



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

KARINA CARLA DA SILVA

**A RE-APRESENTAÇÃO DA CRIANÇA NEGRA NOS LIVROS DE LITERATURA
INFANTIL ADOTADOS PELO PNBE**

Recife

2020

KARINA CARLA DA SILVA

**A RE-APRESENTAÇÃO DA CRIANÇA NEGRA NOS LIVROS DE LITERATURA
INFANTIL ADOTADOS PELO PNBE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica

Área de Concentração: Formação de Professores e Prática Pedagógica

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosângela Tenório de Carvalho

Recife

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natalia Nascimento, CRB-4/1743

- S586r Silva, Karina Carla da.
A re-apresentação da criança negra nos livros de literatura infantil adotados pelo PNBE. / Karina Carla da Silva. – Recife, 2020.
113 f.
- Orientadora: Rosângela Tenório Carvalho.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.
Inclui Referências e Apêndices.
1. Literatura Infantil. 2. Relações étnico-raciais. 3. Livro infantil. 4. Programas educacionais – protagonismo infantil – aluno negro. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Carvalho, Rosângela Tenório. (Orientadora). II. Título.
- 370 (23. ed.) UFPE (CE2021-030)

KARINA CARLA DA SILVA

**A RE-APRESENTAÇÃO DA CRIANÇA NEGRA NOS LIVROS DE LITERATURA
INFANTIL ADOTADOS PELO PNBE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica

Aprovada *por videoconferência* em: 30/11/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Rosângela Tenório de Carvalho (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Michelle Guerreiro Ferreira (Examinadora Externa)
Secretaria de Educação de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição dos Reis (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

AGRADECIMENTOS

Sou grata

A Deus pelos milagres que vivo a cada dia e por me permitir viver infinitamente mais do que sonhei. A Jesus Cristo pelo amor e força que sinto quando dobro meus joelhos em oração. À minha orientadora, Professora Dr^a. Rosângela Tenório, pela dedicação, pelo profissionalismo, pela paciência, pelas palavras e orientações que me conduziram não apenas pelo caminho acadêmico, mas pelo caminho dos Estudos Culturais. Às Professoras Dr^a. Conceição dos Reis e Dr^a. Dayse Moura e ao professor Dr^o Janssen Felipe, que compuseram a banca de qualificação. À minha família, pela força, pelos ombros-amigos, por compreenderem e me apoiarem nas minhas escolhas e ausências durante este tempo. À Alessandra Medeiros, por regar a semente da inquietude e me incentivar a continuar em formação. À minha querida amiga Manuela Oliveira, por todo apoio, incentivo, cuidado e por acreditar nos meus sonhos. À Michele Guerreiro, por me incentivar a nunca desistir de um objetivo, independente do quanto ele possa parecer difícil, gratidão por todo carinho e cuidado desde o início dessa caminhada desafiadora. À Rayane Costa, por não me deixar desistir de nada sem antes tentar e me cobrir com orações. Às minhas queridas companheiras de trabalho Seine Reinaux, Rejane Viana, Paulinha Silva e Sandrelly França, por todo carinho, apoio, suporte e por compreenderem os meus silêncios ao longo dessa jornada. À “célula de sobrevivência” constituída por Simone Carvalho e Josineide Soares pela força nos momentos de fraqueza, pelas aprendizagens, pelas conquistas, por garantir que cada uma de nós, que fazemos parte desta “célula”, sobrevivêssemos e superássemos nossos limites.

Às professoras e aos professores do PPGEDU/UFPE, que contribuíram com a minha formação.

Gratidão a todos os funcionários e técnicos da UFPE, que tanto me ajudaram.

À Facepe, pelo financiamento da pesquisa. Aos colegas da turma trinta e cinco de mestrado do PPGEDU/UFPE, por compartilharmos esse importante momento de formação.

Dedico às lutas dos Movimentos Negros.

TIRINHAS NANA & NILO

®

2018



📷 @nanaenilo

Charge Nana & Nilo.

Disponível em: < <https://www.facebook.com/nanaenilo> >

Acesso em: 19 ago. 2019

RESUMO

Esta pesquisa apresentada ao Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco tem como objeto teórico a posição de sujeito da criança negra em histórias infantis da literatura brasileira contemporânea, distribuída às redes públicas de ensino pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Tomamos como lentes teóricas e metodológicas os Estudos Culturais com foco nos estudos sobre identidade e diferença, Estudos Étnico-raciais e Cultura e Literatura e Discurso. Este trabalho se insere no campo dos Estudos Culturais, de forma específica nos estudos das Relações Étnico-raciais e problematiza a literatura infantil no contexto da política de ações afirmativas. Nosso objetivo foi compreender como os livros de literatura infantil brasileira, distribuídos pelo PNBE, posicionam a criança negra como protagonista e assim dizer como deve ser e se comportar em relação às identidades étnico-raciais. De maneira mais específica, objetivamos analisar os enunciados étnico-raciais (visuais e textuais) em relação ao cenário discursivo, ao interdiscurso e às regularidades enunciativas e indicar sobre a forma como os livros de literatura analisados posicionam o sujeito criança negra. No desenvolvimento da pesquisa percebemos que os materiais culturais curriculares, no caso do nosso estudo a literatura infantil, constituem tal como o currículo, um espaço nas lutas culturais de disputa de discurso, além de reconfigurações das relações de poder-saber. Utilizamos-nos da abordagem de natureza qualitativa tendo como instrumentos para coleta dos dados a análise cultural que envolve discurso e imagem. Representação e posição de sujeito são as principais noções dessa análise. Do ponto de vista da análise desenvolvida, interessou analisar o cenário no qual o discurso das questões étnico-raciais emerge no currículo escolar em todos os seus artefatos; o interdiscurso, ou seja, as relações entre discursos de diferentes campos de saber; a posição de sujeito em enunciados textuais e imagéticos e as regularidades que focam no que é comum ao discurso e o que está em oposição. O *corpus* da pesquisa está centrado em obras de literatura infantil adotadas pelo PNBE e que trazem crianças negras como protagonistas. Embora se reconheça que há um crescimento no quantitativo de obras literárias que contemplem as questões étnico-raciais, em consequência da legislação brasileira dos anos recentes, continua sendo necessário se investigar como a literatura está re-apresentando as crianças negras à sociedade através de seus ditos e imagens, já que toda obra literária transmite mensagens que revelam expressões culturais do momento social no qual foram escritas. Os resultados da pesquisa indicam que a posição do sujeito criança negra se dá pela forma cultural de apresentar a criança protagonista realçando o cabelo, a cor, o modo de viver e pensar funcionando como

uma pedagogia cultural de contraponto ao racismo; o interdiscurso com a luta cultural dos movimentos sociais negros e elementos dos estudos étnico-raciais como afirmação, a centralidade e interseccionalidade e, por fim, indicaram também as contradições internas ao próprio discurso ao dar visibilidade a marcas de outros discursos que funcionam na sociedade.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Relações étnico-raciais. Livro infantil. Programas educacionais – protagonismo infantil – aluno negro.

ABSTRACT

This research presented to the Center for Teacher Education and Pedagogical Practice of the Graduate Program in Education at the Federal University of Pernambuco (UFPE) has as its theoretical object, the position of the black child subject in children's stories of contemporary Brazilian literature, distributed to public schools by the National Library at School Program (PNBE). We considered cultural studies as theoretical and methodological lenses with focus on studies related to identity and difference, ethnic-racial studies, culture, literature and discourse. This work is inserted in the field of cultural studies, specifically in the aspect of ethnic-racial relations and it problematizes children's literature in the context of affirmative action policy. Our main goal was to grasp how Brazilian children's literature books, distributed by PNBE, depict the black child as the protagonist or the main character, thus, to say how they should act and behave in relation to ethnic-racial identities. In a more specific way, we aim to evaluate the ethnic-racial statements (visual and textual) in relation to the discursive scenario, the interdiscourse and the enunciative regularities and to indicate about the way the analyzed literature books depict the subject black child. In the development of the research we realized that the curricular cultural materials, in the case of our study the children's literature, constitute, like the curriculum, a space in the cultural struggles of discourse dispute, in addition to reconfigurations of the relations of power-knowledge. We used the qualitative approach, with cultural analysis involving speech and image as instruments for data collection. Representation and subject position are the main notions of this analysis. From the point of view of the developed analysis, it was interesting to investigate the scenario in which the discourse of ethnic-racial issues materializes in the school curriculum in all its artifacts; interdiscourse, that is, the relationships between discourses in different fields of knowledge; the subject's position in textual and imagery statements and the regularities that focus on what is common to the discourse and what is in opposition. The research corpus is centered on works of children's literature adopted by the PNBE and which bring black children as protagonists. Although it is acknowledged that there is an increase in the number of literary works that ponder ethnic-racial issues, as a result of the Brazilian legislation of recent years, it is still necessary to investigate how literature is representing black children to society through its sayings and images, since every literary work carry messages that reveal cultural expressions of the social moment in which they were written. The research results imply that the position of the black child subject is due to the cultural way of presenting the protagonist child, highlighting the hair, the color, the way of living and thinking functioning as a cultural pedagogy in opposition to racism; the

interdiscourse with the cultural struggle of black social movements and elements of ethnic-racial studies as an affirmation, the centrality and intersectionality and, finally, it also suggested the internal contradictions to the discourse itself in giving visibility to the record of other discourses that work in society.

Keywords: Children's literature. Ethnic-racial relations. Children's book. Educational programs
- child protagonism - black student.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Histórias de Tia Nastacia	33
Figura 2 – Personagens de Ziraldo	34
Figura 3 – Menina Bonita do Laço de Fita.....	35
Figura 4 – Modelo Analítico	54
Figura 5 – <i>Corpus</i> de Análise	56
Figura 6 – Capa do livro “Histórias de Tia Nastácia”	65
Figura 7 – Capa Original “A Menina do Narizinho Arrebitado”	67
Figura 8 – Bonequinha Preta	68
Figura 9 – Bonequinha Preta	69
Figura 10 – Bonequinha Preta	69
Figura 11 – Bonequinha Preta	70
Figura 12 – Menina Bonita do Laço de Fita.....	73
Figura 13 – Menina Bonita do Laço de Fita.....	74
Figura 14 – Apresentação da Menina Bonita (2010).....	75
Figura 15 – Apresentação da Menina Bonita (1986).....	75
Figura 16 – Apresentação do Menino Marrom (1986).....	77
Figura 17 – O Cabelo de Lelê.....	80
Figura 18 – Valentina	81
Figura 19 – A Caixa de Lápis de Cor	82
Figura 20 – Betina	82
Figura 21 – Rosto de Betina	83
Figura 22 – Início da narrativa	86
Figura 23 – Modelos de Penteados.....	87
Figura 24 – Vó trançando o cabelo de Betina	88
Figura 25 – Betina adulta	89
Figura 26 – Valentina	90
Figura 27 – Reino da Beira do Longe.....	91
Figura 28 – O menino oferece seu serviço	92
Figura 29 – O Engraxate.....	93
Figura 30 – Os desenhos do menino.....	94
Figura 31 – O Menino Marrom e o Menino Cor-de-rosa	95
Figura 32 – Menina Bonita do Laço de Fita.....	97

Figura 33 – Tinta Preta	99
Figura 34 – Tinta Preta	99
Figura 35 – Mãe da Menina (1986)	101
Figura 36 – Mãe da Menina (2010)	101
Figura 37 – A velhinha atravessando a rua.....	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Legislação Educacional.....	55
--	----

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	A LITERATURA INFANTIL E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS	24
2.1	A literatura infantil como um discurso	24
2.2	A noção de Literatura Infantil e sua relação com a escola.....	28
2.3	A literatura infantil como um lugar que posiciona a criança negra	31
3	CAMINHO INVESTIGATIVO: O MAPA TEÓRICO E METODOLÓGICO	36
3.1	Os Estudos Culturais, as pedagogias culturais, a luta cultural e a representação	36
3.2	Os Estudos Étnico-Raciais – ancestralidade e afirmação de raça	40
3.3	O Caminho Analítico	50
3.3.1	Análise Cultural – discurso: texto e imagem	51
3.3.2	O Corpus	54
4	O CENÁRIO DISCURSIVO.....	58
4.1	O movimento negro no Brasil e as lutas culturais.....	58
4.2	A Política educacional: legislação, política educacional e ações afirmativas.....	62
4.3	A luta cultural pela ocupação da literatura pela criança em sua negritude.....	65
5	A POSIÇÃO DA CRIANÇA NEGRA NA LITERATURA INFANTIL	72
5.1	Uma reescrita: como é construído o personagem para uma nova pedagogia cultural	72
5.2	A rede interdiscursiva: afirmação, ancestralidade e interseccionalidade raça e desigualdade social	83
5.3	Oposições intrínsecas ao discurso de afirmação.....	96
6	TECENDO REFLEXÕES QUE NÃO SE FUNDAM POR AQUI... ..	104
	REFERÊNCIAS	107

1 INTRODUÇÃO

*“Os meus olhos estão voltados
Cheios de ansiedade.
Para esta construção que se inicia”*
Solano Trindade

Este texto dissertativo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE-UFPE), linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica, versa sobre a posição de sujeito da criança negra em enunciados de livros de literatura infantil nacionais, distribuídos às redes públicas de ensino pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) do Ministério da Educação (MEC) nos anos 2004-2008. Este trabalho se insere no campo dos Estudos Culturais, de forma específica, nos Estudos das Relações Étnico-raciais.

Posição de sujeito neste estudo é uma noção usada para indicar e problematizar como o sujeito é construído no texto literário, refletindo sobre o que se pensa sobre esse sujeito, ou seja, em qual rede discursiva está ancorado e quem ele deseja que seja esse sujeito. Como defende Silva (2000a, p. 93), os discursos posicionam o sujeito, de forma a corresponder discursos que se apresentam diversos e contraditórios. Sendo assim este conceito de “posição de sujeito” permite que nos aproximemos da subjetividade como construída, contraditória e, tal qual a identidade, constitui-se uma matriz de posições-de-sujeito, que podem ser inconsistentes ou até mesmo contraditórias entre si.

O meu interesse pelo tema em estudo não advém apenas do reconhecimento dos estudos na área, mas principalmente da nossa vivência. Minha experiência, em diferentes grupos sociais, tem sido marcada pelo testemunho de gestos preconceituosos, estereótipos, possivelmente, provenientes da herança de uma cultura escravocrata no Brasil. Observo como pessoas negras enfrentam constantemente a problemática do não pertencimento, do não reconhecimento e até a inexistência da aceitação de si mesma nas práticas cotidianas. Em minha trajetória de vida, inúmeras vezes, as questões de caráter racial estiveram presentes, inclusive dentro do próprio núcleo familiar, se estendendo na caminhada escolar, no Ensino Superior e posteriormente no âmbito profissional.

Percebo que é como se a cor da pele fosse característica suficiente para determinar o sucesso ou insucesso de alguém. Fui criança, adolescente, jovem, torno-me adulta indagando o porquê da cor da pele sempre fechar as portas da frente e abrir a porta de serviços, o porquê de

peessoas serem confundidas sempre com as vendedoras quando também eram clientes, ou ainda o porquê de não conseguirem se ver nas histórias que ouvem e leem, ampliando a sensação de não pertencimento.

Antes, como leitora, na infância, via nos livros literários infantis um artefato de entretenimento, com os quais me divertia, apesar de nem sempre reconhecer crianças negras no colorido das páginas. Como professora de Escola Básica observava esses livros como uma fonte de informações que favorecia pontes para o debate sobre temas do currículo oficial. Mostravam-se, portanto, como ferramentas pedagógicas produtivas para serem utilizadas em sala de aula.

Como pesquisadora de Literatura Infantil e Infanto-juvenil já no Ensino Superior, passei a questionar os significados que havia construído sobre esse artefato e sobre os discursos que são revelados e mantidos neles e por eles. Afinal, os livros de literatura infantil traziam desde os anos 1990 uma preocupação com as questões étnico-raciais, e alguns despontavam como um lugar onde a criança negra estava no centro da história em consequência das lutas culturais do movimento negro no Brasil.

Fui me associando a estudos que veem como relevante tratar dessa temática do ponto de vista da luta cultural e nesse sentido concordo com Marcon et al. (2012, p. 02) quando afirmam

Como não existe posição neutra, o silêncio legitima realidades e práticas que discriminam pessoas, grupos e classes sociais. A resistência em discutir questões como as de raça, etnia e cultura impede não só o avanço no debate teórico e a formulação de propostas que possibilitem a superação de problemas focais, mas também o enfrentamento de questões históricas, situações que mantêm significativos setores da sociedade brasileira à margem das condições mínimas de vida e lhes negam a cidadania.

O que apresento nesse texto dissertativo resulta de um processo de entendimento que fui construindo tal como diz Corazza (2002, p. 119) “o problema de pesquisa não é descoberto, é engendrado”, ou como defende Veiga-Neto (2002, p. 30) “são os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo”.

Inicialmente algumas indagações se formaram a respeito das narrativas de livros de literatura e da forma como apresentam crianças negras no papel de protagonistas, já que temos uma produção literária nessa direção: como as crianças negras estariam sendo re-apresentadas nos livros de literatura infantil? De que forma nos enunciados dessa literatura aparecem as questões étnico-raciais? Quais discursos sobre as crianças negras são acionados nessas narrativas? Quais os discursos sobre diferença cultural de raça estão em disputa? Qual o lugar que essas crianças ocupam?

Para Carvalho (2016a), o racismo na literatura tem sido uma preocupação no campo das Ciências Humanas e Sociais a exemplo dos Estudos Culturais e de forma consistente nos estudos sobre relações étnico-raciais no Brasil. Os Estudos Culturais, de forma particular os estudos pós-colonialistas, se preocupam em verificar a forma como grupos sociais diferentes aparecem nos textos culturais, dentre eles, a literatura (CARVALHO, 2016a, p. 22).

Inspirada nessa perspectiva fui buscar no campo dos Estudos Culturais noções que eu pudesse usar como ferramenta de análise já que esse campo é uma formação discursiva que acolhe uma rede discursiva com uma gramática que responde a uma práxis social e pública (CARVALHO, 2016b, p. 184). Um aspecto importante que observei nesse campo de estudos é o modo como trata as questões relacionadas às questões identitárias tendo como foco as lutas culturais, as relações de poder e como essas questões inscritas em artefatos culturais como a literatura atuam como uma pedagogia, ou seja, influem na vida dos sujeitos que por ela são interpelados.

Para esse campo interessa o trabalho com as questões como raça e etnia, gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, cultura popular e seus públicos, ciência e ecologia, política de identidade, política da estética, instituições culturais, política da disciplinaridade, discurso e textualidade, dentre outras (NELSON et al., 1995, p. 8).

Nos estudos pós-colonialistas por exemplo observa-se como as práticas discriminatórias e a continuidade de estruturas sociais que mantêm uma parte da sociedade à margem, reverberando na produção de saberes. A crítica à hierarquização dos saberes feita por Gonzalez (1983) permite reconhecer a existência e a persistência da expressão sutil de uma realidade que relaciona o privilégio social com o privilégio epistêmico, descortinando como algumas vozes são legitimadas em detrimento a outras, e quais são as vozes legitimadas pelas relações de poder, já que a linguagem, dependendo da forma como for utilizada pode se tornar um obstáculo e ainda restringir mais os espaços de compartilhamento de saberes.

Nessa perspectiva me interessam os estudos com foco na raça e etnia e aqueles que trabalham com a noção de representação. Vale dizer que na perspectiva dos Estudos Culturais a representação não é entendida como representação mental e sim como marca material, inscrição ou traço. Pode ser compreendida como afirma Louro (2012, p. 98) ao citar Marj Kibby (1997), que ‘representações são apresentações’, isto é, são formas culturais de referir, mostrar ou nomear um grupo ou um sujeito”.

Pensar em representações como apresentações, para nós é pensar no conceito de discurso de Foucault, ou seja, as formas nas quais os objetos de saber “são construídos por meio

de sistemas de significação” (SILVA, 2010, p. 45). A questão então é como a posição de sujeito veio a ser de uma determinada forma e não de outra. Uma determinada identidade cultural é constituída então “na e pela representação: [as representações] não existem fora dela” (SILVA, 2010, p. 46-7). Tais noções neste trabalho dissertativo servem como uma lente de uma luneta, ou seja, serve para direcionar nossa visão ao horizonte durante a incursão aos livros de literatura selecionados para a pesquisa apresentada nesta dissertação.

Contudo, é nos estudos sobre Relações Étnico-Raciais desenvolvidos no Brasil que vou encontrar o ponto de vista sobre a relação raça e etnia que vou assumir na análise. Nesses estudos, encontro elementos para tratar do tema da pesquisa que desenvolvi. Há nesse campo a forma mais consistente de problematizar as Relações Étnico-Raciais, “relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras” como assevera Gomes (2001, p. 1). Nessas relações, “a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária” (GOMES, 2001, p. 1).

Ribeiro (2017) problematiza as relações de poder e a questão da linguagem do ponto de vista do lugar de fala, ou seja, reflete sobre quem pode ou quem tem o direito de falar em uma sociedade patriarcal, marcada pelos traços racistas. Quem pode fazer uso da linguagem, quando o regime de autorização para o discurso impede que os considerados *outros* tenham o direito de contar a sua própria versão da história. Conforme a filósofa, falar de lugar de fala é falar de lugar social (ou lócus social), localização de poder dentro da estrutura social e não apenas de experiências individuais. A disparidade entre as oportunidades dispostas a cada grupo perpassa a maneira de conhecer, se ver e produzir conhecimento, em outras palavras, as epistemologias (RIBEIRO, 2017, p. 12). Essa questão está implicada com a autoria na literatura e também na própria experiência de visibilidade da criança negra como protagonista nos textos literários e em outros produtos culturais escolares ou da indústria cultural como cinema, revistas em quadrinhos e outros. Retomo Gonzalez (1983) para com ela dizer: “E o risco que assumimos aqui, é o risco de falar com todas as implicações” (p. 8).

Compartilho da importância da autoria negra na literatura e mais ainda do protagonismo da criança negra pelo que tem implicações nas relações de alteridade. Entendo, tal como Carvalho (2016b, p. 150), que as relações de alteridade remetem ao entendimento dessas relações como uma

interdependência entre os indivíduos e que essa relação de interdependência não significa ter a experiência do outro, sentir como o outro, saber tudo sobre o outro; ou mesmo precisar saber tudo de si para compreender o outro, pois não há uma natureza humana, mas, sim, humanos produzidos culturalmente e

linguisticamente, nessas relações de interdependência permeadas por relações de poder.

No campo dos estudos das Relações Étnico-Raciais essas questões estão relacionadas à produção do conhecimento nas sociedades. Nesse sentido, Alcoff (2016) propõe uma reflexão sobre a necessidade de observarmos outros saberes, tensionando a ideia de poder de julgamento confiada a uma “epistemologia mestre” que se posiciona sobre todas as outras formas de conhecimento, além da necessidade de nos atermos ao processo de construção de identidade social, buscando evidenciar como certas identidades vêm sendo historicamente desautorizadas no contexto da produção de conhecimento.

Esses estudos orientam não só a crítica às representações da pessoa negra nos diferentes e diversos artefatos culturais, mas, também, operam na orientação das políticas públicas em particular na política pública educacional. O foco dos estudos sobre as Relações Étnico-Raciais é a superação da dicotomia raça e etnia ao tempo em que inclui para além da questão física e cultural as questões simbólica, territorial, mítica, política e identitária, como diz Gomes (2002). Para autora, a compreensão dessas relações carece observar “processos identitários vividos pelos sujeitos, os quais interferem no modo como esses se veem, identificam-se e falam de si mesmos e do seu pertencimento étnico-racial” (2002). Na seção 2 desta dissertação vou desenvolver essa discussão.

Tais posicionamentos, construídos no âmbito dos movimentos sociais negros do Brasil e pelos seus intelectuais a exemplo de Gomes (2005, p. 80), têm influenciado na legislação brasileira recente e nas definições das políticas educacionais. De fato, nos últimos 15 anos houve um aumento significativo ao incentivo de políticas públicas relacionadas a questões étnico-raciais, no sentido da inclusão de modo significativo no currículo escolar e cultural de narrativas que aproximem as crianças de temáticas relevantes socialmente, como as Relações Étnico-Raciais.

Destaco a visibilidade da temática das Relações Étnico-Raciais na ordem do discurso educacional a partir da legislação educacional com a promulgação da Lei nº 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Essa lei institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica. Outro avanço acontece em 2008 com a Lei nº 11.645/08 que confere obrigatoriedade de ensino não apenas para a cultura africana, mas também a cultura indígena.

Essa legislação é importante pois definiu avanços no currículo escolar e provocou uma aproximação sobre Relações Étnico-Raciais no contexto da escola, de um modo geral. Com efeito, a problematização das questões étnico-raciais interfere na ação concreta de inclusão de tais questões nos livros de literatura infantil incluídos nos anos seguintes à aprovação da Lei

10.639/03, no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Esse programa emerge nos anos noventa, com o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura, para professores e alunos da rede pública de ensino, por meio da distribuição de livros de literatura. O PNBE Temático abarca especificamente nove temas que norteiam a escolha das obras literárias visando contribuir para a formação de uma cultura cidadã; dentre os temas constam as Relações Étnico-Raciais.

Porém, o discurso do racismo na sociedade está bem enraizado e mesmo a política educacional tendo um papel relevante, há um longo caminho a ser percorrido. O meu interesse ao analisar a posição de sujeito da criança negra no texto literário infantil é perceber e dar visibilidade como foram sendo instituídos nesse texto discursos advindos da política educacional produzidos em consequência das lutas sociais e culturais dos movimentos negros. Afinal, esse é um artefato cultural de grande penetração no currículo escolar e no cotidiano das crianças.

Para analisar textos literários infantis acolhi dois pontos de vista sobre a literatura embora não homogêneos: o modo como a literatura é tratada por Barthes (2013, p. 23), “como uma forma de combate, contra a língua e esta luta só poderá ser vencida se combatermos na arena da própria língua, observando não apenas o que se diz, mas o como se diz e os jogos de palavras presentes nas construções”; mas entendo ademais que é preciso destacar a literatura como um campo de saber, ou seja, um discurso como qualquer outro a indicar como se pode e deve estar no mundo, visão que Foucault assumiu ao longo de seus estudos, como defende Carvalho (2016a). Nesse sentido, pode sim constituir na escola uma possibilidade de se partilhar a experiência da diferença cultural, mas pode também manter como regularidade elementos do discurso racista da sociedade. Quando se trata da literatura e da literatura infantil na escola há uma preocupação com os modos de apresentação/representação da pessoa negra pelos históricos estereótipos consolidados por muitas décadas.

Essas questões norteiam o estudo que desenvolvi como um esforço de luta cultural e resistência no campo acadêmico. Procurei aliar o processo de amadurecimento das minhas próprias experiências aos estudos teóricos que se metamorfoseiam nesse acampo do conhecimento epistemológico dos estudos étnicos-raciais a que recorri. Utilizei esse campo de conhecimento com a intenção de contribuir com a evolução das formas de ver e pensar a posição de sujeito da criança negra na literatura infantil nacional.

Parti da premissa que a presença da criança negra como protagonista nos livros de literatura nas últimas décadas é fruto de lutas políticas culturais e de outras a elas associadas, e que essa presença se fortalece com os discursos em defesa de políticas públicas afirmativas. A

questão principal é que essas políticas afirmativas de inclusão da diferença têm tensionado a escola, seja pelo currículo e os seus artefatos culturais, como pelos livros de literatura infantil.

Os textos literários têm sido avaliados pelo MEC que os considera como parâmetro da inclusão social e cultural, dos direitos humanos no que se refere à diferença cultural e em particular pelas questões étnico-raciais. Contudo, é preciso entender melhor essa posição de sujeito, ocupada pela criança negra nesses textos literários.

Procurei compreender como em livros de literatura infantil nacional adotados pelo PNBE, em seus enunciados - textos e imagens -, posicionam a criança negra como protagonista e como indicam essa posição, ou seja, como propõem as condutas da criança negra em relação às identidades e relações étnico-raciais. Nesse sentido, analisei um *corpus* selecionado de seis livros de literatura infantil em relação ao cenário discursivo, ao interdiscurso e às posições do sujeito criança negra.

Na sequência desta introdução, apresento os resultados do estudo que fiz e que compõem esse texto dissertativo com mais quatro seções. Na seção 2, apresento o objeto de estudo: a criança negra na literatura infantil. Início com a noção de literatura e sua relação com a escola. Prossigo apresentando a literatura como um lugar que posiciona a criança negra e na terceira seção apresento uma síntese de como essa temática aparece em estudos recentes sobre literatura e questões étnico-raciais.

Com o objetivo de apresentar o modo como desenvolvi a pesquisa, descrevo na seção 3 desse texto dissertativo o caminho investigativo percorrido com destaque para as noções teóricas eleitas, a metodologia e o *corpus* da pesquisa. Organizado em três seções, trabalho com os Estudos Culturais com foco nas pedagogias culturais, e as noções de luta cultural, identidade e representação. Na apresentação dos Estudos Étnico-Raciais destaco as noções de ancestralidade, raça, afirmação de raça, racismo, preconceito. Nas duas últimas seções apresento o modelo analítico e o *corpus* da pesquisa.

