



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS VI  
COLEGIADO DO CURSO DE LETRAS  
LICENCIATURA EM LETRAS VERNÁCULAS**

CIDALVA DA SILVA SOUZA

**“FELICIDADE NÃO TEM COR” – REFLEXÕES SOBRE  
PROTAGONISMO E COADJUVÂNCIA DO NEGRO NA ESCOLA  
RACISTA DO SÉCULO XIX**

Caetité

Janeiro / 2018

CIDALVA DA SILVA SOUZA

**“FELICIDADE NÃO TEM COR” – REFLEXÕES SOBRE  
PROTAGONISMO E COADJUVÂNCIA DO NEGRO NA ESCOLA  
RACISTA DO SÉCULO XIX**

Monografia apresentada ao Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia, *Campus* VI – Caetité - BA, como requisito parcial avaliativo para a obtenção do título de Licenciatura em Letras Vernáculas com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Ma. Maria Angélica Rocha Fernandes.

Caetité

Janeiro / 2018

CIDALVA DA SILVA SOUZA

**“FELICIDADE NÃO TEM COR” – REFLEXÕES SOBRE  
PROTAGONISMO E COADJUVÂNCIA DO NEGRO NA ESCOLA  
RACISTA DE SÉCULO XIX**

Monografia apresentada ao Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia, *Campus* VI – Caetité - BA, como requisito parcial avaliativo para a obtenção do título de Licenciatura em Letras Vernáculas com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Ma. Maria Angélica Rocha Fernandes.

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Ma. Maria Angélica Rocha Fernandes (Orientadora)  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

---

Prof. Ma. Ivana Pereira Ivo (Examinadora)  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

---

Profa. Dra. Zoraide Portela Silva (Examinadora)  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Dedico este trabalho a Deus, à minha família e a todos que, de alguma forma, torceram pela realização desta conquista.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao bom Deus pelo imenso amor, por ter me proporcionado alcançar esta graça e por ter chegado até aqui.

À minha família, pela compreensão, ajuda, solidariedade e por todo o carinho a mim dispensado ao longo deste percurso.

À professora, e também orientadora, Maria Angélica Rocha Fernandes, pela paciência, compreensão e dedicação.

Às minhas colegas, por dividirem momentos marcantes e especiais, bem como pela amizade e palavras de apoio.

SOUZA, Cidalva da Silva. (2018). “**Felicidade Não Tem Cor**” – reflexões sobre **protagonismo e coadjuvância do negro na escola racista do século XIX**. TCC – Graduação em Letras Vernáculas. Orientadora: Profa. Ma. Maria Angélica Rocha Fernandes. Caetité: UNEB/ DCH – Campus VI, 57 p.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo primordial a identificação, no livro “Felicidade não tem cor”, de Júlio Emilio Braz - um autor negro, autodidata, que escreveu desde roteiros de histórias em quadrinhos a livros de bolso - do protagonista negro como uma forma de resistência contra o silenciamento em busca de demonstrar a existência do negro na Literatura Infantil como personagem principal e refletir sobre a existência deste personagem negro na Literatura e as conquistas alcançadas pelos afrodescendentes. Atualmente, dentro do espaço acadêmico, desmistificam-se esses tabus e afirma-se que o negro tem espaço na literatura como protagonista de sua própria história, não mais como mero coadjuvante e que já existe uma variedade de literaturas negras que valorizam a cultura, história e raízes dos afrodescendentes.

A metodologia utilizada neste trabalho parte de uma abordagem qualitativa baseada numa análise de cunho bibliográfico-analítico, que teve como aporte teórico textos que fomentaram reflexões sobre o negro como protagonista das histórias infantis, a saber, Arroyo (1990); Bernd (1992); Cavalleiro (2000), Coelho (2000); Munanga (1988/2001); Proença Filho (1997); Hall (2003/2005), entre outros que contribuíram de maneira significativa para a construção desta pesquisa a partir de um olhar voltado para o negro, de forma a contribuir com as pesquisas existentes sobre esse assunto. Assim conclui-se que a obra “Felicidade não tem cor” pode contribuir para o silenciamento escolar e no resgate da autoestima de crianças, pois o personagem principal, Fael, no decorrer da trama, demonstra aceitação de sua descendência, possibilitando o trabalho docente, com esta literatura paradidática, como algo positivo e identitário.

**Palavras-chave:** Literatura Infantil. Protagonista negro. Preconceito. Escola.

SOUZA, Cidalva da Silva. (2018). **“Felicidade Não tem Cor” - reflections on the protagonism and coadjuvance of the black in the racist school of the XIX century.** TCC - Undergraduate Degree in Vernacular Letters. Advisor: Teacher. Msc. Maria Angélica Rocha Fernandes. Caetité: UNEB / DCH - Campus VI, 57 pp.

## **ABSTRACT**

This research has as its primary objective the identification, without a book, *Felicidade has no color*, by Júlio Emilio Braz- a black author, self-taught, who wrote from comic book scripts, pocket books - of the black protagonist as a form of resistance against the silencing in search of demonstrating the existence of the Negro in the Infantile Literature like main personage and to reflect on a important person in Literature and like achievements reached by Afrodescendants. Currently, within the academic space, these taboos are demystified and it is stated that the black has space in literature as the protagonist of his own history, no longer as mere support and that there is already a variety of black literatures that value culture, history and roots of people of African descent. The methodology used in this work starts from a qualitative approach based on a bibliographical-analytical analysis, which had as theoretical contribution texts that fostered reflections on the black as protagonist of children's stories, namely, Arroyo (1990); Bernd (1992); Cavalleiro (2000), Coelho (2000); Munanga (1988/2001); Proença Filho (1997); Hall (2003/2005), among others that contributed significantly to the construction of this research from a black-oriented perspective, in order to contribute with the existing research on this subject. Thus, it is concluded that the work *Felicidade has no color* can contribute to the school silencing and the rescue of children's self-esteem, since the main character, Fael, in the course of the plot, demonstrates acceptance of his offspring, making possible the teaching work, with this literature as something positive and identitary.

**Keywords:** Children's Literature. Black protagonist. Preconception.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2 OS AVANÇOS DO NEGRO NA SOCIEDADE ATUAL .....</b>	<b>12</b>
2.1 UNEB – PIONEIRA NO SISTEMA DE COTAS NA REGIÃO NORDESTE .....	14
2.2 O (A) PROFESSOR (A) DIANTE DA LEI 10.639/2003.....	16
2.3 MENINA BONITA É LOIRA, MAGRA E BRANCA .....	19
<b>3 A LITERATURA INFANTIL E OS ESTEREÓTIPOS NELA CONTIDOS.....</b>	<b>23</b>
3.1 O NEGRO SEMPRE ESCRAVO .....	25
3.2 MONTEIRO LOBATO E O SUPOSTO OU NÃO RACISMO .....	31
3.3 LITERATURAS “POLITICAMENTE CORRETAS” PARA OS PEQUENOS .....	35
<b>4 FELICIDADE REALMENTE NÃO TEM COR .....</b>	<b>40</b>
4.1 FAEL E O SONHO DO BRANQUEAMENTO.....	42
4.2 MARIA MARIÔ – A BONECA DO FUNDO DE SALA .....	46
4.3 CID BANDALHEIRA E “A RECEITA” .....	49
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>53</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>55</b>

## INTRODUÇÃO

No decorrer de um curso de graduação, busca-se se encontrar um caminho para ser trilhado durante a monografia. Para a realização deste trabalho, escolheu-se a Literatura Infantil como objeto de estudo e, especialmente, aquela que tem o olhar voltado para o negro, com o intuito de contribuir com reflexões junto às pesquisas já existentes e que tratam sobre o assunto aqui abordado.

Objetiva-se contribuir, também, para a sociedade, mostrando um novo olhar sobre a Literatura Infantil que traz, em seu bojo, personagens negros. Assim, na condição de estudante de Letras e também como mulher representante da classe negra, procura-se colaborar para que muito mais pessoas conheçam a obra aqui analisada, bem como para o rompimento do silenciamento que foi imposto ao negro durante muito tempo pela sociedade branca.

Sabe-se que, quando se é criança, na escola, geralmente são contadas histórias veiculadas em livros infantis que sempre trazem em seus enredos a presença de protagonistas brancas. Não foi diferente com a autora desta monografia, que também vivenciou esse tipo de experiência em sua infância, no contexto escolar.

Contudo, agora, ao descobrir o universo da Literatura Infantil, eis que se pode voltar ao passado, examinando-o atentamente e fazer os seguintes questionamentos: Qual o espaço ocupado pelos negros dentro da Literatura Infantil? Existe literatura infantil com personagem negra como protagonista?

Atualmente, dentro do espaço acadêmico, desmistificam-se esses tabus e afirma-se que o negro tem espaço na literatura como protagonista de sua própria história, não mais como mero coadjuvante e que já existe uma variedade de literaturas negras que valorizam a cultura, história e raízes dos afrodescendentes.

A constante procura pelo ideal do que é ser brasileiro, em função da construção de uma identidade nacional verdadeira, sem exclusão, fez com que o discurso mudasse aos poucos, trazendo, a duras penas, o negro para dentro das histórias infantis e, a partir dessas inquietações, surgiram pesquisas que procuraram contemplar essa temática.

Tendo consciência disso, faz-se necessário a identificação, no livro “Felicidade não tem cor”, de Júlio Emilio Braz - um autor negro, autodidata, que escreveu desde roteiros de histórias em quadrinhos a livros de bolso - do protagonista

negro como uma forma de resistência contra o silenciamento em busca de demonstrar a existência do negro, na Literatura Infantil, como personagem principal e refletir sobre a existência deste personagem negro na Literatura e as conquistas alcançadas pelos afrodescendentes.

E, na construção de uma pesquisa de natureza qualitativa e de cunho bibliográfico-analítico, insidio em estabelecer três requisitos: a existência de uma pergunta; a elaboração de um conjunto de passos que permitiram chegar à resposta desejada e confiabilidade na resposta obtida.

Após as investigações passarem por um processo de aperfeiçoamento, foi possível chegar à pergunta-problema: Por ter o personagem principal negro, o Fael - um menino negro que não gostava da sua cor - o livro “Felicidade não tem cor” pode contribuir contra o silenciamento escolar e no resgate da autoestima de crianças negras?

Respondendo a este questionamento, esta obra-fonte pode contribuir para o silenciamento escolar e no resgate da autoestima de crianças, pois o personagem principal, Fael, no decorrer da trama, demonstra aceitação de sua descendência, possibilitando o trabalho docente, com esta literatura paradigmática, como algo positivo e identitário.

Em relação à estrutura do estudo, além desta introdução e considerações finais, esta pesquisa apresenta três seções. A primeira, **Os avanços do negro na sociedade atual**, subdividida em **2.1 UNEB – pioneira no sistema de cotas na região nordeste**; **2.2 O (a) professor (a) diante da Lei 10.639/2003** e **2.3 Menina Bonita é loira, magra e branca**, discute o percurso deste gênero literário até o surgimento das personagens negras neste caminho, em busca de uma identidade própria.

Na segunda seção, **A Literatura Infantil e os estereótipos nela contidos**, subdividida em **3.1 O negro sempre escravo**; **3.2 Monteiro Lobato e o suposto ou não racismo** e **3.3 Literaturas “politicamente corretas” para os pequenos**, com o subsídio da obra fonte “Felicidade não tem cor”, de Júlio Emilio Braz, são feitas reflexões sobre este livro contando a história de Fael, sendo ele um protagonista negro, narrado pela boneca Maria Mariô em uma literatura infantil.

Na terceira e última seção, **Felicidade realmente não tem cor**, com as seguintes subdivisões: **4.1 Fael e o sonho do branqueamento**; **4.2 Maria Mariô – a boneca do fundo de sala** e **4.3 Cid Bandalheira e “a receita”**, dialogando com de

outras literaturas infantis que têm em suas histórias, como personagem principal, o negro, bem como, também, a valorização de sua cultura.

Sabe-se que a sociedade impõe regras e valores na tentativa de ocultar a realidade social, impedindo, com isso, que o sujeito saia de sua zona de conforto, rebelando-se e entrando na desordem do discurso que é regido pelos parâmetros sociais. Neste sentido, acredita-se que a presente pesquisa será somada a tantas outras, dando voz ao negro e tratando-o como sujeito de seu próprio discurso, que tem história sociocultural e aceita sua negritude.

Com este trabalho, é perceptível que a obra “Felicidade não tem cor” é uma literatura que representa um referencial que contribui para o rompimento dos estereótipos, preconceitos e as injustiças sociais, na Literatura Infantil, que dizem respeito ao negro.

## 2. OS AVANÇOS DO NEGRO NA SOCIEDADE ATUAL

Após trezentos anos de escravidão, o negro teve de trilhar seu próprio caminho, separado de seus familiares, de suas raízes e de sua identidade. Diante disso, era necessário que a iniciativa de se inserir numa sociedade excludente e discriminatória partisse do próprio negro, que, nesse complicado meio social, buscava formas próprias de se afirmar e de sobreviver, reconstruindo a sua identidade.

E, assim, deixando de ser um sujeito subordinado, a cada dia que passa está conquistando seu espaço, de forma a defender seus valores, mostrando que, também, tem história, cultura e que deve ser valorizado como qualquer outra pessoa.

Além disso, no comércio, está sendo motivado, foram ampliadas e surgiram várias publicações destinadas ao público negro. Uma nova educação mais inclusiva, começa a ser aparente no meio social. A comunicação, inicialmente a oficial e agora, lentamente, a comercial, começa a tratar o negro como pessoa e a incluir imagens de seres humanos de vários grupos étnicos.

