

LITERATURA INFANTIL

Questões de literatura infantil e afrodescendência: o poder de ação do personagem negro nas áreas de decisão da narrativa

Por Valdinei José Arboleya

*Especialista em Arte Educação e em História e Cultura Afrobrasileira e Africana
Pesquisador nas áreas de artes, cultura e literatura
Professor de Educação Infantil
E-mail: vjarboleya@hotmail.com*

Encontrar na literatura infantil um personagem negro ocupando o centro de ação de uma narrativa e assumindo na obra uma posição ativa e compromissada seria até algum tempo atrás uma raridade editorial na produção nacional. Mais improvável ainda seria encontrar esse personagem a partir de uma descrição assumida de sua condição étnico-racial reafirmada com imparcialidade ética e estética quanto à cor da pele e a herança cultural. A questão que esta problemática levanta consiste no risco da estereotipagem de personagens pela descrição textual e pela representação gráfica, já que durante décadas a presença do negro esteve atrelada a um tratamento marginalizador que o alçou a uma condição de objeto renegando-lhe uma atitude compromissada com a obra e, por outro lado, consiste ainda na necessidade de reforçar de maneira positiva a identidade cultural e de considerar a literatura infantil brasileira e o papel do negro nesta produção nacional diferenciando-a da literatura de origem, de influência e de temática africana. O certo é que no caso do Brasil, a produção literária voltada ao público infantil tem repensado esta questão, sobretudo, no que diz respeito a uma literatura nacional que valorize a figura do negro como

protagonista e personagem positivo na narrativa, embora ainda haja muito que fazer no sentido de minimizar as máculas de uma história de pujança da civilização ocidental sobre as civilizações africanas e sobre o personagem negro marcado pela constante idéia de carência de civilização e cultura e de traço estético.

O contexto de surgimento da literatura infantil sempre reforçou de alguma forma o estereótipo de beleza física e de delicadeza da Branca de Neve, os cabelos lisos de Rapunzel, os olhos claros dos príncipes nórdicos enfim, a beleza ariana dos heróis e heroínas brancos de tantos outros contos clássicos nos quais, invariavelmente a aparência física e a designação de pessoa cultural e de modo e lugar de transmissão dessa cultura eram estabelecidas a partir dos padrões da cultura colonizadora européia e nunca da cultura do colonizado.

De certa forma, a construção da imagem ou a representação gráfica do personagem, em partes condicionadas pela descrição textual, confundiu e ainda hoje confunde os aspectos ético e estético em livros infantis, segundo Abramovich (2008 p. 36), o enleamento destes aspectos acaba reforçando a dimensão ética de um personagem pela estética. Esse reforço é conveniente à construção de uma idéia de poder que permite àquele que o possui ocupar as áreas de decisão da narrativa, apresentando-se como belo (dimensão estética) onde a beleza revela a dignidade, a força e a honraria (dimensão ética). É importante ressaltar que a idéia de poder aqui discutida não se compara à discussão de um poder do bem contra o do mal, mas do poder de ação na narrativa a partir das construções ideológicas que definem os protagonistas e os coadjuvantes. A literatura infantil consagrou personagens polarizados culturalmente no nível da ação e do compromisso com a obra através de convenções estereotipadas de gênero, etnia e raça. Esses personagens se tornam agentes principais do enredo na medida em que ocupam o centro da ação na narrativa e marcam através dele uma posição ideológica em áreas de decisão como instituições sociais, (família e escola, por exemplo), centros de poder, (como palácios e castelos) e centros de lazer ou vida social, (como a rua e o clube). Em outras palavras, o poder de ação dentro destes espaços pertence ao personagem principal que é representado imagetivamente a partir de características bem visíveis de etnia, raça e cultura, podendo propiciar uma ligação destes aspectos com a capacidade de se organizar e agir socialmente.

Essa dificuldade de representação da esfera do poder na literatura infantil é percebida no momento em que se constrói a identidade dos personagens na obra, como crianças e velhos, para os quais se elabora a uma imagem estereotipada e na medida em que a constrói tende-se a “encolher o ângulo de representação, tornando -o pouco significativo, se o pensamos como ponto de partida para o conhecimento da realidade circundante” (LAJOLO; ZILBERMANN, 1988 p. 67).