Na seção 4, descrevo o cenário discursivo no qual acontece a entrada da criança negra como protagonista na literatura. Nessa seção, apresento inicialmente o papel do movimento negro no Brasil na determinação de mudanças na política pública relacionada às questões étnico-raciais; na sequência trabalho com a legislação educacional e também com a política nacional da educação no que se refere à literatura na escola.

As análises desenvolvidas estão apresentadas na seção 5. Descrevo e analiso os textos literários do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE do período 2004-2008, considerando a posição de sujeito da criança negra como protagonista no *corpus* analisado. Início retomando a posição subalterna da criança negra nas obras de Monteiro Lobato; na

sequência, a luta cultural no interior da literatura infantil e apresento a análise do protagonismo da criança negra na literatura infantil com foco na ancestralidade, afirmação de cor e do cabelo.

Nas considerações finais, retomo alguns pontos dos resultados da pesquisa e faço uma reflexão sobre o papel da escola e do professor perante as questões étnico-raciais com o uso da literatura infantil.

2 A LITERATURA INFANTIL E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

2.1 A literatura infantil como um discurso

A vontade de verdade ainda nos há de arrastar para muitas aventuras, essa célebre veracidade de que todos os filósofos falaram até os dias de hoje com veneração, quantos problemas essa vontade de verdade nos levantou!

(NIETZSCHE, Além do Bem e do Mal, 2012, p. 10).

Na verdade não tenho a vontade de fechar um conceito homogêneo do que é literatura. Opto por trabalhar a noção de literatura e observar modos como foi sendo tratada e indico qual ponto de vista me aproximo para analisar o material da pesquisa. Almejo evidenciar enunciados sobre literatura, e sobre a literatura infantil o que se diz sobre ela, sobre os seus usos, inclusive na escola, os questionamentos e sobre os limites a ela postos. Quero propor uma reflexão sobre até que ponto ela pode influenciar os modos de dizer, pensar e re-apresentar os sujeitos da educação.

Para além dessa visão, quero trazer outras formas de ver a literatura. Deleuze (1993) diz a literatura numa perspectiva filosófica implicada não com a formação humana do ponto de vista de uma essência humana, mas como uma formação de vidas humanas possíveis. Ele defende que a literatura é um texto que está relacionado com “com o informe, com o inacabado, [...] Escrever é uma questão de devir, sempre inacabado, sempre a fazer-se, que extravasa toda a matéria vivível ou vivida. É um processo, quer dizer, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido” (DELEUZE, 1993, p. 12).

Com Barthes (2013), pode-se pensar a literatura como um espaço singular, onde se pode dizer de uma maneira única o que normalmente em outros espaços sociais não se diria. Realça o autor como no âmbito literário falamos livremente, sem arbitrariedade da “autoridade de asserção” e do “gregarismo da repetição”; evidencia a literatura como forma de combate contra a língua, afirmando que esta luta só poderá ser vencida se combatermos na arena da própria língua, observando não apenas o que se diz, mas o como se diz e os jogos de palavras presentes nas construções.

No território literário há uma plasticidade nos modos de dizer; como afirma Barthes (2013), a literatura é um ambiente onde a linguagem se apresenta multiforme. Nesse ambiente, há a possibilidade de dizer e expressar coisas que normalmente não seriam mencionadas, há a possibilidade de dizer o que é vetado em outros contextos. Ela está carregada de um poder, um

discurso que caminha junto à formação das identidades, por meio dela somos incentivados a pensar criticamente e adivinhar criativamente.

A literatura como categoria recente confere legitimidade pela sua condição, existe um discurso posto fortemente do que se é considerado literatura, ao texto é conferido um efeito de verdade valioso, muitas vezes mais valioso que a ciência (BARTHES, 2013, p. 19). A vontade de verdade posta pela literatura se une sutilmente ao imaginário popular e veste-se de verdade, de maneira a ser transmitida pelas gerações, muitas vezes abraçada sem contestações, como por exemplo, a obra clássica *Divina Comédia* de Dante, escrita pelo italiano Dante Alighieri no início do século XIV, nos transmite impressão de que o diabo é uma gerente supervisor dos sofrimentos atribuídos às almas perdidas lançadas no inferno, além das imagens características e cores atribuídas a ele na obra, porém esse cenário contradiz as Escrituras, a Bíblia, que é o livro sagrado para o cristianismo.

Foucault (MOTTA, 2001) se pergunta o que faz com que a literatura seja literatura, que a linguagem escrita em um livro seja literatura. Para ele, isso acontece por um ritual prévio o qual traça o espaço de consagração das palavras. Para Motta (2001), Foucault situa o nascimento do que é para nós a literatura em um momento crítico do fim do século XVIII e início do século XIX, quando se realiza a experiência revolucionária, [...], e se entrecruza Kant com o debate das luzes e a obra de Sade (MOTTA, 2001, p. VIII).

Importante dizer que em sua obra Foucault tomará posições diferentes sobre a literatura. Há um momento em que vai considerar que na “modernidade, a literatura é um contradiscurso, no sentido do que compensa, e não do que confirma, a forma significante, o funcionamento significativo da linguagem” tal como mostra Machado (2000, p. 36). Contudo, segundo Machado (2000), Foucault após o seu estudo na *Arqueologia do Saber* evidencia uma nova forma de ver a literatura e o ato de escrever, passando a valorizar a militância em detrimento da produção escrita; passou a ver a literatura como uma formação discursiva entre outras, encarregada de disciplinar o comportamento (MACHADO, 2000, p. 126). Ou seja, Foucault passa a ver a literatura não como algo destinado a dismantelar os dispositivos do poder, mas como

situada ao lado da educação, da medicina, da psiquiatria, da jurisprudência, da psicanálise. Isso certamente porque, para a genealogia de Foucault, não há, de um lado, discursos do poder, de outro discurso contra o poder, visto que os discursos formam campos estratégicos que tanto podem intensificar os controles quanto se constituir como pontos de resistência (MACHADO, 2000, p. 127).

Para Foucault, a literatura apresenta características próprias dentro de uma regularidade discursiva. A literatura como instituição apresenta suas fronteiras e limites assim como as

outras, o que a legitima diante da sociedade e das outras instituições. Considerando essa instituição tão bem quista socialmente, opto por ponderar a própria concepção do que vem a ser literatura. Na perspectiva foucaultiana, não se pode encontrar um fio condutor que evidencie a capacidade de ligar todas as obras literárias, pois ao fazermos essa tentativa de limitar e definir literatura estamos pondo lentes do presente para observarmos o passado, na tentativa de fazer o que Foucault chamou de hipóteses retrospectivas, ou seja, com nossas teorias e ideias de hoje, definir o que é literatura ou não. Assim definir o que é literatura, para nós, não se torna valioso nesta pesquisa, já que não buscamos defini-la ou limitá-la, categorizar ou classificar quais obras podem ser chamadas de literatura. Ancoramo-nos na perspectiva foucaultiana, quando em “Linguagem e Literatura” (MOTTA, 2001), critica quando o questionam sobre o que é literatura.

Foucault se contrapõe a Barthes, aponta Machado (2000), pois seu campo de ação se insere nos mecanismos de poder. Nesse ambiente, os discursos conferem legitimidade a determinadas práticas sociais. A literatura para nós é uma instituição social, o retrato das virtudes e mazelas do contexto de sua criação. Nem boa, nem má, apenas um retrato do meio social e época na qual foi criada.

Para a pesquisa apresentada neste texto dissertativo vou considerar no contexto desses posicionamentos a potência da literatura no sentido de que, como um discurso, tem o poder subjetivador já que posiciona sujeitos com funções sociais específicas, provoca sentimentos ora de alegria, orgulho, ora de tristeza, vergonha e ou desinteresse; é um artefato cultural que não está fora das relações de poder. É por meio dela que posturas e visões podem ser produzidas e reproduzidas. A literatura nesse sentido compõe com outros textos um lugar no qual inscreve os sujeitos, um lugar no qual o Outro é representado seja no escrito, na fotografia, no texto literário, na imagem que ilustra o texto literário ou na imagem ela mesma. Interessam assim as relações de poder que estão implicadas na literatura, particularmente problematizar nesses materiais representações que superficialmente tratam da diferença cultural.

Com isso enfatizo o modo singular como trato os livros de literatura no estudo aqui sistematizado; estes são tratados como artefatos culturais em sua materialidade, ou seja, em sua historicidade. O que nos interessa nesse trabalho é como um discurso se põe em determinado momento histórico, assim como as aparências enganam, as regularidades discursivas mais inocentes e cheias de boas intenções podem não ser mesmo castas e bem-intencionadas em todos os momentos em que se inserem. A medicina, mesmo tendo como objetivo salvar vidas, já condenou a muitos quando apresentou discursos que marcaram sujeitos por suas doenças

(GOMES, 2001, p. 79). Aqui acrescento que a literatura marcou sujeitos por sua raça, ou ainda por sua raça como doença.

Analiso os discursos que perpassam pelos livros, sem a intenção de condená-los, censurá-los ou elevá-los uns sobre os outros em mérito. Lanço um olhar sobre a literatura como uma instituição, assim como Foucault olhou para as prisões, para o hospício e para a escola, analisando os jogos de poder, atentando para os discursos, observando quando estes legitimam alguns discursos em detrimento de outros.

Nesse contexto, a literatura, neste trabalho, não se coloca como “humanizadora” ou “libertadora”, mas sim como lugar de enunciação de discursos, com a peculiaridade do discurso esteticamente belo, o que lhe confere poder, para que seus discursos mergulhem no mais profundo na constituição dos sujeitos, sem que ao menos se deem conta do que realmente querem comunicar, com o que jogam, treinando os nossos sentidos na estética, construindo nossos gostos e preferências, carregados por discursos que vestidos de literatura, nos contamina e nos constrói.

Os discursos que aparentam ‘liberdade’ podem, em um momento histórico diferente de sua concepção, apresentar-se como “aprisionador” e outros “aprisionadores” podem ser “libertadores”. Não objetivo me valer de oposições, mas sim evidenciar que não há discurso ou instituição imune ao fato de estar introduzido em uma sociedade. Se algo é produto social, está fadado a ser marcado pelo contexto e pelas condições que favoreceram sua gênese e dispersão, sua materialidade. Nesse contexto percebemos inclusive a Literatura, que em seu desenvolvimento ora legitima ora se contrapõe aos discursos, reafirmando os jogos de poder (MACHADO, 2000, p. 124).

No mundo ocidental, literatura produzida para o público infantil tem sua origem entre o final do século XVII e o início do XVIII. Seu advento está diretamente ligado às mudanças sociais ocorridas na época, os deslocamentos vividos pela família burguesa e a escola. A revolução industrial, no século XVIII, foi mola propulsora para profundas diferenças de classe, a burguesia chega ao poder e a pedagogia passa a ter a incumbência de representá-la discursivamente.

Segundo afirmam Zilberman e Lajolo (1986), nesse período histórico, o pai é responsável por prover o sustento da família, a mãe exerce o papel de cuidadora e a criança se coloca no núcleo dessa família, como aquele que precisa da atenção dos adultos.

O universo infantil, a partir de então, ganha tons de ternura e a criança passa a ser vista como alguém que precisa ser educada e como ser em formação deveria se manter longe do convívio social, para que sua inocência fosse mantida pelo máximo de tempo possível.

Simultaneamente, emerge a necessidade de a criança ser educada em uma instituição específica que atenda às suas demandas, a escola. Na seção que segue, vamos tratar dessa aproximação entre literatura infantil e escola.

2.2 A noção de Literatura Infantil e sua relação com a escola

Desde a emergência da escola, a literatura compôs com outros textos o papel de formadora das crianças, formadora da alma das crianças. Carvalho (2004) observa essa presença no currículo escolar e embora reconheça a predominância de narrativas ditas estritamente didáticas afirma que “a narrativa literária, com sua oferta de incursões estéticas, livres, ‘uma aventura do espírito’, entra em disputa” (p. 15).

Segundo Lajolo e Zilberman (1999), no Brasil, a literatura para crianças tem seu advento no século XX, muito embora ao longo do século XIX apareça registrada em alguns momentos a notícia da publicação de uma narrativa voltada para as crianças. Lembra a autora que durante a escola literária brasileira chamada de parnasianismo, cuja concepção é baseada no positivismo, as histórias escritas para o público infantil foram marcadas pelo tom pedagógico.

Vale ressaltar que a veiculação e o consumo de tais obras foram feitos com o respaldo do Estado e da escola. O caráter pedagogizante da literatura se faz também quando a escola se mostra como espaço de apreciação para esses livros (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 44). Havia a necessidade do público escolar ser alcançado pelas obras impressas (LAJOLO, 2006). Os contos e poemas apresentam diferentes ancestralidades, evidenciando raízes portuguesas e também histórias contadas pelos escravizados que se encarregavam das crianças no século XIX, segundo Zilberman (1987, p. 230).

Lajolo (2006) registra o caráter conservador presente em vários livros europeus da época, que apresentavam um tom tão didático no tocante a comportamento, modos de agir, pensar e ver que se assemelhavam a uma ministração eclesiástica:

Enquanto formadora de imagens, a literatura mergulha no imaginário coletivo e simultaneamente o fecunda, construindo e desconstruindo perfis de crianças que parecem combinar bem com as imagens de infância formuladas e postas em circulação a partir de outras esferas, sejam estas científicas, políticas, econômicas ou artísticas (p. 232).

Essa questão é reforçada por Costa (2009) ao defender que a necessidade de uma instituição específica que se ocupasse das crianças, como a escola, trouxe a literatura voltada para esse público com um tom pedagógico. Esse tom se expressou em narrativas da época da emergência da escola que revelavam valores morais, cristãos e cívicos, direcionando o

desenvolvimento imagético das crianças que com o tempo foi se transformando em uma mercadoria a ser consumida pelos pequenos no período escolar.

Pode-se afirmar que essa presença na escola, e na escola infantil esteve historicamente associada à ideia da literatura como fonte de saber para formação do humano, para melhoria do humano, para se aprender com os personagens os valores humanos. É possível indicar como exemplo um dos textos literários mais presentes na escola no mundo ocidental desde o advento da escola, o livro *Pinóquio* de Carlo Lorenzini Collodi. Carvalho (2016b) chama a atenção para o fato de nesse livro a escola ser vista

[...] como o lugar da formação do sujeito de honra, o lugar do sujeito homem-educado. *Pinóquio* trata de um inumano em busca da socialização nas práticas culturais da arte do circo, dos jogos e das brincadeiras ao sair de casa a flunar e se encantar com o mundo que encontra. *Pinóquio*, o personagem, precisa ser educado pela escolarização com seus rituais e artefatos para assim tornar-se homem (CARVALHO, 2016b, p. 148)

De fato, entendo que a ideia que a literatura tem efeitos na formação humana tem assegurado em muitas vezes o argumento de sua presença na escola embora com visões diferentes sobre o alcance dessa formação. O poeta Mário Quintana diz: “Livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros só mudam as pessoas” (QUINTANA, 2005, p. 35). Para o poeta, a literatura é capaz de mudar as pessoas através do poder das palavras, que humanizam, ou desumanizam, trazem significados e provocam deslocamentos.

Cândido (2000) defende que a literatura cumpre funções específicas na vida do homem e pode influenciar direta ou indiretamente em seu desenvolvimento intelectual, no tocante a aspectos psicológicos e sociais. Em *A Literatura e a Formação do Homem* (1999) e *O Direito à Literatura* (2004), o autor revela que a literatura se mostra intrínseca à formação do homem em todos os seus níveis, contribuindo para a formação social do sujeito, revelando-a como agente formador e como um direito básico do ser humano. Afirma também que a mesma apresenta caráter educativo, assim como a escola e a família, porém, parte da própria vida, com “os altos e baixos”, fugindo da imposição de normas.

Todorov em seu texto *A Literatura em Perigo* também assevera o papel da literatura na formação humana:

Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano. Que melhor introdução à compreensão das paixões e dos comportamentos humanos do que uma imersão na obra dos grandes escritores que se dedicam a essa tarefa há milênios? E, de imediato: que melhor preparação pode haver para todas as profissões baseadas nas relações humanas? (TODOROV, 2009, p. 93).

É fato que essa perspectiva se repete no Brasil e as crianças e adultos vão construindo também uma imagem de infância a partir da literatura. Afinal, a presença da literatura na Educação no Brasil tem várias funções: para formar a alma da criança; para lhes dar um sentido de nacionalidade quando se investe na literatura brasileira que ressalta as fontes de natureza e a cultura brasileira; para assegurar a educação moral e cívica; para ajudar na alfabetização; para formar o leitor maduro; para formar o leitor crítico.

É importante ressaltar que a literatura infantil ocidental passa por uma ruptura na segunda metade do século XX, emerge a necessidade de uma literatura criativa e não apenas carregada de valores éticos e morais, mas sim, uma literatura com tons de arte. Como indica Coelho (2000, p. 27), a literatura infantil como arte é entendida como um fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Estas obras sendo elaboradas por autores adultos não deixam de ter uma intencionalidade pedagógica, podendo não querer ensinar, mas se dirigem como se fosse atuando como pedagogia cultural.

Essa foi uma ruptura que ocorreu com a literatura infantil ocidental na segunda metade do século XX, emerge a necessidade de uma literatura criativa e não apenas carregada de valores éticos e morais, mas sim, uma literatura com tons de arte.

De certo modo, repete-se no Brasil já no século XX o que ocorreu na França, durante o século XIX, quando emerge a literatura trivial, os livros passam a ser feitos em tiragens e os autores passam a atender à demanda do público infantil que está inserido nas escolas.

Essa literatura está presente nas bibliotecas escolares, nos cantinhos de leitura, nas caixas de livros, nas cestas de livros, e em outras formas de organização desses materiais. Na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, são fontes de leitura na hora da novidade, na hora do repouso, na hora do conto. É uma literatura extensiva à família pois há a possibilidade de a criança levar livros emprestados para ler com os pais em casa.

O crescimento e o desenvolvimento de instituições e programas voltados para o incentivo à leitura e análises da literatura infantil marcaram o final dos anos 60 do século XX, como o advento da Fundação do Livro Escolar (1960), a Fundação do Livro Infantil e Juvenil (1968), o Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil (1973), as várias Associações de Professores de Língua e Literatura, além da Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil (1979) (ZILBERMAN; LAJOLO, 1986, p. 123). Entre os anos 60 e 70 emerge um sistema editorial mais moderno, em função da lei 5.692/71, que configurava a exigência de uma produção literária nacional, fato que favoreceu a produção de obras de Literatura Infantil nacionais.

Se a cultura é um sistema de significação que envolve as diferentes experiências sociais, modos de vida, artefatos culturais e produtos culturais diversos como defende Williams (1992), podemos inferir que a criança é subjetivada nessa relação com a cultura: a criança branca, a criança negra, a criança pobre, a criança rica. Em qualquer dessas circunstâncias ela se constitui na cultura. A literatura como produto cultural se constitui nas nuances de uma simbologia de sentidos, traduz ao leitor a sua realidade, construindo, desconstruindo, elaborando e reelaborando a vida cotidiana, favorecendo o autoconhecimento, bem como a aproximação de outras culturas.

Estou de acordo que a posição de sujeito produzida a partir da interpelação dos artefatos culturais como a literatura infantil não pode ser tratada como uma questão hegemônica em seus efeitos. Concordo com Sommer e Schmidt (2010) quando em seu estudo etnográfico sobre os efeitos das pedagogias culturais na produção da criança consumidora afirmam que

[...] não se pode negar que são oferecidos modelos de uma infância contemporânea que não estão em nossos clássicos manuais pedagógicos. Tais representações borram as fronteiras tradicionalmente existentes entre o mundo adulto e o mundo infantil e, acima de tudo, são produzidas posições de sujeito (identidades) específicas para a infância, que representam modelos com os quais as nossas crianças podem se identificar (SOMMER; SCHMIDT, 2010, p. 220).

Entendo que a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. A representação compreendida como um processo cultural estabelece identidades individuais e coletivas, segundo Silva (2000a, p. 17).

2.3 A literatura infantil como um lugar que posiciona a criança negra

No período de crescimento da literatura infantil já nos anos 70 do século XX, a Literatura Infantil começa a levantar questões e problemas da sociedade. Segundo Zilberman e Lajolo (1986, p. 126), a publicação da Coleção do Pinto, contendo o livro *Pivete*, em 1975, pela editora Comunicação, inaugura “[...] uma literatura comprometida com a representação realista e às vezes violenta da vida social brasileira”.

Revela-se também a necessidade de obras literárias que abordassem as questões étnico-raciais, por meio da representação de personagens negras como protagonistas e narrativas que focalizem o continente africano como múltiplo, contribuindo para a quebra de pensamentos

enraizados em preconceitos, como aqueles que trazem as personagens negras retratando apenas o período escravista, ou ainda a representação do continente africano por lentes exóticas.

Afinal as produções literárias que datam do começo do século XX indicam que as personagens negras eram apresentadas a partir da visão do autor espectador da realidade social que o cerca, de suas memórias inseridas nas narrativas e de suas leituras de mundo. Evidenciando personagens que embora negros, desejavam o embranquecimento, a visão estereotipada com que as personagens negras eram apresentadas na literatura foi se mantendo por meio dos artefatos culturais, carregando a imagem do negro de docilidade servil, submissão e subalternidade (Tia Anastácia, de Monteiro Lobato), ou é aquele que gera compadecimento (menino André, d'A lenda do Menino do Pastoreio) ou, ainda, aquele que fantasia ser o que não é, o negro de alma branca (como Joaquim, de Joaquim, Zuluquim, Zulu, 1983), são os ecos das concepções interligadas, ora pela condição de subalternidade promovida pela escravidão dos povos africanos, ora pelo branqueamento, ainda segundo Zilberman e Lajolo (1986, p. 135).

Segundo Silva (2010), no período após a abolição da escravatura, a pessoa negra começou a figurar nos livros de literatura, ainda que sua imagem fosse vinculada à dor e ao sofrimento, não havendo preocupação em situar a criança negra nas narrativas. Havia interesse da classe dominante de passar uma imagem social moderna e civilizada, nas palavras da autora:

o que vimos foram preocupações relacionadas ao status burguês e à manutenção de uma versão idealizante de um Brasil equilibrado, moralista, cujos filhos, trabalhadores, e cujas famílias, bem constituídas, teriam livros e escolas que reforçassem esse padrão europeu de sucesso e de organização." (p. 4).

Essa é também a reflexão de Gonçalves (2003, p. 322) quando nos mostra como em país em crescimento, os poderosos excluíram aqueles que não tinham poder aquisitivo em um processo de invisibilização. Os negros além de invisibilizados lidavam também com o preconceito que permeava o seu cotidiano. A literatura atuante a serviço dos ideais burgueses não evidenciava interesse em representar os subalternizados. Segundo Gouvêa (2005, p. 79), até o Modernismo, havia pouquíssimos registros de personagens negros nas obras literárias e quando estes apareciam eram ligados ao passado escravocrata.

De certo modo, essa invisibilidade reiterava as teorias raciais que sustentavam haver uma soberania dos sujeitos brancos em relação aos negros como defende Gonçalves (2003, p. 27):

As teorias raciais apresentaram-se no século XIX como um discurso científico que buscava explicar as diferenças entre os grupos humanos, distanciando-se cada vez mais dos dogmas religiosos. Serviram como legitimadoras do imperialismo europeu, possibilitando a hierarquização da humanidade de forma que o homem branco

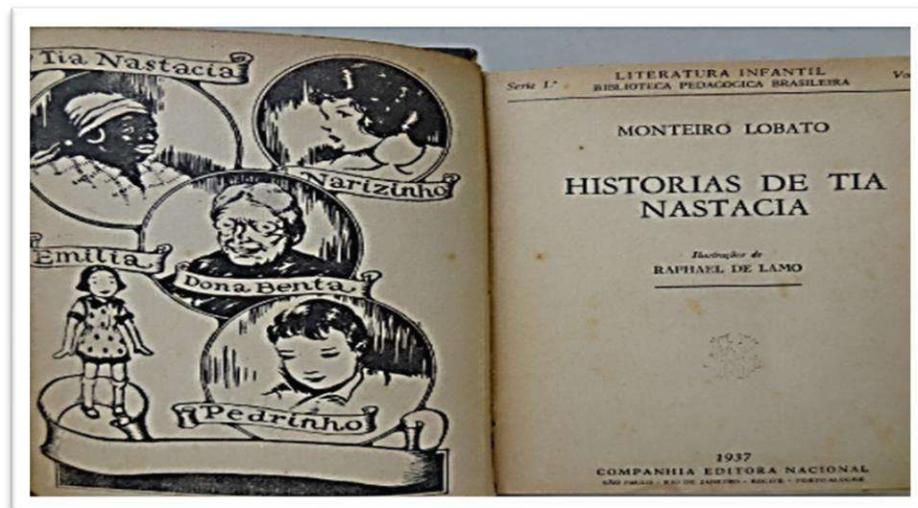
ocupasse o topo da evolução da espécie, símbolo maior do progresso e da civilização. Essas ideias tiveram ampla difusão na sociedade europeia e não tardaram a se espalhar pelo mundo, ganhando adeptos nos Estados Unidos, Argentina, Brasil, entre outros.

O uso desses subterfúgios tidos como científicos acorrentava invisivelmente o negro ao passado e deixando-o fora dos registros literários, além da falta de interesse do público em conhecer mais sobre o cotidiano do negro. Este panorama só começa a mudar a partir de 1920, segundo Cunha Júnior (2006, p. 85), quando emergem como personagens, porém de modo estereotipado, geralmente sendo nomeados como “negrinho” ou “negrinha”.

A posição de sujeito ocupada pelos negros era de coadjuvantes literários. Apareciam como empregados ou ainda contadores de histórias populares, carregados de estereótipos em seus modos de agir, pensar e falar, segundo Gouvêa (2005, p. 84). Tia Nastácia e Tio Barnabé são exemplos de personagens negros que resgatavam a cultura através do folclore, embora tenham seus conhecimentos questionados sistematicamente pela boneca Emília, um dos principais personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo, criado por Monteiro Lobato. Como exemplo, a postura da Emília em referência às narrativas dos personagens negros:

- Só aturo estas histórias como estudo da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não têm humorismo. Parecem-me muito grosseiras e bárbaras - coisa mesmo de negra beicuda, como Tia Nastácia. Não gosto, não gosto e não gosto (LOBATO, 1957, p. 31).

Figura 1 – Histórias de Tia Nastacia



Fonte: Ilustração do livro Histórias de Tia Nastacia, de Monteiro Lobato, 1957.

Na obra de Lobato (1957), a personagem Tia Nastácia é marcada pelas vestes simples, pela falta de educação formal, e seus traços físicos estereotipados. Sua personagem como negra

idosa tinha a função de reafirmar como eram vistos pela sociedade branca os negros idosos: trabalhadores e contadores de histórias. Quanto aos negros jovens, esses não apareciam nas narrativas já que eram vistos pela sociedade como marginais, ladrões e malandros perigosos. Cunha Júnior (2006, p. 92) registra que os escravizados mais velhos, após a abolição, permaneceram na zona rural servindo, enquanto os mais jovens recém libertos, não queriam viver da mesma forma e rebelavam-se, o que levou ao aumento da marginalidade, onde a corrente e o peso das teorias raciais foram substituídos pelo preconceito e pela diferença de capital intelectual e cultural.

Por muito tempo as atribuições negativas às personagens negras permaneceram ecoando, fazendo com que as crianças afrodescendentes observassem como os negros idosos eram representados e ao mesmo tempo não se vissem na plasticidade das ilustrações ou entre as linhas das narrativas, permanecendo carentes de uma literatura que as representasse.

A partir das lutas do Movimento Negro, bem como suas reivindicações por representatividade, a figura da criança negra começa a ganhar mais espaço no mercado literário, ainda que o preconceito permanecesse velado, como em *O Menino Marrom* (1986), escrito por Ziraldo, embora os meninos fossem amigos, fica evidente a diferença social entre os dois, além da dicotomia bondade branca e maldade negra

[...] o menino cor-de-rosa resolveu perguntar: por que você vem todo o dia ver a velhinha atravessar a rua? E o menino marrom respondeu: Eu quero ver ela ser atropelada" (ZIRALDO, 2002, p. 24).

Figura 2 – Personagens de Ziraldo

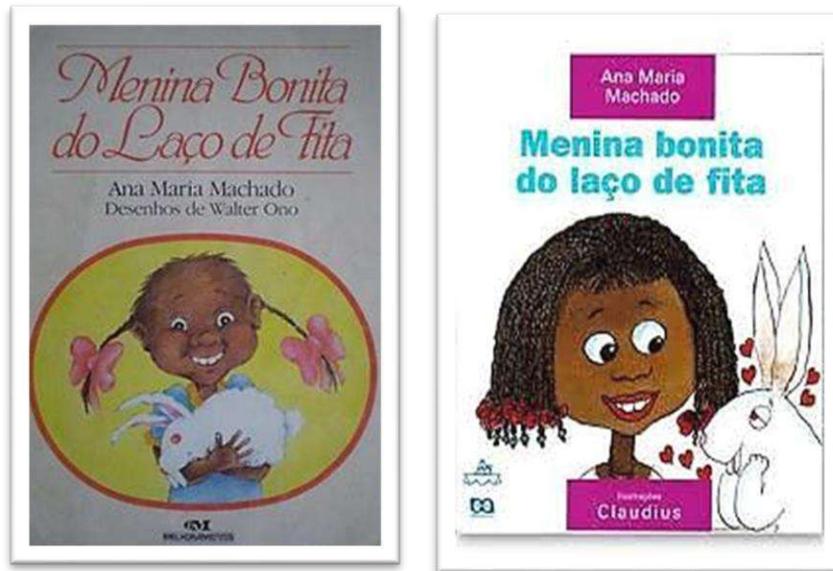


Fonte: Menino cor-de-rosa e Menino marrom, ilustrações de Ziraldo, 2002.