No que diz respeito ao sistema de valores culturais do Estado, ao incluir a história do negro, tem se transformado e exigido novas reflexões, novo vocabulário, a ampliação de novos conceitos de cidadania e, principalmente, o início de mais respeito por essas novas vozes num cenário que nunca foi representativo dessa multiplicidade.

Para Hall (2003) tudo isso é resultado de lutas, da busca de novas identidades e o surgimento de novas vozes na cultura e na política. Assim,

Dentro da cultura, a marginalidade, embora permaneça periférica em relação ao *mainstream*, nunca foi um espaço tão produtivo quanto é agora, e isso, não é simplesmente uma abertura, dentro dos espaços dominantes, à ocupação dos de fora. É também o resultado de políticas culturais da diferença, de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural (2003, p. 338).

A ascensão do negro no mercado de trabalho está acontecendo, mesmo que de forma lenta, já se encontram representantes da origem negra se destacando dentro de organizações, mas, para chegar nesta conquista, muita determinação e trabalho foram necessários. A preparação para a entrada e constância no mercado de trabalho é, para o povo negro, uma grande batalha.

No campo da educação, com relação às conquistas, como resultado das lutas

pelos movimentos negros, foram estabelecidas leis que garantem divulgação da cultura negra dentro da sala de aula, como a lei 10.639/03 que será discutida no próximo tópico.

Além disso, em facilitar a inserção do negro, na faculdade, através da lei das cotas para negros que teve início no Estado do Rio de Janeiro com o intento de promover a entrada de alunos negros nas universidades públicas. A partir de então, foi estabelecida a lei 10.558/02 para as cotas raciais:

Art. 1º Fica criado o Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros. Art. 2º O Programa Diversidade na Universidade será executado mediante a transferência de recursos da União a entidades de direito público ou de direito privado, sem fins lucrativos, que atuem na área de educação e que venham a desenvolver projetos inovadores para atender a finalidade do Programa (BRASIL, 2002, p. 1).

Lembrando que as cotas raciais são instrumentos de ação afirmativa utilizados em muitas universidades públicas brasileiras com o objetivo de favorecer grupos considerados historicamente excluídos e discriminados em função da suposta raça a que pertencem, neste caso, os negros e, na maioria das vezes, de baixa renda.

A facilitação da entrada do negro nas universidades é mais uma maneira de abrir caminhos para que ele se reconheça como tal, pois, ao ingressar no nível superior, seus conhecimentos se abrem para uma nova visão do ser negro, para uma outra atmosfera, levando a ter uma melhor posição de suas raízes, ao passo que afirma suas identidades.

Hall (2003, p. 346), afirma que:

É para a diversidade e não para a homogeneidade da experiência negra que devemos dirigir integralmente a nossa atenção criativa agora. Não é somente para apreciar as diferenças históricas e experienciais dentro de, e entre, comunidades, regiões, campo e cidade, nas culturas nacionais e entre as diásporas, mas também reconhecer outros tipos de diferença que localizam, situam e posiciona o povo negro. A questão não é simplesmente que, visto que nossas diferenças raciais não nos constituem inteiramente, somos sempre diferentes e estamos sempre negociando diferentes tipos de diferenças – de gênero, sexualidade, classe. Trata-se também do fato de que esses antagonismos se recusam a se aglutinar em torno de um eixo único de diferenciação.

Desta forma, como com todas as pessoas, com o negro não é diferente, ele também tem suas qualidades e imperfeições, ainda luta e tem o direito de continuar

lutando, isso guardado por lei para que todos vejam que não é somente uma cor de pele que o torna um sujeito estereotipado, que ele não quer ser visto apenas como bom de “samba no pé” e no futebol, mas sim, com capacidades infinitas de demonstrar os seus predicados, abrindo possibilidades para que o afrodescendente seja quem ele é, independentemente de quem ele seja.

## 2.1 UNEB - PIONEIRA NO SISTEMA DE COTAS NA REGIÃO NORDESTE

Depois de instituída a Lei 10.558/02, conhecida como "Lei de Cotas", que disponibiliza 40% das vagas para negros, constata-se que a inserção dos afrodescendentes, nas universidades, está aumentando a cada dia.

Este avanço permite à classe negra a possibilidade de sonhar com um futuro diferente do de seus antepassados, gerando cada vez mais pessoas conscientes e bem informadas de que os acontecimentos do passado não devem perpetuar para sempre e que qualquer tipo de preconceito deve ser desmascarado.

A inserção das cotas, em processos seletivos, que é uma espécie de ação afirmativa, vai muito além do conceito de reparação do panorama histórico supracitado, pois sua finalidade é também ampliar mecanismos de justiça reparativa que reverta o quadro de marginalização e exploração dos negros. Apesar de haver opiniões contrárias e favor das cotas raciais, para Sousa:

Trata-se de um significante que pode designar um conjunto de iniciativas ou políticas adotadas, impostas ou incentivadas pelo Estado, a fim de promover a igualdade material em relação a indivíduos, grupos ou segmentos sociais marginalizados da sociedade, buscando eliminar desequilíbrios e realizar o objetivo da República de concretização da dignidade da pessoa humana. (2008, p. 163):

Neste sentido, pode-se afirmar que as cotas surgiram com o intuito não só de compensar séculos de desigualdades raciais, mas, principalmente, tende à democratização do ambiente acadêmico, que, de acordo com a história, é elitista e branco.

Devido a isso, é de suma importância que as Universidades, em geral, estejam comprometidas em desenvolver políticas inclusivas, viabilizando medidas a fim de buscarem eliminar os efeitos constantes das discriminações ocorridas no passado,

que tendem a tornarem-se perpétuas.

A primeira universidade que aderiu à lei das cotas raciais foi a UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro - nos cursos de graduação e, posteriormente, a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, nos de graduação e pós-graduação, ambas em 2002.

O campus VI da UNEB, localizado na cidade de Caetité – BA, também fez parte dessa grande mudança. Logo que foi promulgada a lei 10.558/02, a Magnífica Reitora, em regência naquela época, Ivete Alves do Sacramento, por ser negra, ciente da importância desta ação e como forma de apoio a essa luta, fez prevalecer essa a referida lei nesta universidade.

Na 1ª Conferência de Estudantes Cotistas (CONFCOTAS-2016) da Universidade do Estado da Bahia, em Salvador, agora a ex-reitora da UNEB, Ivete Sacramento, recorda o momento em que implantou o Sistema de Cotas nesta instituição de nível superior:

Recordo que no ano de implantação das cotas na UNEB, apenas 1% de jovens negros estudavam aqui. Era uma época de muito preconceito em torno desses estudantes, que não podiam se afirmar cotistas para não sofrer com a discriminação de colegas e professores. Muito mudou de lá para cá, contudo, ainda presenciamos situações dessa natureza. Temos que empoderar e visibilizar esses alunos e conscientizar a comunidade do papel desafiador do jovem negro na sociedade (ASCOM e DIAS, 2016, p.1).

Neste mesmo evento, reforçou Ivete Sacramento, hoje atual secretária de Reparação de Salvador (Semur) que, na época, houve muitas perseguições, mas que esses fatos não foram motivos para desânimo, porque a lei de cotas raciais “simboliza o estopim da mudança, de um novo momento para a sociedade brasileira” (ASCOM e DIAS, 2016, p. 1).

Portanto, no caso particular da UNEB, operando com vários campi, presente em vinte e quatro municípios e vinte e nove departamentos, constata-se que esse sistema já cooperava para a democratização do ensino que proporciona educação à população mais carente dos interiores da Bahia e que não possuíam condições financeiras de se locomoverem para os grandes centros das cidades.

E, com mais essa iniciativa, a UNEB demonstra que é uma faculdade preocupada com o futuro dos discentes e que busca oportunidades iguais para todos, sem nenhum tipo de discriminação.

É importante salientar, também, que esta iniciativa deveria ser apresentada

desde as séries iniciais para que os discentes e futuros professores já fossem sendo capacitados desde cedo para melhor lidarem com estas divergências em sala de aula.

## 2.2 O (A) PROFESSOR (A) DIANTE DA LEI 10.639/2003

Por muitos anos, vêm permeando, nas escolas, leituras com maior relevância à cultura eurocêntrica que influenciam os alunos a darem maior valorização à cultura do colonizador em detrimento à cultura do colonizado, ocasionando, com isso, agressões físicas e psicológicas ao aluno negro que não se vê pertencente a essa cultura. Muitos discentes, a despeito de terem uma cultura própria, a exemplo do negro, tentam se adequar à cultura do outro, por acreditarem, muitas vezes, na existência de uma cultura única, sentindo-se obrigados a se enquadrarem nela, acabando, desta maneira, cedendo para ser aceito no sistema do opressor.

Para que de fato seja viabilizada uma educação pela qual possam ser trabalhados temas relacionados à valorização da cultura negra, para estudantes afrodescendentes, o professor tem um papel primordial neste processo, sobretudo, na formação do caráter e desenvolvimento do aluno, intervindo diretamente na sociedade.

A sala de aula é um ambiente desafiador para se trabalhar a questão étnico-racial por ser um espaço de conflitos, discussões e confirmação de preconceitos. Porém, é neste lugar que a discussão sobre as relações étnico-raciais deve ser fortemente abordada, não só como parte do componente curricular, mas, sim, como meio de estimular os alunos a valorizarem os legados culturais e sociais deixados pelos afro-brasileiros.

Para que este tema seja discutido da melhor forma possível, sem denegrir a imagem do negro, é necessária a capacitação do professor. Essa iniciativa deve começar desde a formação inicial e ser levada para a sala de aula, uma vez que:

A abordagem das questões Étnico-raciais na Educação Básica depende muito da formação inicial de profissionais da educação. Eles ainda precisam avançar para além dos discursos, ou seja, se por um lado, as pesquisas acadêmicas em torno da questão racial e educação são necessárias, por um lado precisam chegar à escola e sala de aula, alterando antes os espaços de formação docente. (BRASIL, 2006, p. 128).

Esta capacitação dos professores se necessária para que eles cumpram a Lei 10.639, sancionada em 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e estabelece à obrigatoriedade no ensino fundamental e médio, público e particular, do ensino de História, Cultura Africana e Afro-Brasileira, tendo especial importância para a divulgação e valorização do legado cultural africano, pois, além de ampliar o modesto conhecimento que se tem dessa cultura, supõe um novo olhar sobre a história africana e afro-brasileira e suas possíveis relações como o percurso histórico brasileiro.

De acordo com Pereira e Silva, (2012, p. 2):

A referida lei não foi sancionada de um dia para o outro. Ao contrário, antes de ser sancionada, passou por diversos estágios, resultando dos movimentos negros da década de 1970 e do esforço de simpatizantes da causa negra na década de 1980, quando diversos pesquisadores alertaram para a evasão e para o déficit de alunos negros nas escolas, em razão, entre outras causas, da ausência de conteúdos afrocêntricos que valorizassem a cultura negra de forma abrangente e positiva.

No momento em que os movimentos negros lutam para garantirem a ressignificação e a valorização cultural das matrizes africanas, que formam a diversidade cultural brasileira, o mediador se depara com esta questão em sala de aula e, na maioria das vezes, não está preparado para lidar com essa situação, ou quando a aborda, “só tem reconhecido como cultura referências de base eurocêntrica, negando ou estigmatizando as demais matrizes culturais, sobretudo a africana, e tratando-as como ‘folclore’” (LIMA, 2015, pp. 24-25).

Fato, este, que também é pertinente no dia em que é lembrada a morte de Zumbi dos Palmares, que somente é trabalhado em 20 de novembro como se fosse uma data, mas este acontecimento é algo que deve ser discutido em sala de aula em todos os momentos cabíveis para esse assunto.

A Lei 10.639/03 foi inserida no currículo escolar para melhorar o aprimoramento dos estudos sobre a temática afro, bem como, para garantir uma melhor visibilidade do assunto e a valorização cultural das matrizes africanas, compondo a diversidade cultural brasileira.

Lembrando que a história africana está formalmente incluída na formação da nossa sociedade e, não deixando de lado a participação essencial dos professores na mediação aplicada por essa lei:

A alteração da LDB, por meio das Leis 10.639/03 e 11.645/08, representa um avanço no enfrentamento das desigualdades raciais na educação, na medida em que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as escolas do país. Contudo, sua efetivação encontra obstáculos, como vimos, relacionados à destinação de recursos financeiros, produção e aquisição de material didático, condições institucionais, gestão, dentre outros (LIMA, 2015, p. 33).

Agora, depois da instituição desta lei, cabe ao sistema educacional capacitar os professores e demais envolvidos no ensino, em sala de aula, para que sejam trabalhadas estas questões de forma que as crianças negras tenham orgulho de suas origens, pois é dentro do ambiente escolar que geralmente acontece o “desenraizamento” da criança negra, pois:

Assim, uma educação não excludente, mas inclusiva de nossas referências étnico-raciais é uma necessidade e, mais que isso, uma oportunidade de reflexão da comunidade escolar sobre o que é ensinado, formas de ensinar/aprender, para além do que acontece na escola (LIMA, 2015, p.25).

E o melhor intermediário deste processo é a escola que deve se empenhar em desenvolver conteúdos interdisciplinares e disciplinares que envolvam os alunos em atividades direcionadas para as diversidades da cultura africana e afro-brasileira.

Essas atividades devem estar voltadas para a escola, professores, alunos e comunidade em geral para que não só os discentes, mas também os pais, conheçam e reflitam sobre a diversidade cultural afro. Por exemplo, estimular a leitura de paradidáticos, como no caso da nossa obra fonte “Felicidade não tem cor”, de Júlio Emilio Braz, que aborda a questão do negro em sala de aula e, o mais interessante, por não atuar como coadjuvante.