Assim, a estratégia narrativa de criar a esfera do poder na literatura infantil pode ser vista como descendente da própria história da sociedade. No caso brasileiro este aspecto pode ser percebido com especial destaque nas publicações feitas entre os anos 20 e 40, período de intensas transições na economia, na política, na educação e nas artes. De acordo com Regina Zilbermann e Marisa Lajolo (1988), neste momento específico da história nacional – em que se sobressaem os ideais de modernização econômica, de renovação política com o favorecimento da expansão de uma ideologia nacionalista fervorosa e com as renovações no cânone literário advindas do Modernismo, aspectos que em ação conjunta aqueceram a expansão editorial – a produção literária como um todo, inclusive a infantil, incorporou o projeto nacionalista sugerindo uma literatura integrada as dificuldades, ideais e concretizações da época privilegiando espaços e personagens constantes e caracterizadores dessa fase.

As narrativas dessa época privilegiavam o mundo rural (embora o ideal de progresso fosse se instaurando gradativamente) no qual as aventuras infantis narradas em livros de histórias eram conformadas a partir de uma ação, uma reação e um sentimento de culpa que afetavam fortemente os segmentos inferiores ou marginalizados da sociedade dita civilizada. Nessas produções o personagem não branco encontra-se sempre na contramão da moral e da organização social e só se redime dessa condição negativa quando se torna civilizado por uma ação redentora da sociedade burguesa. Sobre algumas obras deste período Zilbermann e Lajolo (1988) discutem a constituição estereotipada dos personagens e dos aspectos sociais e culturais como resultados de uma metamorfose do personagem não branco na qual ele se torna um coadjuvante do branco e sua dimensão ética passa a se r fortemente acentuada pela estética (o caipira, o índio e o negro liberto não absorvido pelo mercado de trabalho figuram como sinais de emperramento da modernização que

precisam ser aculturados pela sociedade burguesa). Esta redenção é condicionada pela assimilação da cultura europeia colonial:

O reforço da divisão social, colocando as personagens pobres (e caipiras) a serviço dos filhos dos proprietários, e étnica, opondo índios e brancos, revela em que medida a literatura infantil contornou a contribuição popular e endossou preconceitos do grupo dominante. Em outras palavras, em que medida ela afinou-se a projetos de seu tempo, em especial o de integrar a arte nacional a padrões internacionais, mesmo ao preço de sua desnacionalização (ZILBERMANN; LAJOLO, 1988, p. 131-132).

Este aspecto referencia a importância do cuidado que se deve tomar com as relações entre ética e estética tomadas como elementos de composição do personagem nas obras infantis, assim como as relações de poder que elas consagram, já que neste aspecto reside basicamente a construção de estereótipos minados de preconceitos que terminam por construir um cenário ideal para qualificação do bom e bonito, do feio e mal segundo aspectos étnico-raciais que diferenciam no contexto da narrativa:

As relações de poder, os que a ela ascenderão (e quando), os que se destinam à marginalidade perpétua, os que terão uma vida regrada e confortável (e também quando)... Enfim, o lugar que os bonitos (e, portanto, bons) ocupam neste mundo e no futuro e a queles que os feios (e, portanto, maus) possuem agora e provavelmente para sempre (ABRAMOVICH, 2008, p. 40-41).

É preciso esclarecer que não se pretende uma obra infantil do tipo realista que desnude a problemática da questão social através do traço duro do desenho realista ou da descrição densa e tensa do real que retira do livro infantil a sua característica principal: a magia e o encantamento das palavras e imagens. Antes, espera-se uma obra infantil que não construa estereótipos estreitadores em relação à representatividade social e cultural e à construção da identidade étnica, esta última tanto para os que se referenciam nela para uma auto-afirmação de sua condição étnico-racial quanto para aqueles que nela se baseiem para construir valores referencias em relação à cultura do outro.

A problemática desta questão reside basicamente no fato de que a escola pode se servir de um material paradidático sem se dar conta de que a forma como se conduz a reflexão após o trabalho de leitura e apreensão dos tratados essenciais da narrativa pode reforçar positiva ou negativamente os traços identitários, os valores culturais e mesmo a própria referência de beleza da criança (onde a nosso ver reside um perigo iminente, o da transformação do corpo em favor de uma cultura eurocêntrica de consumo) ao dimensionar os personagens como feios ou bonitos, ativos e corretos em suas atitudes, ou passivos e redimidos pela atitude do outro.