Mudanças significativas nessa rerepresentação social começam a aparecer a partir da publicação da segunda edição do livro *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado

em 1988, ilustrado por Claudius, tendo em vista que a primeira edição de 1986, com as ilustrações de Walter Ono, foram alvo de muitas críticas, devido à imagem criada por ele para a protagonista da narrativa¹.

Figura 3 – Menina Bonita do Laço de Fita



Fonte: Ilustrações de Walter Ono, 1986/ Ilustrações de Claudius, 1988

Na verdade, a representação das crianças negras entra na ordem do discurso nacional a partir das conquistas realizadas por meio dos movimentos negros. A Lei n. 10.639 versa sobre a importância da Literatura, além da Educação Artística e da História Brasileira na abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Posteriormente, foi alterada para a Lei n. 11.635/08, que inclui também a abordagem da cultura e história indígena, que, com suas exigências, promoveu a necessidade da produção de livros que abordassem as temáticas propostas.

¹ A análise dessas imagens estará na seção analítica desta dissertação.

3 CAMINHO INVESTIGATIVO: O MAPA TEÓRICO E METODOLÓGICO

3.1 Os Estudos Culturais, as pedagogias culturais, a luta cultural e a representação

O nosso trabalho está associado aos Estudos Culturais do ponto de vista teórico e metodológico. Costa (2009, p. 146) diz que os Estudos Culturais se configuram em trajetórias históricas distintas nas articulações operadas com uma gama de temáticas diversas, bem como múltiplas ações educativas. Procurando responder a questão sobre o que são os Estudos Culturais, a autora observa que esse questionamento emerge no universo acadêmico constantemente, tornando-se tema de livros, artigos e pesquisas cujo objetivo é delinear os percursos dessa movimentação intelectual, que nasceu na Inglaterra provocando deslocamentos sobre as formas de ver e pensar.

Costa (2000) situam a Cultura como uma referência para a discussão dos Estudos Culturais. Esse campo emerge quando a cultura transmutou-se de um conceito enraizado em hierarquias epistemológicas e elitistas para um viés de significados de grande amplitude, que valida diferentes saberes, sentidos e possibilidades, passando a ser tratada como culturas, já que a flexão do vocábulo abrange as diversas matrizes de produção de conhecimento a serem contempladas por tal conceito (p. 37). Os Estudos Culturais surgem de grupos sociais que desejavam difundir noções, saberes a partir de visões de mundo próprios. Na verdade, uma rejeição ao conceito de cultura dominante até o início do século XX (SOMMER, 2010, p. 215).

Desde sua gênese, os Estudos Culturais (EC) se mostraram uma alternativa de rompimento entre a cultura burguesa e a operária. Os primeiros trabalhos dos EC não apresentaram uma só perspectiva, mas estavam em uníssono sobre a importância de analisar a produção cultural, suas diferentes vertentes e as condições nas quais foram produzidas (SOMMER, 2010, p. 220).

Em um dos estudos pioneiros sobre os Estudos Culturais no Brasil, Escosteguy (1998) acentua dois aspectos dos estudos culturais: do ponto de vista político porque busca a constituição de um projeto político, como do ponto de vista teórico a constituição de um campo de estudos. Diz a autora: “Do ponto de vista político, é sinônimo de “correção política”, podendo ser identificado como a política cultural dos vários movimentos sociais da época de seu surgimento” (1998, p. 87). E ressalta que do ponto de vista teórico os Estudos Culturais “resultam da insatisfação com os limites de algumas disciplinas, propondo, então, a interdisciplinaridade” (p. 87).

Nessa mesma perspectiva dos Estudos Culturais como um campo interdisciplinar, Nelson et al. (1995) ampliam essa visão entendendo os Estudos Culturais como um campo

também transdisciplinar e também por vezes contra-disciplinar que atua na tensão entre suas tendências de modo a abranger “tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura, quanto uma concepção estritamente humanística da cultura” (p. 13).

Wortmann, Santos e Ripolli (2019) destacam como foi tensa a recepção dos Estudos Culturais no contexto dos Estudos Literários. Todavia, no que se refere à boa recepção oferecem o exemplo dos trabalhos de Heloisa Buarque de Hollanda em seus inúmeros estudos com foco nas relações de gênero, diversidade cultural, literatura e poesia marginais (p. 10). Carvalho (2004) já havia indicado essa produção importante em particular com o texto *Antologia de Novos Poetas dos anos 1999*. Diz Carvalho (2004, p. 432):

Nesta publicação está realçada a presença feminina na cena literária, a poesia negra, a poesia judaica, e no dizer da autora “muito especialmente, (...) a presença agressiva do *outing gay* na poesia 90, excelentes surpresas da década”. Outros movimentos editoriais retratam o movimento editorial em favelas e comunidades residenciais mais pobres: a *Antologia de Poetas da Baixada Fluminense* pela Rio-Arte; *Tem Poeta no Morro* pela Federação de Favelas do Estado do Rio de Janeiro; dentre outros.

De fato, os Estudos Culturais têm sido também um lugar de reflexão para o campo da educação e do currículo em particular. Sustentado na noção de cultura de Raymond Williams como forma global de vida de um grupo social, os Estudos Culturais ressaltam a cultura como campo de luta cultural em torno das possibilidades de significações sociais. Como defende Silva (2000b) ao tratar do currículo na perspectiva dos Estudos Culturais, “a cultura é o campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciadas de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla” (p. 133). E mais ainda: “a cultura é um campo onde se define não apenas a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder” (p. 134).

Nessa direção, as significações acontecem numa relação de poder que define o campo cultural. Nesse campo cultural é onde se dá a construção de fronteiras e posições sociais como defende Meyer (1998). Para a autora, raça, etnia e nação no contexto dos Estudos Culturais são categorias de análise. Essas categorias são vistas como campos de contestação inscritos em processos e práticas discursivas e materiais, “[...] contingências históricas, produzidas umas em relação a outras em contextos sociais específicos” (p. 70-71).

Meyer (1998, p. 78) enfatiza com Rattansi (1992) que

Diferentes formas de racismo, etnocentrismo e nacionalismo interagem com discursos de gênero, sexualidade, classe, geração e religião para produzir diferentes estereótipos oficiais e a cultura popular; estas formas de racismo têm também que coexistir e se articular continuamente com uma variedade de discursos e práticas em

torno da meritocracia, oportunidades iguais e direitos do cidadão e por isto são extremamente complexas, ambíguas, escorregadias e conflituosas.

Uma instigante vertente de estudos no contexto da relação entre Estudos Culturais e Educação tem sido aquela compreendida pela expressão "pedagogia cultural". Para Andrade e Costa (2017), o termo surgiu há aproximadamente vinte anos no cenário acadêmico brasileiro, imbuído em textos, artigos, pesquisas e livros.

Um dos principais argumentos dessa vertente de estudos é o entendimento “de que o ensino e aprendizagem ocorrem em vários lugares da cultura, e não apenas na escola” (ANDRADE; COSTA, 2017, p. 5). Destacam as autoras que estamos vivendo em uma sociedade totalmente pedagogizada na qual o processo de educação acontece em diferentes instituições, onde podemos incluir bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, livros de literatura infantil, entre outros.

Momo e Costa (2010), em seu artigo *Crianças Escolares do Século XXI: Para se Pensar uma Infância Pós-Moderna*, tratam da escola e sua relação com a pedagogia cultural enfatizando a questão das pedagogias visuais atuando nas posições dos corpos das crianças em função de estarem como consumidoras dos produtos culturais e nesse sentido afirmam que

a escola tem funcionado tanto como palco por onde desfilam inúmeras imagens que compõem uma cultura altamente midiática e de consumo, como por onde desfilam corpos-espetáculo. Parece que a escola, usualmente centrada em pedagogias da escrita e da oralidade, aos poucos se constitui como mais um lugar em que operam pedagogias visuais, ensinando sobre imagens desejáveis, sobre o que é in e o que é out nos modos de produzir o próprio corpo. Prestar atenção aos corpos das crianças pode fornecer elementos sobre como elas se estão tornando sujeitos e de como estão consumindo o mundo que aí está, e sendo consumidas por ele (p. 979).

Silva (1999a) trata a pedagogia cultural como uma versão do currículo, ou seja, como uma teoria curricular. Diz que a pedagogia cultural investe no afeto e na emoção. Ela está presente nas vidas de crianças e jovens. Observa Silva (2010) que a “permeabilidade e interpenetração entre as pedagogias culturais mais amplas e a pedagogia propriamente escolar têm sido exploradas pelas próprias indústrias culturais que estendem, cada vez mais, seu currículo para o propriamente dito” (p. 141).

Nelson et al. (1995) trazem a noção de luta cultural como uma ferramenta importante na análise cultural no contexto dos Estudos Culturais. Dizem os autores que os Estudos Culturais estão em acordo com os estudos feministas, os estudos de raça sobre a necessidade de se tensionar o cânon que apresenta uma tradição seletiva que está implicada em relações de poder. Há uma defesa que observa os efeitos e as práticas que são prejudiciais nas relações de

poder. Essas questões estão relacionadas com as formas de representação do outro nos artefatos culturais.

O tema da representação no contexto dos Estudos Culturais é tratado por Silva (1999a) quando trata da relação currículo como representação. A representação como uma inscrição, marca, traço, significante e não como processo mental, ou seja, “é a face material, visível, palpável do conhecimento” (p. 32). Nessa perspectiva, mudam-se as perguntas como: quem está autorizado a conhecer o mundo traduzem-se em perguntas como “quem está autorizado a representá-lo” (p. 32). Questionam-se os sistemas de significação com pretensão de expressar o humano e o social em sua totalidade.

Silva (1999b) pontua duas dimensões, indissolivelmente ligadas, da representação no contexto da política de identidade: representação como delegação e representação como descrição. Na primeira dimensão importa perguntar sobre “quem tem o direito de representar quem, em instâncias nas quais se considera necessário delegar a número reduzido de representantes a voz e o poder de decisão de um grupo inteiro” e na segunda dimensão “pergunta-se sobre como os diferentes grupos culturais e sociais são apresentados nas diferentes formas de inscrição cultura: nos discursos e nas imagens pelos quais a cultura representa o mundo social” (p. 33). Essas dimensões são importantes referências neste trabalho de dissertação que apresento.

No livro “Cultura e Representação”, Hall (2016) trata da representação como um processo do circuito cultural, ou seja, a produção de sentido pela linguagem. A representação segundo Hall (2016, p. 34) “é a conexão entre conceitos e linguagem que permite nos referirmos ao mundo real dos objetos, sujeitos, acontecimentos ou ao mundo imaginário, sujeitos e acontecimentos fictícios”. Pois o sentido é produzido dentro da linguagem, dentro e por meio de sistemas representacionais que denominamos linguagens, sendo o sentido produzido pela prática da representação pela prática significante (HALL, 2016, p. 57).

Hall (2016, p. 46) afirma também que Foucault contribuiu com os debates sobre o estudo das representações que podem ser entendidas como um sistema de representações, um conjunto de informações que produz conhecimento sobre um determinado assunto num certo momento histórico. Para Foucault, segundo Hall (2016, p. 55), as contribuições individuais não são livres, pois constituem um jogo de enunciados.

Para Hall (2016), representar é dar sentido às coisas, sendo estas mediadas pela linguagem. O pesquisador considera a representação como “efeito de uma prática” e, quando discute o “sistema de representação” aos moldes de Althusser (1985), emprega o conceito de “ideologia” com o objetivo de ilustrá-lo.

3.2 Os Estudos Étnico-Raciais – ancestralidade e afirmação de raça

*Lá vem o navio negreiro
 Por água brasileira
 Lá vem o navio negreiro
 Trazendo carga humana...*
 (Solano Trindade)

Nesta seção vamos observar práticas discriminatórias no Brasil, com a intenção de colocar as questões da pesquisa em um contexto histórico que possibilite a prática discursiva de racismo no âmbito nacional e que encontrou no campo educacional um lugar privilegiado. Lembramos com Foucault que é no campo educacional

[...] o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2011, p. 43).

Contudo, antes de abordar a questão da educação, quero tratar de algumas questões do passado, para refletir sobre como as questões raciais no Brasil foram acontecendo desde o período da colonização. A ideia de superioridade racial foi um dos mecanismos utilizados pelos colonizadores para conseguir subjugar os povos, *modus operandi* difundido pelos portugueses, com apoio de espanhóis, holandeses, ingleses e franceses. Outro aspecto que justificava esse pensamento de superioridade dos colonizadores europeus estava associado ao domínio da economia mundial, das principais fontes do saber e da tecnologia, eram brancos, considerando-se “puros” e, por isso, autorizados a explorar outros povos (RIBEIRO, 1995, p. 35).

Com a expansão do domínio territorial e as grandes navegações, somadas à teoria da evolução das espécies, construiu-se a ideia de uma identidade cultural superior, que serviu como subterfúgio para dominar e subjugar povos e culturas, atuando como fundamentação para a segregação entre as pessoas. Essas ideias estiveram no cerne do processo de civilização proposto pelos europeus (RIBEIRO, 1995, p. 87).

Segundo Silva (2005, p. 179), o conceito de civilização que se consolidou no século XVIII foi criado pelos europeus para referir-se a suas culturas, ou melhor, à cultura, avaliada por eles próprios como superior, a única civilizada. Os autores citam como Luís Vaz de Camões, em *Os Lusíadas*, enaltece “A fama das vitórias que tiveram; que eu canto o peito ilustre

Lusitano, A quem Neptuno e Marte obedeceram”, retratando os portugueses como um povo tão poderoso que até mesmo os deuses do mar e da guerra obedeceram.

Já a partir do século XIX, hierarquizam-se as culturas humanas, situando-as em escala evolutiva corroborando o preconceito e a discriminação. Nessa escala, as “sociedades indígenas da Amazônia poderiam ser classificadas no estágio da selvageria e reinos africanos, no estágio da barbárie. Quanto à Europa classificada no estágio da civilização considerava-se que ela já teria evoluído, vencendo assim os estágios anteriores” (SANTOS, 1997, p. 13).

A elite luso-brasileira ancorou suas afirmações no discurso que versava a respeito da inferioridade das pessoas negras e indígenas, evidenciando a mistura das raças como componente decaído de uma raça tida como superior e pura; atrelando-se a esse discurso, a frente religiosa almejava salvar a todos que tinham costumes e religiões diferentes dos europeus, favorecendo a segregação.

Como um dos últimos países a abolir o modelo escravocrata, o Brasil repercutiu a resistência dos proprietários de escravos que não concordavam com a extinção dessa força motriz. Contudo, não apenas porque a economia dependia das mãos africanas e afrodescendentes para que o país se mantivesse em pleno funcionamento, mas também porque não aceitava uma convivência de pessoas negras livres e com a possibilidade de ampliar a população negra livre no país. A Primeira República (1889-1930) acolhe essa perspectiva e promove a imigração de europeus com a finalidade de embranquecer a população, alimentando mais uma mudança de hábitos e costumes na sociedade nacional, como se essa prática não representasse um ato de miscigenação (SANTOS, 1997).

Mesmo após declarar sua independência de Portugal, as elites brasileiras continuaram a copiar o modelo cultural e social europeu, o que, no século XIX, faz com que a elite republicana tome medidas para garantir a valsa ao som da modernidade. Como na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, onde os costumes e hábitos populares foram considerados inadequados, a população negra foi empurrada para a margem do centro da cidade, passando a ocupar os morros, visando o desenvolvimento de uma cidade “civilizada”, contendo e separando os negros, pobres e mestiços, dando origem ao que hoje é chamado de “favela” (SANTOS, 1997 p. 40).

Se no século XVIII, a coloração da pele foi decisiva no processo de separação das chamadas três “raças” consideradas matrizes do povo brasileiro: a branca, a negra e a indígena, no século XIX, somaram-se à cor da pele outros componentes, como a forma do nariz, dos lábios e o formato do crânio, por exemplo (MUNANGA, 2003). Nesse momento, as práticas científicas, fundamentadas pela tese do branqueamento, na qual acreditava-se que a raça negra

iria avançar culturalmente e geneticamente, ou até mesmo desaparecer totalmente, dentro de várias gerações de miscigenação entre brancos e negros, caracterizavam os brancos como intelectualmente mais desenvolvidos que os índios e, por último, os negros. Cientistas acreditavam na existência de “tipos puros” e na miscigenação como sinônimo de degeneração (SCHWARCZ, 1993, p. 47).

Na década de 30, entra em cena o mito da democracia racial, que analisa os aspectos ideológicos que justificam, deslocam e também fixam o comportamento dos indivíduos, dos grupos e das instituições no tocante às relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Em seu discurso, o mito afirma a existência da harmonia entre negros, brancos e índios no período da colonização, que tomado como verdade possibilitou o disfarce da hierarquia e da discriminação entre brancos e “não brancos”.

O termo “democracia racial”, identificado até os dias atuais como “mito da democracia racial”, denota a crença de que o Brasil escapou do racismo e da discriminação racial vista em outros países, corroborado por Gilberto Freyre, em sua obra “Casa Grande e Senzala”, na qual o autor descreve a visão do colonizador sobre o colonizado, revelando a construção dessa relação de maneira idealizada, na qual o governo se apoia e se isenta da responsabilidade para com a população negra, afirmando que os mesmos não cresceram socialmente por preguiça, inabilidade e não por discriminação ou falta de oportunidade. Na declarada democracia racial brasileira (FREYRE, 2006), não são poucas as vezes em que os saberes e as tradições de matriz africana são menosprezados e ignorados por um pensamento hegemônico, que não possibilita visibilidade positiva à cultura das minorias. Partindo dessa lógica subalternizada, o negro passa a ser referido como parte desqualificada no enredo social, assumindo formas públicas de inexistência e silenciamento, representado como ignorante, residual e inferior (RIBEIRO, 1995, p. 138).

Vale destacar que durante o período do Estado Novo português (1933 a 1974), também conhecido como salazarismo, em referência a Antônio de Oliveira Salazar, que ocupou a chefia do governo durante a maior parte desse período, havia uma busca para manter o domínio português sobre as colônias em África. Salazar se valia da obra de Freyre (2006) como pedra angular para embasar e legitimar seus argumentos, o mito da democracia racial passaria então a servir de álibi para a manutenção do colonialismo e a recusa portuguesa em descolonizar seus territórios em África. Ainda nesse período, os Cadernos Coloniais, uma coleção de livros produzida desde os anos 20, ganha relevância, onde seus autores descrevem ao povo lusitano sua percepção acerca do povo africano, enaltecendo o domínio português e sua superioridade

racial e intelectual (SERRÃO, 1986), reforçando a relevância dos artefatos culturais na manutenção e propagação de formas de ver e pensar.

O “mito da democracia racial” serviu para fortalecer a discriminação, negando a existência do preconceito racial, produzindo mais estereótipos, estigmas e conflitos. Aos escravizados era negado o direito à educação, apenas os escravos das fazendas pertencentes aos padres jesuítas eram catequisados e controlados fortemente em seus costumes e práticas. O país possui uma dívida histórica com o povo negro. Nesse contexto concordamos com Silva quando afirma que

A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia era com o intuito de incutir-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. Ser negro era visto como enorme desvantagem, utilizava-se a educação para despertar e incentivar o desejo de ser branco. Além da cor da pele, tratava-se também de lugar a ocupar na sociedade, de poder (SILVA, 2000a, p. 495).

A equação formada por preconceito, discriminação, desigualdade social e péssimas condições socioeconômicas resulta em uma sociedade segregada, que impede que as relações sociais se desenvolvam de maneira sadia, visando à igualdade de direitos e representatividade aos negros. A batalha por uma sociedade que promova a equidade inclui a luta contra o racismo, este que se revela por meio de práticas discriminatórias que se encontram enraizadas no imaginário popular, segundo Munanga.

O racismo, termo que designa a convicção de que uma raça é superior à outra, foi construído socialmente e considera que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de características físicas ou biológicas que determinado grupo possui (MUNANGA, 2012, p. 8).

O racismo e o preconceito se manifestam através de gestos remanescentes de cultura escravocrata, pautando-se em características físicas como a cor da pele ou o tipo de cabelo. O racismo e o preconceito atuam no campo das ideias, já a discriminação ocorre quando tais informações se tornam realidade prática.

Ao passar do tempo, o preconceito e a segregação fixaram-se no imaginário popular, nas práticas sociais e nos artefatos culturais. Para que esse cenário histórico e social no qual os negros foram inseridos seja modificado, tem sido necessária uma luta permanente dos movimentos sociais e culturais negros que focam no desenvolvimento de estratégias e políticas que incentivem o combate ao racismo. Concordamos com Fanon, quando afirma em seus estudos que

A reflexão sobre o valor normativo de certas culturas, decretadas unilateralmente, merece que lhe prestemos atenção. Um dos paradoxos que mais encontramos é o efeito de ricochete de definições ego centristas, socio centristas. Em primeiro lugar, afirma-se a existência de grupos humanos sem cultura; depois a existência de culturas hierarquizadas; por fim, a noção de relatividade cultural. Da negação global passa-se ao reconhecimento singular específico. É precisamente esta história esquartejada e sangrenta que nos falta esboçar ao nível da antropologia cultural (FANON, 2008, p. 35).

É um convite a observarmos a relação intrínseca entre racismo e cultura. Em 1970, Fanon trata dessa questão e argumenta que racismo não é mais um elemento de opressão sistematizada, ele não é estático, mas transforma-se no interior da sociedade. É possível, segundo o autor, observar o modo como o racismo se refina e ressignifica produzindo efeitos e mantendo regularidades. O racismo não se pautaria mais apenas em um genótipo ou fenótipo, mas sim de maneira doutrinária por meio da hierarquia cultural, como uma mumificação do pensamento individual decorrente de uma mumificação do pensamento cultural (FANON, 2008, p. 38). É nesse processo de fixação ontológica da posição de sujeito do negro que a ideia de subalternidade permanece através de um processo mais sutil e elaborado de fixação/racialização na cultura.

Bhabha (2013), em sua obra *O Local da Cultura*, evidencia a cultura como mecanismo de poder e regulação, e a diferença cultural como “um processo de significação através do qual, afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, de referência, aplicabilidade e capacidade” (BHABHA, 2013, p. 64).

Ao tratar da produção do Outro diferente afirma que os discursos coloniais engendrados historicamente dependem da “fixidez” e do estereótipo na construção da alteridade. Para o autor, a fixidez é o signo da diferença, evidenciando a rigidez e a repetição. Nas palavras do autor, “o estereótipo, que é sua principal estratégia discursiva [da fixidez], e uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre “no lugar”, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido” (BHABHA, 2013, p. 76). Esse é um processo de ambivalência, questão importante e central para o estereótipo. Segundo o autor,

É a força da ambivalência que dá ao estereótipo colonial sua validade: ela garante sua repetibilidade em conjunturas históricas e discursivas mutantes; embasa suas estratégias de individuação e marginalização; produz aquele efeito de verdade probabilística e predictabilidade que, para o estereótipo, deve sempre estar em excesso do que pode ser provado empiricamente ou explicado logicamente (BHABHA, 2013, p. 106).

As questões raciais estão relacionadas a processos de subjetivação. Nesse sentido é importante a desconstrução do discurso colonial, que em sua prática constrói o colonizador e o

colonizado. Assim como diz Fanon (2008, p. 26-27), “[...]avançaremos lentamente, pois existem dois campos: o branco e o negro. Questionaremos a ambos. [...] Branco está fechado em sua brancura. E o negro em sua negrura”.

Como pretendo analisar os discursos sobre a posição de sujeito da criança negra nos livros adotados pelo PNBE, entendo ser imprescindível uma revisão de conceitos tanto para o entendimento de sua formação, como para as aproximações que desejo fazer durante as análises dos artefatos culturais. Vou retomar aqui conceitos já abordados nesta seção, mas que agora darei destaque. Concordo com Nilma Lino Gomes (2005, p. 42) quando observa que há um universo de termos que constituem o debate sobre conceitos que revelam diferentes teorias e múltiplas interpretações. Segundo a autora, compreender os conceitos-chave favorece a reflexão entre teoria e prática no campo de infinitas possibilidades que é a educação. Início assim dizendo que, nesta pesquisa, nomeio “pessoa negra” o grupo que compreende os pretos e pardos.

Identidade

Um dos conceitos-chave, identidade, tem a sua origem na filosofia, quando descreve algo que é diferente dos demais, porém igual a si mesmo. Mas, o que é identidade? Gleason (1985) em seu texto *Identificando a Identidade* observa que podemos levantar esta questão constantemente, porém o cerne da resposta exige de nós uma boa dose de sensibilidade e delicadeza, pois o uso indiscriminado do termo sem reflexão o torna clichê.

Com efeito, o termo identidade, por si só, já apresenta um universo complexo de interpretações e quando somamos a esta condição raça, gênero, etnia, classe social, tais complexidades se acentuam. Para Munanga (2003), a definição de si e do outro apresenta diferentes funções, seja defender a unidade de um determinado grupo ou proteger e manipular ideologicamente a partir de interesses diversos, como economia e política.

Coelho (2000a) diz que o termo identidade é um conceito vital na contemporaneidade porque permite aos sujeitos reivindicarem e ocuparem seus espaços sociais, sendo a identidade o modo de ver, estar e sentir o mundo, permeado por traços culturais, mas não resumido a esse contexto. Corrobora assim Althusser (1985), que entende que todos nós nascemos em algum lugar, destacando que o meio exerce influência sobre o processo de desenvolvimento da identidade do sujeito.

Nos estudos de Kellner (2013), percebo que houve um momento em que a identidade foi tratada como fixa e sólida segundo a observação da sociologia e da antropologia. Uma

identidade pré-moldada por um sistema tradicional de mitos. Já na modernidade, ainda segundo Kellner, a identidade torna-se móvel, múltipla, pessoal e reflexiva, uma combinação de papéis sociais dotados das capacidades de expansão e mudanças.

Os pós-estruturalistas afirmam que a identidade é formada a partir da performatização das diferenças, que, segundo Bhabha (2013), não tem de ser interpretada apressadamente como um conjunto pré-fornecido de caracteres étnicos ou culturais no âmbito de um corpo fixo da tradição. Sendo assim, a identidade seja pessoal ou social, se configura em diálogos abertos e dessa maneira depende de vários fatores, por isso se constitui como processo, em constante movimento de deslocamento e não um produto pronto, isso também se adequa à construção da identidade negra.

Nos meios sociais, circulam constantemente representações sobre os indivíduos que estão implicadas nas formas de produção e realimentação de formas de ver, ser e estar. Como sujeitos sociais, é no contexto da história e das representações que as identidades se constituem. As identidades, inclusive a identidade negra, se produzem na complexidade social e pessoal e não podem ser observadas separadamente, pois é na cultura que as identidades revelam os sujeitos. Somos então transitórios, tão transitórios, que não somos, apenas estamos. Essa visão é tratada por Louro (2012) que realça no tema das identidades as características fragmentadas, instáveis, históricas e plurais das mesmas.

Entendo a construção da identidade negra a partir dos estudos de Gomes (2012, p. 730), quando afirma que este processo identitário é cultural, social, histórico e plural. Como explicita Munanga (1996), o processo de desenvolvimento de uma identidade negra é na verdade a tomada de consciência de um segmento étnico-racial excluído da participação na sociedade, como também afirma a filósofa Lélia Gonzalez (1983): uma pessoa não nasce negra, ela se torna negra, sendo esta tomada de consciência uma conquista dura e cruel, que se desenvolve ao longo de toda uma vida. Sendo assim, o negro é marcado pela sua cor de pele, que é frequentemente usada como critério para marginalização. Essa questão é nomeada por Frantz Fanon (2008) como “esquema epidérmico” do sistema colonial, a ancoragem dos discursos que tangem a cultura e a política de marginalização do negro.

Gomes (2012, p. 743) afirma que a identidade negra também se constitui ao longo da vida escolar, trazendo para o debate a necessidade de que a escola desenvolva ações educativas que favoreçam a compreensão da teia complexa que forma a identidade negra, para que assim os sujeitos negros possam lidar positivamente consigo.

Quando se discute identidade negra no Brasil, o termo raça é o mais recorrente. A origem do termo apresenta diferentes perspectivas; alguns pesquisadores afirmam que a raiz

etimológica do vocábulo deriva do termo “radix”, que significa tronco ou raiz, outros ainda afirmam que o vocábulo se origina em “razza”, que em italiano significa linhagem. Seja linhagem, tronco ou raiz, o termo raça tem sido usado ao longo do tempo como forma de inferiorizar o sujeito negro, segundo os estudos de Gomes (2005, p. 52).

