "ponto fraco" da narrativa, revela um aspecto relativamente duvidoso, além de a narrativa projetar, como afirma, Liliane Silva, certa *visão messiânica* do negro escravizado, na medida em que reproduz a crença de que sua condição de escravo seria superada no momento em que reencontrasse seu povo (SILVA, s.d.). De qualquer maneira, o mérito maior do livro encontra-se no fato de a autora trabalhar com uma *inversão* de valor histórica e socialmente consagrado, na medida em que coloca Matias, o negro escravizado, como rei e Ioiô, o branco proprietário, como seu súdito: "Ioiô quis voltar para casa. E o rei Matias *consentiu*" (ROCHA, 2000, s.p., grifo meu).

117

Já em *O menino marrom* (1986), de Ziraldo, a história - mais diretamente vinculada à questão fenotípica - desenvolve-se em torno de um menino marrom e um menino cor-de-rosa, dois amigos que conversam sobre as diferenças entre as cores da pele das pessoas. Essa é uma questão que já aparece no primeiro parágrafo da história, com o narrador questionando, indiretamente, a "pureza" étnica dos seres humanos. O próprio protagonista é chamado de "menino marrom", com a pele da "cor de chocolate", embora não aquele misturado com leite; além disso, as bolinhas de seus olhos pareciam duas "jabuticabas pretinhas", embora as jabuticabas, lembra o narrador, não sejam totalmente pretas, mas "roxamuito-preta" (ZIRALDO, 1986). Essa relativização das cores (em especial, do preto) já adianta a tônica da narrativa, o que aliás se expressa no título da obra, sem buscar, a nosso ver, uma manipulação da categoria *mulato*, já que, em nenhum momento, o autor parece usá-la como símbolo de uma nacionalidade pautada na democracia racial brasileira.

Na própria descrição do *menino marrom*, a exposição das dicotomias relativas às cores permanecem, marcando contrastes muitas vezes lúdicos, quase

sempre marcados por uma deliberada "indefinição" da cores das personagens. Indefinição, aliás, presente também na descrição de características corporais do *menino cor-de-rosa*, retratado com cabelo "amarelado" e olhos "meio azuis, meio verdes, meio castanhos" (ZIRALDO, 1986, p. 10). Assim, a questão da *cor da pele* acaba atuando, desde o princípio, como o *Leitmotiv* do livro, não dispensando nem mesmo uma reflexão sobre o disco de Newton, por meio do qual se conclui, *cientificamente*, que o branco não é senão "a soma de todas as cores em movimento" (ZIRALDO, 1986, p. 18). Não causa espanto, neste contexto, a afirmação anterior, feita ao *menino marrom*, de que "sua cor é a soma de todas as cores" (ZIRALDO, 1986, p. 16). E, finalmente, para completar o assunto, depois de longa e intensa reflexão sobre as "cores" das pessoas, chega-se à conclusão – e essa parece ser a ideia central do livro – de que "o mundo não é dividido entre pessoas bancas e pretas" (ZIRALDO, 1986, p. 18), pois o que existe mesmo é uma variedade infinita de tonalidades, num inesgotável espectro de cores:

"o que existe - que boa descoberta! - é gente marrom, marrom-escuro, marrom-claro, avermelhada, cor-de-cobre, cor-de-mel, charuto, parda, castanha, bege, flicts, esverdeada, creme, marfim, amarelada, ocre, café-com-leite, bronze, rosada, cor-de-rosa e todos esse nomes aproximados e compostos das cores e suas variações" (ZIRALDO, 1986, p. 18).

Sem um enredo propriamente dito, no sentido de uma trama que envolve ações e acontecimentos, o texto explora bastante o substrato ideológico que perfaz a narrativa. Nesse sentido, é possível analisá-la sob uma perspectiva crítica que apresenta, ao leitor, dois lados da questão étnico-racial no Brasil: de uma lado, vista sob uma ótica mais positiva, a história pode ser lida como uma forma de combater a discriminação e o preconceito, como parecer ter sido o propósito do livro, ao buscar uma valorização dos traços físicos do protagonista, tese já defendida por alguns estudos acerca da obra (FRANÇA, 2008); de outro lado, numa perspectiva mais negativa, o texto permite uma crítica que vê na forma como a questão étnico-racial é conduzida uma espécie de neutralização do debate e de mitigação do conflito entre brancos e negros na sociedade brasileira.

Ana Maria Machado, no seu já citado *Menina bonita do laço de fita*, retoma a discussão sob outra perspectiva: isso se dá não apenas pelo fato de a autora lançar mão de uma série semântica variada de "tonalidades" fenotípicas (escura, preta, negro, pretinha, mulata), mas principalmente pelo fato de a autora trabalhar a oposição branco *versus* preto de modo mais ou menos recorrente: com o casamento dos coelhos branco e preto, por exemplo, a autora enfatiza a

miscigenação; com o nascimento dos filhos miscigenados, essa oposição se desfaz, em prol da mescla racial, tema que vem reforçado, no livro, pela acertadas ilustrações de Claudius. Trata-se, novamente, de uma perspectiva que não escapa a uma crítica mais pontual e acentuada acerca da naturalização do racismo, por meio da valorização da *mestiçagem*; o resultado, contudo, acaba por ser positivo, uma vez que, como já destacou a crítica, ao permitir que a temática da negritude participe da própria estruturação do livro, *Menina bonita do laço de fita* atua num *movimento de autoaceitação*, em que "a cor preta é transformada no 'objeto-valor' da narrativa" (FRANÇA, 2008, p. 119).