Além deste livro, existe uma variedade de outros que poderão ser trabalhados em sala por possuírem personagens principais negros e por exaltarem a sua cultura, a exemplo de “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado; “Pretinha eu?”, de Júlio Emilio Braz; “A cor da ternura”, de Geni Guimaraes, entre outros que serão mencionados no próximo subtítulo.

Contudo, é preciso que os educadores estimulem o trabalho voltado à discussão de temas que discutam a lei 10.639/03 largamente em sala de aula. Ainda que com grande dificuldade em encontrar materiais qualificados com estes temas, o

professor tem de ter por objetivo ajudar os alunos em sua formação fomentando a construção de conhecimento sobre nossa própria identidade afro-brasileira.

Se a professora de Fael tivesse tido essa preparação, de acordo como pede a lei, não teriam acontecido situações constrangedoras como as que Fael vivenciou. No entanto, assim como ela, muitos professores, na vida real, poderiam ter evitado muitos danos ao psicológico de várias crianças negras, bem como em suas vidas familiares, pois seria bem mais fácil para o personagem principal Fael entender essa diversidade de etnias.

### 2.3 MENINA BONITA É LOIRA, MAGRA E BRANCA

O Brasil é um país composto por uma nação construída a partir da miscigenação de raças, no entanto, a sociedade que é apresentada nas novelas, nos brinquedos, por exemplo, é uma outra, é aquela que representa a beleza do branco fazendo com que prevaleçam aspectos eurocêntricos.

Desde o período colonial, a solução encontrada pelo branco foi o cruzamento racial para tentar resolver os diferentes problemas, fazendo surgir, a partir daí a ideia do branqueamento. Para tanto, objetivaram convencer que a imigração de europeus era uma forma de aumentar a “massa ariana” no Brasil. Esta tese visava, segundo o antropólogo e médico carioca João Baptista de Lacerda - um dos principais expoentes da tese do embranquecimento entre os brasileiros - tornar a nação brasileira, em um século, branqueada.

Conforme Lacerda (1911, p. 7):

A população mista do Brasil deverá ter, pois, no intervalo de um século, um aspecto bem diferente do atual. As correntes de imigração europeia, aumentando a cada dia mais o elemento branco desta população, acabarão, depois de certo tempo, por sufocar os elementos nos quais poderia persistir ainda alguns traços do negro.

Essas ideias racistas dos séculos XIX e XX resultaram em lutas históricas, como a Segunda Guerra Mundial. Após esse confronto, as teses racistas foram desacreditadas, sobretudo com o surgimento dos congressos feitos pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Entretanto, mesmo com passar do tempo, com tantas conscientizações, mudanças e surgimento de leis, a exemplo da Lei 10.639/03 - que instituiu obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e particulares do ensino fundamental até o ensino médio - e com o estabelecimento do dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), em homenagem ao dia da morte do líder quilombola negro Zumbi dos Palmares, a sociedade ainda rotula as pessoas baseando-se nos padrões preestabelecidos como, por exemplo, a ideia de mulher perfeita (branca, olhos claros, rica, alta, magra), como se todas as outras fossem inferiores.

E na Literatura Infantil, principalmente nos clássicos, o que mais prevalece é a exaltação das características europeias, construindo um mundo "branco", passando para as crianças a ideia de que o personagem principal tem que seguir essas características e para os que não se encaixam nesse perfil, resta apenas o plano secundário, como coadjuvante.

Sobre essa questão, Breder (2013, p. 31), argumenta que:

Elas, desde cedo, aprenderiam o sentido das palavras 'bonita' e 'feia', sabendo que 'para agradar é preciso ser 'bonita como uma imagem'; ela procura assemelhar-se a uma imagem, fantasia-se, olha-se no espelho, compara-se às princesas e às fadas dos contos'. A beleza se tornaria uma obsessão, enquanto a feiura se associaria à maldade. Além de querer ser bonita como uma princesa, a mulher aprende também que para ser feliz é preciso ser amada e que para ser amada precisa aguardar o amor.

Essa padronização estimula, em alguns indivíduos, a não aceitação da sua própria identidade e, na tentativa de se aproximar dos padrões estabelecidos como corretos, acabam por abdicar de suas características físicas, culturais e ideológicas, tornando-se sujeitos sem personalidade, perdendo totalmente suas raízes, sua identidade. Mas, no final do século XIX, de acordo com Hall (2005, p. 09), vêm acontecendo mudanças a ponto de transformar até mesmo as identidades pessoais:

[...] um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais [...].

Bauman (2005, p. 58) confirma essa afirmativa ressaltando que nossas

atitudes são fruto da liquidez do mundo moderno, pois construímos e sustentamos as referências comuns de nossas identidades em movimento. Na visão deste pesquisador, o modelo antigo de identidade - rígido e inegociável - não se ajusta às novas estruturas delicadas e transitórias e essa busca por identidade vem precisamente do desejo de segurança por não haver tanta confiança na utilidade das ferramentas tecnológicas com base em sua durabilidade devido aos rápidos avanços das tecnologias e o anseio por querer sempre mais.

Conforme Bauman (2005, p. 60):

Para a grande maioria dos habitantes do líquido mundo moderno, atitudes como cuidar da coesão, apegar-se as regras, agir de acordo com precedentes e manter-se fiel à lógica da continuidade, em vez de flutuar na onda das oportunidades mutáveis e de curta duração, não constituem opções promissoras.

Com a vinda da globalização, houve uma ruptura e as identidades passaram a dialogar constantemente desarticuladas de um contexto único, de algo duradouro, solidamente construído. Assim, para Hall (2005, p. 07), isso vem ocorrendo porque “[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades [...]”.

Isso também parece estar acontecendo com a Literatura Infantil de forma a acompanhar essas transformações e demonstrar que os textos, ditos “para crianças”, retratam essas novas identidades coletivas e pessoais que nascem e mudam a depender da época.

Segundo Khéde (1990, p. 33):

[...] de modo geral, as histórias de fadas da literatura infanto-juvenil contemporânea estão a favor da desconstrução de estereótipos que aprisionem as atitudes comportamentais das crianças. Inscrevem-se na linha da paródia e da crítica social [...] (1990, p. 33).

Com essas mudanças, vem surgindo, a cada dia, literaturas infantis com temas sobre a cultura negra, escritas por negros e tendo-os como personagens principais, pois se

Os contos de fadas, à diferença de qualquer outra forma de literatura, dirigem a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação, e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter” (BETTELHEM, 2007, p. 32).

A criança negra também tem o direito de se identificar como uma princesa ou príncipe em um conto infantil, de saber de suas origens e de se reconhecer como qualquer pessoa.

Na próxima seção, que trata da definição e história da literatura infantil, pode-se perceber que a criança negra ainda não fazia parte desse universo em que ela poderia se identificar em um conto infantil, como personagem principal, que estava necessitando de uma literatura que voltasse mais seu olhar para o personagem negro.

### 3. A LITERATURA INFANTIL E OS ESTEREÓTIPOS NELA CONTIDOS

A Literatura Infantil é uma produção de cunho literário para o universo infantil, constituindo um possível caminho para que a criança desenvolva a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa. Sua beleza advém do fato de poder permitir à criança, a partir da leitura, viajar pelo mundo da imaginação que se faz tão presente no período da infância.

Para Coelho (2000, p. 5):

A Literatura Infantil é uma 'abertura' para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhada pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc., criadas pela imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a educação integral da criança, propiciando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo.

Mas, a literatura infantil nem sempre teve essa definição. Há muitos séculos atrás, a criança fora tratada como adulto, pois a literatura infantil estava atrelada à história da própria concepção de infância e os primeiros livros para crianças foram produzidos somente no final do século XVII e durante o século XVIII, através dos burgueses, que fizeram surgir uma nova classe social e a sua valorização, visto que os filhos contavam como reprodução da classe. Então, o interesse maior era a educação da criança e a transmissão de valores burgueses.

Segundo Coelho (2000), a literatura infantil surge, de fato, na França, na segunda metade do século XVIII, durante a monarquia absoluta de Luís XIV, o "Rei Sol", que manifestou abertamente preocupação com a literatura voltada para crianças e jovens.

"As Fábulas" (1668) de La Fontaine; "os contos da mãe gansa" (1691/1697) de Charles Perrault; os "Contos de Fadas" (8 volumes -1696-1699) de Mme D'Aulnoy e "Telêmaco" (1699) de Fénelon são os livros pioneiros do mundo literário infantil. Nestas narrativas, as crianças são diferenciadas dos adultos e descritas com características intelectuais, físicas e concepções de mundo reservados. Assim, a literatura especificou as aspirações infantis com atenção para a sua preparação para a vida adulta.

Sobre Chales Perrault, precursor da literatura destinada a crianças, Lajolo e Zilberman (2007, p.14), salientam que:

Chalés Perrault, então já uma figura importante nos meios intelectuais franceses, atribui a autoria da obra a seu filho mais moço, o adolescente Pierre Darmancourt; e dedica-a ao delfim da França, país que tendo um rei ainda criança, é governado por um príncipe regente. A recusa de Perrault em assinar a primeira edição do livro é sintomática do destino do gênero que inaugura: desde o aparecimento, ele terá dificuldades de legitimação. Para um membro da Academia Francesa escrever uma obra popular representa fazer uma concessão a que ele não podia se permitir. Porém, como ocorrerá depois a tantos outros escritores, da dedicação à literatura infantil advirão prêmios recompensadores: prestígio comercial, renome lugar na história literária.

Pelo fato de florescer no meio burguês, junto às escolas, os conteúdos dessa literatura são apresentados com foco na instrução moral, religiosa, social e cívica, com finalidade pedagógica e predominância de caráter educativo, como pode ser percebido em obras como as de La Fontaine e Fénelon.

Vale salientar que a Literatura Infantil surgiu na Europa no período da Revolução Industrial, quando o meio rural estava sendo substituído pelo urbano, a mudança dos trabalhos braçais e artesanais pela manufatura e com a inserção de máquinas.

No Brasil, a Literatura Infantil surgiu tempos depois de seu surgimento na Europa, no final do século XIX e início do século XX. Com a implantação da Imprensa Régia, em 1808, começaram a ser publicados os primeiros livros para crianças. Nesta época, os escritores brasileiros procuravam encontrar referências para a construção de uma nação com identidade própria, sem a necessidade dos dogmas estrangeiros, querendo expor o Brasil escondido pelos os europeus. Foi assim, também, com a Literatura Infantil que, nos seus primórdios, trouxe à tona traduções de clássicos da Europa ao invés de produções nativas.

Com essas mudanças, as obras infantis também passaram por uma revolução, atribuindo valor à tradição oral, às lendas, ao imaginário popular, aos personagens e os temas que abordassem o patrimônio cultural do país.

Desta forma, a literatura começa a focar sua abordagem no povo que fez parte da construção do Brasil e, com isso, surgem obras com temática de cunho racial através da presença de personagens negros em seus enredos.

Como aborda Gouvêa (2005. p. 83):

A Literatura Infantil do período dialogava com as diversas representações construídas acerca da questão racial, estabelecendo uma interlocução com os discursos produzidos no campo científico e artístico, incorporando tal temática das narrativas.

No entanto, nessa época, quando foram publicadas as primeiras obras com personagens negros, o país estava saindo de um longo período de escravidão, restando-lhe apenas o papel de coadjuvante, subalterno, sem nenhuma fala e de modo estereotipado. Diante disso, é perceptível que essa tentativa de inserção do negro na literatura foi um fracasso ao se tentar afirmar o povo brasileiro em suas raízes, por conta dos papéis que os negros assumiram nessas obras.

### 3.1 O NEGRO SEMPRE ESCRAVO

A abolição da escravatura, ocorrida no Brasil em 1888, não aconteceu em decorrência do desejo do branco em ver o negro liberto, mas de ver o país livre da vergonha de ser ainda o único país americano em manter a escravidão.

A “Libertação” não foi um presente, mas uma conquista dos próprios negros apoiados politicamente e socialmente pelos abolicionistas. O negro liberto, no entanto, passou a ser negro marginalizado.

O reflexo da escravidão, por meio da qual o negro foi tratado como animal, como ser desprovido de alma e sentimentos, ainda não foi totalmente transmutado em nossa sociedade. Por mais que se tente mudar essa imagem, há quem não consiga enxergar no negro aptidões intelectuais, éticas, religiosas e sociais iguais às do branco.

Neste sentido, faz-se necessário apontar a condição e o percurso do negro na literatura brasileira, que foi iniciado a partir do século XVII, mas que somente veio à tona no século XIX, quando escritores começaram a falar da temática negra em suas obras, tentando esconder as marcas do passado, porém, de forma errônea. É como afirma Proença Filho (1997, p. 4):

A pesar do seu empenho consciente e do seu entusiasmo, o poeta não consegue livrar-se, nos seus textos, das marcas profundas de uma formação desenvolvida no bojo de uma cultura escravista. O que move a sua indignação é, sobretudo, o sofrimento do negro, que ele vê como ser humano, e mais a necessidade de a nação livrar-se da mancha da escravidão. Ele, como percebeu José Guilherme Merquior, 'não busca a especificidade cultural e psicológica do negro; ao contrário, assimilando-lhe o caráter aos ideais de comportamento da raça dominante, *branqueia* a figura moral do preto, facilitando-lhe assim a identificação simpática das platéias burguesas com os sofrimentos dos escravos'.