Para Gomes (2005, p. 54), o termo é o mais disseminado entre as conversas, devido à proximidade com que revela a realidade das práticas discriminatórias as quais os sujeitos negros são submetidos. Dos mais de 500 anos do Brasil, 388 foram marcados pela escravidão, o que deixou marcas profundas na cultura.

O termo raça era utilizado primeiramente para distinguir as espécies de animais e plantas, um tempo depois passou a ser adotado como termo para distinguir as classes sociais. Para Munanga (2003), as descobertas do século XV, com a incapacidade de explicar os diversos povos existentes, lança-se mão das escrituras sagradas, onde a alegoria dos três reis magos explicaria as três raças distintas, a serem o branco, o negro e o amarelo. Porém com o advento da racionalidade, promovida pelo Iluminismo, o uso do termo raça para diferenciar os grupos humanos volta ao uso, posicionando o branco acima de todos os outros. Ainda segundo Munanga (2003), esse movimento deu origem à raciologia, um movimento doutrinário e não científico, onde a cor da pele mostrava-se determinante para certas maneiras de agir e pensar.

É importante também, como aponta Gomes (2005, p. 67), observarmos quem está fazendo uso do termo raça e como está sendo esse processo, como no caso dos Movimentos Negros, que utilizam o termo, mas não no tocante à superiorização ou inferiorização de algum ser.

Racismo

A complexidade das questões raciais exige uma abordagem cuidadosa e uma observação meticulosa, o que nos leva a observar o que dizem os estudiosos sobre o racismo. O racismo que conhecemos hoje, como constructo ideológico, surgiu no século XVI, com um conjunto de conceitos e valores criados pela sociedade europeia, a partir do contato com a rica diversidade humana durante a expansão territorial.

Materializando-se na aversão e no não reconhecimento da humanidade daqueles que se distanciam do modelo europeu, segundo Lima (1980), esta é uma questão tratada por vários pesquisadores, como Silvio Almeida (2018), quando afirma que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e que se manifesta nas práticas, sejam elas conscientes ou inconscientes.

Almeida (2019) também nos alerta para a diferença entre preconceito racial e discriminação racial, onde o preconceito racial se mostra como juízo baseado em estereótipos e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. A discriminação é, segundo o pesquisador, a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados.

Nos debates sobre as questões raciais, podemos encontrar os mais diversos conceitos sobre racismo, porém, nesta pesquisa, nos aproximamos do estudo de Almeida (2019), no qual ele classifica o racismo em três momentos, a saber: institucional, estrutural e individualista.

Segundo o pesquisador, o racismo individualista é apresentado como uma patologia, uma doença que acomete o indivíduo ou um grupo em particular e se manifesta por meio de práticas discriminatórias e, como afirma Gomes (2005, p. 89), pode atingir níveis extremos de violência.

O racismo institucional acontece quando as instituições estabelecem parâmetros discriminatórios baseados na raça, com o objetivo de manter um grupo seletivo no poder. Segundo os autores supracitados, tais práticas racistas também ocorrem nos livros didáticos e de literatura, quando apresentam as pessoas negras de modo estereotipado, deturpado e a ausência de uma narrativa positiva sobre a história do povo negro.

Já o racismo estrutural está intimamente ligado à estrutura social. As instituições são regidas e organizadas por conceitos e diretrizes apoiados e ancorados na estrutura social na qual foram criadas; logo, a instituição apresenta um caráter racista que está intimamente ligado à estrutura social vigente, segundo Almeida (2019).

Estereótipos

Segundo Santos (1997), tornar-se negro exige da pessoa negra um rompimento com tudo que lhe foi imposto pela sociedade desde o seu nascimento; para a pesquisadora, tornar-se negro é um processo de descoberta e rompimento com os estereótipos. Nas mais variadas áreas do conhecimento o termo estereótipo vem sendo tema de debate. Sendo assim, existem muitas noções e pontos de vista a respeito deste conceito. Nesta pesquisa nos aproximamos dos estudos de Bhabha (2013) e Hall (2005).

Segundo Bhabha (2013), o estereótipo se caracteriza como uma forma presa, fixa, realidade que nega ao outro o jogo da diferença, ou seja, o estereótipo reforça a ideia de uma história única e homogênea. Ainda segundo os estudos de Bhabha (2013), o estereótipo é uma forma de conhecimento que se move entre o que já é conhecido e o que deve ser repetido.

Os estereótipos pavimentam o caminho rumo à repetição de velhas formas de ver e pensar, contribuindo com o ciclo de repetição em que corpos humanos cujos traços evidenciam descendência africana ou afro-brasileira continuam em um regime de representação fixa (HALL, 2005, p. 15), fixando os significados e criando perspectivas simplificadas. Neste contexto, os artefatos culturais atuam como instrumentos que favorecem e carregam estas mensagens de repetição.

Ancestralidade

A ancestralidade é conceito que não cabe em uma definição única. Segundo Oliveira (2007), é uma categoria de relação, ligação, inclusão, diversidade, unidade e encantamento, indicando ou escondendo caminhos. Oliveira (2007, p. 59) afirma que ancestral está ligado aos antepassados e para os afrodescendentes, ancestralidade está ligada à herança espiritual.

O conceito de ancestralidade possibilita compreender territórios que se reconstróem a cada dia, interceptando a linearidade da história e quebrando o ciclo de repetição de uma história única. É na ancestralidade que os antepassados se tornam referências na saga da existência. Em um primeiro momento, ancestralidade caracterizava o modo de pensar e fazer das religiões de matriz africana (OLIVEIRA, 2007, p. 128), a partir das lutas dos movimentos negros, o conceito de ancestralidade ganha novas vertentes e transcende os limites religiosos, passando a ser vista como uma categoria de princípio organizador (OLIVEIRA, 2007, p. 96), uma nova lente pela qual os saberes ancestrais seriam validados, possibilitando à pessoa negra uma reconexão com a sua própria história.

Interseccionalidade

Segundo a pesquisadora Carla Akotirene (2019), interseccionalidade constitui ferramenta metodológica de disputa, capaz de provocar a reflexão sobre a inseparabilidade estrutural entre o racismo, o capitalismo e todas as articulações que emergem a partir desse conjunto de fatores.

A interseccionalidade nos permite enxergar os pontos de convergência e interação nas avenidas que formam o processo de construção da identidade, desenvolvida a partir da herança do Black Feminism, desde o início da década de 90, com uma proposta interdisciplinar. Crenshaw (1989), uma das grandes pesquisadoras da categoria, apresenta como centro de suas observações as possíveis conexões entre a raça e o gênero, abordando classe ou sexualidade,

visto que "podem contribuir para estruturar suas experiências (as das mulheres de cor)" (1994, p. 54), configurando a interseccionalidade como uma proposta de considerar as diversas fontes que compõem a identidade, remetendo a uma teoria transdisciplinar, que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado (BILGE, 2009, p. 70). Atualmente, a categoria é vista como uma das formas de combater as diversas opressões, configurando-se, portanto, como um instrumento de luta política. É nesse sentido que Patricia Hill Collins (2014) considera a interseccionalidade ao mesmo tempo um "projeto de conhecimento" e uma arma política, nas disputas pelo discurso.

3.3 O Caminho Analítico

Há um aspecto interessante dos Estudos Culturais que orientam esta pesquisa: é que do ponto de vista metodológico, os Estudos Culturais, como afirmam Nelson et al. (1995, p. 9), "Não tem nenhuma metodologia exatamente conformada, ou seja, nenhuma análise estatística, etnometodológica ou textual singular que possam reivindicar como sua. Sua metodologia, ambígua desde o início, pode ser mais bem entendida como uma bricolage".

Trata-se de uma alquimia que se aproveita dos muitos campos principais de teoria das últimas décadas, desde o marxismo e o feminismo, até a psicanálise, o pós-estruturalismo e o pós-modernismo (NELSON et al., 2015, p. 9), ou seja, os Estudos Culturais se aproveitam de qualquer campo que for necessário para produzir o conhecimento que um trabalho de pesquisa venha a exigir e não matem nenhuma garantia sobre as questões evocadas, não há metodologia privilegiada ou utilizada de forma plena, ao mesmo tempo nenhuma é eliminada do hall das possibilidades de uso, pois todas apresentam potencial para fornecer deslocamentos e produzir conhecimento.

Nesse contexto utilizamo-nos da abordagem de natureza qualitativa tendo como instrumentos para coleta dos dados a análise cultural que envolve discurso e imagem. Na análise cultural, afirma-se que o significado, ou seja, o que é supostamente representado, não está nunca plenamente presente no significante, pois a representação como processo e como produto nunca é fixa, estável e determinada (SILVA, 1999a). Representação e posição de sujeito são as principais noções dessa análise. Do ponto de vista do discurso, interessa o cenário no qual o discurso das questões étnico-raciais aparece no currículo escolar em todos os seus artefatos; o interdiscurso, ou seja, as relações entre discursos de diferentes campos de saber; e as regularidades que focam no que é comum ao discurso e o que está em oposição.

3.3.1 *Análise Cultural – discurso: texto e imagem*

O sistema tradicional de linguagem não consegue alcançar em sua totalidade o que é discurso, pois, não há como abarcar a dimensão discursiva em um sistema comum onde se estabelece a relação entre emissor e receptor de mensagens. A linguagem é mais do que repassar informações, pois é nela que os sujeitos se constituem, se produzem e se propagam. O discurso não se constitui apenas de significantes e significados, ou elementos que sugerem conteúdo a serem explorados. Em Foucault, o discurso é uma prática. Prática que age, tem voz e dá forma ao objeto de que se fala. O discurso vai além dos signos, não designam apenas coisas. A essência da linguagem, para os analistas de discurso, se encontrará no enunciado. A fim de sugerir o que é discurso, Foucault (2001, p. 46) recorre a uma metáfora, onde diz que o discurso é uma reverberação de uma verdade nascendo diante de nossos olhos e quando tudo pode ser dito, isso acontece porque tendo manifestado e intercambiado seu sentido podem voltar à exterioridade silenciosa da consciência em si.

Os autores que versam sobre discurso apresentam diferentes pontos de vista, uns buscarão continuidades, na tentativa de esclarecer as nebulosas de um discurso, enquanto outros não. Foucault (2013, p. 30) busca de maneira multifocal, investigar a dispersão, o acontecimento, o enunciado, o que faz um acontecimento discursivo ser singular entre outros que se apresentam. O discurso de perspectiva foucaultiana mostra-se diferenciado, considerando a materialidade como prática, a respeito da qual a arqueologia constitui uma regularidade que funciona como mecanismo de dispersão, assumindo assim um caráter único e regular, o que nos impulsiona a perceber tais regularidades nas formações discursivas, nos enunciados e que devemos tratar como algo raro, como um acontecimento.

Sendo assim, a análise do discurso em Foucault não é a investigação da origem de um determinado discurso, pois não há uma verdade que se constitua como absoluta. Segundo seus estudos, o discurso se constitui como uma escrita que não é senão o vazio do próprio rastro, não há uma corporeidade, mas sim um murmúrio que flui de maneiras diferentes, deixando rastros por onde passam sem deixar a certeza de que se quer realmente existiram, ecoam no tempo e espaço.

O discurso se mostra descontínuo, permeado por rupturas, vive em constante transformação. O que levamos em conta são suas regras, de descontinuidade e transformação.

O enunciado, por sua vez, apresenta-se menos cheio de restrições, mas que complexo para conceituação. Nesse contexto, afirma que

[...] encontramos enunciados sem estrutura proposicional legítima; encontramos enunciados onde não se pode reconhecer nenhuma frase; encontramos mais enunciados do que os speech acts que podemos isolar, como se o enunciado fosse mais tênue, menos carregado de determinações, menos fortemente estruturado, mais onipresente, também, que todas essas figuras; como se seus caracteres fossem em número menor e menos difíceis de serem reunidos; mas como se, por isso mesmo, ele recusasse toda possibilidade de descrição (FOUCAULT, 2013, p. 101).

Em *Arqueologia do Saber*, Foucault vai nos mostrar a formação dos enunciados, evidenciando que não existe uma estrutura fechada que comporte os enunciados, que estes não estão presos a aspectos linguísticos, mas também se mostram como gráficos, pirâmides, tabelas e imagens. Além disso, o discurso se mostra vinculado a algo maior, uma rede discursiva; para ele, o livro está preso a um sistema de remissões a outros livros, outros textos e outras frases, é como uma peça em uma colcha de retalhos, um nó.

[...] E esse jogo de remissões não é homólogo, conforme se refira a um tratado de matemática, a um comentário de textos, a uma narração histórica, a um episódio em um ciclo romanesco; em qualquer um dos casos, a unidade do livro, mesmo entendida como feixe de relações, não pode ser considerada como idêntica. Por mais que o livro se apresente como um objeto que se tem na mão; por mais que ele se reduza ao pequeno paralelepípedo que o encerra: sua unidade é variável e relativa. Assim que a questionamos, ela perde sua evidência; não se indica a si mesma, só se constrói a partir de um campo complexo de discursos (FOUCAULT, 2013, p. 23).

É nesta perspectiva que pautamos o nosso trabalho, a fim de problematizar o discurso. Os textos e as imagens presentes dos livros selecionados para a análise são tratados como enunciados problematizados no contexto dos discursos literários e étnico-raciais. Elegemos algumas noções foucaultianas para nos ajudar a operar na análise, cenário discursivo e rede discursiva, campo associado, função autor.

Sendo assim faremos uso das noções de acontecimento discursivo, a função autor, considerando o *status* de quem fala; o lugar institucional, ou seja, as instituições por onde circulam os falantes; onde obtém o discurso e o que o legitima; a posição do sujeito, que a situação que ocupa diante dos grupos de objetos e posição que pode vir a ocupar na rede de informações.

Já na análise da rede discursiva, trazemos luz a como os enunciados interagem entre si, analisamos quais são os enunciados e o papel que desempenham na propagação do discurso literário a respeito da criança negra.

Como já indicamos, a nossa referência são os Estudos Culturais. É neles que vamos construir os contornos investigativos para a análise dos discursos postos nos livros de literatura que fazem parte do nosso corpus. Nesse sentido, analisaremos não apenas os discursos postos

nos livros, mas também as ilustrações, o que caracteriza uma análise cultural. Segundo Kellner (2013), para os Estudos Culturais, ler imagens criticamente implica diretamente em aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens "analisando tanto a forma como elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto o conteúdo que elas comunicam em situações concretas" (p. 109).

Na análise cultural, segundo os estudos de Silva (2010, p. 60), a visão e a representação estão alinhadas com o poder e nessa relação produzem alteridade e identidade. O olhar pausa entre a representação e o representável, parafraseando Manoel de Barros, que em um de seus poemas afirma que via a natureza como quem a veste, o nosso olhar passeia entre as coisas visíveis e o que volta para nós é vestido de representação. O que volta para nós não é o concreto, o visível, a linguagem se coloca para conferir singularidade ao que se vê e se representa.

Há uma relação entre o poder e a visão, assim como há uma relação entre representação e poder; para Silva (2010), é o poder que direciona o olhar. Assim, temos na representação o poder do olhar, que adquire materialidade, onde aquilo que é visível ganha significado e torna-se dizível; é nesse campo de representação que a visibilidade salta no campo da significação.

Silva (2010) cita Jaques Derrida para com ele dizer que o significado se dá por meio de uma relação de dependência entre os significantes, e que só iremos alcançar os significados através da análise dos significantes, que se relacionam em cadeias. Para Silva (2010), as representações são instáveis e em constante movimento. O significado não está relacionado a apenas um significante, mas mantém relação com toda a cadeia que não se afasta de seu próprio domínio.

Como exemplo, Silva (2010, p. 14) nos mostra que as representações postas ao negro (aqui nos referimos à raça) são dependentes entre si para fazerem sentido, entre estes a figura do "branco", ou seja, a representação é indeterminada, pois depende de uma cadeia para se sustentar.

Figura 4 – Modelo Analítico



Fonte: A autora, 2020.

Segundo Silva (2000a), a análise cultural mais recente trata a representação como as formas textuais e visuais por meio das quais se descrevem os diferentes grupos culturais e suas características. Nesse sentido, para o autor,

No contexto dos Estudos Culturais, a análise da representação concentra-se em sua expressão material como “significante”: um texto, uma pintura, um filme, uma fotografia. Pesquisam-se aqui, sobretudo, as conexões entre identidade cultural e representação, com base no pressuposto de que não existe identidade fora da representação (SILVA, 2000a, p. 97).

A partir dessa relação entre identidade cultural, significado e representação, nos debruçamos sobre o *corpus* da pesquisa.

3.3.2 O Corpus

Dado o objeto de nossa pesquisa, precisamos voltar nosso olhar a um corpus específico, para tal precisamos considerar alguns pontos. Esta análise trata os documentos como discursos, não conferimos aos materiais um caráter de verdade absoluta, mas compreendemos que se faz necessário observar o documento a fim de observar os discursos que atravessam o tempo através desse monumento discursivo, destacamos aqui o modo de seleção e tratamento dado aos materiais.

Elegemos dois blocos textuais: os documentos da política educacional que aqui será associado aos livros de literatura infantil, os quais serviram como cenários discursivos, para que possamos compreender o contexto que possibilitou que a posição de sujeito da criança negra entrasse na ordem do discurso. Não olharemos para o documento educacional em si, mas o veremos como lugar de enunciação e prosseguiremos observando o discurso. Sendo assim, não optamos por não deixar o corpus totalmente limitado, já que é preciso estar atento para as diversas possibilidades de emersão dos discursos.

No primeiro bloco, Cenário Discursivo, selecionamos os seguintes documentos de políticas educacionais:

Quadro 1 - Legislação Educacional

Documentos		
Nome	Lugar de enunciação	Ano
1. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica	Conselho Nacional de Educação (CNE –MEC)	2010
2. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana	Conselho Nacional de Educação (CNE –MEC)	2004
3. Plano Nacional de Educação	Conselho Nacional de Educação (CNE –MEC)	2014
4. Plano Nacional Biblioteca na Escola	Conselho Nacional de Educação (CNE –MEC)	1997

Fonte: A autora, 2020.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são as normas obrigatórias que regem a Educação Básica, orientando o planejamento do currículo das escolas e sistemas de ensino, estas são desenvolvidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Estas diretrizes continuam em vigor mesmo após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois esses documentos são completos, já que as Diretrizes fornecem a estrutura e a Base, o detalhamento dos conteúdos.

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-raciais e de História e Cultura Afro-brasileira e Africana foram aprovadas em 2004. Em nossa pesquisa, compreendemos as "Diretrizes" como um ponto relevante na trama pedagógica, por possibilitar conduzir à escola um debate direto sobre as questões raciais, ora silenciadas, ora desqualificadas pelo mito da democracia racial.

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado em 26 de junho de 2014 e terá validade de 10 anos, estabelecendo diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação. Sendo assim, os estados e municípios devem elaborar planejamentos

específicos para fundamentar o alcance dos objetivos previstos, considerando a situação, as demandas e as necessidades locais.

O PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola) foi criado em 1997 com o objetivo de promover a cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência, até 2017, ano em que o programa foi encerrado pelo governo federal. O programa dividia-se em três ações, a saber: o PNBE Literário, que avalia a distribuição de obras literárias cujos acervos são compostos por diversos gêneros textuais; o PNBE Periódico, que avaliava e distribuía periódicos de conteúdo didático e metodológico, e o PNBE Professor, que tinha por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico.

No segundo bloco, que se refere à Rede Discursiva e Posição do Sujeito Negro, o *corpus* se constitui um conjunto de livros de literatura infantil selecionados entre as obras disponibilizadas no acervo do PNBE (2004 e 2008), que foram escritas por autores brasileiros, e mostram crianças negras como protagonistas e possuem ao menos duas edições, atendendo ao requisito básico para uma análise cultural, que caminha em uma perspectiva foucaultiana.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, selecionamos as seguintes obras distribuídas pelo PNBE Literário que atenderam aos critérios estabelecidos pela pesquisa:

Figura 5 – *Corpus* de Análise



Betina - de autoria de Nilma Lino Gomes, teve sua primeira edição publicada em 2009, conta a lição do penteado, que Betina aprendeu da amorosa avó e a avó aprendeu com a mãe dela que aprendeu com outra mãe que tinha aprendido com uma tia. Só que Betina foi além e espalhou a lição para filhas e filhos, mães e avós que não eram os dela.



Valentina - escrito por Márcio Vassallo, teve sua primeira edição publicada em 2007 e conta a história de Valentina que morava num castelo, na beira do longe, lá depois do bem alto. E a princesa não entendia por que o rei e a rainha passavam o dia fora de casa. Eles diziam para ela que precisavam trabalhar. Só não entendia porque eles tinham que descer do castelo aquele tanto de vezes.



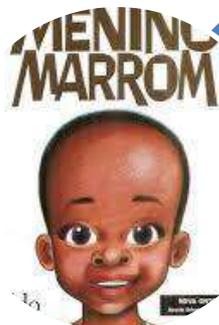
Menina Bonita do Laço de Fita - escrito por Ana Maria Machado, publicado pela primeira vez em 1986, conta a história de um coelho bem branquinho que faz de tudo para ficar pretinho como aquela menina do laço de fita que ele acha linda.



A Caixa de Lápis de Cor - Publicado pela primeira vez em 2008, escrito por Mauricio Veneza, conta a história de um menino engraxate que descobre um modo diferente para tornar seu cotidiano e a cidade em que vive mais colorido.



O Cabelo de Lelé- escrito por Valéria Belém, foi publicado pela primeira vez em 2007, conta a história de uma menina que vive a se perguntar de onde vem tantos cachinhos.



O Menino Marrom - Livro publicado pela primeira vez em 1986, escrito por Ziraldo, conta a história de um menino marrom e um cor-de-rosa, que por meio de questionamentos desejam descobrir o segredo das cores.

4 O CENÁRIO DISCURSIVO

4.1 O movimento negro no Brasil e as lutas culturais

O estigma da escravidão, que transformou a imagem da pessoa negra em sinônimo de subalternidade, foi e continua sendo combatido pelos Movimentos Negros no Brasil. Esses movimentos buscam desenvolver mecanismos e estratégias para intervir sobre práticas preconceituosas, situações de marginalização, ações de violência, dificuldades e injustiças encontradas por pessoas negras no mercado de trabalho, mecanismos de interdição e discriminação no sistema educacional vivenciados pelas pessoas negras. Essa luta se fez e se faz desde as senzalas e os quilombos e continuou logo depois da abolição da escravatura e ao longo do século XX, com os protestos por parte dos negros contra a hegemonia social e o preconceito racial em diversos campos, trazendo como protagonistas dessa luta o conjunto do Movimento Negro no Brasil. Segue com força no século XXI.

Pode-se dizer que a identidade negra foi construída permeada por opressões e enfrentou/enfrenta entraves para atingir o reconhecimento da negritude como constituinte positivo do convívio em sociedade e componente cultural brasileiro. A abolição da escravatura trouxe “liberdade” ao corpo, mas não livrou os ex-escravizados e afro-brasileiros das correntes da discriminação e de suas consequências, tornando-se necessária a luta por uma “segunda abolição” como afirma Santos (1997, p. 68) a partir de estudos de Florestan Fernandes.

É importante pontuar que ao final do século XIX e início do século XX, a população negra encontrava-se abandonada, as cidades estavam vivendo mudanças profundas em suas estruturas, formas de agir e pensar, a fim de inserir-se nos processos de modernização. É justamente em meio a essa efervescência que nascem os movimentos de resistência e luta organizados pelos negros (MUNANGA, 1996).

Munanga (1996) ressalta, no contexto dos movimentos sociais negros, a Imprensa Negra que tinha por objetivo denunciar as práticas discriminatórias evidentes no mercado de trabalho, no ensino e nos espaços de lazer. Destaca como em 1931 emerge a Frente Negra Brasileira em São Paulo, que, em 1936, torna-se um partido político, Partido da Frente Negra Brasileira, que elegeu como objetivos alavancar moral e intelectualmente o negro na sociedade a partir do desenvolvimento de projetos que os favorecessem. Porém, devido à ditadura, o partido foi fechado.

Outra fonte de luta evidenciada, agora por Nascimento (2005), é o I Congresso do Negro Brasileiro ocorrido em 1950 promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEM), no Rio de Janeiro. Nesse congresso recomendou-se o estudo das “reminiscências africanas do país e os

meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor, bem como a formação de Institutos de Pesquisas, sendo públicos e particulares a fim de alcançar esse objetivo” (p. 293). Com os movimentos negros, observamos que o volume de reivindicações para atender às demandas dos movimentos negros se intensificou.

Segundo Domingues (2007), os Movimentos Negros podem ser divididos em três fases distintas: de 1889 a 1937, quando o Movimento não evidenciava um tom político ou um projeto de ação definido; de 1945 a 1964, ocasião na qual afirmava-se que a solução para o problema do racismo viria pelo viés educacional e da reeducação social, cultural e racial; de 1978 a 2000, momento de afirmar a estratégia de combinar a luta negra com a luta de todos os oprimidos, contestando assim a ordem social, levantando a bandeira “negro no poder”.

Nesta terceira fase, a importância de um trabalho abrangendo a educação faz-se mais evidente, pois assim seria supostamente mais fácil lutar contra o preconceito racial desde cedo. Porém até então, como já indicado, a escola pautada num modelo epistêmico eurocêntrico continuava a marginalizar o conhecimento de matriz africana. Então caberia o questionamento, como conferir valor ao desconhecido? Como honrar e respeitar aquilo que eu não compreendo? Logo entram em cena as ações educativas promovidas pelo Movimento, que ladrilharam a estrada para que, nos anos 80 do século XX, indagações a respeito dos mecanismos de discriminação na educação entrassem em pauta.

À educação formal foi conferida importância e esperança de ser um caminho possível de mobilidade e ascensão social, diz Santos (1997). Essa questão foi tratada também pelo dramaturgo e escritor Abdias Nascimento, diretor do Jornal Quilombo. No jornal trazia indícios da necessidade de educação formal para as pessoas negras, a fim de que por meio da educação pudessem superar a exclusão a que eram submetidos, afirmando-se ser necessário

lutar para que, enquanto não for gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares (NASCIMENTO, 2005, p. 12).

Essa luta nunca foi só pelo acesso, mas também denunciou a estrutura racista do sistema educacional. Segundo Nascimento (2005), o sistema educacional brasileiro talhou e talha o processo de escolarização fundamentado no embranquecimento cultural e epistêmico, usado como modo de controle na estrutura de discriminação cultural. No que concerne a essa questão vamos encontrar no Movimento Negro as práticas de reexistências necessárias para fundamentar a luta contra essa problemática dentre a própria estrutura racista do Estado brasileiro.

De fato, o Movimento Negro confere ao longo de suas lutas visibilidade positiva às questões raciais, promovendo uma quebra nos discursos distorcidos e preconceituosos sobre os negros e sua cultura. O conceito de identidade imposto aos negros é delineado pelo preconceito, pelo não pertencimento e negação da negritude. Os negros tiveram sua imagem representada sempre ligada ao elo com o passado escravizado, já o Movimento Negro, por meio de suas práticas de resistência, fortaleceu o desenvolvimento de identidades negras com vistas à visibilidade positiva da negritude.

Os Movimentos Negros levantavam a bandeira de uma educação significativa e representativa, visando alterações nos currículos, formação para os professores e o desenvolvimento de novos materiais didáticos que conferissem voz aos saberes de matriz africana e afro descendentes, afirma Domingues (2007) em seus apontamentos históricos sobre o Movimento Negro.

Na Convenção do Movimento Negro Unificado (MNU) ocorrida no ano de 1982 em Belo Horizonte, algumas medidas foram aprovadas pelas delegações presentes. Entre as medidas propostas estava uma mudança geral no currículo educacional com vistas a eliminar a continuidade do desenvolvimento de estereótipos e a formação de professores para atuar nesse sentido. Em 1986, a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, realizada em Brasília, fez algumas reivindicações que foram registradas e publicadas pelo sociólogo Carlos Hasenbalg (1987), a saber: o processo educacional passa a respeitar todos os aspectos da cultura brasileira, tornando obrigatória a inclusão nos currículos escolares do ensino de História da África e da História do Negro no Brasil e também que a redação do artigo 153 da Constituição fosse alterada, ficando proibida a propaganda de guerra, subversão da ordem ou preconceitos de religião, raça, cor ou de classe.

Na década de 90 do século XX, a luta continua, dessa vez com a organização da *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida*, também realizada em Brasília. Na ocasião, as lideranças foram recebidas pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso e a ele entregaram o *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*, no qual estavam registradas propostas de ações antirracistas, incluindo o monitoramento dos livros didáticos, manuais e programas educativos controlados pela União e o desenvolvimento de programas de treinamento e formação de professores que os habilitasse adequadamente a trabalhar com a diversidade racial e cultural. Diante dessas propostas e do fruto da luta dos movimentos negros, algumas reivindicações começaram a ser atendidas, como a revisão dos livros didáticos nos quais as pessoas negras eram representadas de maneira estereotipada.