A questão da *cor da pele* ganha foros de tema fundamental, estruturante mesmo, do livro *A cor da ternura* (1989), de Geni Guimarães. Com efeito, essa história simples de uma menina negra, que relata sua vida da infância à idade adulta, traz como tema recorrente não apenas a questão da cor da pele, mas principalmente a superação do preconceito sofrido em razão dela, apesar do tom dramático que, às vezes, a narrativa alcança: "assim que terminou a arrumação, ela voltou para casa, e eu juntei o pó restante e com ele esfreguei a barriga da perna. Esfreguei, esfreguei e vi que diante de tanta dor era impossível tirar todo o negro da pele" (GUIMARÃES, 1991, p. 69).

Esse tom dramático, contudo - que não dispensa, aliás, uma abordagem do problema que passa pela ótica "religiosa" ("Mãe, se chover água de Deus, será que sai a minha tinta?") (GUIMARÃES, 1991, p. 10); (me vi descompromissada de chamá-lo de menino Jesus [...] Era negro") (GUIMARÃES, 1991, p. 22) -, é atenuado pela adoção do olhar da criança que, sensível, desvela o mundo ao redor. E para além desse olhar sensível, tem-se o conflito instaurado entre o mundo infantil e o adulto, quase sempre mediado pela questão étnico-racial:

"o Zezinho se misturou nas besteiras dos homens e estes, do tamanho natural, não me davam espaço para alcançá-los, nem faziam nada para que eu, no mínimo, pudesse ter passadas mais longas [...] Quando eu perguntava de que cor era o céu, me respondiam o óbvio: bonito, grande, azul etc. Não entendiam que eu queria saber do céu de dentro. Eu queria a polpa, que a casca era visível. Por isso foi que resolvi manter contato com as pessoas só em casos de extrema necessidade" (GUIMARÃES, 1991, p. 35).

De qualquer maneira, um dos méritos do livro é tratar de temas tão contundentes e polêmicos – como o da negritude, do racismo, dos preconceitos etc. – sem decair no proselitismo ideológico; a narrativa ganha, assim, em leveza e fluência, e o texto consegue defender uma causa sem ser tendencioso. Boa parte

dessa peculiaridade advém, com certeza, do fato de a autora ter escolhido para protagonista da trama uma criança, além de tudo, aparentemente tímida e insegura. E, como complemento, pode-se dizer que poucas obras de nossa literatura - mesmo a "adulta" - possuem um final tão sensível, poético e exemplar quanto esse de *A cor da ternura*:

"E sentimentos placentários escaparam do útero, meu útero das minhas raízes, grafaram as leis regentes de todos os meus dias (...) Sou, desde ontem da minha infância, bagagem esfolada, curando feridas no arquitetar conteúdo para o cofre dos redutos [...] Messias dos meus jeitos, sou pastora do meu povo cumprindo prazerosa o direito e o dever de conduzi-lo para lugares de harmonias. Meu porte de arma tenho-o descoberto e limpo entre, em cima, embaixo e no meio do cordel das palavras" (GUIMARÃES, 1991, p. 93).

Outro tema recorrente nas narrativas literárias infanto-juvenil que trazem para o plano narrativo as questões étnico-raciais, diretamente relacionado àqueles acima expostos, é o do racismo e da discriminação. Diferentemente daqueles relacionados ao *corpo* negro, o tema da discriminação e preconceito racial assume um feitiço mais ideológico, ao mesmo tempo em que se revela, na trama das narrativas, de modo mais direto, pouco afeito a metáforas, simbolizações e outros efeitos estéticos. Nesse sentido, muitos destes textos adquirem, ainda prematuramente, uma perspectiva "militante".

Sabe-se que a história do racismo é uma história que tem acompanhado, passo a passo, a evolução do mundo ocidental, adquirindo sentidos diversos ao longo dos séculos (GEULEN, 2010) e assumindo uma configuração socioeconômica - e, por isso mesmo, mais dramaticamente exploradora -, a partir do desenvolvimento do capitalismo (SARTRE, 1978). No Brasil, em especial, esse percurso tem resultado numa sociedade cronicamente discriminatória (FERNANDES, 2008), em que o racismo e o preconceito dão o tom das relações sociais (AZEVEDO, 1987; GUIMARÃES, 2008). Nesse contexto, a literatura infanto-juvenil não fica alheia aos fatos mais candentes da história e da sociedade brasileiras, assumindo uma espécie de deontologia estética própria diante das questões étnico-raciais.