Os autores da época estavam preocupados apenas em agradar aos leitores brancos, passando uma visão distanciada, tratando o negro apenas de forma estereotipada e não com o compromisso de mostrar a sua realidade, como sujeito que tem a sua própria história, e que lhe dá voz.

É o que Proença Filho (1997. P. 4) continua confirmando:

No momento em que o negro é extremamente coisificado, importa para a campanha afirmar, em altos brados, a sua condição humana e contribuir assim para instalar na burguesia a culpa *moral* da escravidão. Por outro lado, a afirmação da liberdade era uns dos ideais da ideologia predominante. Se sua visão idealizadora não consegue escapa do estereótipo, se ele não dá voz ao negro, mas se comporta como um advogado de defesa que quer comover a plateia e provar a injustiça da situação que denuncia, tenhamos presente, entretanto, que é ele quem assume, na literatura brasileira, o brado de revolta contra a escravidão, abre espaços para a problemática do negro escravo, num momento histórico em que o negro era, como assinala Antônio Candido, 'a realidade degradante, sem categoria de arte, sem lenda histórica'. Trata-se, inegavelmente, de um notável feito para a época.

Conforme Proença Filho (1997), nas obras, os autores buscam falar do negro, mas de forma falha, colocando-o como mero coadjuvante. Como exemplo, Gregório de Matos, em seu poema "Juízo anatômico da Bahia", que vem carregado de estereótipos que vale ressaltar este fragmento:

Que falta nesta cidade?... Verdade.  
Que mais por sua desonra?... Honra.  
Falta mais que se lhe ponha?... Vergonha.

O demo a viver se exponha,  
Por mais que a fama a exalta  
Numa cidade onde falta  
Verdade, honra, vergonha.

Quem a pôs neste rocrócio?... Negócio.  
Quem causa tal perdição?... Ambição.  
E a maior desta loucura?... Usura.

Notável desventura  
De um povo néscio e sandeu  
Que não sabe que o perdeu  
Negócio, ambição, usura.

Quem são seus doces objetos?... Pretos.  
Tem outros bens mais maciços?... Mestiços.  
Quais destes lhe são mais gratos?... Mulatos.

Dou ao demo os insensatos,  
Dou ao demo a gente asnal,  
Que estima por cabedal  
Pretos, mestiços, mulatos.

(MATOS, 1976, p. 37, apud Proença Filho, 1997, p.11)

Com estes versos, nota-se apenas a retratação do personagem negro de maneira rabaixada, estereotipada, como apenas objeto da trama, em nenhum momento exalta o negro mostrando seu valor.

Temos, também, os autores Bernardo Guimarães, em “A Escrava Isaura”, e Aluísio de Azevedo, em “O Mulato”, que relatam em seus escritos personagens negros que venceram o preconceito através da “força de seu branqueamento, embora a custo de sacrifício e humilhação”.

– Não gosto que a cantes, não, Isaura. Não de pensar que és maltratada, que és uma escrava infeliz, vítima de senhores bárbaros e cruéis. Entretanto passas aqui uma vida, que faria inveja a muita gente livre. Gozas da estima de teus senhores. Deram-te uma educação, como não tiveram muitas ricas e ilustres damas, que eu conheço. És formosa e tens uma cor linda, que ninguém dirá que gira em tuas veias uma só gota de sangue africano. [...]

– Mas senhora, apesar de tudo isso que sou eu mais do que uma simples escrava? Essa educação, que me deram, e essa beleza, que tanto me gabam, de que me servem?... São trastes de luxo colocados na senzala do africano. A senzala nem por isso deixa de ser o que é: uma senzala.

– Queixas-te de tua sorte, Isaura?

– Eu não, senhora: apesar de todos esses dotes e vantagens, que me atribuem, sei conhecer o meu lugar (GUIMARÃES, 1976, p.13).

É o que acontece, também, com a personagem Isaura, em suas veias corria sangue de origem negra, mesmo sendo tratada como uma branca, mas isso não era sinônimo de liberdade, uma vez que ela ainda permanecia como escrava, faltando-lhe ser dona da sua própria vida, de sua história.

– Não chores, minha flor... [...] Tens toda a razão... perdoa-me se fui grosseiro contigo! mas que queres? Todos nós temos orgulho, e a minha posição a teu lado era tão falsa!...Acredita que ninguém te amará mais do que te amo e desejo! Se soubesses, porém quanto custa ouvir cara-a-cara: "Não lhe dou minha filha porque o senhor é indigno dela, o senhor é filho de uma escrava!" Se dissessem: "É porque é pobre!" que diabo! – eu trabalharia! Se dissessem: "É porque não tem a posição social!" juro-te que a conquistaria, fosse como fosse!" É porque é um infame! um ladrão! um miserável!" eu me comprometeria a fazer de mim o melhor dos homens de bem! Mas um ex-escravo, um filho de negra, um – mulato! – E como hei de apagar a minha história da lembrança de toda esta gente que me detesta? (AZEVEDO, 1964, p.67)

É o que acontece, por exemplo, com o personagem Raimundo, que passa toda a história em sofrimento pelo pai de sua amada ao rejeitá-lo como filho de uma escrava e somente no final da história reage e toma posição, mas que continua sendo em outra dimensão estereotipado como “negro vítima”.

Há outros escritores que falam do personagem negro em suas obras tratando-o como objeto sexual:

Caracterizado como tal ganha presença ora como elemento *perturbador* do equilíbrio familiar ou social, ora como negro heroico, ora como negro humanizado [...] Zumbi e a saga quilombola não habitam destaques nesse espaço” (PROENÇA FILHO, 1997, p.12)

E, assim, essas “manifestações literárias” deste século XIX seguem por dois lados, para o pensamento preconceituoso e para tentar impor a dignidade humana do negro:

Essa poetização da figura do negro, mais configurada nas manifestações literárias do século XIX, culminou por tornar-se, segundo penso, uma faca de dois gumes: se, como quer ainda o mesmo Antônio Candido, conseguiu impor a dignidade humana do negro, por outro lado passou a ser uma via de saída confortável para o preconceito presente na realidade brasileira, na medida em que acabou escoando na aceitação do negro e do mestiço de negro reconhecido como tal enquanto emocionalmente e socialmente bem comportados, dóceis, resignados e que, como Isaura, sabem reconhecer o lugar que socialmente lhes foi imposto (PROENÇA FILHO, 1997, p.13).

Ainda conforme Proença Filho (1997, p. 14), há, também, a “literatura do negro”, aquela com “atitude compromissada”, em que o negro é tratado como sujeito, através da qual “pouco a pouco, escritores negros e descendentes de negros começam a manifestar em seus escritos o comprometimento com a etnia”. Isso se deu devido os movimentos de conscientização dos negros brasileiros que marcam o início do século XX e vem ganhando contornos mais claros e definitivos ao longo desse período

histórico.

Nesta acepção, salienta Bernd (1992, p. 50) que:

Vemos aí as marcas da função dessacralizante da literatura ou seja, aquela que corresponde a desmontagem do sistema que vinha se construindo. A emergência de uma consciência crítica e a inclusão sistemática de temas e processos retirados da cultura popular oral - cultura considerada espúria e até então excluída do campo da transcendência, fazem circular o diverso que porá em cheque as formas literárias sacralizantes ainda vigentes, nos anos 30 na Literatura Brasileira, apesar de autores como Machado de Assis e Lima Barreto já haverem subvertido profundamente os rituais discursivos alicerçados na exaltação e no ufanismo.

Munanga (1988, p. 42), ressalta que “um novo nome, um conceito, todo um vocabulário nasce nesse contexto, para onde se canalizaram os debates: a negritude quer dizer, a personalidade negra, a consciência negra”.

Um escritor que exemplifica o que diz Munanga no excerto anterior é Luís Gama, primeiro escritor a falar, em versos, do amor por uma negra, que também ganha destaque com as estrofes satíricas de “quem sou eu?”, conhecido como “Bodarrada”. Quanto a Lima Barreto, destacou-se com o romance “Clara dos Anjos” (1922), uma obra denunciadora do preconceito. Abdias do Nascimento está entre os pioneiros de escritas feitas por negros com numerosos livros, entre eles, “Axé do sangue da esperança” (1983).

Além disso, alguns escritores se uniram em grupos e movimentos com o mesmo propósito de afirmação étnica e de identidade cultural. Entre eles, o grupo Quilombhoje, criado em 1980, criadores dos “Cadernos negros”; o grupo Negrícia, Poesia e Arte do Crioulo, em 1982, e o grupo GENS (Grupo de Escritores Negros de Salvador), em 1985.

Três coletâneas com outros serviços, além de seus escritos, também se destacaram, a saber: “Axé – Antologia da poesia negra contemporânea” (GLOBAL, 1982), organizada por Paulo Colina; “A razão da chama - Antologia de poetas negros brasileiros” (GRD, 1986), coordenada e selecionada por Oswaldo Camargo e a “globalizante Poesia negra brasileira” (1992), com organização de Zilá Bernd.

Proença Filho (1997, p. 16), com relação a esse comprometimento dos autores quanto ao resgate da consciência de um povo, elucida que:

Transparece um comprometimento ideológico deliberadamente assumido, uma preocupação de '[...] atizar na consciência de um povo usurpado/usurpador a brasa da dignidade humana/histórica a ser fundamentalmente resgatada', como escreve Paulo Colina na apresentação da antologia Axé. Predomina uma posição de resistência e luta pela afirmação e pelo reconhecimento social.

Escritores como Osvaldo de Camargo, Oliveira Silveira, Cúti, Geni M. Guimarães, Paulo Colina e Éle Semong, segundo Proença Filho (1997) estão entre os que ultrapassam, com frequência, essas condições de serem prejudicados “em termos de linguagem literária, pela transparência, pela acentuada tendência à univocidade” (p. 180), devido ao posicionamento determinado.

Outro escritor que merece destaque e que não foi citado por Proença Filho é Júlio Emilio Braz, escritor negro que coloca o povo negro como personagem principal da sua trama, mostrando que o negro também pode ser dono da sua própria história e sobre este autor, serão feitas reflexões de uma de suas obras no próximo capítulo.

Na prosa, Proença Filho (1997) destaca as narrativas dos “Cadernos negros” (1998), que abarcam a preocupação com assuntos ligados ao negro, com toque “erótico-sensual” e de ironia; os romances “A maldição de Canaã” (1951) - de Romeu Crusoé; o autobiográfico “A descoberta do frio” (1975) e “O carro do êxito” (1972) - de Osvaldo de Camargo e os textos de Joel Rufino dos Santos, entre eles, “Quatro dias de rebelião” (1980), “O dia em que o povo ganhou” (1982) e “Ipupiara” (1985).

Figura neste cenário, também, “A mulher de Aleduma” (1956) - de Aline França e, no domínio da literatura-testemunho, destacam-se “Quarto de despejo: diário de uma favelada” (1960), “A casa de alvenaria” (1961) e “Diário de Bitita” (1986) – de Carolina Maria de Jesus.

No teatro, destaca-se a peça Sortilégio – “Mistério negro” (1951) - de Abdias do Nascimento e, na literatura oral, as histórias de Mestre Didi (Dioscóredes M. dos Santos) com o título “Contos crioulos da Bahia” (1961) e os “Contos afro-brasileiros” (1980), organizada por Júlio Santana Braga.

Há, também, o romance “Ganza-Zumba” (1961), escrito por João Felício dos Santos, considerado “altamente representativo em termos de elementos valorizadores da contribuição do negro à cultura brasileira”

Todas essas obras e escritores negros que assumiram o compromisso com a literatura, como sujeito do discurso, agora enfrentam novos desafios, como enfatiza Proença Filho (1997, p. 21):

Ao assumir compromissadamente a literatura como espaço de afirmação consciente de singularização e de afirmação cultural, ao assumir-se como sujeito do discurso literário, o negro enfrenta novas e sutis armadilhas marginalizantes. Nesses espaços de sutileza, mesmo uma designação aparentemente valorizadora, como literatura negra, de presença tranquila na área dos estudos desde os anos de 1970, traz, segundo entendo, o sério risco de fazer o jogo do preconceito velado.

Mas, isso não é motivo de desânimo e sim, dos negros e seus descendentes continuarem persistindo e cada vez mais apoiando um ao outro, conquistando e afirmando seu espaço, seja na sociedade ou na literatura brasileira.

Munanga (1988, p. 49) ressalta que:

Primordialmente, os negros apoiam-se no mundo inteiro. Mas o negro não quer isolar-se do resto do mundo. A questão é contribuir para a construção de uma nova sociedade, onde todos os mortais poderão encontrar seu lugar.

Assim, os negros vêm abrindo caminho, principalmente na literatura, e rompendo com as barreiras na contemporaneidade, reescrevendo sua história na sociedade, desmistificando aquele “negro” do passado, uma vez que:

É importantíssima a ocupação pelos negros e seus descendentes de espaços literários e de outros espaços igualmente culturais até então timidamente frequentados. O caminho vem sendo percorrido. Alguns resultados, poucos, têm aflorado. Importa prosseguir na busca de uma plena e insofismável representatividade, até que se torne inteiramente dispensável uma presença como marca de uma *diferença* redutora. Afinal, literatura não tem cor. (PROENÇA FILHO, 1997, p.23).

Outra questão importante a destacar é a ocupação do negro e de seus descendentes no espaço da literatura infantil, pois o que se nota é que o primeiro autor brasileiro que escreveu literaturas voltadas para criança não estava muito preocupado em colocar o negro com destaque em suas obras, nem tão pouco valorizar sua história e cultura, como é possível notar nas próximas linhas.