O Movimento Negro Unificado de Pernambuco (MNU) desempenhou um papel importante na luta por avanços nas práticas pedagógicas que ressignificassem a africanidade da História brasileira com o objetivo de construir referenciais e trazer à tona tudo aquilo que não encontrou espaço para disseminar-se na cultura no tocante à relação de África com a nossa história. Após o fim da ditadura militar, a militância do MNU em Pernambuco já trazia em pauta a discussão de uma proposta educacional que refletisse a diversidade étnico-racial (SANTIAGO; BATISTA, 2010).

Nesse mesmo período, o Movimento recebe apoio do então parlamentar Humberto Costa, deputado estadual, que apresentou à Comissão de Constituição, Legislação e Justiça da Assembleia Legislativa de Pernambuco o Projeto de Lei nº 948, a pedido da militante e professora Inaldete Pinheiro, atuante no MNU e no Movimento Feminista desde 1979, também responsável pela articulação de ações entre mulheres de seis comunidades negras do interior de Pernambuco, remanescentes de antigos quilombos. No dia 18 de novembro de 1993, o Projeto foi vetado (SANTIAGO; BATISTA, 2010). Uma segunda tentativa de levar adiante esse Projeto foi feita em 1995, pelo então deputado federal Humberto Costa, na Câmara Federal. O processo foi aprovado pela Comissão de Educação, porém foi arquivado. Então, em 2003, a deputada Esther Grossi e o deputado Ben-Hur retomaram este Projeto (SANTIAGO; BATISTA, 2010).

No início de 2003, o então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva reconhece a importância das lutas dos movimentos negros e altera a Lei nº 9.394/96 e sanciona a Lei nº 10.639/03 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, afirmando que

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

§ 1ª - O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2ª - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

O Movimento Negro foi protagonista em diversas frentes na luta contra o preconceito, a disseminação e o racismo. Problematizaram o fato de os grupos sociais brasileiros serem hierárquicos e basearem essa hierarquia no conceito de raça que desenvolveram. Ao pertencer

a determinada etnia ou raça, o sujeito pode vir a ser tolhido em seus direitos, garantidos pela constituição, como saúde e educação.

Para Munanga (2003), é importante a continuidade da luta pela igualdade dentro da sociedade, a fim de promover a todos o direito à escolha de seu modo de ser e agir. Para viver este sonho, há muito defendido, se fazem necessárias ações de combate ao racismo, que está enraizado na história e se mantém através dos artefatos culturais e imaginário popular.

4.2 A Política educacional: legislação, política educacional e ações afirmativas

Em seus estudos, Foucault (2001) observou as continuidades e descontinuidades do discurso a partir de acontecimentos discursivos específicos. Inspirada nessa perspectiva identificamos como a partir da década 1990 e início dos anos configuram-se deslocamentos próximos às mudanças ocorridas no currículo com relação aos modos de enunciação dos discursos de raça. Na verdade, nesse período acontecem mudanças substantivas na legislação e que contribuem para a emergência do discurso de afirmação cultural, incluindo-se aí a afirmação de raça.

No campo educacional, fruto das lutas dos movimentos negros em um documento curricular nacional, *Parâmetros Curriculares Nacionais*, em um dos seus volumes trata dos temas transversais, que representam questões importantes para o cotidiano, temas que traduzam os questionamentos da sociedade atual, apoiando-se no discurso da educação para cidadania (BRASIL, 1997). Incorpora nesta perspectiva temas como Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual, ou seja, temas relacionados às demandas de diferentes movimentos sociais e culturais. O documento trata dos conteúdos, critérios avaliativos, postura que deve ser adotada pelo professor e pela escola, bem como referências para que o tema seja abordado de modo significativo.

A Lei 10.639/2003, mencionada na seção anterior de forma objetiva, contempla as questões étnico-raciais ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, também resultado de reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, que apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de Relações Étnico-Raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir.

Matilde Ribeiro, à época Ministra Chefe da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, afirma que essa “decisão [Lei 10.639/2003] resgata

historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira (RIBEIRO, 1995, p. 8).

Ao mesmo tempo o governo estabeleceu então as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O objetivo é atender à demanda da educação com relação à população afrodescendente, atuando no sentido das políticas de ações afirmativas, buscando combater o racismo, reconhecendo e valorizando a história, cultura e identidade, posicionando-se contra as discriminações direcionadas ao povo negro.

O parecer dessas diretrizes orienta em relação aos livros e materiais didáticos:

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) (BRASIL. MEC, 2005, p. 23).

As Diretrizes contemplam diferentes ações no campo educacional de modo a garantir os direitos dos afrodescendentes no que se refere à Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana. Refere-se desde conteúdos e competências, valores, condições materiais com materiais didáticos adequados às disciplinas eleitas como aquelas que deverão incorporar o conteúdo da pesquisa que assegurem valores, conceitos e experiência dos povos afrodescendentes e indígenas:

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no "caput" deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de

pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

A implementação da Lei 10.639 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana impulsionam a produção de matérias a fim de auxiliar os educadores no tratamento desses temas, direcionando também o olhar, no tocante à seleção dos livros e literatura a serem distribuídos às escolas públicas pelo PNBE. Como lugar de enunciação material oficial, os livros de literatura escolhidos têm por objetivo formar um acervo literário nas escolas e dar suporte às práticas pedagógicas desenvolvidas. Esse artefato cultural evidencia um efeito de verdade visto que é o Estado que os institucionaliza.

Contudo, obra literária apresenta uma natureza multifacetada, dotada de vários sentidos, mergulhada em metáforas e comparações, difícil de ser definida ou fechada em um conceito.

A Lei nº 13.005/2014 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Neste plano, as questões étnico-raciais estão contempladas no Art. 2º III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

No corpo do texto do PNE há uma preocupação em designar as categorias étnico-raciais de forma a assegurar as políticas públicas educacionais direcionadas a quem de direito. Nesse sentido afirma-se no texto:

O PNE 2014-2024 reserva uma preocupação significativa para o enfrentamento e a redução das múltiplas desigualdades que caracterizam a educação brasileira. Entre essas, as desigualdades étnico-raciais emergem como condição que deve receber atenção especial das políticas públicas. Assim, ao longo do seu texto, o Plano elenca categorias étnico-raciais tais como indígenas, quilombolas, afrodescendentes e negros, demarcando a importância de que as políticas públicas educacionais atuem também considerando esses recortes (BRASIL, 2014).

O discurso da posição de sujeito da criança negra no contexto do discurso das obras de literatura infantil adotadas pelo PNBE se constitui um acontecimento, pelo qual podemos ver os deslocamentos no tocante à enunciação do discurso de raça e etnia. Podemos dizer que há um circuito editorial de produção de livros voltados para a infância com a temática das Relações Étnico-Raciais, como apontam as pesquisas de Maria Anória de Jesus Oliveira (2010) e Lenise Oliveira Lopes Sampaio (2014), que realizaram um breve levantamento no quantitativo de livros de literatura infantil, que apresentam personagens negros, com títulos publicados desde 1940 e que posteriormente foram adotados pelos programas nacionais de compra de livros.

Tais questões se mostram ligadas a outros enunciados em circulação nos espaços enunciativos como a mídia impressa. A mídia se mostra um espaço privilegiado de enunciação das práticas sociais e culturais, nos auxiliando a identificar como a literatura infantil opera como um dos meios de se abordar a posição de sujeito da criança negra.

Na seção seguinte, descrevemos os enredos contidos nas obras a serem analisadas com o objetivo de situar o leitor; em seguida, elencamos algumas categorias de análise para observarmos a posição de sujeito da criança negra presente nos livros selecionados para esta pesquisa.

4.3 A luta cultural pela ocupação da literatura pela criança em sua negritude

Como já indicamos neste texto de dissertação, a imagem da criança negra na literatura teve em seus primeiros textos uma posição subalterna de forma explícita, a exemplo da que ocorreu na publicação do livro “Histórias de Tia Nastácia”, em 1937 escrito por Monteiro Lobato, apresentando características de contos populares. Nessa narrativa, o sujeito negro entra em cena como a personagem Tia Nastacia, porém não há evidências de que o autor tenha usado tal personagem para romper com o preconceito e estereotípias literárias, visto que no desenvolvimento da trama o sujeito negro permanece ocupando lugares de subalternidade.

Figura 6 – Capa do livro “Histórias de Tia Nastácia”



Fonte: Livro “Histórias de Tia Nastácia”, 1937

Nesta narrativa, Tia Nastacia envolve os personagens do sítio em histórias sobre o folclore, os bichos e o povo brasileiro. À medida que Tia Nastacia faz as contações, cada personagem reage de uma maneira diferente, Narizinho acha as histórias bobas, Pedrinho acha que as histórias ajudam a entender o povo, Emília detesta todas e implica muito com Tia

Nastacia. Em um determinado momento, Dona Benta toma a frente das contações, trazendo contos populares de outros lugares do mundo, só então as crianças começam a perceber as semelhanças com as histórias contadas por Tia Nastacia e passam a validar o conhecimento popular.

No artigo “Histórias de Tia Nastácia, de Monteiro Lobato: um olhar crítico sobre textos folclóricos brasileiros”, a pesquisadora Amanda Silva (2014) afirma que a literatura infanto-juvenil representa um espaço de formação de ideias e de sujeitos e esse espaço no Brasil é marcado pelas obras de Monteiro Lobato. Afirma também que ao longo da obra são abordados alguns pontos sobre o provável contexto histórico de formação da narrativa, os elementos que a compõem, sua estrutura, sua originalidade; dando ênfase também aos ciclos e elementos repetitivos predominantes nas histórias, tais comentários têm como objetivo levar a criança a pensar sobre o que está lendo e não absorver tudo que lhe é oferecido de maneira passiva, como se vê neste diálogo entre Dona Benta e Pedrinho:

As histórias que correm entre o nosso povo são reflexos da era mais barbaresca da Europa. Os colonizadores portugueses trouxeram essas histórias e soltaram-nas por aqui — e o povo as vai repetindo, sobretudo na roça. A mentalidade da nossa gente roceira está ainda muito próxima da dos primeiros colonizadores./ — Por que, vovó?/ — Por causa do analfabetismo. Como não sabem ler, só entra na cabeça dos homens do povo o que os outros contam — e os outros só contam o que ouviram. A coisa vem assim num rosário de pais. a filhos. Só quem sabe ler, e lê os bons livros, é que se põe de acordo com os progressos que as ciências trouxeram ao mundo. (LOBATO, 1957, p. 58).

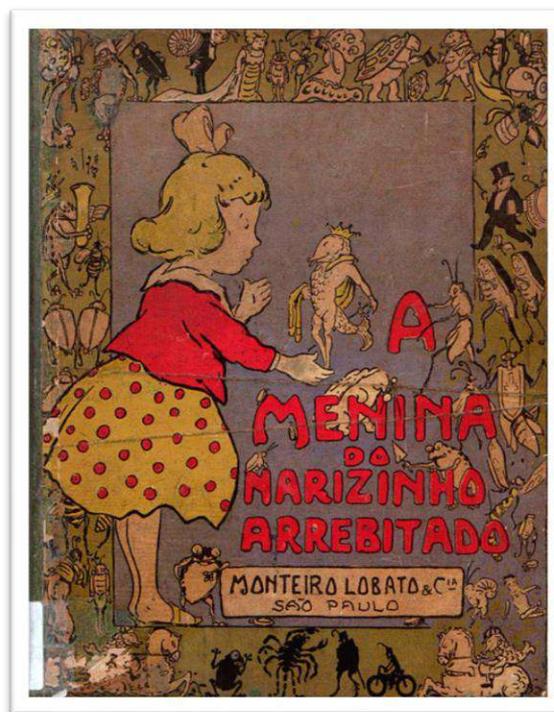
Quanto às leituras possíveis dessa obra e da figura de Tia Nastacia, a pesquisadora Renata Pimentel comenta em seu artigo “Agora chegou minha vez. Negro também é gente, sinhá!”:

Tia Nastácia é, portanto, alçada ao centro do discurso, mas como dona de sua voz, como sujeito da fala e autoridade sobre a matéria. É destacada como detentora de uma sabedoria válida e importante: as histórias de uma tradição da oralidade, propagadas e preservadas na memória de seu povo de origem; um dos elementos inegáveis de nossa formação mestiça e cultural (PIMENTEL, 2014, p. 3)

Entretanto, devemos ponderar que a produção de Monteiro Lobato protagonizou na literatura infantil no Brasil um movimento de estimulação de leitura desde a publicação de “A Menina do Narizinho Arrebitado” em 1920, na tentativa de um possível deslocamento da leitura de cunho exclusivamente pedagógico para um momento de prazer e divertimento. A tiragem foi grande para a época e quinhentos exemplares foram enviados a escolas paulistas, o que favoreceu a ampla divulgação do livro. A ele se seguiram vários outros, e não tardou para que

Narizinho, Emília, Pedrinho, o Visconde de Sabugosa, Dona Benta, Tia Nastácia e todos os outros personagens que compõem o universo do sítio se tornassem conhecidos por milhares de crianças e famílias brasileiras. Na história, a menina órfã Lucia, cujo apelido é Narizinho Rebitado, vive num sítio com sua avó de setenta anos e uma empregada chamada Tia Nastácia. Ela tem uma boneca de pano "muito feiosa" chamada Emília. No fundo do quintal do sítio passa um ribeirão e é próximo a esse ribeirão que Lucia costuma tirar uma soneca. Certo dia, ela acorda de sua soneca e vê um peixe e um inseto conversando em cima de seu rosto. Ela descobre se tratar do Doutor Caramujo e do Príncipe Escamado, do Reino das Águas Claras. O príncipe convida Narizinho e sua boneca Emília para conhecer o reino e lá elas vivem várias aventuras, inclusive com o Pequeno Polegar e a chata Dona Carochinha. Mas no final, ao escutar Tia Nastácia gritando seu nome, Narizinho descobre que tudo não passou de um sonho.

Figura 7 – Capa Original “A Menina do Narizinho Arrebitado”



Fonte: A Menina do Narizinho Arrebitado, 1920

É preciso dizer que essa obra de literatura reiterou uma visão do lugar do povo negro de subserviência de raça, classe e gênero. Houve críticas fortes ao modo como a personagem negra aparece em trechos das narrativas pelo preconceito de raça. Há um debate importante sobre como proceder em relação a essa literatura e da importância dos professores e professoras cuidarem de situar não só historicamente as obras, mas também indicar quanto de preconceitos e optarem por obras com conteúdo não-racista.

Um ano após a publicação de “Tia Nastácia” outra produção apresenta um personagem negro, obra “A Bonequinha Preta” publicada em 1938, pela escritora Alaíde Lisboa de Oliveira. Esta obra não foi adotada pelo PNBE, mas nós a consideramos nesse texto como um marco na produção literária acerca das questões étnico-raciais. A autora foi pioneira em inserir uma boneca de cor negra num conto infantil. Essa narrativa apresenta uma menina chamada “Mariazinha” que tem uma boneca preta, “Mariazinha tem uma boneca. A boneca de Mariazinha é preta como um carvão” (OLIVEIRA, 1938, p. 5).

Figura 8 – Bonequinha Preta

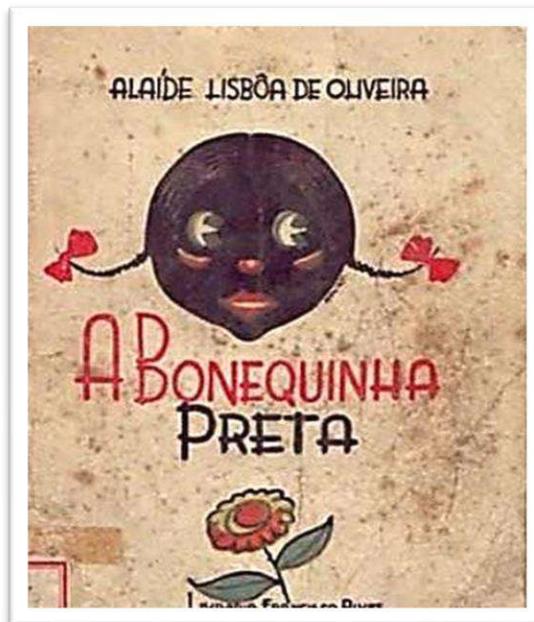


Figura: Capa do livro A Bonequinha Preta, 1ª edição, 1938

Figura 9 – Bonequinha Preta

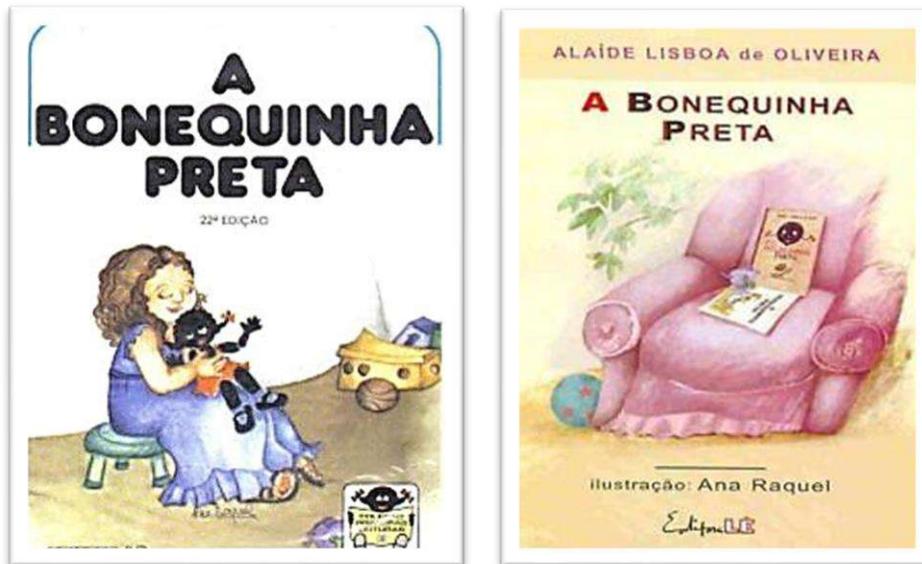
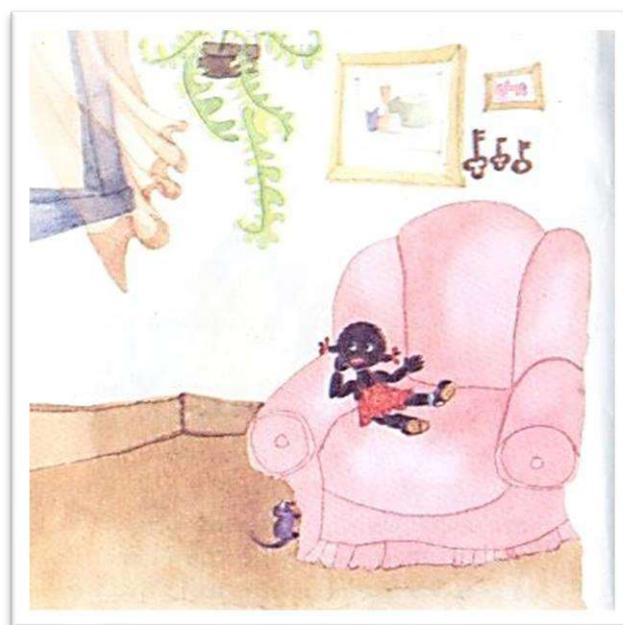


Figura: Capa do livro A Bonequinha Preta, 2ª (1981) e 3ª edição (2001).

A história narra a relação da menina com sua boneca. A autora descreve a boneca e a relação entre as duas, Mariazinha cuida da dela como uma filha: “Ela tem duas trancinhas, tem boca vermelha e os olhos bem redondos. Mariazinha gosta muito da Bonequinha Preta” (p. 5). Mariazinha cuida da bonequinha como se fosse sua filha: dá banho, faz comidinha para ela, costura suas roupinhas. Mas um dia Mariazinha sai para passear e não pode levar a boneca, então aconselha que ela não faça nenhuma “arte” em sua ausência.

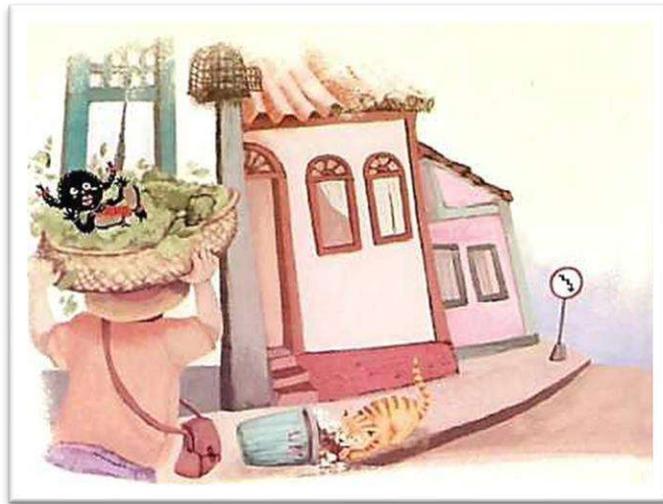
Figura 10 – Bonequinha Preta



Fonte: Livro Bonequinha Preta (OLIVEIRA, 1938, p. 12).

A boneca fica triste por estar em casa sozinha, ouve o miado de um gatinho do lado de fora e resolve pôr a poltrona perto da janela para vê-lo, acaba caindo pela janela no cesto de alfaces que estava na cabeça do verdureiro que passava na rua. O gato pega a bonequinha pelo vestido e corre com ela para longe.

Figura 11 – Bonequinha Preta



Fonte: Livro Bonequinha Preta (OLIVEIRA, 2001, p. 20).

Mariazinha volta para casa, mas não encontra a boneca. O verdureiro propõe procurar a boneca para ela. Ele caminha bastante até chegar à casa do gato e encontra a boneca sentada na grama. O verdureiro leva o gatinho e Bonequinha Preta para a casa de Mariazinha.

A narrativa apresenta uma boneca preta que é “bem tratada” pela dona, mas não obedece ao que lhe foi pedido e por ser desobediente se aventura na janela da casa, cai e acaba sendo levada por um gato, mas é resgatada pelo verdureiro bondoso, para a menina Mariazinha que é “muito boazinha” (p. 33). Mariazinha não fica zangada com a Bonequinha Preta que promete nunca mais desobedecer e o gatinho também promete ser bonzinho. A Bonequinha que é preta e não tem nome não obedece a dona, revelando efeitos do colonialismo nas estruturas sociais e nas formações discursivas que as representam num movimento de perpetuação do discurso dominante.

No início da década de 1940, o Movimento Negro defende a ideia de que a educação seria a solução para a problemática referente às práticas racistas e aconteceria por meio da reeducação social e cultural, unindo as produções artísticas e educacionais promovendo debates e reflexões. O texto literário, em sua vontade de verdade, revela-se um poderoso artefato na luta por representatividade.

As reivindicações por representatividade se intensificam nos anos 50 a partir da realização do I Congresso do Negro Brasileiro, promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEM), no Rio de Janeiro. Nos anos 70, as produções literárias ainda rerepresentavam a posição de sujeito do negro de modo marginalizado, estereotipados e cujos personagens mostravam-se desejosos pelo embranquecimento, porém ocorreram avanços na literatura infantil ao introduzir elementos de cunho étnico-raciais na literatura infantil, temática que até então era considerada imprópria para crianças. Segundo a pesquisadora Ione da Silva Jovino (2006), após essa década, os livros infantis passaram a abordar temáticas referentes ao racismo e apresentando personagens negros como protagonistas. Essa iniciativa representou o primeiro passo para o rompimento com estereótipos produzidos através dos personagens infantis europeizados. Nos anos 1980, os Movimentos Negros levantavam a bandeira de uma educação significativa e representativa, com alterações nos currículos, formação para os professores e o desenvolvimento de novos materiais didáticos que conferissem voz aos saberes de matriz africana e afro descendente e representatividade ao sujeito negro.

5 A POSIÇÃO DA CRIANÇA NEGRA NA LITERATURA INFANTIL

5.1 Uma reescrita: como é construído o personagem para uma nova pedagogia cultural

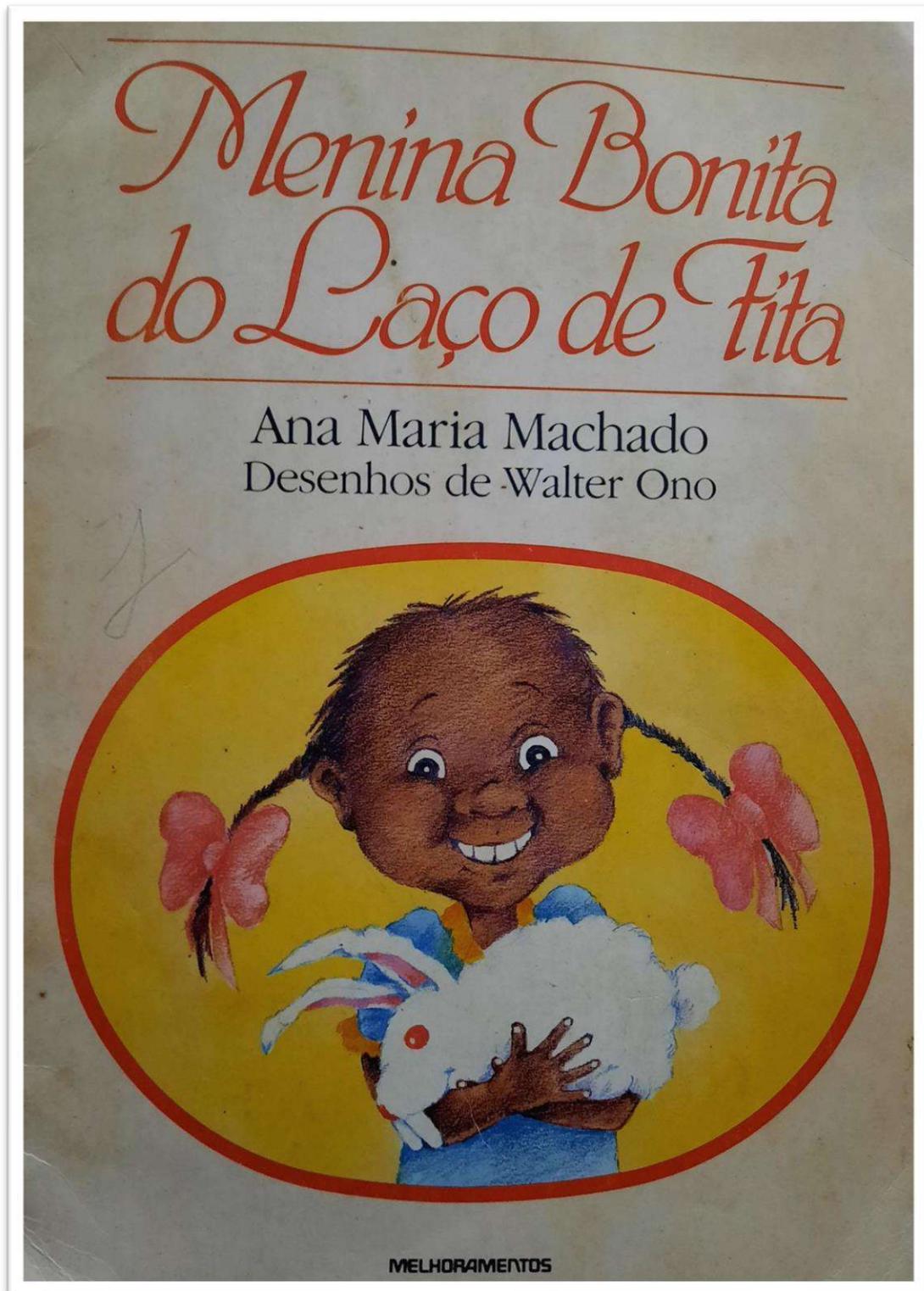
Aprendi no campo dos Estudos Culturais que os produtos culturais como os filmes da Disney, as novelas para crianças, os desenhos animados e a literatura infantil têm um efeito pedagógico na produção das identidades das crianças (ANDRADE; COSTA, 2017). Na análise que apresentamos observamos que essa pedagogia cultural entra na rede discursiva das lutas culturais para produção do sujeito criança negra como protagonista.

Acredito que as obras literárias transmitem mensagens não apenas por meio do texto escrito, mas as imagens se constituem um discurso que cristalizam as impressões do mundo e dos diálogos imaginados. É nesse jogo de imaginar e criar que as narrativas funcionam como um espelho, onde podemos nos reconhecer, reconhecer o outro e desenvolver noções e preconceitos a respeito de si e do outro.

Um aspecto importante é que em todas as narrativas de desconstrução do discurso racista na literatura infantil tem nas ilustrações o seu ponto alto, afinal a representação do outro é uma inscrição do discurso no corpo, uma marca material (histórica), traço; essa representação como apresentação, no caso desse estudo re-apresentação, como as formas culturais de mostrar um grupo ou sujeito (LOURO, 2012).