Os aspectos levantados até aqui formam um quadro de agudo questionamento que colocam o profissional de educação diante de uma problemática didático-metodológica: o que fazer e como fazer. O objetivo deste texto é justamente o de criar um espaço para reflexão desta problemática sem pretender uma resposta definitiva. O caminho utilizado para se colocar nesta incursão passa por uma breve análise dos aspectos referentes à identidade cultural e mais precisamente da identidade do negro como personagem ativo dentro da literatura infantil.

Pode a esta altura perguntar-se o profissional de educação: o que fazer com o conto clássico e com as representações socioculturais que ele traz consigo? Deve-se contá-lo ou ignorar a secular história trazida por ele? Esquecer Branca de Neve e seus sete anões? Diria que esta não é a pergunta certa, como certa não é a atitude de deixá-lo. Ao nos permitirmos uma reflexão bem pontual, poderemos averiguar que, da mesma forma que os contos clássicos, o folclore também traz referenciais culturais que não são bem cotados do ponto de vista da formação moral, nem por isso o mundo está escasseado de gatos, que não foram nem nunca serão extintos pelos paus neles atirados quando nos ensinaram a cantar o *atirei o pau no gato...* Até porque ninguém nunca nos ensinou a atirar o pau no gato dentro da escola, mas sim ensinou-nos uma cantiga de roda, um jogo cantado que reforça a musicalidade e a motricidade. O *atirei o pau no gato* remonta a um imaginário coletivo pela lembrança das conexões sociais e temporais que ele traz e, acredito, não pelo incentivo ao massacre de felinos. Em outras palavras, deve-se buscar sempre o exercício reflexivo sobre o que está culturalmente posto sem desmerecimentos históricos.

A busca pelos aspectos positivos de cada cultura e de cada sujeito social pela sua própria identidade auto-afirmada parece ser um caminho a ser trilhado pelas Instituições de Ensino que trabalham com a literatura infantil. Busca-se o aspecto

positivo pela sua própria positividade e não o reforço dos negativos de um dado grupo ou cultura em detrimento dos aspectos positivos de outra. Em outras palavras, deve-se exercitar na escola o relativismo cultural que Roberto Damatta (1997) apresenta como necessário para compreender a cultura do outro sem construir estereótipos e preconceitos. O exercício do relativismo pode ser facilmente aprendido pelos pequenos porque exige deles o que têm de mais produtivo a curiosidade, a imaginação e facilidade de associação com o diferente. Esse exercício pode contribuir para a formação de um novo imaginário coletivo a cerca daquilo que é diferente, considerando que, como nos diz Ribeiro (1996) o novo imaginário coletivo a cerca das pessoas, das culturas e das ações pode ser construído a partir do imaginário infantil, como uma preparação para novas atitudes e ações diante da questão da identidade cultural e da representatividade social das diversas etnias na sociedade contemporânea.

O que então, o educador deve-se perguntar é: como fazer? E tenho notado que a resposta vem de uma ação muito simples: com a mesma intensidade com que se trabalha o cânone literário deve-se trabalhar com o renovo literário que rompe com o imaginário estereotipado do negro. Em palavras literárias, poderíamos dizer que tão bela quanto à alva Branca de Neve que se perde na floresta e se encontra com seus sete anões, é também a negra Menina do Laço de Fita^{1[2]} que se perde em suas dúvidas e se encontra como ser social e cultural pelas explicações da mãe – o que nos remete imediatamente a idéia de identidade enquanto projeto de cidadania (Castell, 1999)–, neste caso, o projeto de construção cidadã é também fortemente fomentado pela atuação do coadjuvante Coelho Branco que, encantado com a beleza da menina, acaba por se tornar na narrativa o grande multiplicador da diversidade étnica e cultural, e não apenas do ponto de vista biológico (dos filhos que teve), mas do ponto de vista reflexivo, da forma como descobre a questão da diversidade étnica.

Também tão belo quanto a menina de cachos negros arrepanhados por um laço de fita é o negro menino marrom^{2[3]} que se descobre diferente e igual a seu colega branco, diferente porque é descrito como uma criança negra e descobre-se uma negra criança bonita e igual porque ao se relacionar com o colega branco entende que são diferentes apenas no aspecto da cor da pele, mas não são diferentes

1[2] Ver: Machado, Ana M. **Menina Bonita do Laço de Fita**. São Paulo: melhoramentos, 1986.