### 3.2 MONTEIRO LOBATO E O SUPOSTO (OU NÃO) RACISMO

A literatura Infantil Brasileira, antes voltada para a moral e os bons costumes, a partir de Monteiro Lobato passa a se posicionar como literatura voltada para a criança, disseminando valores sociais, culturais e ideológicos do próprio autor.

Referente a isto, Coelho (2000, p. 149) afirma que:

[...] com Monteiro Lobato que esse primeiro espírito crítico iria dar frutos na área da criação literária. Atraído simultaneamente pelo problema da língua '1brasileira', ligada a novos valores a serem descobertos e vivenciados pelas crianças, e principalmente preocupados em oferecer-lhes o prazer de encontrar na leitura um mundo especial, onde elas se sentissem alegres e onde gostassem de 'morar', Lobato escreveu *A menina do narizinho arrebitado* (1920) [...] nesse momento e com esse livro, nascia a Literatura Infantil Brasileira. [...] o livro de Lobato vinha abrir um novo caminho literário [...].

Criador das histórias do "Sítio do Pica-Pau Amarelo", Monteiro Lobato contribuiu com a literatura do nosso país, tanto como escritor, quanto editor. Depois do fracasso como editor, passou a dedicar-se à literatura infantil, trazendo à cena personagens de Dona Benta e Tia Nastácia, adultas que educavam as crianças, Narizinho e Pedrinho, uma boneca falante e animais personificados, fato interessante de observar pois, nas histórias de Lobato, há uma fusão de elementos que o distingue de outros autores da época. Esses autores escreviam apenas para adultos como se não existissem crianças ou como se elas não tivessem o direito de ler.

Nota-se que as personagens, o enredo, as imagens e outros estilos literários começaram a adquirir a roupagem brasileira por conterem referências da nossa cultura, a exemplo do folclore, representado pelo Saci, Curupira, Cuca e Sereia.

Nessa ocasião, o autor consagrou-se ao criar a atrevida boneca Emília, colocando nessa personagem verossímil tudo o que vivenciou enquanto homem e tudo o que gostaria de vivenciar, como também a forma que a boneca se dirige com a preta Tia Nastácia a tratando como uma empregada sem nenhum valor, sem conhecimento ou cultura.

É o que afirma Souza (2001, p.188):

Essa personagem, na condição de empregada de uma família matriarcal branca, passa a maior parte do tempo confinada em uma cozinha, espaço de desqualificação social, e quando tem a possibilidade de contar suas histórias, é reprovada pelos ouvintes (LOBATO, 1957:30). Tia Nastácia não tem aliados, uma vez que seus ouvintes criticam constantemente a verossimilhança de suas narrativas e tecem avaliações negativas sobre o conteúdo de suas histórias. Monteiro Lobato reproduz em sua obra uma visão preconceituosa e um tratamento tipicamente racista da mentalidade da época, pois chega a identificar tia Nastácia como uma 'negra de estimação', aludindo à personagem feminina negra na condição de animal ou de objeto.

A personagem Tia Nastácia era uma negra que morava com a família de

Monteiro Lobato. O escritor narra as peraltices do seu filho Edgar, que o punha doido e era “escandalosamente protegido pela mãe e a tia Nastácia, a preta que eu trouxe de Areias e o pegou desde pequenininho” (ARROYO, 1990, p. 202).

Coelho considera a personagem Emília a mais importante para perceber as ideias lobatianas por viver em “tensão dialética com os outros”, não o considerando como racista, mas, como realista:

Todos os demais personagens que formam a constelação familiar do Sítio do Pica-pau Amarelo são arquétipos: Narizinho e Pedrinho, - crianças sadias, alegres e sem problemas, que servem para dar suporte à trama dos acontecimentos e em geral servem de contraponto à boneca. D. Benta, a avó ideal. Tia Nastácia, - o símbolo idealizado da raça preta, afetuosa e humilde, que está em nossa gênese de povo e foi a melhor fonte das estórias que alimentaram a imaginação e a fantasia de gerações e gerações de brasileiros. Aos que chamaram Lobato de racista, por criar essa personagem preta a ignorante, não perceberam que *dentro de seu universo literário* não há preconceito racial nenhum, pois Tia Nastácia é respeitada e querida por todos. E tirando-a do universo real onde a conheceu, ele estava sendo apenas *realista* (2000, pp. 99-100).

O autor não foi explícito, mas tentou e tenta provocar, nas entre linhas de suas obras literárias, os leitores de sua obra quanto à sua posição a respeito do racismo. Diante disso, eis que surge o questionamento: será que Lobato colocou essa boneca falante para provocar o leitor?

Coelho (2000, p. 101) argumenta que:

Lobato estaria bem consciente dessa terrível dialética, inseparável do magnífico progresso que o novo mundo vem conhecendo. Daí a contínua ambiguidade que encontramos nas atitudes de suas personagens (principalmente na Emília).

Estas palavras induzem ao pensamento de que se Monteiro Lobato, depositando na fala da boneca essa forma de se expressar, estaria com a intenção de demonstrar que esse tipo de atitude só poderia partir de um ser criado pelo homem, sem coração e sentimentos, que não seria de verdade e que, quem pratica esse ato de racismo, só pode ser como aquela boneca destrambelhada, um ser feito de pano, ou se ele estava se escondendo através de um personagem fictício como aquela boneca para demonstrar o seu mundo racista sem se comprometer com a realidade.

Mas, por haver essa ambiguidade, que gera dúvida, cabe ao professor, ao trabalhar com as obras desse autor, agir com cuidado para não passar informações

errôneas ou distorcidas aos seus alunos, ainda mais porque, nos dias atuais, a obra de Monteiro Lobato foi motivo de discussões pelo fato de o *Conselho Nacional de Educação* ter incorrido em censura, pretendendo banir o livro de Monteiro Lobato “Caçadas de Pedrinho”, por entender como inadequado o conteúdo da obra, pelo seu cunho racista.

Nesse parecer, continha o esclarecimento de que o CNE recebeu uma denúncia e ouviu a opinião de todos os setores educacionais envolvidos, além da Ouvidoria da SEPPIR - *Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial*, argumentando que o MEC tem que respeitar os parâmetros para escolha de livros que ele mesmo determina, sendo um deles evitar livros que disseminem preconceitos e estereótipos.

Outra recomendação diz que as políticas públicas tanto no ensino superior, quanto na educação básica, devem formar professores capazes de lidarem pedagogicamente e criticamente com narrativas, ilustrações e personagens que reforçam estereótipos raciais ou lugares de subalternização do negro.

Também, que a legislação vigente, segundo a Lei 10.639/03, sobre ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, orientasse as escolas para a diversidade racial decorrente considerando-a como eixo transversal e que as ações fossem realizadas em conjunto com o corpo docente e a comunidade escolar, dentro de um incremento de participação e de discussão da própria temática de diretrizes curriculares.

Após toda essa repercussão, a obra “Caçadas de Pedrinho” foi vetada pelo CNE, por racismo e, então, o livro de Monteiro Lobato recebeu agora duas páginas com uma espécie de “modo de usar” em livro que será encaminhado pelo Ministério da Educação - MEC - a 157 mil professores de 1º ao 5º ano:

agora um livro elaborado pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e que será distribuído no segundo semestre para escolas de todo o País se refere a Monteiro Lobato em capítulo intitulado ‘Leitura e Compreensão: a ronda dos preconceitos e estereótipos’ e explica como os educadores devem tratar de ‘Tia Nastácia, a inesquecível personagem referida como ‘negra de estimação’, logo nas páginas iniciais do Sítio do Pica-Pau Amarelo (RODRIGUES, 2011, p.1).

Segundo Rodrigues (2011), o livro proposto à formação docente não deve privar os alunos, apesar de poder apresentar conteúdo discriminatório, da riqueza de

outros pontos presentes no legado de Monteiro Lobato, devido a isso.

Neste sentido, reflete-se, aqui, que o professor tem o poder de determinar o caminho pelo qual a literatura fará sentido no universo lúdico da criança. O que se está sugerindo não é descartar o autor, tão pouco uma obra tão conceituada, mas, apenas, refletir quando e como usá-la, posto que é na infância que os primeiros significados são formados a partir das vivências em família e na interação com o mundo e a leitura tem papel crucial e decisiva na formação do sujeito cognoscente. Por esta razão, sugere-se literaturas infantis que retratam o negro como dono de sua própria história, cultura e origem e que a criança negra possa se identificar com os personagens principais dos livros que colocaremos em destaque entre uma variedade já existe.

### 3.3 LITERATURA “POLITICAMENTE CORRETA” PARA OS PEQUENOS

Há alguns anos atrás, não se via nas literaturas infantis vestígio de história sobre ou que havia personagens negros. Mas, com o passar do tempo e a instituição das leis que garantem um novo olhar sobre a cultura afro-brasileira, estão surgindo literaturas feitas por autores negros que falam do negro, tratando-o como personagem principal, nas histórias contadas.

Todavia,

A literatura feita por escritores negros se opõe ao discurso hegemônico, extrapolando-o e, por assim dizer, desvendando seus latentes subterrâneos, inscrevendo-se numa fala cuja natureza é alheia ao território institucionalizado (LIEBIG, 2003, p. 20).

Com o intuito de demonstrar que existe uma variedade de obras, além de “Felicidade não tem cor”, abordar-se-á, ainda, aqui, algumas literaturas paradigmáticas como sugestões para serem trabalhadas em sala de aula, as quais têm procurado romper com os silenciamentos, a exemplo de “Betina” (2009), de Nilma Lino Gomes; “Menina Bonita do Laço de Fita” (1986), de Ana Maria Machado; “O menino marrom” (1986) de Ziraldo Alves Pinto; “Luana” (2000) de Aroldo de Campo e Osvaldo Faustino; “Bruna e a Galinha D’angola” (2003), de Gercilda de Almeida; “A cor da ternura” (1998)

de Geni Guimarães e “Histórias da Preta” (1999), de Heloisa Pires Lima.

A literatura infantojuvenil, em termos gerais, ajuda os pequenos, sobretudo, a construir sua identidade. Como um processo de transferência, as crianças se colocam no lugar dos heróis e vivenciam as sensações dos personagens e quando elas não se reconhecem nas histórias contadas pelos livros, são comuns consequências em sua autoestima com o sentimento de inferioridade e auto-rejeição, pois todos desejam e precisam se sentir aceitos pelo seu grupo e pela sociedade.

Em consonância com Silva:

Identificar e corrigir a ideologia, ensinar que a diferença pode ser bela, que a diversidade é enriquecedora e não é sinônimo de desigualdade, é um dos passos para a reconstrução da auto-estima, do auto-conceito, da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversas culturas presentes na sociedade (2005, p. 31).

Para que seja trabalhada uma educação anti-racista, é preciso começar desde as séries iniciais. O primeiro desafio é o entendimento da identidade, isso na Educação Infantil. A criança negra precisa se ver como tal, aprender a respeitar a imagem que tem de si e ter modelos que confirmem essa perspectiva. Por isso, a seleção de livros didáticos e de literatura deve ser cautelosa, principalmente, que haja famílias negras bem-sucedidas, por exemplo, e heróis e heroínas negras.

Dentre as obras que foram citadas, será abordada, aqui, “Betina” (2009), de Nilma Lino Gomes, que conta a história de uma menina negra que vivia em uma família estruturada, que tinha uma boneca preta e brincava com suas amigas e que era participativa na escola, tendo como enfoque principal a relação da protagonista com sua avó, adorando as traças que ela fazia em seu cabelo, junto com os penteados vêm as histórias de seus antepassados.

Com o decorrer do tempo, Betina torna-se uma famosa cabeleireira e dona de salão de penteados afros, pertuando, assim, o legado de sua avó. Esta obra, além de tratar de uma protagonista negra, pode ser trabalhada ainda, sobre os valores passados de seus ancestrais, através dos diálogos entre avó e neta.

O livro “Menina Bonita do Laço de Fita” (1986), de Ana Maria Machado, relata a história de um coelho branco que tenta, de todas as maneiras, tornar-se negro como a menina bonita do laço de fita, personagem principal da história, por quem ele está apaixonado.

Este coelho descobriu que o segredo de ser bem preta se dava por conta da origem da menina e, então, casou-se com uma coelha “escura da cor da noite” para ter filhos pretinhos. A partir desta obra, pode-se trabalhar a miscigenação, as heranças genealógicas e aceitação da cor de cada uma.

“O menino marrom” (1986), de Ziraldo Alves Pinto, abarca uma narrativa que acontece com dois meninos, um marrom “cor de chocolate” e outro branco “muito clarinho”, que são amigos inseparáveis.

A história veiculada por esta obra resulta em questionamentos que procuram saber o porquê que eles são daquela cor e, mesmo sem preocupar, os dois tentam entender as diferenças. Os dois garotos são estudiosos, têm boa relação com a família, bem como voz na narração. Quando adultos, tanto o menino marrom quanto o branco se formaram em faculdades e tornaram doutores. Esta trama possibilita ao professor discutir sobre a desmistificação de preconceitos, trabalhando a identidade, o respeito mútuo e outras questões étnico-raciais.

“Luana” (2000), de Aroldo de Campo e Osvaldo Faustino, destaca-se pela protagonista negra capoeirista, Luana, que mora com seus pais em um quilombo e que tem um berimbau que, após receber um raio, tornou-se mágico. Luana viaja no tempo desejando ver de perto as histórias afro-brasileira e africana de seus antepassados. Com esta obra, é possível trabalhar a origem do Brasil, o reconhecimento da cultura afro-brasileira e a variedade étnica.