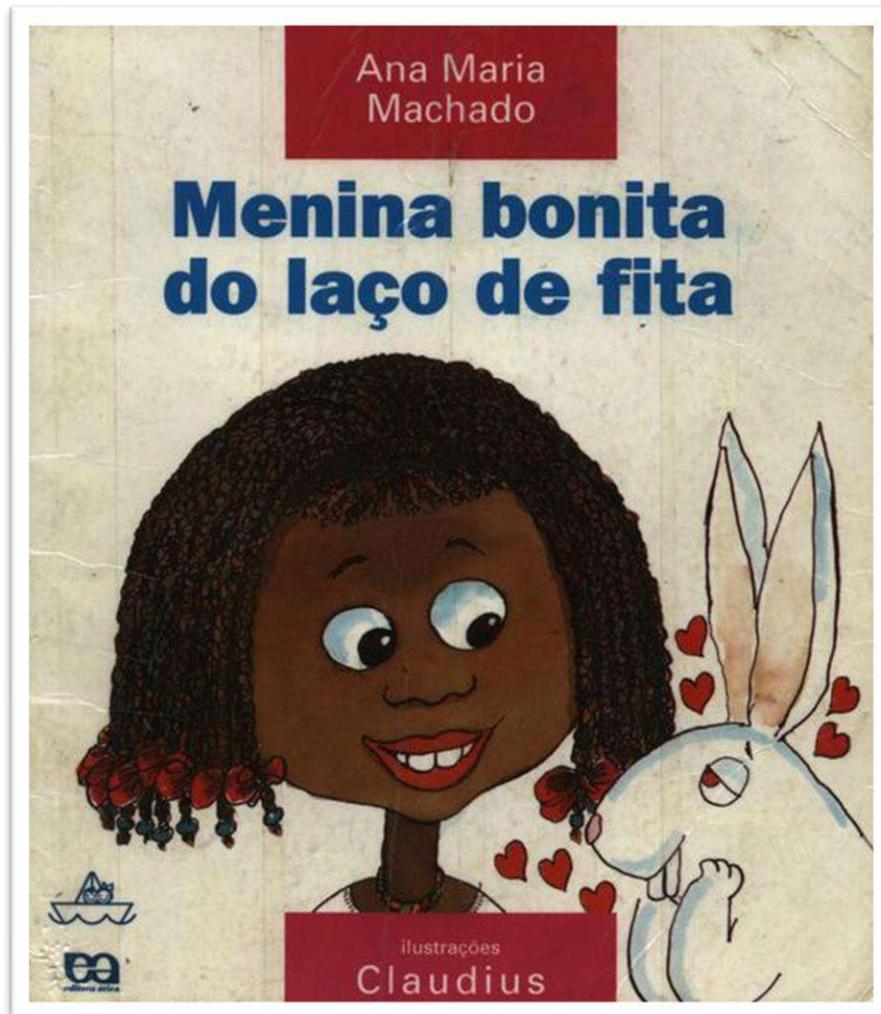
Início com a obra *Menina Bonita do Laço de Fita* (1986), escrita por Ana Maria Machado. Um primeiro aspecto a indicar é a mudança na ilustração da capa como já havia indicado neste texto dissertativo. A autora muda de editora e ilustrador após a publicação da primeira edição do livro, passa a apresentar o cabelo da personagem em acordo com o debate nos movimentos sociais negros e no campo dos estudos étnico-raciais tal como está na figura 10. Tais informações estão publicadas no site da autora.

Figura 12 – Menina Bonita do Laço de Fita



Fonte: Capa de Menina Bonita do Laço de Fita, Editora Melhoramentos, 1986.

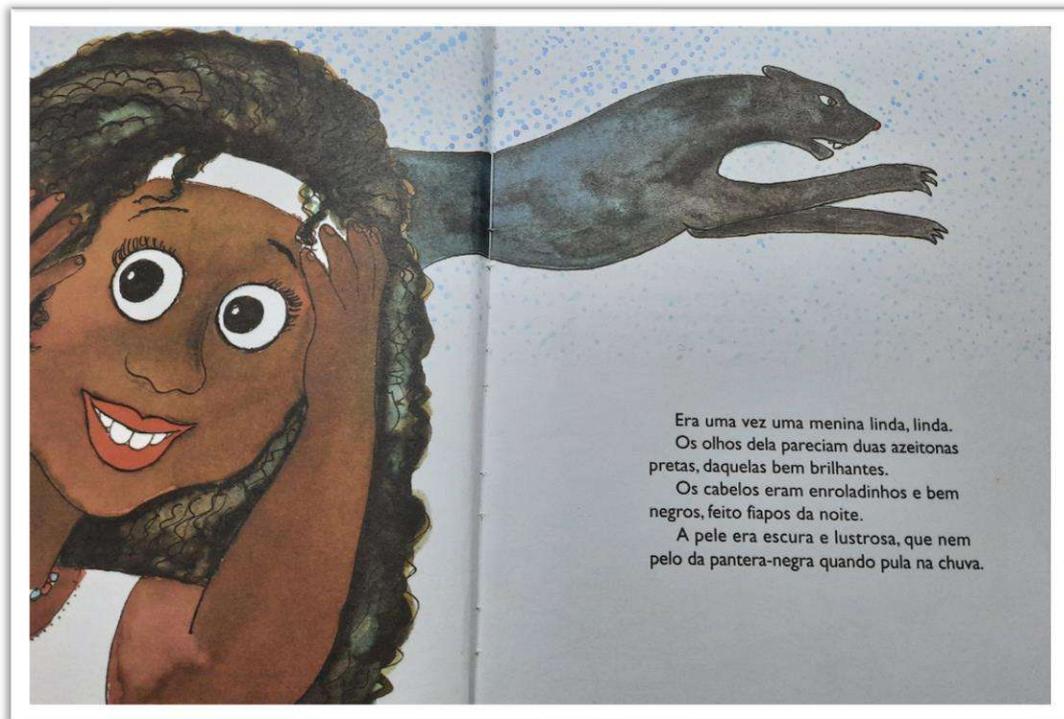
Figura 13 – Menina Bonita do Laço de Fita



Fonte: Capa de Menina Bonita do Laço de Fita, Editora Ática, 2010.

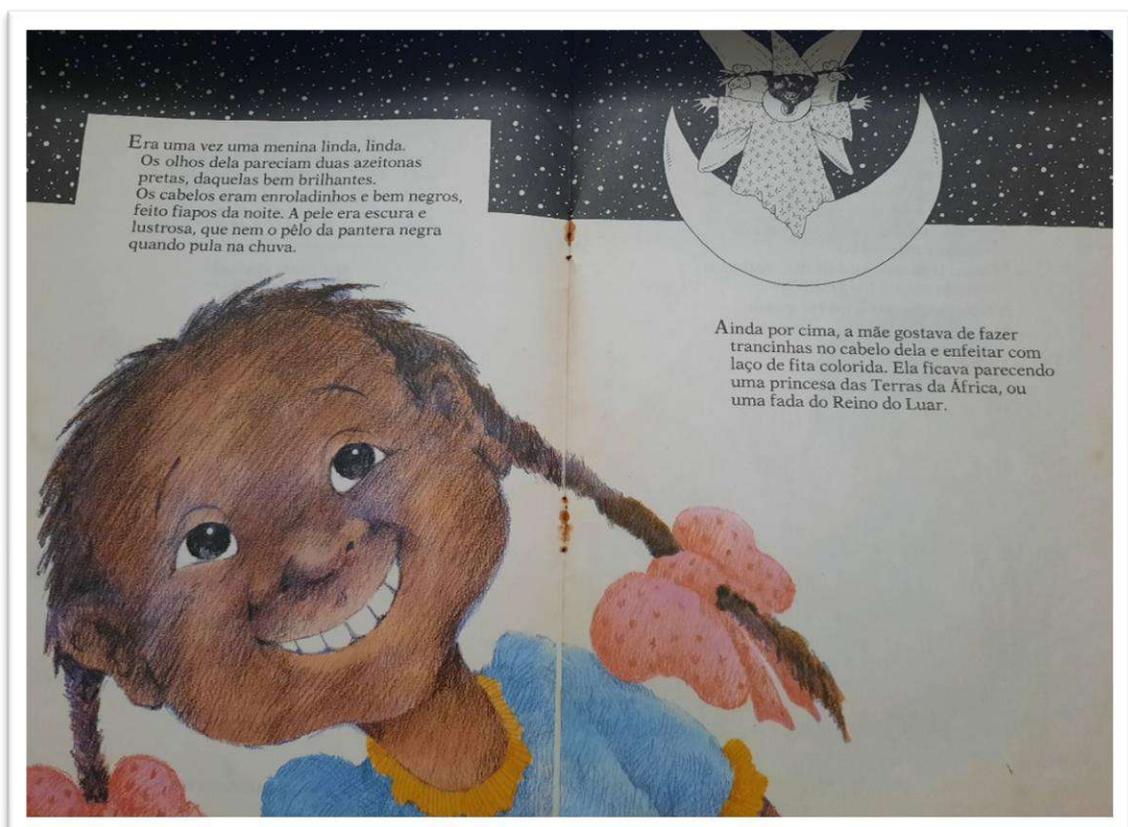
Considerada uma das obras mais premiadas de Ana Maria Machado, a narrativa conta a história de uma menina negra como protagonista. Machado inicia a história como a maioria dos livros infantis “Era uma vez...” e em seguida começa a descrever a menina, lançando mão de várias comparações que se aproximam do imaginário infantil, “Os olhos dela pareciam duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes. Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feitos fiapos da noite. A pele era escura e lustrosa, que nem o pelo da pantera negra quando pula na chuva” (2010, p. 3).

Figura 14 – Apresentação da Menina Bonita (2010)



Fonte: Menina Bonita do Laço de Fita (MACHADO, 2012, p. 2-3).

Figura 15 – Apresentação da Menina Bonita (1986)



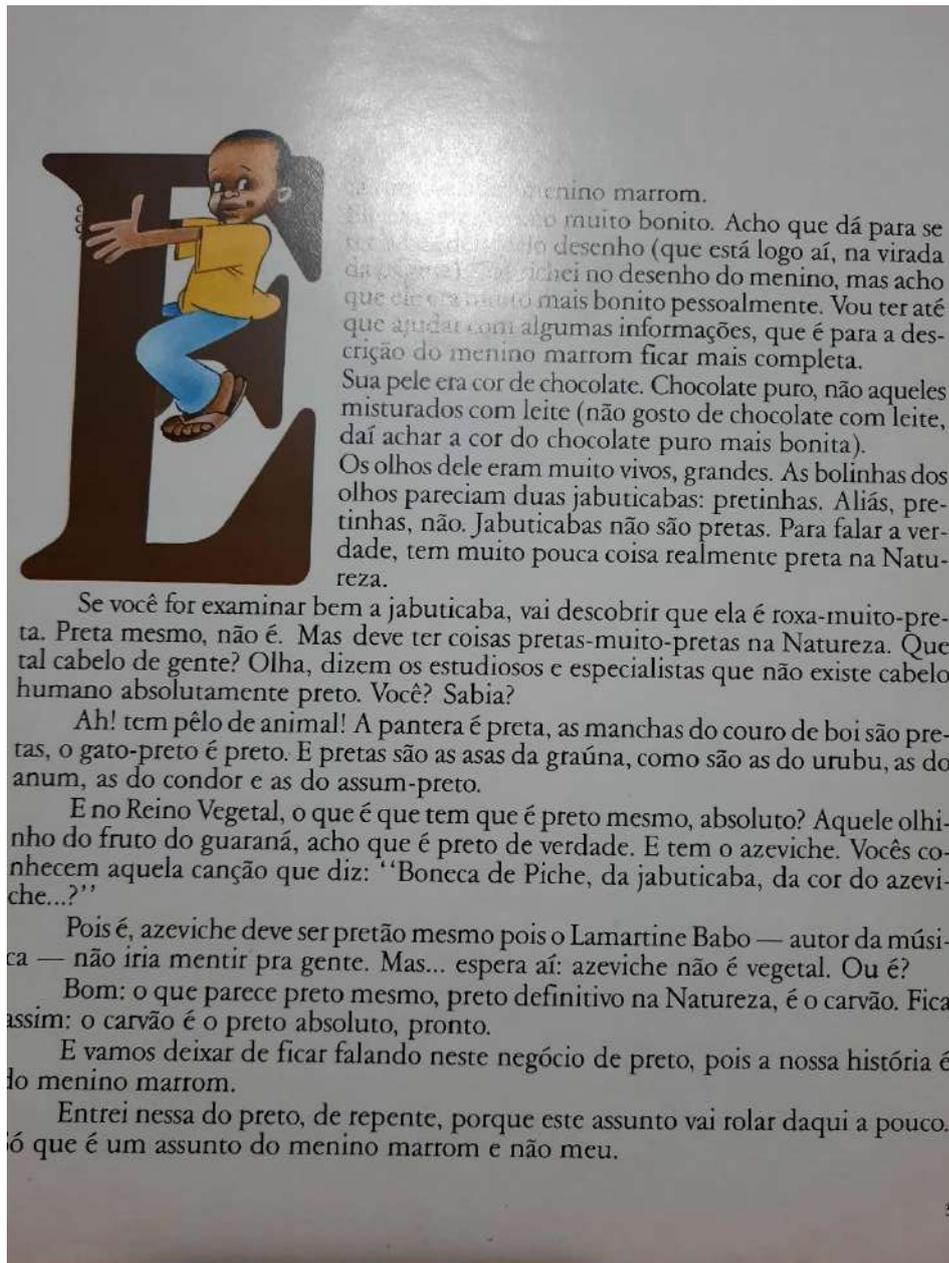
Fonte: Menina Bonita do Laço de Fita (MACHADO, 1986, p. 4-5).

Ao longo da narrativa, a autora vai descrevendo as características da menina por meio de comparações e finda apresentando a menina como uma princesa das Terras da África, conferindo valor à beleza da menina e o *status* de princesa. Perto da casa dela, vivia um coelho branco que a achava a menina linda de todas e desejava ter uma filha tão linda quanto ela, sendo assim pôs-se a perguntar à menina qual era o segredo dela, para ser tão pretinha.

A menina não sabia explicar a origem da cor de sua pele, mas dava as mais variadas explicações como “Caí num balde de tinta preta”, “Comi muita jabuticaba”, “Bebi muito café”, até quem um dia sua mãe ouve a conversa e explica ao coelho e à menina qual a razão de sua cor: “Artes de uma avó preta que ela tinha” (MACHADO, 2012, p. 15), diz a mãe. A partir disso, o coelho entendeu que as pessoas carregam as características de seus familiares e sendo assim para ter uma filha pretinha, teria que casar-se com uma coelha preta. Ele encontra essa coelha, casa-se com ela, tem muitos filhos e a história termina com a pergunta sendo feita à coelhinha pretinha quando saía com um laço vermelho no pescoço: Coelha bonita do laço de fita, qual teu segredo pra ser tão pretinha? E ela respondia: - conselhos da mãe da minha madrinha (MACHADO, 2012, p. 21).

O texto *O Menino Marrom* escrito por Ziraldo em sua primeira edição em 1986 conta a história de dois meninos, um marrom (negro) e o outro cor de rosa (branco), assim como *Menina Bonita do Laço de Fita*. A narrativa *O Menino Marrom* começa com “Era uma vez...” e lista características físicas do menino, também fazendo comparações que se aproximam do universo infantil, provocando encantamento pelo personagem, figura 16.

Figura 16 – Apresentação do Menino Marrom (1986)



Fonte: O Menino Marrom (ZIRALDO, 2002, p. 3).

A história inicia assim: Era uma vez um menino marrom. Ele era um menino muito bonito. [...] Sua pele era cor de chocolate. [...] Os olhos dele eram muitos vivos, grandes. As bolinhas dos olhos pareciam duas jaboticabas: pretinhas. [...] O menino marrom tinha os dentes claros certinhos, certinhos. Quando o menino ria, era aquela luz no meio do seu rosto marrom. [...] Os cabelos eram enroladinhos e fofos. [...] Falta descrever as bochechas do menino marrom, seu queixinho pontudo, sua testa alta, bem redonda, tudo harmoniosamente organizado no rosto. E finalmente falta descrever seu nariz. Nariz de menino marrom nunca é pontudinho. Ele cresce mais para os lados do que para frente. O do menino marrom era feito de três bolinhas surgidas

assim, de repente, no meio do rosto. Uma bolinha maiorzinha no meio de duas menorzinhas, uma de cada lado, em volta das narinas. Um desenho perfeito. [...] No mais, ele era magrinho de joelhos redondos e perninhas finas, o peito era quadradinho e os ombros também: um corpo bonito de atleta do futuro; os pés eram grandes - grandes mesmo! - para o tamanho dele (ZIRALDO, 2002, p. 3-4).

Após toda a descrição, entra em cena o segundo personagem, o Menino cor de rosa. Este menino surge como um companheiro, um amigo do Menino Marrom e suas características físicas também são descritas a partir da página dez do livro, depois disso os personagens começam a perceber as diferenças entre eles.

Ambos têm família, estudam e são bem curiosos, tornam-se amigos e em meio às aventuras que vivem percebem que são diferentes em suas características físicas. Eles descobrem, com uma caixinha de aquarela, que o resultado da mistura de todas as cores é marrom e com os experimentos feitos na escola com o Disco de Newton, descobrem que as mesmas cores em movimento resultam na cor branca. Então concluem que o Menino Marrom é a junção de todas as cores paradas e o Menino cor de rosa, apesar de não ser branco e sim rosa, é a junção de todas as cores em movimento. Então passam a refletir e entendem que mundo não é dividido entre pessoas pretas e brancas, mas sim uma grande variedade de cores. A narrativa continua até que os meninos crescem e separam, o Menino cor de rosa vai embora e o Menino Marrom continua em sua cidade natal. A história termina com a volta do Menino cor de rosa, agora já formado “doutor”, voltou com uma sinhazinha para apresentar [...] uma bela estudante de filosofia e vinha fazer uma pesquisa na cidade dos dois meninos” (p. 30). O autor aponta as possibilidades de caminhos que os meninos possam ter seguido:

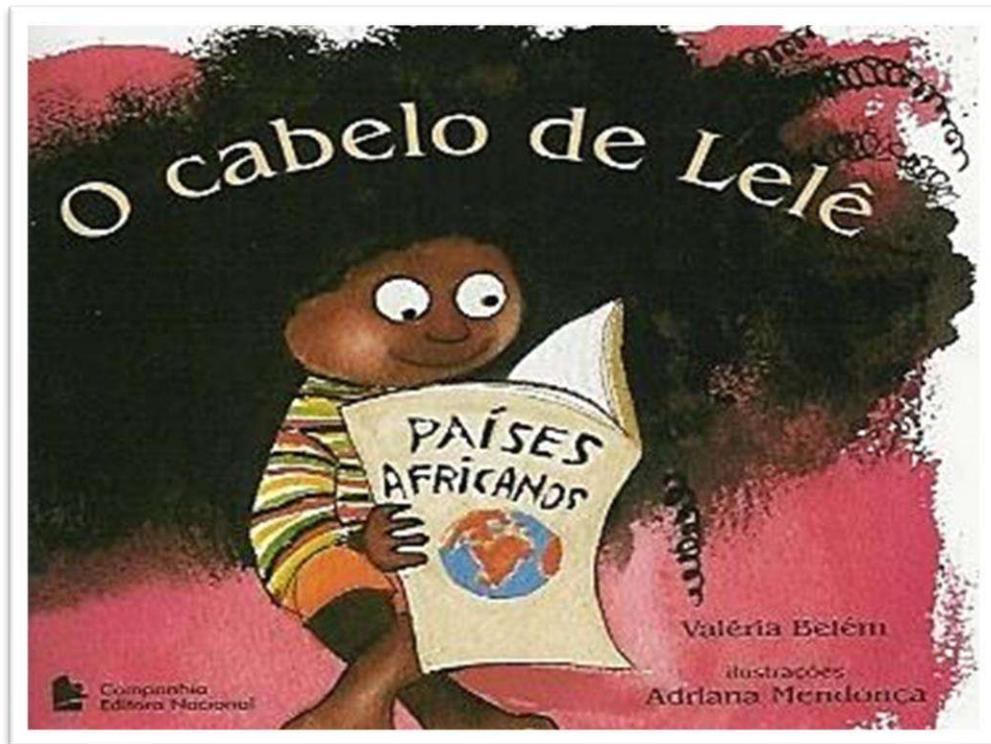
[...] Um é craque de basquete e o outro, de voleibol; um já está quase formado e o outro não estuda mais – ou os dois já se formaram, todos dois já são doutores – já nem posso precisar. Só sei que um desistiu de tocar a bateria e o outro fez um samba e gravou uma canção; um está tocando flauta e o outro,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

Há nessas duas histórias algo em comum, que é o modo como a autora e o autor respectivamente de *Menina Bonita* e *Menino Marrom* tecem comparações e associações a fim de descrever os traços do fenótipo negro das personagens. O estudo de Lajolo e Zilberman (1999) traz essa reflexão:

O corpo do sujeito negro passa a ter um tratamento diferenciado do registrado até então na literatura nacional, “negra beijuda”, em *Reinações de Narizinho* de Monteiro Lobato, “Parece-me muito grosseira e até bárbara - coisa mesmo de negra beijuda, como Tia Nastácia. Não gosto, não gosto, e não gosto!”, em *Tia Nastácia*, também de autoria de Monteiro Lobato ou ainda “negro de beijola caída e dente arreganhado”, em *As aventuras do avião vermelho* de Érico Veríssimo elementos como os olhos, os dentes e a pele são ressignificados e passam a descritos positivamente (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 73).

Em 2007 é lançado “O Cabelo de Lelê”, escrito por Valéria Belém. É importante dizer que esse livro emerge em um período marcado pela continuidade das lutas dos Movimentos Negros por representatividade. Nesse período, as lutas culturais dos Movimentos Negros ganham mais espaço e voz, ao unir forças com a luta de todos os marginalizados e subalternizados, questionando a ordem social imposta. No início de 2003, a Lei nº 10.639/03 já mencionada nesta dissertação causa impacto na produção literária. A partir de sua implementação, surge a demanda no mercado editorial da publicação de obras de literatura infantil que atendessem à nova Lei.

Figura 17 – O Cabelo de Lelê

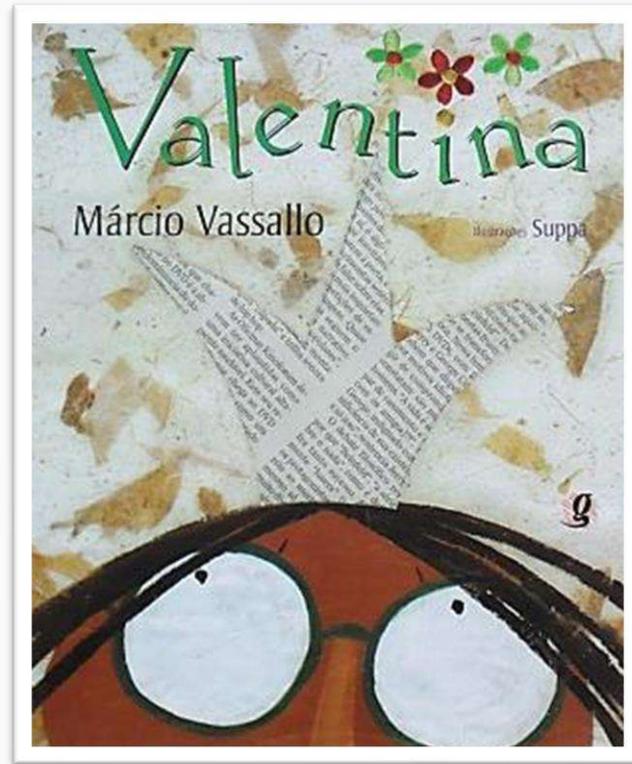


Fonte: Capa do livro O Cabelo de Lelê (2007).

O livro narra a história de uma menina negra dotada de cabelos cheios de cachinhos: “[...] joga pra cá, puxa pra lá. Jeito não tem jeito não dá. De onde vem tantos cachinhos? De tanto “cismar” nesta pergunta ela resolveu procurar a resposta num livro, pois: toda pergunta exige resposta [...]” (BELÉM, 2007, p. 9-10). Até que um dia, depois de muito procurar, encontra as respostas em um “livro sabido” que explica para ela a origem seus cabelos. A partir do momento que encontra a explicação para a origem de seus cachos em suas raízes africanas, a personagem passa a aceitar a si mesma e experimentar diferentes penteados inspirada pelo conhecimento adquirido na leitura de seu livro, reconhecendo-se integrante de uma cultura, “Lelê já sabe que em cada cachinho existe um pedaço de sua história” (BELÉM, 2007, p. 26). Nos cachinhos que antes não gostava, Lelê encontra história e memória.

Ainda em 2007, é lançado o livro escrito por Márcio Vassallo, “Valentina”. Esse livro conta a história de uma menina que acreditava morar em um castelo, em um reino distante, com seus pais, o rei e a rainha.

Figura 18 – Valentina



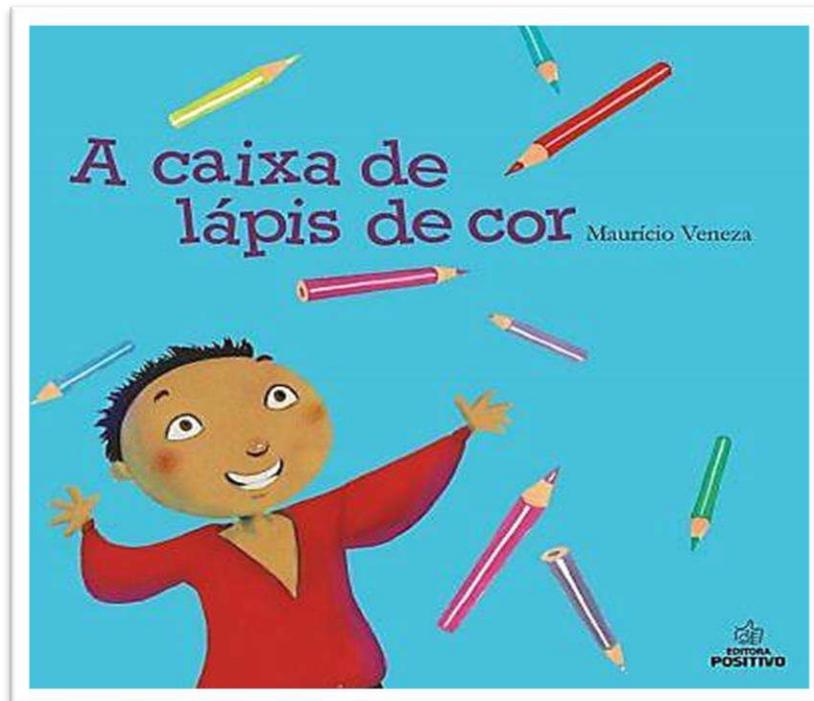
Fonte: Capa do livro Valentina (2007)

O que Valentina não conseguia entender era o motivo para os pais passarem o dia fora, eles diziam que precisavam trabalhar para que “ela fosse alguém na vida”, mas ela não entendia por que eles tinham que descer e subir tantas vezes do castelo. Segundo o livro, ela morava bem longe depois do “bem alto”, “depois de tudo”.

Certo dia, os pais de Valentina decidem mostrar-lhe o lugar onde mora e a menina se depara pela primeira vez com a realidade de estar em uma favela; descendo o morro passa a conhecer a cidade onde vive e descobre que ao redor existem outros “reinos”, diferentes daquele em que vive.

Desenvolvido e ilustrado em 2008 por Maurício Veneza, *A Caixa de Lápis de Cor* está em sua oitava publicação, classificado como livro de imagens e por meio dos enunciados performativos – formas visuais -, narra a história de um menino negro engraxate, que ganha uma caixa de lápis de cor como pagamento de seu trabalho.

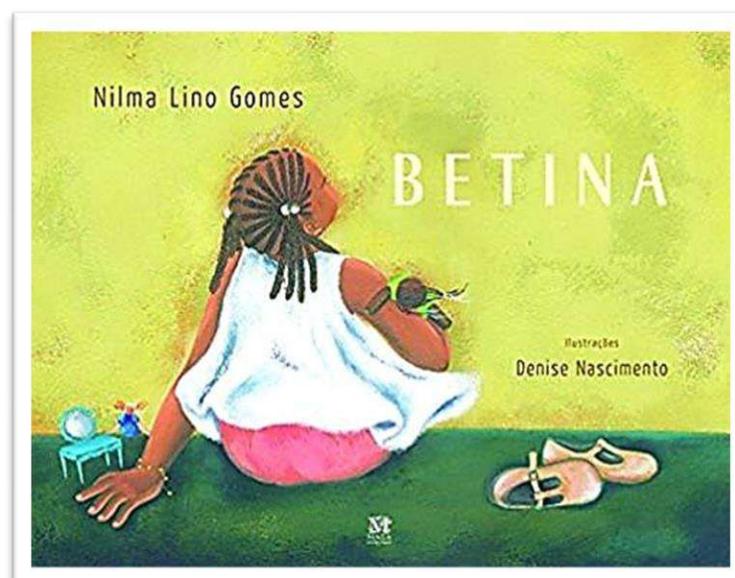
Figura 19 – A Caixa de Lápis de Cor



Fonte: Capa do Livro A Caixa de Lápis de Cor.

Em 2009, o livro de Nilma Lino Gomes, professora, pesquisadora e escritora afro-brasileira com ilustrações de Denise Nascimento, *Menina, minha menina, quem te fez tão bonitinha: foi o sol, foi a lua ou as estrelas miudinhas?*, conta a história de Betina uma menina negra, que estuda, brinca e se diverte, tem boa família e uma relação especial com sua avó.