Esse é um fato que pode ser verificado em vários textos infanto-juvenis, como no bastante conhecido livro de Giselda Laporta Nicolelis: *O sol da liberdade* (1985). Trata-se, em resumo, da história da saga de uma família africana, de 1825 (na África) a 1985 (no Brasil). A narrativa começa com a captura de Ajahi na África, que é vendido a um comerciante escravocrata e levado

ao Brasil como escravo. Seu principal objetivo, a partir desse momento, é lutar pela liberdade. Já no Brasil, Ajahi (agora codnominado Jorge) converte-se ao islamismo e prepara uma grande revolução contra os brancos (Revolta dos Malês, 1835). A revolta é sufocada, e Ajahi é condenado à morte, deixando grávida a esposa. Anos depois, seu filho, chamado Roque, trabalha como escravo de confiança de um rico fazendeiro francês (François), fazendo amizade com seu sobrinho (Jean). Roque tivera um filho, Aliara (também chamado de José), que fora raptado e feito escravo pelo temível Alaor. Aliara trabalhava na fazenda de Silvério, casando-se com Gangara e mudando-se, depois, para a fazenda Santa Rita, em Ribeirão Preto (São Paulo). Oitenta anos depois (1985), Carlão, filho de Aliara, é eleito Rei Momo do carnaval paulista, falecendo logo depois. Entremeada à narrativa de fundo histórico, a questão racial atinge, na narrativa, um de seus ápices no diálogo travado entre os primos Jean e Mariana (filha de um homem branco e uma mulher negra, ex-escrava) que acabaram de se conhecer:

" - Você deve ter ficado muito espantado, não é, Jean? Encontrar seu tio vivendo com uma negra, com filhos também negros? [...] - Você não é negra, Mariana, você é mulata... [...] Mariana empertigou o corpo, havia quase uma cólera na sua voz: [...] - Eu sou negra como a minha mãe. E quem gostar de mim, vai ter a coragem do meu pai, entendeu? Isso se for homem branco, naturalmente" (NICOLELIS, 1994, p. 47).

Assim, trazendo para a atualidade um capítulo da história da escravidão no Brasil, a autora confere à narrativa um tom crítico, quase sociológico, em sua denúncia da situação do negro na sociedade brasileira, como nessa passagem emblemática, que, *mutatis mutandis*, vale quase como um tratado da discriminação racial no Brasil contemporâneo, atualizando a discussão sobre o racismo velado que nos caracteriza como nação:

" - Negro chegou escravo aqui [...] Mas aqui o negro foi perdendo a dignidade... primeiro como escravo, depois como negro livre a quem ninguém dava serviço, ou, se dava, pagava uma miséria... Como queriam que o negro virasse gente pra valer? Me diga, filho, quanto negro são juizes, deputados, senadores? Quantos negros são professores das universidades? Um punhadinho que conseguiu furar o sistema... a maioria tá aí recebendo pauleira, morando nos esgotos da sociedade, recebendo tiro [...] e a princesa Isabel que me perdoe, ela assinou a tal Lei Áurea, e no ano anterior dizem que tinha metido fuzilaria em cima de negro fugido da escravidão. Tudo mentira, meu mano, enganação. O negro ainda não saiu da senzala, não" (NICOLELIS, 1994, p. 100).

A linguagem franca e direta, de viés crítico e denunciatório, calcada numa consciência da realidade social brasileira pouco vista em nossa literatura, chama a

atenção do leitor e fatalmente o leva a refletir acerca da situação no negro em nossa sociedade contemporânea. É nesse sentido que, dizíamos, essa literatura desempenha uma espécie de militância em favor da causa negra, já nos textos deliberadamente direcionados ao leitor infantil e juvenil.

Perspectiva semelhante encontramos no texto de Lourenço Cazarré, *Os bons e os justos (A fábula do amor bastardo)* (1983), que conta as peripécias vividas por Walter, um delegado negro que é enviado para a pacata cidade fronteiriça de Campo Belo; vítima frequente de preconceito racial, Walter conhece, nessa cidade, a jovem e bela Teresa, por quem se apaixona; atacada por um militar na cidade, Teresa, acaba matando-o e se escondendo na casa do velho Nicola; tempos depois, foge da cidade; Walter, desiludido com a profissão e com o preconceito dos moradores da cidade, também parte, encontrando-se com Teresa no caminho; vão embora juntos, sem destino certo. Essa paráfrase sucinta e simplória não deixa entrever a força crítica - e, quiza, dramática - que a narrativa contém, uma vez que ela é toda entremeada de reflexões, afirmações, digressões... sempre acerca da questão étnico-racial.