“Bruna e a Galinha D’angola” (2003), de Gercilda de Almeida, contempla a história de Bruna, uma menina negra que mora em uma aldeia e adora ouvir as histórias de seu povo, contadas por sua avó. Uma dessas histórias foi a do pano da galinha d’angola, que Bruna adorou e que a estimulou a fazer a sua própria galinha de barro, ajudada pelo o seu tio que era oleiro.

Para a felicidade de Bruna, sua avó lhe presenteia com uma galinha d’angola de verdade, pois a menina não possuía amigos. Depois disso, todas as outras crianças iam ver a galinha e ouvir as histórias sobre a África, que Bruna aprendeu com a avó, e, assim, ela nunca mais se sentiu sozinha.

Através deste livro, podem ser desenvolvidas questões sobre as raízes negras do Brasil possibilitadas pelo universo da leitura, como, também, a oportunidade de conhecer algumas lendas africanas e aprender sobre algumas palavras dessa mesma origem.

“A cor da ternura” (1998), de Geni Guimarães, é um livro autobiográfico

narrado pela própria protagonista e também escritora da história que se passa nesta obra.

Geni é o nome da narradora-personagem, que morava com seus pais em uma fazenda e sofria preconceito por parte das crianças que com ela brincava, apelidando-a de xingamentos grosseiros que a ofendia, criando nela um olhar negativo sobre seu tom de pele.

Chega, então, os tempos de escola e a sua professora apresenta uma história do povo negro totalmente diferente das histórias que ela ouvia de uma senhora por nome Nhá Rosária. Geni, então, sentiu-se ainda mais inferior aos demais alunos e cometia absurdos para ficar branca, pois se achava incapaz, somente por ter a cor de pele diferente. Certo dia, ao pegar o jornal para seu pai fazer um cigarro, depara-se com a imagem do jogador Pelé e seu pai o elogia. Diante disso, a menina se encoraja afirmando que seria professora. O pai não a decepcionou com palavras negativas, mas, também, não foi muito de acreditar no sonho da filha.

Geni, então, foi crescendo, e sempre muito cuidadosa com os estudos, formou-se como professora, orgulhou seu velho pai ao realizou seu sonho. Com esta trama, é possível trabalhar com a autoestima do aluno a partir de formas de identificação e de combate ao preconceito, induzindo o aluno à reflexão em torno da autoaceitação.

“Histórias da Preta” (1999), de Heloisa Pires Lima, conta a história de uma a protagonista Preta que também é narradora e personagem. No decorrer da narrativa, de sua história, principalmente quando sua tia a chama de preta, ela vai aos poucos se identificando e sendo percebida como negra.

Preta sai pesquisando sobre a África para entender a sua origem e, de tanto ler, ela passou de leitora para a escritora. Ela conta como foi a captura dos negros, o comércio transatlântico e ainda sobre quantos, quando e de onde vieram os escravos e de quais eram suas etnias.

O professor, ao trabalhar esta obra, em sala de aula, pode levantar questionamentos desse outro lado da história dos africanos e afro-brasileiros que não foi contada nos livros didáticos e também a aceitação da identidade negra.

Ao sugerir, neste trabalho, as referidas obras, não significa que devem ser substituídas uma pela outra ou que sejam trabalhados dois tipos de leitura em sala de aula, uma para o negro, outra para o branco. Mas, que seja apresentada à criança a fim de proporcionar uma imagem positiva de criança negra, que ela não está

acostumada a encontrar na mídia e na educação.

É, ainda, uma forma de romper com os silenciamentos e com os preconceitos existentes nas literaturas tradicionais, servindo como personagem-espelho, dando visibilidade à criança negra, de preferência, no mundo escolar. É o que vamos refletir na próxima seção, a partir da obra “Felicidade não tem cor”, de um personagem negro apresentado como protagonista da história.

#### 4. FELICIDADE REALMENTE NÃO TEM COR

Nascido em abril de 1959, Júlio Emílio Braz é natural de Manhumirim, interior de Minas Gerais, deslocando-se ainda muito jovem, de sua cidade natal para o Rio de Janeiro, erradicando-se definitivamente nesta última. Um mineiro que, por um acaso, começou sua carreira de escritor. Um autodidata que aprendeu a ler, desde os seis anos, com revistas de terror.

Começou seus trabalhos como escritor depois de perder o emprego. Um amigo, que trabalhava em uma editora, insistiu para que ele procurasse o editor e apresentasse seus escritos e, com isso, acabou sendo contratado.

Algo que contribuiu para que ele se tornasse escritor foi depois que sua professora pediu para que ele participasse de um concurso de redação sobre Machado de Assis, que não ganhou em primeiro lugar, mas sim, em quarto, vitória esta que lhe rendeu dinheiro suficiente para comprar uma máquina de escrever.

Desde então, não parou mais e até hoje ele tem histórias em quadrinhos publicadas em várias editoras do Brasil e em outras tantas em Portugal, Bélgica, França, Holanda, Cuba e EUA.

Sobre o referido escritor, Nóbrega e Pamplona escrevem que:

Para ele, escrever é, antes e acima de tudo, um imenso prazer. Acredita piamente no poder transformador da leitura. Ele mesmo pode se considerar o maior exemplo disso: foram os livros que leu na infância e adolescência que construíram o escritor que é até hoje. Durante muitos anos, eles e apenas eles lhe deram esperanças de que poderia ser mais do que era e de que a realização de seus sonhos era apenas uma questão de inteligência, paciência e persistência (2002, s. d. p. 3)

Júlio Emílio Braz publicou seu primeiro livro infantojuvenil, “Saguairu”, pela Atual Editora, que lhe rendeu o Prêmio Jabuti de Autor Revelação no ano seguinte. Até hoje, tem mais de 100 livros publicados em 14 editoras diferentes. Entre eles, está o livro “Felicidade não tem cor”, sobre o qual se refletirá neste capítulo.

O referido livro retrata a história de um menino negro, chamado Rafael, apelidado carinhosamente de Fael, contada pela narradora Maria Marió, uma boneca de pano negra. Por se sentir incomodado com os apelidos que recebia devido à cor de sua pele, na escola, um dia Fael resolveu ir à rádio procurar Cid Bandalheira, locutor da rádio Roda-Viva FM, em busca do endereço do *pop star* Michael Jackson,

com vistas a descobrir o segredo para se tornar branco.

Com essa narrativa,

Braz também aborda a questão do preconceito, narrando os sentimentos de um menino negro (Fael) que não está satisfeito com sua cor. Além do preconceito racial, o livro revela, como um alerta à consciência do leitor, outras formas de atitudes preconceituosas, comuns no cotidiano, tendo como alvo os que são muito magros, gordos ou que possuem alguma incapacidade física (MAGALHÃES e NOVODVORSKI, 2010, pp. 2-3).

Braz (2010) ainda salienta que seu sonho ainda não realizado é “viver numa terra onde o cidadão, independentemente de sua cor, fé ou condição social, seja respeitado em suas opiniões e em sua própria existência”. Com isso, nota-se que o autor apresenta uma grande preocupação em dar voz aos grupos excluídos da sociedade, bem como ajudar a formar o pensamento crítico.

De certa forma, com todas as suas obras escritas relacionadas a este tema e, em especial a que aqui é analisada, ele lança mão de uma maneira de contribuir para o combate ao preconceito através da leitura e da educação, pois “o autor publica obras para a conscientização dos jovens sobre a realidade social do país, caracterizando-se por tratar situações problemáticas e polêmicas sociais” (MAGALHÃES e NOVODVORSKI, 2010, p.7), contribuindo para o entendimento de que a literatura faz a diferença, até mesmo para aqueles grupos que se encontram às margens da sociedade.

Sou apaixonado pela temática social. Acho que os jovens do meu país têm direito de saber como ele realmente é, até para mudá-lo no que ele tem de ruim e aprimorá-lo no que ele certamente tem de bom [...]. Acho que a literatura tem tudo a ver com esse viver a vida na medida em que ela traz o mundo para nós quando teimamos em não vê-lo, mas principalmente porque ler é pensar. O ato de ler é um gesto de envolvimento e consciência. O homem não lê impunemente. Consciente ou inconscientemente, o homem se envolve com o mundo que o cerca depois de cada parágrafo lido. (MAGALHÃES e NOVODVORSKI, 2010, p.7).

Nesta perspectiva, acredita-se que a história veiculada no livro “Felicidade não tem cor” cumpre esse requisito de diálogo com a realidade do leitor, pois, além de abarcar um tema atual, o espaço mostrado no texto é um ambiente escolar, lugar familiar ao aluno e que desempenha papel fundamental no incentivo ao hábito de leitura, uma vez que se aborda, no geral, de uma escola onde o personagem Rafael vive suas experiências de descontentamento pessoal com sua cor e momentos de

conturbação no seu cotidiano. Também, por se tratar de um livro que dialoga com a realidade do leitor e ao mesmo tempo apresenta questões significativas para ele, o que pode gerar predisposição para a leitura, desencadeando, por conseguinte, o ato de ler.

Neste sentido, a literatura infantil constitui importante instrumento a ser usado em função de despertar o gosto pela leitura, por parte da criança, desde que seja algo que impulse o aluno a se identificar e o leve à criticidade e à busca de sentido do mundo do qual ele faz parte.

Em tempo, ressalta-se, aqui, que essa busca é constante e não deve se esgotar, uma vez que o ser humano sempre está atualizando seus conceitos, opiniões e pontos de vista.

É nessa perspectiva que foi escolhida a literatura afro-brasileira para ser usada nesta pesquisa como um elemento para abordar tais questões, dando um destaque especial ao trabalho com a leitura literária, para que o aluno edifique uma consciência crítica a respeito das questões raciais e assim poder confirmar que a felicidade realmente não tem cor.

#### 4.1 FAEL E O SONHO DO BRANQUEAMENTO RACIAL

Tudo começa quando Dona Evangelina propõe, aos seus alunos, como atividade, uma redação que tenha como título “O que eu quero ser quando crescer”. Seguramente, a perspectiva da professora era de poder despertar em seus alunos algo relacionado ao sonho profissional de cada um, mas, o protagonista Fael direciona seu texto para o lado pessoal de sua identidade e escreve: “Eu queria ser branco. Se eu fosse branco, ia ser diferente. Todo mundo ia gostar da gente” (BRAZ, 2002, p. 9).

Incomodado por ser negro e motivo de chacota na escola, Fael relata, em sua redação, o seu desejo de ser branco, para constrangimento da professora, por não entender porque o garoto havia dito isso com tanta ênfase.

Dona Evangelina acabou ficando sem saber o que dizer, afinal, até ela mesma o chamava de “escurinho”. Isso nos faz refletir o quanto o racismo é ardiloso, pois a pessoa que mais deveria combater esses apelidos ofensivos à cor da pele do menino termina, na verdade, usando a sua posição de autoridade para instigar os colegas de

turma a humilhá-lo metodicamente.

Sobre essa questão, Cavalleiro (2000, p. 67) fala que:

Por mais que se tente ocultar, o problema étnico aparece no espaço escolar de modo bastante consistente. As profissionais da escola não se sentem responsáveis pela manutenção, indução ou propagação do preconceito. Mas, tendo em vista a realidade do problema, cria-se, então, a necessidade de responsabilizar alguém pela sua existência. Nessa hora, as vítimas passam a ser as culpadas pela situação.

Nesse contexto, a personagem Dona Evangelina que representa a professora, ignora as insinuações existentes no processo educativo e de socialização de uma criança, a ponto, de também criar uma identidade negativa para o personagem Fael. Essa conduta só denota o despreparo de boa parte dos educadores com a pedagogia antirracista, pois lidar com questões de diversidade, seja de raça ou de classe é algo que deve ser estimulado desde a formação, com a finalidade de chamar a atenção para a problemática racial brasileira e principalmente com as manifestações do racismo presentes na nossa relação social cotidiana.

Referente a isso Munanga (2001, pp. 7-8) afirma que:

Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela trás à nossa cultura e a nossa identidade nacional.

Muitas vezes as escolas, por falta de preparo, acabam por mediar discursos que, ao invés de agenciar a diversidade em que cada um respeite as diferenças do outro, como também conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa identidade nacional, acaba reforçando esse racismo silenciado, estimulando os alunos brancos a adotarem um perfil de superioridade sobre os alunos negros.

A autoestima de uma pessoa depende, também, de suas origens sociais. Advém daí a importância de valorizar essas origens na construção da identidade pessoal de uma criança e algo que estava faltando em Fael era ter essa autoconfiança, pois:

Fael vivia reclamando que era negro e que, por isso, ninguém brincava com ele. O que ele não notava era que não eram os outros, mas principalmente ele que se afastava, que se importava muito com o fato de ser negro. [...] mesmo quando estava jogando bola com os outros garotos (e como ele gostava de jogar bola!), bastava alguém gritar um daqueles apelidos que Rafael (esse era o nome dele) ia encolhendo, murchando, murchando, até desaparecer pelos cantos (BRAZ, 2002, p. 13).

Assim como o personagem Fael, existem muitas crianças que carregam esse mesmo sentimento de culpa, por pensarem que, ao ter uma cor que não é branca, passa a ser inferior aos outros. Esse anseio torna-se tão profundo que a criança negra acaba por assumir um desejo de pertencimento a outro grupo étnico, fato esse que está presente, principalmente, no ambiente escolar, como declara Cavalleiro (2000, p. 65):

Esses acontecimentos representam apenas um detalhe do cotidiano pré-escolar, porém são reveladores de uma prática que pode prejudicar severamente crianças negras. Em consequência, o modelo de beleza branca pode estar se tornando desejável. As crianças não brancas passam a admirar e desejar para si esta estética, [...] assim, foi possível reconhecer um desejo de mutação do próprio corpo, um sentimento de recusa ao seu grupo étnico e o desejo de pertencer ao grupo branco, indicando um sentimento de vergonha de ser do jeito que se é – negro.