Figura 20 – Betina



Fonte: Capa do livro Betina, 2009.

Toda a narrativa se desenvolve em torno das tranças de Betina que eram feitas por sua avó, uma avó carinhosa, que cuida bem do cabelo da neta. Esses momentos eram de cuidados muitos especiais para a protagonista, que descreve todo o passo a passo desde desfazer o penteado antigo até revelar o segredo para um bom trançado que, segundo ela, é “deixar o cabelo bem limpinho e sem creme para evitar a caspa e facilitar o manuseio dos fios”. Esse era um tempo de cuidado, carinho e troca entre avó e neta.

Figura 21 – Rosto de Betina



Fonte: Betina (GOMES, 2009, p. 9).

Uma linda menina negra, de cabelos trançados, se mostra feliz ao contemplar sua própria aparência.

5.2 A rede interdiscursiva: afirmação, ancestralidade e interseccionalidade raça e desigualdade social

Entendemos os livros de literatura infanto infantil como artefatos culturais e, como tais, estão carregados de subjetividades e rerepresentações dos sujeitos da nossa sociedade. Para Gomes (2005, p. 51)

o ser humano, desde criança, está imerso numa cultura e aprende por meio dela a olhar o outro a partir das particularidades: diferentes formas de corpo, diferentes cores da pele, tipos de cabelo, formatos dos olhos, diferentes formas linguísticas, etc.

Sendo assim a forma como os livros reapresentam seus personagens, alimentam o imaginário das crianças as quais têm acesso. Durante a leitura das obras, algumas categorias de análise emergiram e a partir delas observaremos a posição de sujeito da criança negra em cada livro. A cor da pele, os traços característicos ao fenótipo do sujeito negro, os cabelos, as condições socioeconômicas, relações étnicas no contexto familiar e o nome próprio são as categorias que nortearão a análise das obras a seguir.

Observamos também que há nessas histórias uma rede discursiva que se apresenta a partir das lutas dos movimentos sociais negros e dos estudos étnico-raciais na desconstrução de práticas identitárias racistas, quebra de estereótipos e a emergência do discurso da ancestralidade.

Souza (1983) me leva a pensar sobre como os sujeitos negros que vieram escravizados da África e trouxeram em seus corpos sua tradição, ancestralidade e memória, mesmo cruzando as águas do esquecimento, mantiveram a história na plasticidade dos corpos que ecoam pelas gerações. Entretanto, diante de tantas violações e discriminações, a negação da estética negra se mostrou uma forma de sobrevivência e a solução seria buscar o embranquecimento. Nesse sentido, “embranquecer-se” para tornar-se o mais próximo possível do padrão imposto socialmente.

Nesse embranquecimento revela-se o cabelo crespo como principal objeto de insatisfação entre as mulheres. Tendo em vista que a identidade negra é um construto social, histórico, cultural e plural, esse ícone identitário característico do corpo negro pode ser considerado uma das expressões mais simbólicas da identidade negra no Brasil, o “cabelo”. O cabelo é posto como um ícone da formação da identidade e o corpo como expressão de resistência e também por vezes negação.

No campo dos estudos étnico-raciais, Souza (1983, p. 77) defende que ser negro no Brasil é tornar-se negro. E nesse deslocamento a fim de “tornar-se negro” num ambiente carregado de discriminação é preciso considerar como essa identidade se constrói no plano simbólico.

A ideia que o sujeito constrói a respeito de si mesmo se dá pela interação que ele estabelece com o outro e com o meio no qual está inserido, as identidades não são construídas no isolamento, mas de forma dialética. Observa-se como, por muito tempo, o cabelo do sujeito negro foi visto como “ruim”. Apelidos pejorativos como “cabelo de Bombril” criando uma comparação com a esponja de aço utilizada para lavar panelas, músicas como “Olha a negra do cabelo duro, que não gosta de pentear”, de Luiz Caldas (1985), expressam a visão disseminada a respeito do cabelo crespo. Diante disso, muitas mulheres optaram por mudar o cabelo, fazendo

uso de procedimentos estéticos de alisamento, na tentativa de sair desse lugar de inferioridade ou da introjeção dele, gerado por um padrão estético dominante.

O cabelo crespo é o que mais incomoda os sujeitos brancos com relação ao aspecto físico dos negros e “desde a escravidão ele tem sido usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro” (GOMES, 2002, p. 43). A manipulação do cabelo crespo, antes da evidência do alisamento, envolvia “puxões e pressões do pente” (GOMES, 2002, p. 43), logo o que deveria ser uma característica admirável passa a ser algo que requer contenção e dominação, levando o cabelo crespo a ser cada vez mais “preso” e reprimido.

A necessidade da construção de uma imagem positiva do sujeito negro por meio dos livros de literatura contribui com o movimento de reversão dos processos do racismo à brasileira e do mito democrático, o qual afirma que as condições de vida são iguais para todos independente das diferenças raciais e culturais. Essas publicações unem-se à luta das escritoras Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, entre outras, por uma representatividade negra positiva, capaz de desconstruir estereótipos. Segundo Conceição Evaristo, “escrevivência” é o ato de contar histórias para incomodar a Casa Grande, não para niná-los. Dois fortes exemplos de “escrevivências” que abordam a questão da estética são “O Cabelo de Lelê” e “Betina”, meninas negras que superam a negação da africanidade em seus cabelos.

A superação da negação da estética capilar negra é abordada no livro “O Cabelo de Lelê”, escrito por Valéria Belém e ilustrado por Adriana Mendonça, sua primeira edição foi publicada em 2007.

Na primeira página da narrativa, a personagem afirma que não gosta do que vê, referindo-se aos seus cabelos, e se questiona “De onde vêm tantos cachinhos?” (BELÉM, 2007, p. 5), tendo como fundamento o sistema discursivo simbólico, ao tentar entender de onde vêm seus cachinhos, Lelê busca uma identidade. A insatisfação com o cabelo aponta uma diferença que possivelmente passa a ser relevante quando o sujeito se põe em comparação com outro.

Figura 22 – Início da narrativa



Fonte: Livro O Cabelo de Lelê, 2007.

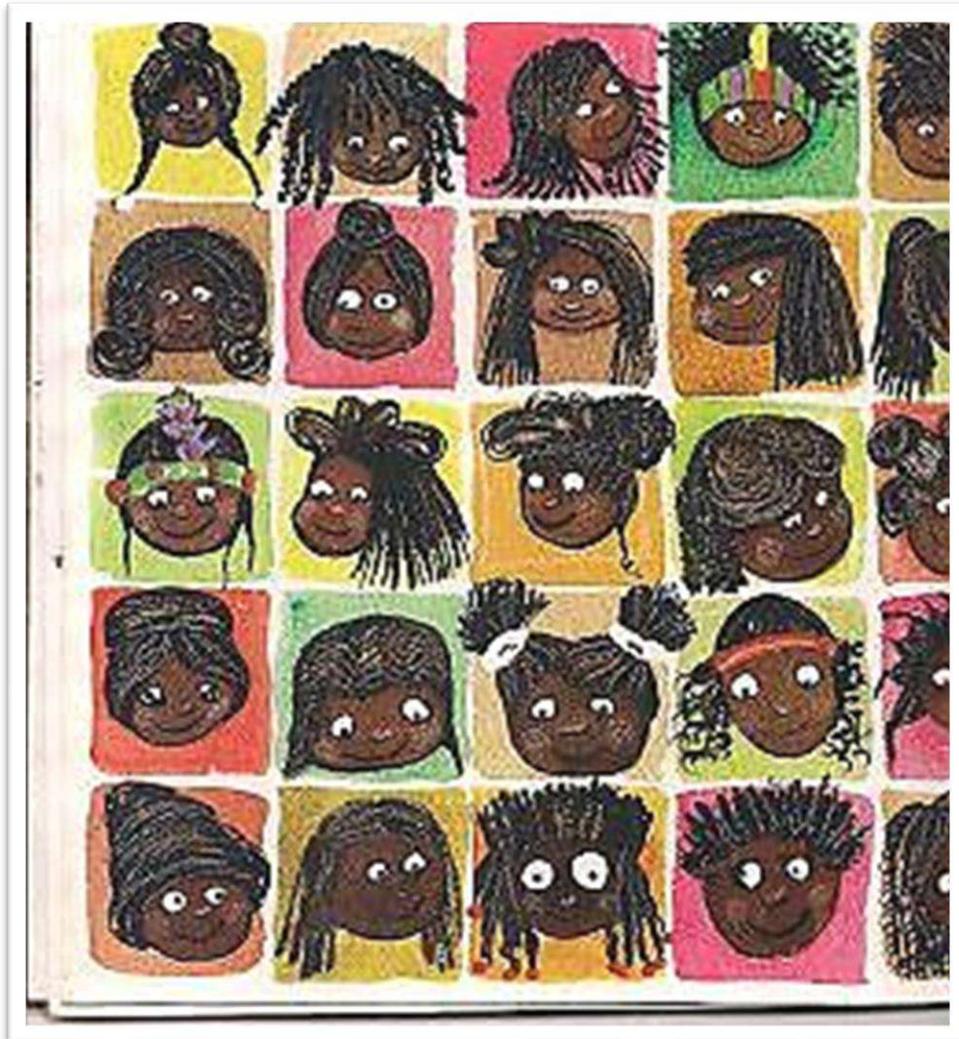
O cabelo se constitui um dos elementos que compõe a identidade, segundo Gomes (2003), porém a estética com maior aceitação social apresenta a tendência a anular a diversidade étnica, levando a menina e a mulher negra a terem de se apresentar de maneira padronizada e aceitável, muitas vezes tendo que “alisar” os cabelos. “Puxa para lá, puxa para cá, mas não gosta do que vê”, como conta a história de Lelê.

Segundo Alcoff (2016, p. 10), é preciso perceber como o colonialismo reifica as identidades e como não é possível fazer um debate amplo sobre mudanças sociais sem passar pelo modo como certas identidades são criadas e desenvolvidas dentro de uma lógica colonial, reforçando estereótipos e a não aceitação de si mesmo.

A resposta para o questionamento feito pela Lelê a respeito da origem de seus cabelos é encontrada em um livro que trata da história dos países africanos, o “livro sabido” revela à personagem as respostas que tanto almeja. O livro é representado com uma concepção clássica de lugar de saber, que possibilita a aquisição de conhecimento, mostrando-lhe “uma trama de sonhos e medos; guerras e vidas e mortes no enredo, também de amor no enrolado do cabelo” (BELÉM, 2007, p. 12) tendo em vista a reação positiva e a aceitação de si por parte da personagem. Acreditamos que o livro “Países Africanos” trata das questões culturais e raciais de maneira positiva e sábia, permitindo à personagem ressignificar o que pensava a respeito de seus cabelos e identificar-se com sua ancestralidade. Entretanto, ao sugerir apenas o livro como

fonte de conhecimento, a narrativa desconsidera um aspecto fundamental na tradição africana, a oralidade.

Figura 23 – Modelos de Penteados



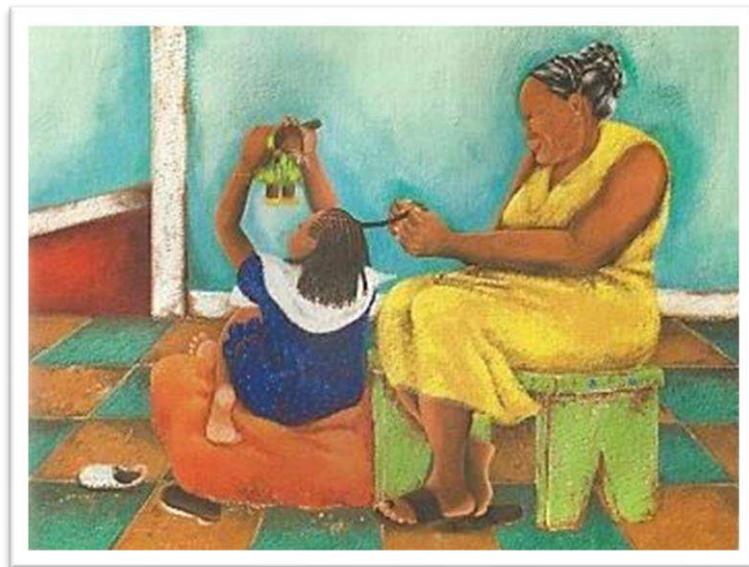
Fonte: Livro O Cabelo de Lelê, 2007.

Os vários modelos de cabelo afro são encontrados no “livro sabido” da personagem (BELÉM, 2007, p. 16). A partir do momento que encontra a explicação para a origem de seus cachos em suas raízes africanas, a personagem passa a aceitar a si mesma e experimentar diferentes penteados inspirada pelo conhecimento adquirido na leitura de seu livro, reconhecendo-se integrante de uma cultura, desenvolvendo a noção de pertencimento, “Lelê já sabe que em cada cachinho existe um pedaço de sua história” (BELÉM, 2007, p. 26). No artigo “Cultura negra e Educação”, publicado em 2003, a pesquisadora e escritora Nilma Lino Gomes afirma que, no início do século XV, o cabelo funcionava como um condutor de mensagens na

maioria das sociedades africanas ocidentais e, nessas culturas, o cabelo era parte integrante de um complexo sistema de linguagem.

A temática da estética capilar também é abordada na narrativa de Gomes e Nascimento (2009): Betina. Diferente da personagem Lelê, Betina tem consciência de sua ancestralidade e tem em sua avó a fonte de suas informações que são transmitidas em longas conversas enquanto o cabelo de Betina é trançado, mantendo viva a tradição de transmitir o conhecimento por meio da oralidade, característica dos povos africanos. Ao longo do enredo, a forma como a posição de sujeito da menina negra vem sendo representada é confrontada, Betina tem família, um nome que a distingue das demais, aceita sua identidade negra, é ensinada pela avó a acolher suas raízes, a linha do tempo na história a todo momento é um convite a redimensionar o modo de ver a posição de sujeito da pessoa negra na sociedade, não mais atuando passivamente mas sim assumindo o protagonismo da própria vida e história, tal como na figura 24.

Figura 24 – Vó trançando o cabelo de Betina

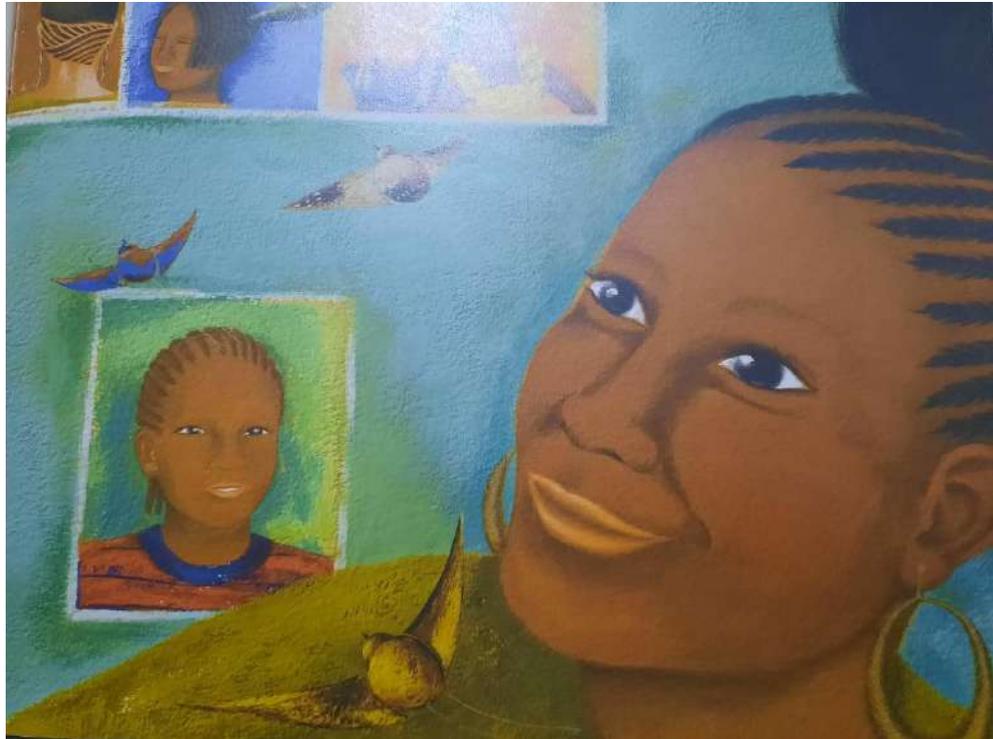


Fonte: Betina (GOMES, 2009, p. 7).

O diálogo de Betina com as amigas sobre a necessidade de às vezes ter que “emendar cabelo” para se poder fazer uma trança também se mostra uma maneira de desmistificar práticas comuns para muitos, como ela mesma afirma, “gente branca, gente negra, homens e mulheres”, todos podem usar. Ainda ressignificando esse discurso, Gomes inclui na narrativa pessoas que não gostavam no cabelo de Betina, “que torciam o nariz ou colocavam cara feia” e revela que a menina reagia dizendo: “Pare com isso! Tá com inveja é? Se quiser, peço à minha avó para fazer trancinha no seu cabelo também” (GOMES, 2009, p. 12). Ela reage com firmeza à manifestação de preconceitos que impuseram no ambiente escolar. A avó de Betina a ensina a

trançar os cabelos e dá a ela uma missão, que ela ajude as mulheres a sentirem-se bem consigo mesmas, a aceitarem sua negritude.

Figura 25 – Betina adulta



Fonte: Betina (GOMES, 2009, p. 19).

A história continua, a menina cresce, e torna-se cabelereira, conhecida por muitos dentro e fora do país, dona do próprio salão e por fim palestrante sobre beleza negra e em sua primeira palestra, ao invés de chegar e falar, optou por primeiro ouvir as crianças e adolescentes antes de iniciar sua fala, oportunizando vez e voz a todos.

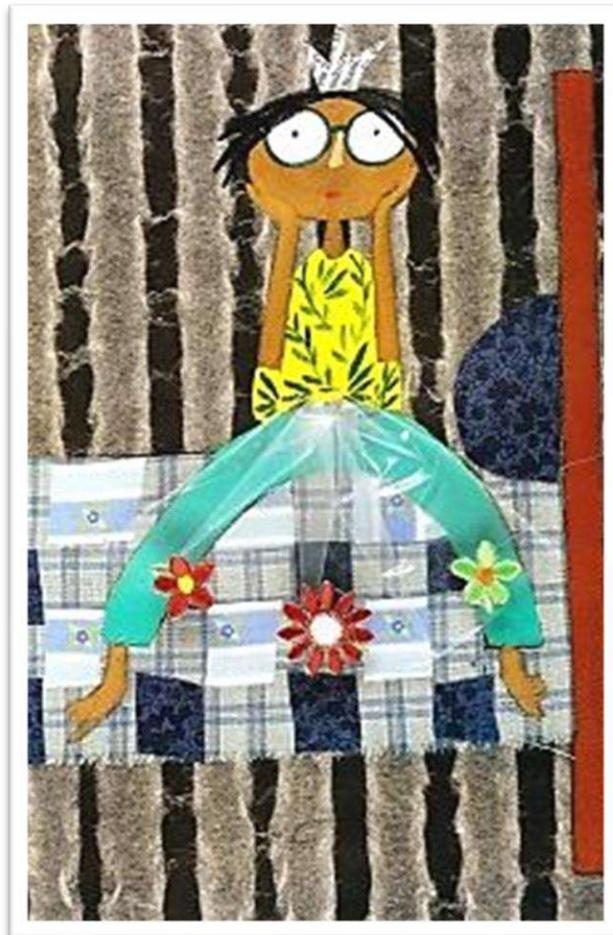
O enredo de Betina se mostra um meio de reposicionar o olhar sobre a posição de sujeito da menina negra que sai do lugar de passividade e se mostra bem resolvida em sua identidade. O cabelo do sujeito negro carrega memória ancestral e apenas tendo consciência de suas raízes o sujeito negro será capaz de valorizar a si mesmo.

Outro aspecto observado nos enunciados das narrativas analisadas é o aspecto da relação raça e desigualdade social no Brasil que vem sendo abordado pelos Movimentos Sociais Negros e no âmbito dos estudos étnico-raciais. De fato, o Brasil é um país marcado pela desigualdade, e uma das vertentes dessa desigualdade é a racial. O desemprego, a baixa renda, a pouca escolaridade, a precariedade nos serviços de saúde são algumas das dificuldades enfrentadas por grande parte da população brasileira, que segundo dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - é constituída por sujeitos negros. A taxa de analfabetismo é mais que

o dobro entre pretos e pardos (9,9%) do que entre brancos (4,2%), atualmente os negros representam 55,8% da população brasileira e 54,9% da força de trabalho. Diante desse cenário questionamos: onde e como vivem esses sujeitos?

A temática da desigualdade social está abordada na narrativa do texto literário *Valentina* de Vassallo (2007). Diferente do menino marrom, menina bonita, e Betina, Valentina não tem sua beleza ressaltada, a personagem é apresentada como tendo “orelhas de abano, pernas muito longas e um sorriso esparramado pelo rosto como um gato desesperado” (VASSALLO, 2007, p. 8).

Figura 26 – Valentina



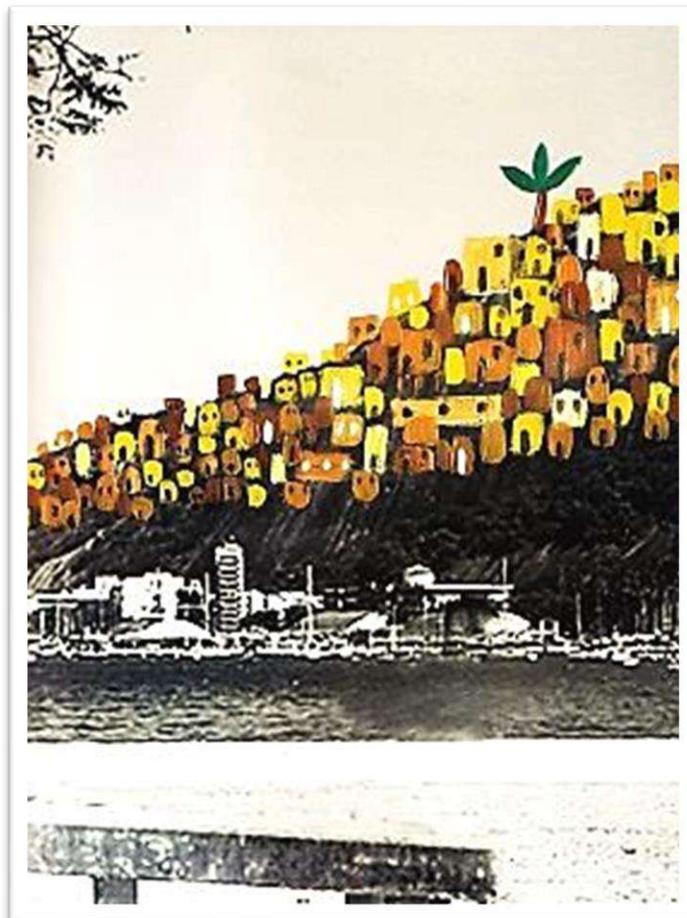
Fonte: Capa do livro *Valentina* (VASSALO, 2007).

As ilustrações foram feitas pela artista plástica Suppa, criadas a partir de papel reciclado, papel de jornal, recortes, fotografia e traços simples, revelando uma princesa fora do contexto dos clássicos que fazem parte do imaginário popular.

Como princesa, Valentina vive a fantasia criada pelos pais a fim de protegê-la da realidade social que a cerca no Reino da Beira do Longe, que na verdade é uma favela ambientada no Rio de Janeiro. O processo de favelização é resultado da ineficiência das políticas públicas e das baixas condições de vida da população que, não podendo comprar uma residência ou morar de aluguel nas demais regiões das cidades, acaba ocupando outros espaços e construindo casas improvisadas, com materiais inadequados e que muitas vezes nem são concluídas.

Valentina vive alheia às questões sociais que a cercam. O autor faz uso de metáforas para revelar o cotidiano do “reino”, como a expressão “dragões que cospem fogo”, referindo-se a violência e o possível uso de armas do local. Mas a princesa vive longe de tais perigos, pois seus pais a protegem, ela só não consegue entender o motivo que leva o rei e a rainha a saírem do “reino” todos os dias, afirmando que é para que ela “seja alguém na vida”. Então, um dia os pais decidem levar a menina a conhecer o reino “Todo”, que é a cidade do Rio de Janeiro.

Figura 27 – Reino da Beira do Longe



Fonte: Capa do livro Valentina (VASSALO, 2007).

Um dia, ao descer do castelo com seus pais, ela tem a oportunidade de conhecer a cidade e percebe uma realidade diferente da que está acostumada; percebeu que todos pareciam ser iguais, pois usavam roupas muito parecidas, gostavam das mesmas coisas e faziam os mesmos passeios. Valentina se dá conta da diferença estética entre os “reinos”, a diferença social fica evidente nas roupas e nas cores escolhidas pelos sujeitos de cada reino.

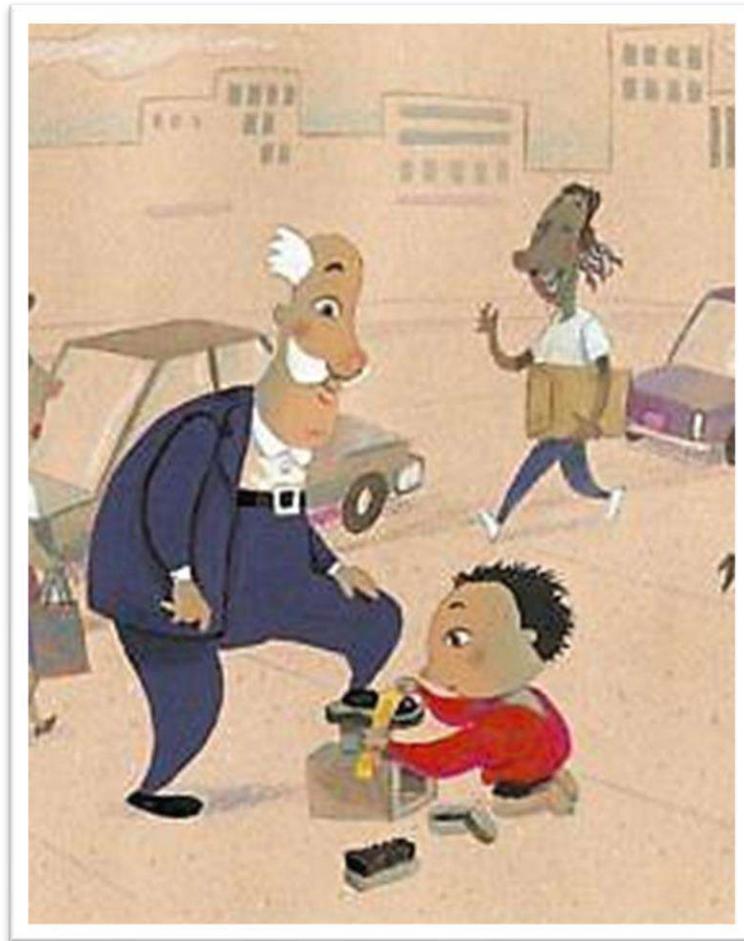
A narrativa de *A Caixa de Lápis de Cor*, escrita por Maurício Veneza (2008), aborda questões de cunho social. Diferente de Valentina, o menino que atua na posição de protagonista na narrativa visual não apresenta evidências de ter família.

Figura 28 – O menino oferece seu serviço



Fonte: *A Caixa de Lápis de Cor* (VENEZA, 2008, p. 5)

No início da história o menino aparece e permanece ao longo da história descalço apesar de suas roupas se mostrarem limpas. Caminhando pelas ruas oferecendo seus serviços, em algumas páginas do livro o menino aparece sendo ignorado, até que um senhor aceita ter os sapatos engraxados pelo menino e em seguida, dá a ele como pagamento uma caixa de lápis de cor. Vale ressaltar que o menino aparece sozinho e durante a narrativa não há nenhuma menção à família, adultos responsáveis ou acompanhante.

Figura 29 – O Engraxate

Fonte: A Caixa de Lápis de Cor (VENEZA, 2008, p. 7).

Em seguida, o menino consegue um papel na rua e se põe a desenhar, dando um colorido fantástico ao seu desenho. Ao terminar, resolve mergulhar no desenho, indo para uma realidade paralela, onde tudo é colorido, onde ele pode alimentar os bichinhos e colher uma fruta direto da árvore, um lugar onde ele não é ignorado, ausentando-se da realidade cinzenta da metrópole na qual estava inserido. Quando falamos em direito a uma existência digna, estamos nos referindo ao lócus social no qual o negro está inserido historicamente. Esse lugar dificulta a possibilidade de mudança, de transcendência, segundo Ribeiro (2017, p. 64).

Figura 30 – Os desenhos do menino



Fonte: A Caixa de Lápis de Cor (VENEZA, 2008, p. 14-16).