De fato, não é exatamente a trama ou qualquer outro elemento estrutural da narrativa que faz do livro um texto que vale à pena ler: romance simplório, de argumento fraco, a narrativa parece, por vezes, um tanto forçada, com personagens pouco convincentes, à procura de uma história que lhes dê mais consistência. Não sendo exatamente um romance juvenil – com efeito, não se encontra catalogado como tal – também não alcança ser, exatamente pelo caráter simplório a que se aludiu, um romance adulto, ficando antes num instável meio-termo. Mas se mudamos o foco de interesse, se passamos da trama para a mensagem, da estrutura narrativa para a análise das digressões presentes no texto, temos uma perspectiva diferente da obra: desde o princípio, a questão do racismo é colocada como um dos motivos centrais da narrativa, na medida em que - logo de início - o protagonista é enviado para uma cidade cujos moradores seriam, segundo ele próprio, racistas: “Olhavam-no com interesse por ser desconhecido e por ser negro. Um negro preguiçoso jogado num banco da praça quando deveria estar trabalhando” (CAZARRÉ, 1983, p. 11). Da mesma maneira, lembra-se de seu chefe ter dito, onde trabalhava antes, que muitos ali não gostavam dele “por causa de tua cor” (CAZARRÉ, 1983, p. 11).

Assim, a cada cena da narrativa, a temática da discriminação racial retorna como uma espécie de mote da novela: no hotel em que Walter se hospeda, por

exemplo, é novamente vítima de preconceito, o que o leva a refletir: “Estranha gente essa da fronteira, que não esconde seu racismo!” (CAZARRÉ, 1983, p. 17). Além disso, o narrador não hesita em relacionar a questão étnico-racial, de um modo geral, às distorções sociais, numa inesgotável sequência de constatações acerca da presença do racismo em nossa sociedade:

"Sim, em todos os lugares por onde andara os engraxates e os jornalheiros eram negros em sua maioria. Os cobradores de ônibus, os lixeiros, os guardadores de carro, os lavadores de carros, mandaletes..." (CAZARRÉ, 1983, p. 17);

"Por que nas fotos que os jornais mostram de catástrofes, de violências e pecados todos os protagonistas são negros?" (CAZARRÉ, 1983, p. 23);

"Junto aos outros negros que formavam essa multidão difusa que vemos nos noticiários policiais: bêbados, ladrões, assassinos, gigolôs, assaltantes, trambiqueiros" (CAZARRÉ, 1983, p. 36).

A série continua, infundável, a revelar o ponto fraco e o ponto forte da narrativa: se por um lado, perde-se em efeitos estético-literários, ganha-se, por outro, em juízo crítico, manifestação clara de oposição e - por que não? - franca resistência contra o racismo. Isso se percebe não apenas nesta exposição aberta da questão racial, como que a defender uma tese por meio da militância literária, mas ainda por meio do emprego do recurso da ironia: “Afinal (diz o protagonista) este é o único país do mundo onde não há racismo” (CAZARRÉ, 1983, p. 18).

Trata-se, no fundo, de uma drama que, para além de social - ou exatamente por esse motivo - apresenta também um fundo pessoal, uma incômoda autoconsciência da condição de protagonista, não de negro, do qual, afinal, se orgulha, mas de vítima dos mais variados e constantes preconceitos, contra os quais luta sem êxito, tudo muito bem resumido na *consciência derrotada* que desde o início apresenta: "Nada mais ridículo do que um Quixote negro!" (CAZARRÉ, 1983, p. 36).

Episódios de discriminação racial não são, de qualquer maneira, raros nos livros de literatura infanto-juvenil, aparecendo com frequência cada vez maior, seja no precário argumento da narrativa panfletária de Luiz Galdino (*Saudade da Vila*, 1984), história de um garoto negro da periferia que se muda para um bairro nobre da cidade e tenta fazer novos amigos; ou na quase didática e um pouco instável história de dois primos (um negro e outro branco) que vivem juntos, como se fossem irmãos, conhecendo os mais variados conflitos, contados por Walcyr Carrasco, em *Irmão negro*; seja na delicada e "folclórica" história do

pescador que encontra uma *sereia de Luanda* na praia, com quem se casa, apesar dos posteriores desentendimentos, contada por Cíça Fittipaldi (*O homem que casou com a sereia*, 1988); ou na sensível história de Benedito, menino negro que vivia como agregado na fazenda Esperança, sofrendo toda sorte de maus tratos, até realizar o *sonho sagrado* de tocar flauta, narrada por Pedro Bloch (*Dito, o negrinho da flauta*, 1983).

O tema, contudo, surge mais bem trabalhado em textos em que a questão racial - e seus temas derivados: discriminação, preconceito etc. - é tratada de modo mais crítico e contundente, como no conhecido texto de Mirna Pinsky (*Nó na garganta*, 1979), em que narra a história de Tânia, menina negra de dez anos que se muda com os pais para uma cidade praiana, indo morar na casa de seus patrões; lá, é vítima de preconceito, até se descobrir como uma criança bonita, se autovalorizando. Embora tenha ultrapassado a quinquagésima edição, do ponto de vista da trama o livro revela-se pouco criativo: a narrativa, vez por outra, desenvolve-se num meio-tom que faz com que a ação se arraste num contínuo sem muitas surpresas ou peripécias, além de uma flagrante carência de efeito estético. A história vale, contudo, por algumas discussões que apresenta, relacionadas ao universo infanto-juvenil (autoridade dos pais, relação com os amigos, preconceito etc). É, aliás, no capítulo dos preconceitos que a narrativa se revela mais contundente, apresentando o tema sem condescendência: “- Parece uma sombra, disse Luísa rindo. Preta daquele jeito” (PINSKY, 1988, p. 15), afirma uma das crianças em relação a Tânia, a certa altura da história; “- Ah! essa negrinha não acerta nunca, pô!” (PINSKY, 1988, p. 24), completa outra; “- Olha, a branca de neve vem chegando” (PINSKY, 1988, p. 33), completa uma terceira, de modo irônico. A consciência da discriminação racial, contudo, e a necessidade de combatê-la, já existe *in germine* na pequena protagonista, apesar de sua tenra idade e da impossibilidade de agir contra os preconceitos: “tanto fazia ser preto quanto branco, porque não era a cor da pele que ia fazer ela acertar ou errar” (PINSKY, 1988, p. 26), rebate Tânia *conscientemente*.