Observa-se, neste sentido, que a identidade do indivíduo fica deturpada por estar fora do grupo étnico e, ao não se reconhecer como negro, ele não pode ser um ser-sendo no seu meio, perdendo, assim, suas referências de pertencimento ao seu devido grupo, bem como defendê-lo.

Para o personagem Fael, estava difícil estabelecer essa identificação, pois as pessoas que poderiam oferecer essas referências eram seus pais, mas, acabam por negá-las, silenciando suas origens.

Sua família era pequena, composta somente por ele, o pai, seu Gilberto e sua mãe, Dona Juliana. Fael era filho único e seus pais se preocupavam muito com ele e queriam protegê-lo de qualquer tipo de sofrimento, no entanto, o que se nota, é que eles estavam indo para um caminho errado, pois ele tinha vergonha dos seus pais, principalmente na escola quando tinha reunião, não avisando sobre para sua mãe. “Sentia que Fael não gostava muito quando ela encontrava um tempinho e ia levá-lo à escola. Fael se aborrecia porque os outros meninos e meninas riam deles e até

diziam coisas feias sobre ela” (BRAZ, 2002, p. 23).

Este fato se faz mais latente quando o garoto questiona sobre a sua cor e sua mãe apenas silencia, como se pode observar na passagem do livro, a seguir:

- Por que a gente é assim, mãe? Ela não entendeu: - Assim como Fael? - Tão preto... Dona Juliana apenas sorriu: - Ué eu não sei... por quê? - Ara mãe porque ninguém gosta da gente quando a gente é tão preto assim. Todo mundo fica dizendo coisas e mexendo com a gente... - Ora, filho, eu... - Senhora gosta de ser preta, mãe? (BRAZ, 2002, p. 21)

Como forma de proteção contra o preconceito, para com seus filhos, muitos pais optam por se calarem diante de situações embaraçosas a respeito de sua cor, pois:

O silêncio, ali reinante, quer acalantar, proteger do sofrimento que, sabemos, virá ao seu encontro. Assim, a família protela, por um tempo maior, o contato com o racismo da sociedade e com as dores e perdas dele decorrentes. ‘Silencia’ um sentimento de impotência ante o racismo da sociedade, que se mostra hostil e forte. ‘Silencia’ a dificuldade que se tem em falar de sentimentos que remetem ao sofrimento. ‘Silencia’ o despreparo do grupo para o enfrentamento do problema, visto que essa geração também aprendeu o silêncio e foi a ele condicionada na sua socialização (CAVALLEIRO, 2000, p.100).

Esse silêncio sobre a questão étnica atinge a todos, adultos e crianças, profissionais da escola e familiares. Seu Gilberto, pai de Fael, demonstra esse mesmo sentimento ao dar uma bronca em seu filho, após ele ter tido uma briga, na escola, com seu colega Romãozinho, em uma partida de futebol, pelo colega já o ter chamado de vários apelidos ofensivos e ainda por dizer: “- Tá com o pé torto, nego burro?” (BRAZ, 2002, p. 29).

Então, os dois meninos foram levados para a direção e ficaram suspensos por alguns dias e, ao chegar em casa, seu Gilberto, ao não dar chance do garoto se explicar, repreendeu-o, dizendo:

- Em preto todo mundo presta mais atenção – reclamou seu Gilberto. – Quando você faz uma coisa boa ou correta, não fez mais que do que a sua obrigação. Quando erra, mesmo que erre pouco, todo mundo diz que nós somos assim mesmo, que não merecemos confiança e que não temos educação (BRAZ, 2002, p. 32).

A atitude de Seu Gilberto é de conformismo, por ser subordinado a um grupo dominante, ao aceitar essa condição de negro inferiorizado. Tal comportamento

evidencia uma atitude praticada, infelizmente, por muitos negros, carregada de ideologias que influenciam a toda uma sociedade a agir de tal forma, até mesmo os atingidos pela discriminação racial. É o que Sales (2006, p. 230) denomina de “cordialidade racial”, quando afirma que:

No plano das práticas sociais cotidianas, consolidou-se o que denomino “cordialidade racial”. A “cordialidade” das relações raciais brasileiras é expressão da estabilidade da desigualdade e da hierarquia raciais, que diminuem o nível de tensão racial. A cordialidade não é para “negros impertinentes”. As relações cordiais são fruto de regras de sociabilidade que estabelecem uma *reciprocidade assimétrica* que, uma vez rompida, justifica a “suspensão” do trato amistoso e a adoção de práticas violentas.

Por ser diretor de bateria da escola de samba do bairro em que mora e ser famoso nesse lugar, dá a entender que o pai de Fael quer manter esse status social, que o faz mais aceito na sociedade, como afirma Sales que:

A pessoa negra consegue ascender socialmente desde que não transgrida o “pacto de silêncio” imposto pelas normas de ‘cordialidade’ que regula, mas trocas de favores e a distribuição da gratidão como forma de obrigação (2006, p. 231).

Contudo, o personagem Fael não consegue assimilar essas formalidades que o faz ser tratado com indiferença pela sua cor e entender porque seus pais não fazem nada para mudar essa situação. A maneira que ele encontrou por conta própria foi a de sequestrar, da escola, a boneca Maria Mariô e procurar o endereço de Michael Jackson, com Cid Bandalheira, para torna-se branco.

#### 4.2 MARIA MARIÔ - A BONECA DO FUNDO DE SALA

No livro “Felicidade não tem cor”, há, também, a presença de boneca negra – Maria Mariô – narradora da história que, do mesmo modo, fora rejeitada pelas crianças da escola dentro de uma caixa de brinquedos.

A boneca se faz solidária em relação ao personagem Fael, pelo fato de passar pelo mesmo tipo de ressentimento, ser resignada. A diferença é que a boneca já estava conformada com a maneira que era tratada e, por não saber lidar com essa divergência, entretanto, aceitava-se enquanto negra.

É a partir de seu ponto de vista que a história é narrada e nota-se que a observação da narradora valoriza o ser negro e, sendo uma narradora-testemunha, a personagem Maria Mariô faz parte da história e a narra em 1ª pessoa. É deste modo: uma personagem secundária que testemunha os fatos.

Segundo Leite (1985), “Como personagem secundária ele narra da periferia dos acontecimentos, não consegue saber o que se passa na cabeça dos outros, apenas pode inferir, lançar hipótese” (pp. 37-38).

Depois que Fael conheceu Maria Mariô, todos os dias ele conversava e desabafava todas as suas angústias e tristezas com ela que sempre ouvia pacientemente todas as aflições do garoto e tentava explicar algumas coisas para ele. Afinal de contas, ela bem sabia o que ele passava e acabava identificando-o por se tratar de uma boneca negra, rejeitada no meio das bonecas brancas da caixa de brinquedos:

Eu acabei virando a ‘boneca preta’ com quem ninguém ou muito pouca gente queria brincar. Aquela que ficava abandonada no fundo da caixa ou num canto das prateleiras. Não tenho certeza, não, mas acho que foi isso que fez Fael se interessar por mim. Sabe, eu acho que posso até dizer que tenho certeza. Foi todo aquele abandono em que vivíamos – eu na prateleira, e ele, no fundo da sala grande – que nos aproximou (BRAZ, 2002, p. 12).

Mas, o que Maria Mariô não conseguia entender era como os pais de Fael, pessoas tão animadas e bem-dispostas, tinham um filho tão cabisbaixo e triste que vivia pelos cantos. Então, a boneca compreendia o aperto que o garoto passava, mas, quem disse que ele a ouvia? Ela era apenas uma boneca.

Fael não a ouvia, entretanto, com ela desabafava todas as suas angústias. Fato interessante que faz lembrar a boneca Emília, personagem criada por Monteiro Lobato que, diferentemente desta, era ouvida, tinha vez, voz e era branca, mas, da sua boca, não advinha muitas coisas que prestava, principalmente a forma que ela se relacionava com negros, em especial, a personagem negra Tia Nastácia:

Pois cá comigo – disse Emília – só aturo estas histórias como estudos da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não têm humorismo. Parecem-me muito grosseiras e até bárbaras – coisa mesmo de negra beijuda, como Tia Nastácia. Não gosto, não gosto e não gosto! (LOBATO, 1957, p. 30).

– Bem se ver que é preta e beijuda! Não tem a menor filosofia, esta diaba. Sina é o seu nariz, sabe? Todos os viventes têm o mesmo direito à vida, e para mim matar um carneirinho é crime ainda maior do que matar um homem. Facínora! (LOBATO, 1957, p.132).

Enquanto a personagem de Braz, Maria Mariô, não gozava dessa mesma regalia, sempre que tentava dar um conselho ou dizer algo a Fael não era ouvida. “Fael vivia reclamando que era negro e que, por isso, ninguém brincava com ele. O que ele não notava era que não eram os outros, mas principalmente ele que se afastava que se importava muito com o fato de ser negro (BRAZ, 2002, p.13) ”.

Não se sabe o porquê de o autor colocar a boneca sem voz para o garoto. Parece que Fael vivia sem identidade e em uma discriminação tão grande que era incapaz de dar ouvido a quem ansiava por ajudá-lo.

Em uma dessas conversas, Maria Mariô tenta explicar ao garoto que ele devia esquecer essa história de ir atrás do Michael Jackson em busca da tal fórmula que o fizesse ficar branco de uma vez, pois, se já enchiam a paciência chamando-o de “carvão”, imagine se ele fosse branco, pois o Romãozinho não perderia a oportunidade de chamá-lo de “branco azedo”, “leitinho”, “branquelo”, e assim por diante. Ou seja, a despeito de sua cor, nada iria mudar se Fael não se assumisse como tal:

Sei não. Eu não tinha nada contra ser branca, mas eu era pretinha e gostava. Ainda gosto. O difícil mesmo era pôr isso na cabecinha dura do Fael. Eu queria ver a cara dele se o Romãozinho começasse a chamá-lo de ‘branco azedo’, ‘leitinho’, ‘branquelo’ e outras brancuras menos engraçadas e mais bobas. E se a fórmula mágica não fosse de boa qualidade e, em vez de ficar branquinho, ele ficasse um pouco amarelinho como o Japa? [...] ah, podem ter certeza de que ele ia chamar o Fael de China ou Japa mesmo. Bom, na verdade, ia brincar mais um pouco e chamá-lo de ‘Fujiro Nakombi’ ou ‘Tesulo Akueka’. Não ia ter esse problema se a fórmula mágica do Michael Jackson o deixasse um pouco vermelhinho. O Romãozinho certamente ia pensar a chamá-lo de ‘Índio’, ‘Aritana’, ‘Raoni’ ou ‘Bugre’. Agora, se Fael ficasse assim, digamos, com um jeitão um pouco nordestino, o Romãozinho não ia ter cara de chamá-lo de ‘Paraíba’, pois de Paraíba os outros já o chamavam e ele não gostava. É, verde até que não ia ser uma má escolha. [...], mas e se comessem a chama-lo de ‘Grama’? A grama também é verde. Capim também. Pimentão. Limão. Hum, não vai ser fácil. É por essas e outras que eu não entendia por que era tão bom ser branco (BRAZ, 2002, pp. 24-25).

A partir disso, Maria Mariô tenta dizer ao seu amigo que, por mais que houvesse uma mudança de cor na pele dele, nada influenciaria em sua via social se essa transformação não partisse de si próprio. Os apelidos sempre iriam surgir se Fael não se assumisse como ele é de verdade. Algo ainda não alcançado, até aqui, pelo personagem principal, pelo fato dele despertar o desejo de alterar sua aparência para ser aceito, principalmente na escola:

Isso leva os alunos negros a experimentarem o desejo, impossível, de tornarem-se brancos e eliminarem, assim, a cor indesejável, característica, mais perceptível do estigma de sua inferioridade. Na impossibilidade, só lhe resta desejar ser uma cópia da criança branca, que é respeitada e recebida positivamente no espaço escolar. Daí os inúmeros casos de negação de seu grupo de pertencimento. (CAVALLEIRO, 2000, p. 99).

Nesta perspectiva, a criança é destituída de seus desejos e necessidades específicas, como a importância da sua existência e aceitação como indivíduo negro, bem como a possibilidade de sonhar com um futuro promissor, passando a viver um sofrimento que a submete a um constante estado de exclusão da vida social.

#### 4.3 CID BANDALHEIRA E “A RECEITA”

Depois da bronca, o personagem Fael se decidiu e disse a Seu Gilberto que iria atrás da fórmula mágica que fez com que Michael Jackson ficasse branco. Iria de qualquer jeito atrás disso. Seu pai se espanta ao ouvi-lo e argumenta que é bobagem.

Sem dar ouvidos ao pai, no mesmo dia à noite, o personagem Fael resolve voltar à escola, apanhar sua parceira Maria Mariô e ir atrás de Cid Bandalheira em busca do endereço do astro. Ambos atravessam a cidade à procura da rádio Roda-Viva FM. O garoto insiste em falar com Cid e pegar o tal endereço, ansiando muito por esse momento:

- Nós vamos encontrar o Michael Jackson, Maria. Como?! - O Cid Bandalheira tem um programa de noite na Rádio Roda – Viva. A gente vai lá e pega o endereço do Michael Jackson com ele. Adianta dizer que eu protestei? Pois bem, eu protestei. Reclamei que era muito tarde. Que pessoalmente eu achava aquela história uma grande bobagem – igualzinho o pai dele. Cheguei até a perguntar se ele sabia que o Michael Jackson morava num país razoavelmente distante chamando Estados Unidos da América. Vocês acham que ele me ouviu? (BRAZ, 2002, p. 34).