2[3] Ver: PINTO, Ziraldo A. **O menino marrom**. São Paulo: melhoramentos, 1986

na condição de ser humano. *O Menino Marrom* de Ziraldo Alves Pinto é a construção imagética e textual do que vimos discutindo até aqui: o personagem que atua em todas as áreas de decisão da narrativa sem que sua dimensão ética seja tomada a partir de seus traços estéticos e vice-versa. Sua imagem (as ilustrações que compõe o livro) trazem um menino de traços bem definidos como uma valorização positiva da identidade negra que é também reafirmada pela narrativa “caprichei no desenho do menino ‘marrom’, mas acho que ele era muito mais bonito pessoalmente” (1986, p. 3). Sua descrição física contempla cada peculiaridade de sua condição étnica e biológica como elemento formador de um ser bonito, tais descrições são feitas de forma objetiva e não comparativa. Ziraldo foge dos este reótipos de família pobre, negrinho descalço e dependência do branco para justificar atitudes, o menino tem voz ativa e pensa segundo seus próprios entendimentos da realidade, como qualquer criança, mostra disso é a resposta brilhante que dá a mãe quando indagado sobre a razão de ter quebrado as coisas da casa: “É que a senhora deixou o tio tomando conta de mim e ele não tomou direito” (ibidem, p 6)

A análise de conteúdo da obra *O Menino Marrom* pode nos servir de base para entender a renovação da literatura infantil e colaborar para a construção de um novo imaginário coletivo. O menino de Ziraldo é uma criança social que possui um amigo branco com o qual descobre diferenças de suas características biológicas e aí as diferenças entre ambos eles são notórias: ambos percebem-se diferentes e o autor remonta-se a essa diferença como elemento de composição textual ao referir -se às *algumas muitas* diferenças que o Menino marrom tem em relação ao menino branco. A acentuação dada às diferenças não reforça as divisões, mas reforça a identidade étnica: é indispensável se reconhecer como diferente para identificar -se como pessoa, mas a condição de sujeito social independe da condição étnica. Ser negro e ser branco são condições de ser humano e a linguagem metafórica em pregada a todo o instante na obra leva o leitor a refletir sobre esta questão e a não considerá -la como problema, embora a utilização das nomenclaturas por meio de cores diversas leve -nos a refletir sobre a complexidade da questão calcada na necessidade de se reconhecer a etnia, a cor da pele e tratá-la pela nomenclatura correta, sem invencionices tendenciosas.

O menino marrom sabe que é negro “o menino achava normal ser chamado de preto” (ibidem, p. 20), por isso em alguns momentos a cor marrom pode parecer uma

eufemização, no entanto, percebe-se que Ziraldo trabalha com a idéia da cor para discutir a constituição dos signos na vida social que por vezes leva o homem a tomá-la como referência para a designação do certo e errado, do feio e do belo, do humano e do desumano, como exemplo cruel serve-nos aqui a própria escravidão dos negros. Neste sentido, a obra serve de base para enriquecer a reflexão e o debate sobre as diferenças étnico-raciais na escola mostrando que há diferenças étnicas, porém há igualdade no aspecto humano. O homem emprega a cor no dia-a-dia e agrega a ela simbolismos de acordo com seus estímulos psicológicos para a sensibilidade humana e com o próprio emprego técnico e social da cor (PEDROSA, 1982).

A recorrência da cor como elemento de valor psicológico faz do preto uma referência a angústias e a tristezas, contraria a sensação colorística do branco, como descobre o próprio menino após ter estudado (vemos aqui o menino atuando numa área de decisão de grande valor ideológico, que é a escola), entretanto, o autor discute a representação simbólica do preto e do branco pela experiência do menino, lembrando que elas se tornam referências porque são constituídas como imaginário coletivo, como símbolos criados pelo homem e transmitidos por meio deste imaginário (RIBEIRO, 1996). Enfim, preto e branco, como descobre o próprio menino, não são contrariedades, mas pensando na questão da humanidade, são complementaridades. O ser humano sente a falta do outro pela sua condição de humanidade de convivência social e não pela dependência social, assim acontece com o Menino marrom, que sentiu a falta de seu amigo branco não porque era branco, mas porque era humano.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2008
- CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade. A era da informação: economia, sociedade e cultura**. v. 2 São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do laço de Fita**. São Paulo: melhoramentos, 1986.
- PEDROSA, Israel. **Da cor à cor inexistente**. 3. ed. Brasília: UnB, 1982.
- PINTO, Ziraldo A. **O menino marrom**. São Paulo: melhoramentos, 1986
- RIBEIRO, Ronilda. Ação educacional na construção do novo imaginário infantil sobre a África. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996
- ZILBERMANN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos**. 3. ed. São Paulo: global, 1988.