Apresentar a questão racial, o tema do preconceito e da discriminação de modo tão direto não é, contudo, prerrogativa dessa narrativa e autora. Em *Jogo Duro. Era uma vez uma história de negros que passou em branco* (2004), de Lia Zatz, o assunto é retomado tanto em intensidade quanto em frequência. Nessa história de dois irmãos negros (João e Eliana) que, na escola, pesquisam sobre a escravidão em meio a episódios de discriminação explícita (João é acusado de ladrão por Alfredinho, menino branco e preconceituoso), a questão racial aparece

logo de início, seja pelo fato de a narrativa conter uma personagem atípica (uma moradora de rua, negra, que falava sozinha e vivia dizendo já ter sido branca um dia) quanto pelo fato de a mãe de João tê-lo alertado em relação à diretora da escola, a qual, segundo sua mãe, achava que preto “é tudo burro” (ZATZ, 2004, p. 06). Reproduzindo-se em cadeia, aliás, a mesma discriminação que João – alertado pela mãe – sentia na escola, seu pai conhecia no trabalho, sempre preterido nas promoções e aumento de salário. Curiosamente, ambos – pai e filho – buscam uma “solução” semelhante: enquanto este esfrega sua pele no banho, tentando embranquecê-la, aquele lamenta: “- Será que vou ter que passar cândida na pele?” (ZATZ, 2004, p. 08). A relação entre discriminação e características fenotípicas é clara e contínua, na história, que, entretanto, não faz tábula rasa do problema, nem se retrai numa atitude de lamentação impotente: na figura do avô de João (vô Chico), o problema é colocado em outros termos, já que além de expor de modo irônico a situação das relações raciais no Brasil, combate de forma indireta, mas categórica, o *mito da democracia racial*:

"Aqui [no Brasil] é uma beleza, brancos e negros misturados, todos iguais. Racismo? Só nos Estados Unidos, na África do Sul. O Brasil é um paraíso, todas as raças vivem como irmãs. Os pretos estão até muito melhor que os brancos! Você não vê? Os carros mais bacanas, quem dirige é sempre um negro, não é? Os galãs das novelas, quem são? Pretos, lógico! Abra uma revista de moda [...] então! Só dá negra alinhada! E presidente? Acho que já faz uns 50 anos que você não tem presidente branco aqui no Brasil!" (ZATZ, 2004, p. 20).

Carregadas de ironia, interpostas nas tramas da narrativa principal, as histórias contadas por vô Chico às crianças surgem, assim, como ponto alto do texto, via de regra procurando desfazer "mitos" populares sobre os negros e a questão racial, como o de que os negros parecem macacos (“Eu nunca vi preto peludo”) ou o de que os brancos não são associados a *gente de cor* (“Não sabia que você era incolor!”)

Se nas narrativas de Mirna Pinsky e de Lia Zatz a questão racial é-nos apresentada de forma, por assim dizer, direta, contundente, sem rebuços, nas histórias escritas por Júlio Emílio Braz (autor já comentado aqui, de passagem) o tema parece imiscuir-se de modo mais ameno nas peripécias da infância, compondo a dinâmica das narrativas.

É o que ocorre, por exemplo, em *Pretinha, eu?* (2008), história, narrada por Bel, menina "morena" que estuda no Colégio Harmonia, onde passa a estudar também Vânia, menina "pretinha" e pobre, vítima dos ataques promovidos por

Carmita e outras colegas (inclusive Bel): é que não aceitam a presença de uma menina "pretinha" entre elas, além do mais, por se tratar de uma garota inteligente e bem aceita pelos professores. Entre brigas e desentendimentos, Bel acaba se aproximando de Vânia, o que faz com que ela repense sua própria condição de "moreninha". No final, a questão do preconceito racial passa a ser tema de debate nas próprias aulas. Inserida na economia do texto, a temática da discriminação racial ganha mais consistência, nas histórias de Júlio Emílio Braz, deixando de ser artificial e entrando "naturalmente" na dinâmica da narrativa. Neste contexto, mesmo as digressões mais diretas adquirem certa leveza e pertinência: "Apesar de tudo o que ouvimos naquela semana, o preconceito não acaba com belas palavras ou com boas intenções. Ele acaba verdadeiramente quando começamos a respeitar um ao outro em nossas diferenças" (BRAZ, 2010, p. 69).