O desejo de encontrar Michael Jackson e saber da fórmula secreta vem do fato de que o astro do pop antes era negro e depois tornou-se branco, servindo de inspiração para o personagem Fael e, assim como ele, muitas crianças na vida real teriam esse mesmo anseio, afim de serem mais aceitas na sociedade. Essa atitude de Fael em ficar branco como Michael Jackson só nos remete ao fato dele pensar que o cantor atingiu tal fama por passar por essa transformação e que se tornando branco

seria famoso e bem aceito.

Quando Fael decide ir a rádio a personagem Maria Mariô o acompanha contra a sua vontade e, apesar de viver abandonada em uma caixa de brinquedos, por ser uma boneca negra, não desejaria torna-se branca. Ao chegar à rádio, o garoto é impedido de entrar, faz mil peripécias para ingressar no local em que Cid trabalha. Afinal de contas, todos querem falar com o radialista. E, depois de muitas tentativas, finalmente consegue.

Ao se deparar com o Cid Bandalheira, Fael fica pasmado ao ver um homem que dança preso a uma cadeira de rodas e que adora música. Durante o intervalo entre uma música e outra, Cid conversa com Fael a fim de saber o que de fato o trouxe à rádio. Fael, meio que sem jeito, pede o endereço de Michael Jackson, explicando o motivo.

Com um largo sorriso, Cid Bandalheira questiona qual era a razão que Fael tinha para querer ficar branco igual ao Michael Jackson. Rapidamente, responde-lhe que se ele for branco ninguém mais o chamará de “carvão”. Mas, o locutor ainda o questiona se, ao passar a ser branco, gostaria de ser chamado de “branco azedo”. Fael se espanta, dizendo que não.

A história do garoto Fael representa a história de tantas outras crianças que, por sofrerem discriminação, despertam o desejo de tornar-se brancas. Isso se dá pela ausência da transmissão de boas impressões de suas origens, pelas pessoas que as cercam:

É a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana. (ANDRADE, 2005, p. 120).

Cid explica que, quando criança, também possuía vários apelidos, mas que sempre conseguia driblar a situação fazendo o que os outros faziam com ele, colocando apelidos nos outros, também, o que fazia com que acabassem esquecendo e ele seguia sua vida:

Volta e meia a gente acabava dando soco na cara um do outro por causa disso. Ele que dizia que preto era burro, que preto era ladrão, que preto era isso e aquilo. Eu dizia que todo português era porco e não gostava de tomar banho (BRAZ, 2002, p. 51)

O personagem Fael olha para ele sem entender como também poderia se livrar daqueles cognomes sem tornar-se branco. E, afim de melhor esclarecer do que se tratava tudo aquilo, Cid Bandalheira explica para o garoto o que é preconceito:

São algumas bobagens que a gente pensa e diz pra pessoas. [...] 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 acaba acreditando que é verdade. Conta pra outro, que conta pra outro, e logo aquela é uma grande verdade, pois já não pertence a mim, mas a todo mundo (BRAZ, 2002, p. 52).

Além de explicar o que é preconceito, Bandalheira deveria contar a Fael sobre sua origem negra e porque surgiu tamanha discriminação, a fim de levá-lo a entender que aquelas pessoas que têm pensamento preconceituoso são seres humanos ultrapassados. Que a história dos seus antepassados não tem nada de vergonhoso a ponto de ele ter que negar a origem de sua própria etnia, porque, a cada dia que passa, o afrodescendente tem conquistado seu espaço que através de lutas conquistaram leis que asseguram muitos direitos para que o negro seja tratado com igualdade e sem discriminação.

Neste sentido,

É, portanto, indispensável a elaboração de um trabalho que promova o respeito mútuo, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre elas sem receio e sem preconceito. Finalmente, não há como retirar de nossas mãos a obrigação de direcionarmos um olhar mais amplo para o mundo e, assim, perceber o quanto nós também interiorizamos e servimos a esta ideologia racista (CAVALLEIRO, 2000, p. 101).

Desta maneira, observa-se que o preconceito é um dos problemas mais graves que existe em todo o mundo e que as pessoas precisam se conhecer melhor, independentemente de cor ou raça, sendo branco, preto, índio ou qualquer outro tipo, deve-se respeitar e zelar pelo próximo e que a população negra não deixe de estar em constante combate contra as ações que a discrimine e que a silencie com atos que venham a contradizer as leis estabelecidas, principalmente, no ambiente escolar.

Que a população negra pode passar a valorizar suas características físicas, apresentar atitudes mais afirmativas frente a situações de discriminação e os valores de origens africanas podem ser vistos como positivos. Que em todos os ambientes seja um espaço em que a vergonha de ser negro pode transformar-se no orgulho de

ser negro e que futuramente possa ser construída uma sociedade em que as pessoas dela participem, sejam elas negras ou brancas e possam desenvolver uma subjetividade aberta para as diferenças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partido da obra “Felicidade não tem cor”, de Júlio Emilio Braz, foram apresentadas, nesta pesquisa monográfica, reflexões sobre o racismo e o preconceito racial viabilizado, principalmente, nas escolas, por não adquirirem uma capacitação adequada para lidar com estas questões em sala de aula e que acabam por silenciar a distinção étnico-racial apresentada pelas crianças.

A Literatura Infantil, em seus primórdios, só apresentava ficções nos moldes europeus, sem a presença de personagens negros, e estes, quando apareciam, eram de forma estigmatizada. No entanto, é com a obra de Monteiro Lobato que surge a literatura brasileira voltada para o público infantil, no Brasil, mas que, anos depois, suscitou polêmicas sobre o possível racismo cometido pelo escritor, sobretudo, ao tratar a personagem negra, Tia Nastácia, como a negra de estimação da família.

Mas, somente a partir da década de 80 que começam a surgir literaturas negras escritas pelo próprio negro, dando-lhe voz, como forma de contar versão de sua própria história – que também contribuiu para a construção da identidade nacional brasileira - e que há tanto tempo foi silenciada.

Ao refletirmos sobre a história de Fael, é notório que muitos professores ainda têm o mesmo comportamento da professora Dona Evangelina, por não ter um preparo adequado para lidar com essas questões raciais em sala. Muitos educadores, por não possuírem essa capacitação, desde a sua formação inicial acabam por ignorar a diversidade que existe em um ambiente escolar, tratando todas as crianças como iguais, ignorando as diferenças e particularidades de cada criança.

Até mesmo quando é trabalhado literaturas a preferência é por aquelas em os protagonistas são brancos, como os clássicos da Literatura Infantil, incentivando as crianças de pele clara a se sentirem mais exaltadas e as negras inferiorizadas por não se identificarem com os personagens.

Cabe ao professor romper com o estabelecido, deixando de lado algumas literaturas que possam rebaixar o negro e que busque inovar com a diversidade de literaturas que tenham personagens afrodescendente como protagonistas, bem como, também, que valorize a história e a cultura afro-brasileira, assim como propõe a Lei 10.639/2003.

É preciso problematizar esta questão, pois, assim como Fael, na vida real

existem muitas crianças negras que não se identificam como tal, optando por querer ser aquilo que não é, tornando-se pessoas sem autoestima e frustradas querendo se tornar brancas.

Mas, também, para que elas possam encontrar sua própria identidade da mesma maneira que o personagem dessa história encontrou através da ajuda de um também negro, Cid Bandalheira, podendo partir de si mesmo ou do intermédio das pessoas que estejam próximas, como família, professores e amigos.

Dessa forma, o negro recupera o seu espaço, apresentando-se à sociedade como pessoa que raciocina e decide o melhor para si.

Por fim, acredita-se que esta pesquisa não findou o conteúdo, apenas tentou apontar reflexões, a representação e o quanto foi relevante a luta do negro pelo seu lugar na literatura e na sociedade e que essa obra, tendo o negro como personagem principal, venha a acrescentar a muitas outras pessoas, dando voz ao afrodescendente através da escrita e podendo difundir, assim, o respeito às diferenças e o desejo de justiça, demonstrando consciência de sua identidade para que se possa dizer que, de fato, felicidade não tem cor, raça ou etnia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a galinha d'angola**. 3ª ed. Rio de Janeiro: EDC Pallas, 2003.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a autoestima da criança negra. In: MUNANGA, Kabenguele (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasileira. Brasília; Edições MEC/BID/UNESCO, 2º ed., 2005b, 117/123 pp.

ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo; Melhoramentos, 1990.

AZEVEDO, Aluísio. **O mulato**. São Paulo: Martins, 1964.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista à Benedito Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2005.

BERND, Zilé. **Literatura e Identidade Nacional**. Pós: Editora da UFRGS, 1992.

BRAZ, Júlio Emílio. **Felicidade não tem cor**. São Paulo: Moderna, 2002.

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei 10.558/2002 de 13 de novembro de 2002**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10558.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10558.htm)> acesso em 10/10/2017 às 13:51.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática História e Cultura afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)> acesso em 10/10/2017 às 14:25.

\_\_\_\_\_. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BREDER, Fernanda Cabanez. **Feminismo e príncipes encantados: a representação feminina nos filmes de princesas da Disney**. Orientador Cristiane Costa. Monografia de graduação em jornalismo – Escola de Comunicação – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<https://literaturaexpandida.files.wordpress.com/2011/09/feminismo-e-prc3adncipes-encantados-a-representac3a7c3a3o-feminina-nos-filmes-de-princesa-da-disney.pdf>> Acesso em 28/02/2017.

CAMPO, Aroldo de; FAUSTINO, Osvaldo. **Luana, a menina que viu o Brasil neném**. São Paulo: FTD, 2000.

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

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**. São Paulo: Moderna, 2000.

\_\_\_\_\_. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens indo europeias ao Brasil contemporâneo. São Paulo: Ática, 1991.

GUIMARÃES, Bernardo. **A escrava Isaura**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1976.

GUIMARÃES, Geni. **A cor da ternura**. 12ª ed. São Paulo: FTD, 1998.

GOMES, Nilma Lino. **Betina**. Ilustrações de Denise Nascimento. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

GOUVÊA, M. C. S. **O mundo da criança**: a construção do infantil na literatura brasileira. Bragança Paulista; Editora Universitária São Francisco, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. Que “negro” é esse na cultura negra? In: **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. SOVIK, Liv (Org.) Tradução de Adelaine La Guardia Resende e. el. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

KHÉDE, Sônia Salomão. **Personagens da Literatura Infanto-juvenil**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

LAJOLO, Marisa; Zilberman Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: história e histórias. Série Fundamentos. 6ª ed. São Paulo; Ática, 2007.

LIEBIG, Sueli Meira. **Dossiê Black & Branco**: literatura, racismo e opressão nos Estados Unidos e no Brasil. João Pessoa: Ideia, 2003.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Relações étnico-raciais na escola**: o papel das linguagens. Salvador: EDUNEB, 2015

LACERDA, João Batista. Sobre os mestiços no Brasil. In: **Primeiro Congresso Universal**. Londres: 26-29 de julho de 1911. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/247540/mod\\_resource/content/1/Sobre%20os%20mesti%C3%A7os%20do%20Brasil.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/247540/mod_resource/content/1/Sobre%20os%20mesti%C3%A7os%20do%20Brasil.pdf) . Acesso em 20/12/2017 às 19:32.

LEITE, Lígia Chiapinni Moraes. **O foco narrativo**. Série Princípios. São Paulo; Ática, 1985.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. Ilustrador: Claudius. São Paulo; Ática, 1986.

MAGALHÃES, C. M.; NOVODVORSKI, A. **A semiótica visual e a questão da identidade racial: uma leitura sistêmico-funcional em duas capas de literatura infanto-juvenil brasileira**. 2010, v.1, p. 287-310. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/linguisticaaplicada/gtidentidade/docs/recom/magnov.pdf> > acesso em 11/10/2017 às 22:40.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 2ª ed. São Paulo: Àtica, 1988.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

NÓBREGA, Maria José; PAMPLONA, Rosane. **Projeto de leitura**. Moderna, 2002. Disponível em: <http://www.modernaliteratura.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?file=8A7A83CB30D6852A013194B8CA9F7489>. Acesso: 28/02/2017 às 10:22.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício. **Percurso do Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos**. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810>. Acesso em 06/10/2017 às 13:55.

PINTO, Ziraldo Alves. **O menino marrom**. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

PROENÇA FILHO, Domício. **O negro e a literatura brasileira**. In Negro brasileiro negro, Revista do Patrimônio Histórico e artístico Nacional, 25. Brasília: IPHAN, 1997.

RODRIGUES, Cinthia. **Após veto, livro do MEC ensina como lidar com obra de Lobato**. In: Último segundo: educação. iG São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/apos-veto-livro-do-mec-ensina-como-licar-com-obra-de-lobato/n1596955627720.html>. Acesso: 17/03/2017 às 23:15.

SALES Jr., Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. In: **Raça e justiça**: o mito da democracia racial e racismo institucional no fluxo de justiça (Recife, UFPE). Novembro, 2006.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

SOUZA, Andréia Lisboa de. Personagens negros na literatura infantil e juvenil. In: CAVALEIRO. (Org.). **Racismo e Anti-racismo na Educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

SOUSA, Oziel Francisco de. **As Ações Afirmativas como Instrumento de Concretização da Igualdade Material**. São Paulo: All Print, 2008.