Já no seu "clássico" *Felicidade não tem cor* (1994), história de Maria Mariô, uma boneca de pano preta, que conta a saga do menino negro Fael (Rafael), discriminado na escola por ser negro, a questão racial impõe-se desde o início, como quando Fael escreve uma redação em que queria ser branco, pois assim todos iriam gostar dele e ninguém implicaria com ele. Mas há, no trato do problema em causa, um deslocamento inusitado: para a narradora (a boneca de pano) era Fael quem, principalmente, se afastava dos colegas por não se aceitar como negro. Assim, o tema da autoaceitação, da *autovalorização do negro*, surge em meio a uma série de digressões que, não obstante, como ressaltamos há pouco, não soam como algo artificial na prosa fluente de Júlio Emílio Braz. É assim que, ao encontrar Cid Bandalheira - locutor da rádio Roda-Viva, atrás de quem Fael vai em busca de uma fórmula para enbranquecer -, temos um dos pontos altos da história, na fala de Cid Bandalheira sobre o preconceito:

"Preconceito também é achar que bom é aquilo que as pessoas dizem que é bom e não o que nós achamos que é. Preconceito é acreditar que somos o que as pessoas dizem da gente ou pra gente. Preconceito é assim: eu digo pra você e você diz pra mim. É aquela coisa que eu penso e você acaba acreditando que é verdade. Contra pra outro, que conta pra outro, e logo aquela é uma grande verdade, pois já não pertence a mim, mas a todo mundo..." (BRAZ, 1997, p. 52).

Os temas expostos e debatidos por Júlio Emílio Braz em suas narrativas têm muito a ver com a questão da *identidade racial*, que surge com mais frequência em textos como os de Mirna Pinsky, em seu já comentado *Nó na garganta*, narrativa em que a protagonista Tânia manifesta indecisão em relação a sua condição racial, ora por rejeitar seu cabelo, ora por questionar sua cor de pele ou

ainda por outros motivos que a levam, num crescendo contínuo, a expor dúvidas e anseios de natureza identitária. É certo que, no final, tudo é dirimido pela descoberta/consciência de Tânia de sua própria beleza, levando-a a se autovalorizar, mas esta é uma questão que se resolve, precisamente, nas últimas palavras da história.

Tensão semelhante, ainda uma vez de natureza identitária, verifica-se em *A botija de ouro* (1984), de Joel Rufino dos Santos, com excelente ilustração de José Flávio Teixeira, história de uma menina escravizada, sem nome, que um dia acha uma botija de ouro; o senhor da fazenda, seu “proprietário”, manda amarrá-la no tronco, a fim de que ela confessasse onde estava a botija; depois de 549 noites no tronco, ela finalmente entrega a botija ao senhor, de onde começa a sair tantas moedas que a casa acaba afundando. Os escravos ficam, finalmente, livres, e a escravinha da história recebe o nome de A Noite Que Vem (tirado das palavras do feitor, quando ele a prendera no tronco: “espera que a noite vem”). Narrativa comovente, que aproveita o ensejo da temática escravagista para discutir questões de identidade racial, sobretudo o tema do *apagamento* pessoal (a personagem, por exemplo, não tem nome) e social (a personagem é uma escrava).

Em seu estudo sobre a relação entre leitura e inclusão étnico-racial, Rosane Cardoso procura distinguir três grandes blocos de produção da atual literatura infantil brasileira: histórias sobre a origem afro-brasileira (por exemplo, Joel Rufino dos Santos, com *A botija de ouro*, *Rainha Quiximbi* ou *O saci e o curupira*); histórias que constroem personagens negras com quem os leitores possam se identificar, sem contudo remeter às questões de desigualdade racial (por exemplo, Georgina Martins, com *Fica comigo* ou Ziraldo, com *O menino marrom*); e histórias que discutem as questões étnico-racial diretamente, chamando a atenção para seu reflexo na construção das identidades (por exemplo, Geni Guimarães, com *A cor da ternura* ou Odette de Barros Mott, com *E agora?*). Embora a divisão não supra toda a variedade de perspectivas que a aproximação entre literatura infanto-juvenil e relações étnico-racial possibilita, pode ser tomada como um ponto de partida para pensarmos esse tipo de produção literária. Aqui neste ensaio, procuramos privilegiar os dois últimos tipos, deixando de lado, propositalmente, o primeiro, matéria de outro artigo que escreveremos posteriormente. É que tão denso e diversificado quanto os livros que tratam, diretamente ou não, das questões étnico-racial e suas variantes no Brasil, são os livros que tratam - numa perspectiva mais "histórica", por assim dizer - das relações entre o Brasil e a África e seus respectivos desdobramentos históricos

(escravidão, movimentos libertários, tradições e cultura africanas etc.). Esses e outros assuntos correlatos, recorrentes em autores como Ruth Rocha (...*Que eu vou para Angola...*), Reginaldo Prandi (*Ifá, o Adivinho: história dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos*), Chico Alencar (*Trapezunga e terreirão: uma fábula da Abolição*), Marilda Castanha (*Agbalá: Um Lugar-Continente*), Sylvia Orthof (*O rei preto de Ouro Preto*), Lia Zatz (*Jogo Duro. Era uma vez uma história de negros que passou em branco*) e muitos outros tomam, deliberadamente, o centro temático de suas narrativas que, embora não dispensem considerações sobre a questão étnico-racial aqui debatida, acabam privilegiando, como sugerimos, uma visão mais *historicista* da questão do negro no Brasil.

CONSIDERAÇÕES finais

A literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea trata de assuntos diversos - nesse sentido, pode-se dizer que ela adquiriu uma nova dimensão, sobretudo pelo fato de a "fantasia" (num sentido estrito do termo) ceder, cada vez mais, espaço para a ficção "realista" (num sentido lato do termo), com um claro traço social e, muitas vezes, pouco interessada em fazer concessões a uma pedagogia moralizante.

Considerada até pouco tempo um gênero literário secundário, a literatura infanto-juvenil passou a ter uma importância incomensurável na atualidade, atuando ainda na construção da própria cidadania da criança, facilitando o diálogo e a formação de uma consciência crítica no leitor-mirim. Desse modo, tanto o educador quanto os pais têm oportunidade de trabalhar conflitos infantis a partir de histórias que estimulem o imaginário infantil, mas também que levem em conta aspectos diversos da sociedade contemporânea, como é o caso das relações étnico-raciais e os conflitos que delas resultam.

Semelhante constatação pressupõe, contudo, uma consideração mais ampla e, também, mais crítica da questão: Rosane Cardoso, por exemplo, lembra que mesmo a produção infanto-juvenil brasileira contemporânea não é pródiga em trazer personagens com quem a criança afrodescendente possa se identificar, embora algumas exceções já comecem a surgir no cenário atual. E completa: "a presença de personagens negras na literatura é fundamental para todos os leitores. Se, por um lado, para a criança negra, essa mudança pode contribuir para a autoestima e o seu reconhecimento no mundo, para a branca pode ser o espaço de

reconhecimento da diversidade étnica" (CARDOSO, 2011, p. 131).

A questão da identificação do leitor com personagens da literatura infanto-juvenil - bem como a consideração da leitura como forma de superação de preconceitos - também é ressaltada por Ruth Barreiros, que considera que "a identificação com narrativas próximas da sua realidade e com personagens que vivem problemas e situações semelhantes as suas leva o leitor a reelaborar e se conscientizar sobre o seu papel social e contribui para a afirmação de uma identidade étnica" (BARREIROS, 2009, p. 04).

Desse modo, pode-se concluir que aquela expressão literária infanto-juvenil que se vincula às questões étnico-raciais - chamemo-la ou não de literatura afro-brasileira -, para além de sua importância no âmbito da *estética* propriamente dita, desempenha uma função *ética* que se volta para duas ações distintas e complementares: primeiro, desfazer o imaginário popular que – quase que naturalmente, pois se assenta num inconsciente essencialismo – subalterniza o afro-descendente, colocando-o numa posição inferiorizada diante do enquadramento das relações sociais brasileiras, historicamente forjadas a partir do modo de produção escravocrata aqui vigente por pelo menos quatro séculos; segundo, desestabilizar práticas discriminatórias que reproduzem o imaginário antes citado, relegando o afro-descendente à condição de objeto a ser descartado – ou, ao menos, desqualificado – como elemento supérfluo neste mesmo sistema de relações sociais, de tal maneira que, cada vez mais, ele seja "invisibilizado" ou, no limite, sumariamente suprimido do contexto histórico-cultural brasileiro.

129

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Maria Lysia Corrêa de. *O círculo*. Belo Horizonte, Editora Lê, 1991.

AZEVÊDO, Eliane. *Raça. Conceito e Preconceito*. São Paulo, Ática, 1987.

BARREIROS, Ruth Ceccon. "A literatura infantil Afro-Brasileira e a Formação Leitora no Ensino Fundamental". Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil – COLE, Campinas, Unicamp, jul. 2009, p. 01-09 (http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem15/COLE_3659.pdf)

BERND, Zilá. "O literário e o identitário na literatura afro-brasileira". *Revista Língua & Literatura*, Frederico Westfalen, Vol. 12, No. 18: 33-44, Ago. 2010.

- BLOCH, Pedro. *Dito, o negrinho da flauta*. São Paulo, Moderna, 1983.
- BRAZ, Júlio Emílio. *Felicidade não tem cor*. São Paulo, Moderna, 1997.
- _____. *Pretinha, eu?*. São Paulo, Scipione, 2010.
- CARDOSO, Rosane. "A criança que se lê, o mundo que se percebe, o sonho que se constrói: possibilidades da inclusão étnico-racial". In: OLIVEIRA, Alexandre *et alii*. *Deslocamentos críticos*. São Paulo, Itaú Cultural/Babel, 2011, p. 129-142.
- CARRASCO, Walcyr. *Irmão negro*. São Paulo, Moderna, 2000.
- CAZARRÉ, Lourenço. *Os Bons e os Justos (A Fábula do Amor Bastardo)*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.
- DEBUS, Eliane Santana Dias. "A Literatura Infantil Contemporânea e a Temática Étnico-Racial: Mapeando a Produção". Anais do 16º. Congresso de Leitura do Brasil, Campinas, Unicamp, jul. 2007, p. 01-10 (http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem08pdf/sm08ss12_06.pdf)
- DEBUS, Eliane Santana Dias & VASQUES, Margarida Cristina. "A linguagem literária e a pluralidade cultural: contribuições para uma reflexão étnico-racial na escola". *Conjectura*. Universidade de Caxias do Sul, Vol. 14, No. 2: 133-144, Mai.-Ago. 2009.
- DUARTE, Eduardo de Assis. "Na cartografia do romance afro-brasileiro, *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves". In: ALMEIDA, Júlia; MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia; GOMES, Heloisa Toller (orgs.). *Crítica Pós-Colonial. Panorama de Leituras Contemporâneas*. Rio de Janeiro, 7Letras, 2013, p. 208-227.
- FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo, Global, 2007.
- _____. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo, Global, 2008.
- FITTIPALDI, Ciça. *O homem que casou com a sereia*. São Paulo, Scipione, s.d.
- FRANÇA, Luiz Fernando de. "Desconstrução dos estereótipos negativo do negro em *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, e em *O menino marron*, de Ziraldo". *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, Brasília, Universidade de Brasília, No. 31: 111-127, 2008. (<http://seer.bce.unb.br/index.php/estudos/article/view/2022/1595>)

- GALDINO, Luiz. *Saudade da Vila*. São Paulo, Moderna, 1989.
- GEULEN, Christian. *Breve Historia del Racismo*. Madrid, Alianza Editorial, 2010.
- GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Campinas, Autêntica, 2011.
- GONÇALVES, Luiz Alberto O. e SILVA, Petronilha B. Gonçalves. *O jogo das Diferenças. O Multiculturalismo e seus Contextos*. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. São Paulo, Cortez, 2008.
- GUIMARÃES, Geni. *A cor da ternura*. São Paulo, FTD, 1991.
- KNOP, Rita Maria. *Antes, era uma vez, hoje, essa é a sua vez: uma abordagem comparativa da representação social do negro na literatura para crianças*. Belo Horizonte, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2010 (dissertação de mestrado).
- LIMA, Heloisa Pires. "Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil". In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília, Ministério da Educação/SECAD, 2005, p. 101-115.
- LOLITO, Isa. *O Herói de Damião em A Descoberta da Capoeira*. São Paulo, Girafinha, 2006.
- MACHADO, Ana Maria. *Menina Bonita do Laço de Fita*. São Paulo, Ática, 2003.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, Outubro de 2004.
- MUNANGA, Kabengele. "Educação Multicultural e Desenvolvimento Humano no Contexto da Diversidade Brasileira". *Teoria e Prática da Educação*. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Vol. 07, No. 03: 343-348, set./dez. 2004.
- NICOLELIS, Giselda Laporta. *O sol da liberdade*. São Paulo, Atual, 1994.
- PEREIRA, Edimilson de Almeida & WHITE, Steven F. "Brasil: Panorama de Interações e Conflitos numa Sociedade Multicultural". *Afro-Ásia*, Universidade

- Federal da Bahia, Salvador, No. 25-26: 257-280, 2001.
- PINSKY, Mirna. *Nó na garganta*. São Paulo, Atual, 1988.
- ROCHA, Ruth. *O Amigo do Rei*. São Paulo, Ática, 2000.
- ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura Infantil e Ideologia*. São Paulo Global, 1985.
- SANTOS, Joel Rufino dos. *A botija de ouro*. São Paulo, Ática, 1987.
- SARTRE, Jean-Paul. *Reflexões sobre o racismo*. Rio de Janeiro, Difel, 1978.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário. Cor e raça na sociedade brasileira*. São Paulo, Claro Enigma, 2012.
- SILVA, Liliane Maria Jamir e. “O imaginário da inclusão na Literatura Infanto-Juvenil”. *Construir Notícias*, Recife, s.d. (<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1044>)
- SILVA, Maria José Lopes da. “As Exclusões e a Educação”. In: TRINDADE, Azoilda L. e SANTOS, Rafael dos (orgs.). *Multiculturalismo. Mil e Uma Faces da Escola*. Rio de Janeiro, DP&A, 1999, p. 139-147.
- SOUZA, Florentina e LIMA, Maria Nazaré (orgs.). *Literatura Afro-Brasileira*. Brasília, Centro de Estudos Afro-Orientais / Fundação Palmares, 2006.
- ZATZ, Lia. *Jogo Duro. Era uma vez uma história de negros que passou em branco*. Belo Horizonte, Dimensão, 2004.
- ZIRALDO. *O menino marrom*. São Paulo, Melhoramentos, 1986.

Artigo Recebido em: 27 de agosto 2017.

Artigo Aprovado em: 05 de dezembro de 2017.