Por fim, o menino volta à sua realidade e ao voltar de seu desenho, com desejo de que esse mundo paralelo se torne realidade, ele desenha pássaros e o desenho ganha vida contagiando a todos os que estão passando. O menino, apesar de ser o protagonista da narrativa, aparece sozinho, caminhando pela rua movimentada descalço, sem cuidados, e ao receber a caixa de lápis de cor, não vai para casa desenhar, mas pega um pedaço de papel em um beco para desenvolver seu talento, é a poesia do caos, a desigualdade suavizada na esperança evidenciada no colorido dos desenhos do menino.

O fato de ser um livro de imagens possibilita ao leitor transcender o texto e criar sua própria narrativa para os fatos que se seguem.

Uma questão a observar é que nessas duas narrativas não há menção à escola. Valentina passa seus dias em seu “castelo” em segurança e o pequeno engraxate passa seus dias na rua a trabalhar.

O censo nacional identificou 23.973 crianças e adolescentes vivendo em situação de rua no país. Dessas, 59,1% dormem na casa de sua família (pais, parentes ou amigos) e trabalham na rua; 23,2% dormem em locais de rua (calçadas, viadutos, praças, rodoviárias etc.); 2,9% dormem temporariamente em instituições de acolhimento e 14,8% circulam entre esses espaços e a maioria, para sobreviver, desenvolve algum trabalho nas ruas (RIZINNI, 2003).

O trabalho infantil no Brasil é um grande problema social, milhares de crianças em idade escolar são privadas de seus direitos e trabalham desde a mais tenra idade na lavoura, campo, fábrica ou casas de família, em regime de exploração, quase de escravidão, já que muitos deles não chegam a receber remuneração alguma. A exploração da mão de obra infantil é proibida no país para menores de 14 anos e, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, aqueles entre 14 ou 15 anos podem trabalhar apenas na condição de aprendizes (BRASIL, 1990).

Observamos também algumas situações nas narrativas já mencionadas em itens anteriores que merecem ser retomadas no tocante à desigualdade. Na obra *O Menino Marrom*, o personagem veste camiseta, bermuda e chinelo, enquanto seu amigo é retratado vestindo calça comprida e tênis.

Figura 31 – O Menino Marrom e o Menino Cor-de-rosa



Fonte: Livro “O Menino Marrom” (ZIRALDO, 2002, p. 4 e 7).

As diferenças socioeconômicas ficam mais evidente na descrição referente à vida do menino cor de rosa, “o menino cor-de-rosa já não tinha mais babá”; “Estavam era ouvindo, caladinhos, a conversa pedante e rebuscada da babá com a cozinheira”, na vida do menino cor

de rosa, estavam presentes as figuras da babá e da cozinheira, que são funcionárias de sua casa porém a narrativa não faz menção ao cotidiano do menino marrom, além de sua mãe preocupada com suas “trelas” e uma passagem onde o pai o leva até a escola. Assim como o menino retratado na narrativa *A Caixa de Lápis de Cor*, a personagem Lelê, do livro *O Cabelo de Lelê*, aparece em boa parte das ilustrações descalça e não há menção a família.

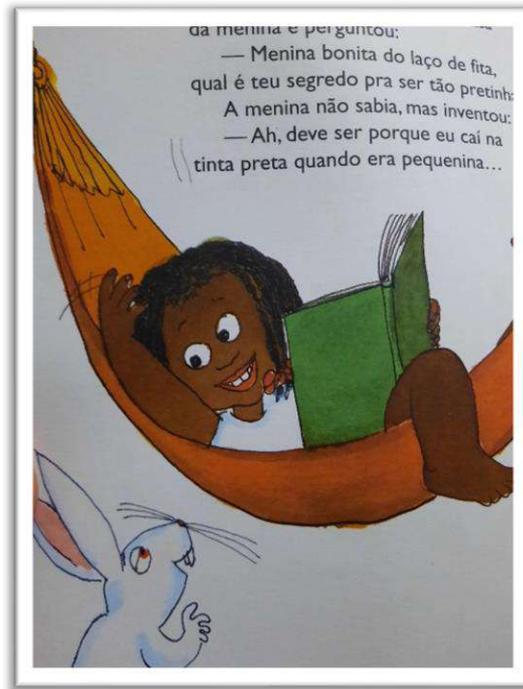
5.3 Oposições intrínsecas ao discurso de afirmação

Foucault (2000) diz que os discursos têm regularidades e, nessas oposições intrínsecas. No caso da análise que apresento observo como indicado na seção anterior a regularidade dos discursos étnico-raciais antirracistas, de afirmação e ancestralidade como fonte de relação de interdiscurso com os discursos dos textos literários. Mas observamos que dentro desse mesmo discurso há oposições intrínsecas nessa modalidade enunciativa que é a literatura. Ou seja, discursos anteriores que estão na memória discursiva e que dizem do interno mesmo do discurso a suas contradições internas e que revelam a luta cultural dentro de um discurso (CARVALHO, 2004).

A luta cultural de superação das práticas racistas nos textos literários constitui um desafio como foi observado com o clássico texto de Ana Maria Machado em sua primeira versão *Menina Bonita do Laço de Fita*. O texto que analisamos aparece com uma nova capa na qual é retirada a visibilidade pejorativa dada aos traços negroides diante da sociedade.

Contudo, observamos no texto algumas contradições que ainda limitam o lugar da protagonista. Essa menina negra de cabelos encaracolados, feliz, criativa, que canta, dança, desenha e lê tem afeição do coelho branco da vizinha, que por sua vez deseja ter uma filha “pretinha e linda” como ela (MACHADO, 2012, p. 6). Esse coelho de certo modo ocupa um lugar também de protagonista e disputa com a menina sim. Afinal é o coelho branco que toma a frente das ações durante todo o enredo escrito por Ana Maria Machado. O coelho vive o papel principal, envolvendo-se em várias situações na tentativa de ficar “pretinho” como a menina e assim ter uma filha semelhante a ela, enquanto as ações da menina são marcadas pela passividade, além do fato de não saber ao certo a razão da cor de sua pele.

Figura 32 – Menina Bonita do Laço de Fita



Fonte: Menina Bonita do Laço de fita (MACHADO, 2012, p. 8)

Na narrativa *O Menino Marrom* de Ziraldo também o menino cor de rosa toma a frente das ações durante os acontecimentos descritos ao longo do texto, ou seja, tem um papel singular de protagonismo que está relacionado com a capacidade de ação, que não é revelado diretamente nas imagens, mas sim no texto.

No que se refere às descrições dos traços fenótipos observamos que emergem questões como a cor marrom para indicar a pele das personagens negras. O autor do livro *O Menino Marrom* relata que, quando da primeira impressão do livro, foi indagado a respeito da cor do personagem do livro. Pergunta o funcionário da gráfica: “Escuta, o senhor quer cor de pele branca ou cor de pele marrom?” (ZIRALDO, 2002, p. 8). Recorremos a Fanon (2008, p. 26) sobre as associações com as cores. Diz Fanon (2008, p. 26): “O problema é muito importante. Pretendemos, nada mais, nada menos, liberar o homem de cor de si próprio dos rótulos e estereótipos que lhe foram atribuídos”. Mas em meio a essa polarização, entre o branco e negro, existe uma gama insondável de nuances e tons, então como poderíamos adotar como padrão oficial uma única cor que fosse capaz de representar a tez humana?

Ao dizer das “bochechas do menino marrom... a pele da cor de chocolate parece querer suavizar, clarear, tornar mais apreciado como já indicado por França (2008, p. 98) ao dizer citando Franz Fanon que se trata de “uma comparação que remete à cor marrom e a algo apreciado, o chocolate, há também a ênfase na pureza do mesmo, de sua cor sem mistura, sem

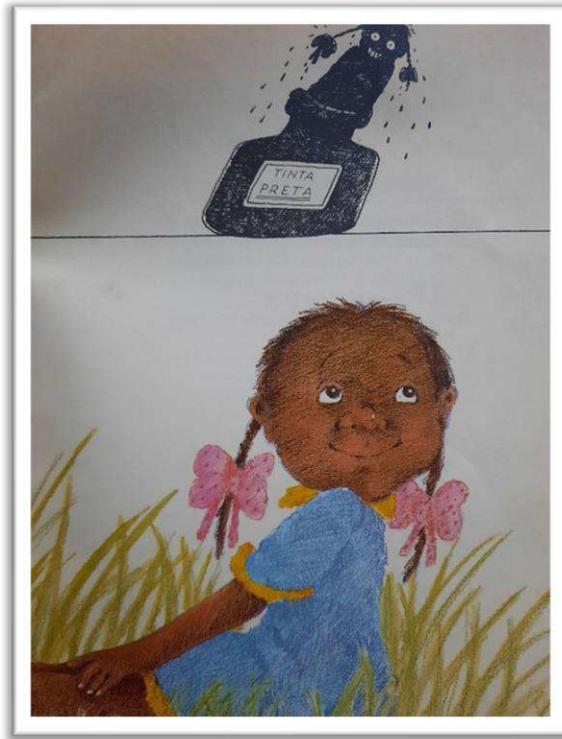
adição de leite (branco) para “suavizar” ou “clarear”, sua cor não é “lactiforme” (FANON, 2008, p. 57).

Segundo o Dicionário Aurélio, o verbete “negro” apresenta os seguintes significados: Preto; diz-se do indivíduo que tem a pele muito pigmentada; diz-se da raça cuja principal característica distintiva é a pele escura; sombrio, lúgubre; a cor preta e ainda Indivíduo de raça negra. Ao colocarmos “preto” no mesmo patamar de “negro”, percebemos que geralmente esses verbetes são associados a aspectos e sensações negativas. O artista plástico Kandinsky certa vez afirmou que “não é sem razão que o branco é o adereço da alegria e da pureza sem mácula, o preto, o do luto, da aflição profunda, o símbolo da morte” (KANDINSKY, 2006, p. 96).

Entendo que ao associar cores e formas, os narradores buscam direcionar o olhar do leitor, findando por dissociar as personagens da cor de sua pele, culminando no surgimento de crianças comuns e a partir desse deslocamento provocado entre associações e dissociações a Menina e o Menino são “humanizados” e, de certa forma, despojados dos estereótipos pejorativos mais comuns atribuídos a personagens negros.

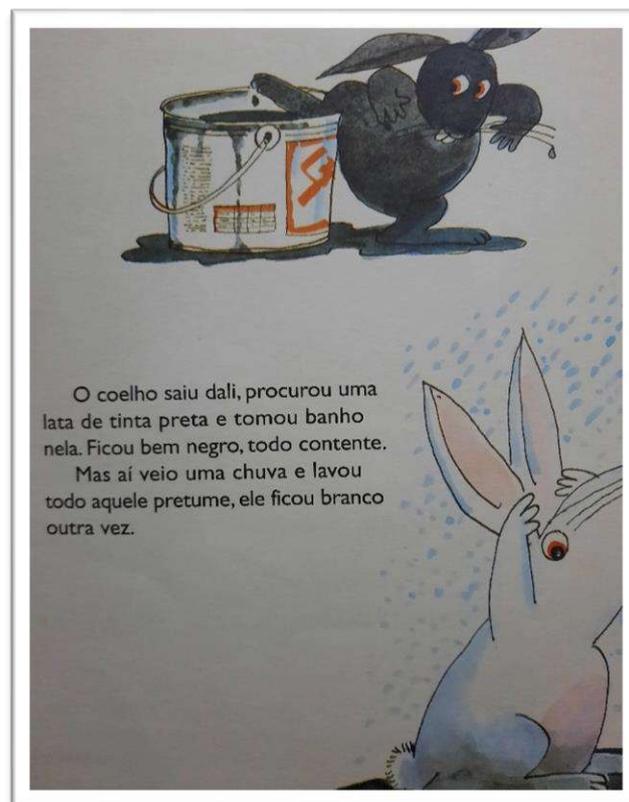
De todo modo, mostram os dilemas das crianças em uma sociedade de racismo estrutural no qual se faz necessária a explicação da cor da pele como uma questão muito importante do ponto de vista de afirmação identitária. Essa questão é apresentada em *Menina Bonita* quando é o coelho que pergunta “Menina Bonita do Laço de Fita, qual é o teu segredo para ser tão pretinha?” (MACHADO, 1986, p. 8) e durante a narrativa, a própria Menina, por não saber explicar, inventa respostas.

Figura 33 – Tinta Preta



Fonte: Menina Bonita do Laço de Fita (MACHADO, 1986, p. 7)

Figura 34 – Tinta Preta



Fonte: Menina Bonita do Laço de Fita (MACHADO, 2012, p. 9)

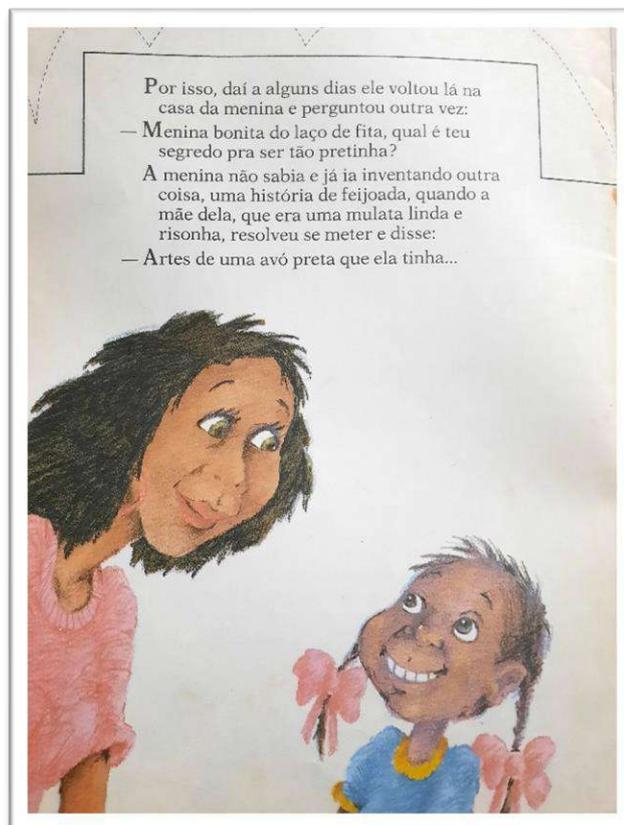
Enquanto o coelho desejava saber o segredo da cor da menina, o menino marrom e seu amigo, o menino cor de rosa, buscavam compreender “por que é que todo mundo dizia que um era preto e o outro era branco?”. O “segredo” da menina é revelado pela mãe, que explica ao coelho que todos nos parecemos com nossos familiares e ao mostrar para ele uma fotografia da avó da Menina, que também era negra, ele observa uma fotografia de sua própria família e entende o processo referente a cor da pele. Já os meninos de Ziraldo, à medida que crescem, começam a perceber de maneira mais impactante as diferenças entre si, então o Menino Marrom indaga diante da discriminação:

Se o azul é uma cor fria e o vermelho é uma cor quente, por que é que, na cabeça de ninguém, uma é o contrário da outra? Quem foi que inventou que o preto é o contrário do branco? Se eu sou marrom e se meu melhor amigo não é exatamente branco, por que é que nos chamam de preto e de branco? Será que é para que fiquemos um contra o outro? (ZIRALDO, 2002, p. 29).

Em ambas narrativas, estão presentes argumentos que tratam da diversidade por meio da cor da pele e características como olhos, nariz, boca e cabelos, seja no texto ou nas imagens que nessa pesquisa consideramos como discurso, no universo da literatura infantil, provocam a sensibilidade dos leitores para refletir sobre a construção discursiva das oposições a respeito da cor da pele, se elas são construídas discursivamente, também podem ser repensadas. Ao mesmo tempo em que esses livros tentam ressignificar a posição de sujeito da criança negra valorizando sua identidade deixam rastros de estereotipação.

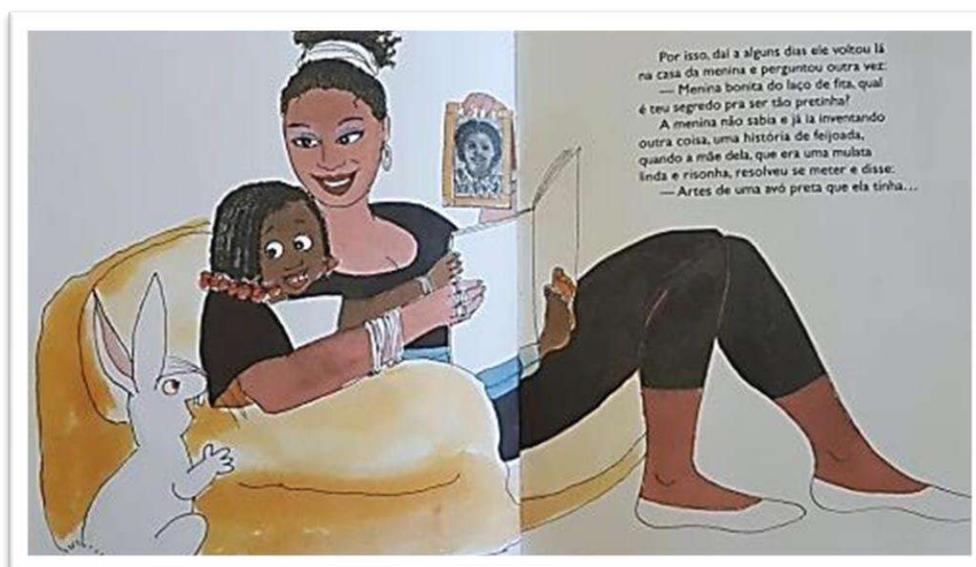
A busca do coelho branco na narrativa de Machado finda por reforçar a idealização das relações inter-raciais e da mestiçagem, mantendo tônico o sentido do mito da democracia racial. A forma como a mãe da menina foi rerepresentada, reafirmando como o estereótipo da “mulata linda e risonha”, cheia de adereços e muita maquiagem, na primeira versão do livro, a personagem possui olhos verdes, reforça a ideia da mulher negra sensual.

Figura 35 – Mãe da Menina (1986)



Fonte: Menina Bonita do Laço de Fita (MACHADO, 1986, p. 12)

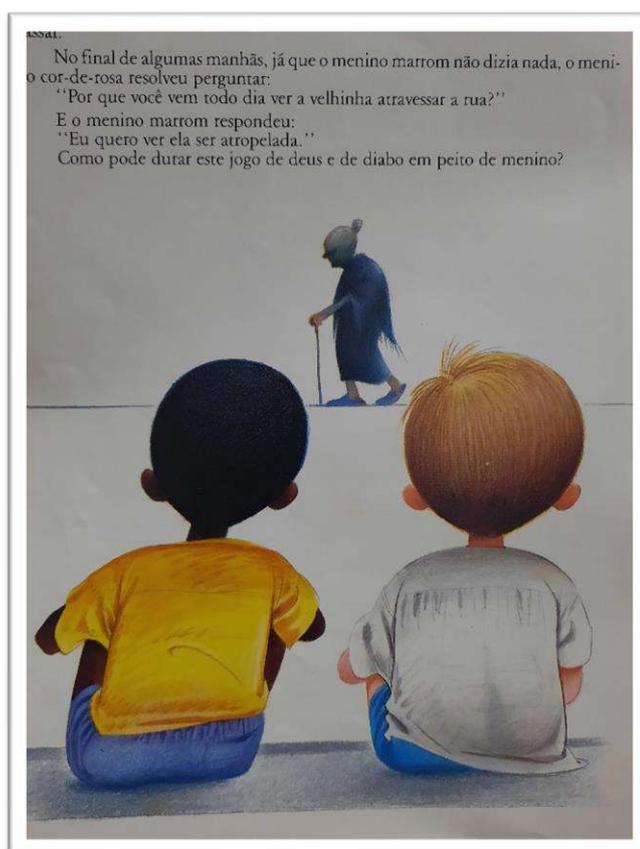
Figura 36 – Mãe da Menina (2010)



Fonte: Menina Bonita do Laço de Fita (MACHADO, 2012, p. 14-15).

Em *Menino Marrom*, a maldade histórica atribuída aos sujeitos negros ecoa na cena em que o menino tentou ajudar uma velhinha a atravessar a rua e ela rejeitou a ajuda, desde então ele passou a ir vê-la atravessar no mesmo lugar todos os dias, quando seu amigo questiona o quê o motiva a fazer isso, ele responde: “Eu quero ver ela ser atropelada” e o narrador-autor termina questionando: “Como pode durar este jogo de deus e de diabo em peito de menino?” (ZIRALDO, 2002, p. 24).

Figura 37 – A velhinha atravessando a rua



Fonte: *O Menino Marrom* (ZIRALDO, 2002, p. 24).

A menina bonita, o menino marrom e Lelê não sabem por que são negros; as justificativas presentes nas três narrativas são reveladas, o coelho, a aquarela e o livro evidenciam a falta de diálogo entre a família sobre sua ancestralidade. Talvez para protegê-los do preconceito ou por não saber como abordar o assunto, há um silenciamento das questões étnico-raciais no seio familiar.

A pesquisadora Eliane Santos Cavalleiro (2001) destaca que as famílias negras agem como uma cápsula protetora para seus filhos, mas, em algum momento, essa cápsula se rompe trazendo dificuldade para a criança em lidar com o racismo, já que não tem conhecimento de suas raízes e não foram preparadas para lidar com as situações de discriminação. Em casa, a

criança é protegida dessas práticas, está entre seus pares e pouco sabe a respeito de pertencimento étnico, mas em algum momento de sua vida será necessário interagir com outros núcleos sociais e as consequências do silenciamento no tratamento desse assunto emergem.

Cavalleiro (2001) ainda aponta que esse silenciamento por parte dos pais muitas vezes se dá pelo sentimento de inferioridade que os mesmos carregam dentro de si; por não apresentarem uma identidade racial bem estruturada optam por apenas proteger os filhos negando a realidade que os cerca.

Diferente dos três personagens citados, Betina sabe quem é, conhece suas raízes e pelo diálogo aberto com a vó aprende a defender-se das investidas preconceituosas de colegas de escola.

6 TECENDO REFLEXÕES QUE NÃO SE FINDAM POR AQUI...

Proponho então retomar o problema da pesquisa para evidenciar as respostas encontradas. Ao longo da construção deste texto apresento um pouco da dimensão da luta do povo negro pela representação e não apenas uma representação em si, mas uma re-representação com protagonismo à sociedade por meio dos artefatos culturais disponibilizados no território escolar e em outros espaços pelo PNBE. Ressalto, contudo, que não se trata apenas de identificar o posicionamento da personagem criança negra como protagonista da narrativa, mas como esse posicionamento está sendo feito na tessitura das páginas das obras infantis.

O objetivo de olhar para esses livros de literatura infantil foi justamente observar a posição de sujeito da criança negra, como esta criança vem sendo re-representada à sociedade em função da luta cultural que grupos afro-descendentes e outros empreenderam. Meu interesse foi para além de observar os registros, as inscrições da criança negra na literatura infantil perceber como se expressa essa inscrição e quais os possíveis efeitos de verdade que essas narrativas podem produzir.

Para isso, foi feita a seleção de obras literárias infantis disponibilizadas pelo PNBE entre 2004-2014, mais especificamente os anos de 2004, 2006, 2008, 2010, 2012 e 2014, devido à política de distribuição dos livros de literatura infantil que aconteceu apenas nos anos pares. Interessaram para a análise os livros que apresentaram mais de uma edição e que apresentassem uma criança negra como protagonista.

Ao analisar as listas disponíveis no site do PNBE, percebi que havia um número expressivo de obras que apresentavam personagens negros a partir da implementação da Lei 10.639/03, porém ao me aproximar mais, garimpando todas as listas, acervo por acervo, pude perceber que a maior parcela dos livros apresentava personagens negros em papéis secundários e a maioria dos livros tinha apenas uma edição, que datavam a partir da promulgação da lei.

Recorri às lentes dos Estudos Culturais e dos Estudos Étnico-Raciais para analisar as obras selecionadas e observar em cada uma a posição de sujeito da criança negra. Sabemos que personagens não são pessoas, como afirmam os teóricos de literatura (SEGOLIM, 1978; KHÉDE, 1990; BRAIT, 1990; SOARES, 2001), porém, personagens representam pessoas e as reapresentam aos leitores na trama das narrativas. Sendo assim, o simbólico sugere uma percepção do universo real, dos seres que o compõem.

A análise me mostra como a luta política e cultural do movimento negro e o crescimento dos estudos étnico-raciais permitiu a emergência de uma legislação de afirmação que orientou a política educacional em suas diferentes dimensões a exemplo nos livros de literatura infantil.

E foi com referência nos discursos advindos dessas lutas que os textos literários dialogaram e incorporaram em seus discursos enunciados importantes como afirmação cultural, ancestralidade e interseccionalidade de raça e desigualdade social. Essa incorporação tensionou as narrativas literárias em seus enunciados escritos e imagéticos com efeitos na sua ação pedagógica identitária.

As obras de literatura se enquadram no processo de formação identitária do leitor e fazem com que ele se reconheça como parte de algo, logo se faz necessário que haja uma representação positiva das crianças negras, não apenas papéis secundários ou subalternos. É importante ressaltar que meu intuito ao propor a análise dessas obras literárias não é demonizar ou excluir nenhum autor ou livro, mas sim refletir e problematizar, identificando avanços e permanências discursivas.

Essa tensão está apresentada no protagonismo das crianças mas também em um tom de subalternidade que se mantém nos enunciados da literatura infantil de forma a reiterar um pensamento que parece que permaneceu ativo na sociedade brasileira e levou a criança negra a ser apresentada como sujeito passivo, como observamos em *Menina Bonita do Laço de Fita*, quando a Menina não sabe a origem de sua cor, ou ainda *Valentina*, que não faz ideia de ser uma princesa que mora em uma favela. Precisamos considerar a estética da literatura vendo-a como arte, mas também em sua função de pedagogia cultural. Cabe, então, ao educador a função de ampliar o olhar crítico diante do mundo real, do universo simbólico, com o objetivo de perceber as sutilezas do racismo à brasileira, camuflado por meio do mito da “democracia racial” e do preconceito, que se fantasiam e se disfarçam nos e através dos personagens e das narrativas.

Acredito que realizar uma análise criteriosa das obras que são e serão abordadas em território escolar é um caminho rico em possibilidades na luta contra os estereótipos que continuam sutilmente reverberando nas obras literárias, seja nos textos ou nas imagens, vestidos de normalidade e familiaridade aos olhos dos leitores.

Nesse sentido, tudo que teci até aqui acerca das obras literárias poderá servir como base de auxílio aos educadores, para que munidos de conhecimento possam atuar de modo assertivo e problematizar as narrativas sem excluí-las ou condená-las, pois é necessário levar em consideração que cada livro foi produzido revelando os valores e a cultura do seu tempo, mas nada nos impede de problematizá-los a partir da visão cultural deste tempo, a partir de todas as vitórias conquistadas pela luta dos movimentos negros.

Bonequinha Preta nos oferece uma perspectiva da imagem do negro nos anos 30, o negro “coisa”, a boneca de estimação, desobediente e arrependida da fuga, com seus cabelos

trançados, presos, finos e uma boca vermelha que me remete à teatralidade e estereotipia proposta pelo movimento americano Blackface.

Ao analisar *Menina Bonita do Laço de Fita*, compreendo que nos anos 80 o Movimento Negro lutava e pleiteava a representação, era então um marco no processo de que é tornar-se negro, perceber-se negro nos anos 80, seria então como a Menina, buscando meios de explicar a sua própria ancestralidade, visto que esta, foi silenciada ou fantasiada com várias outras vontades de verdade nos registros históricos ao longo do tempo. *O Menino Marrom* emerge nesse mesmo contexto histórico, também apresentando-se ao público leitor por meio de comparações com coisas tidas como “boas” aos olhos da sociedade. Tanto a Menina como o Menino, são comparados a frutas, doces e tudo que há de positivo e relacionável com a cor preta.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), criança não deve trabalhar, e segundo a canção do grupo Palavra Cantada (1994), “Criança não trabalha, criança dá trabalho”, suas únicas obrigações são estudar e brincar. Porém, o menino em “A Caixa de Lápis de Cor” (2008) vive nas ruas e trabalha como engraxate, enquanto ele mesmo não possui sapatos.

O corpo dos personagens carregam as marcas materiais e revelam a visão estabelecida na época, um cabelo esvoaçante e livre causa estranheza em *Lelê* (2007) ao ponto dela não gostar do que vê em si mesma, enquanto *Betina* (2009) é a “menina-trançadeira que virou Betina-mulher-cabeleireira” (GOMES, 2009, p. 18), pois a ela foi explicada a sua ancestralidade e bem fundamentada pela figura da avó e devido a esse processo pode ajudar outras pessoas a perceberem positivamente seus cabelos, como parte integrante de sua identidade.

Teci diálogos que discutem a posição de sujeito da criança negra ao longo deste texto dissertativo. Gomes (2001, p. 48) afirma que a negação do outro como sujeito de direitos permitiu fazer da diferença um instrumento para a perpetuação das desigualdades. E estas marcas sedimentaram a formação do Estado, do poder e a esta lista acrescento a Literatura.

As desigualdades estão postas na sociedade e se mostram constantes, fundamentando a hierarquização e inferiorização que persiste nas obras literárias infantis com relação aos diferentes grupos étnico-raciais que constituem o país, apesar de todos os avanços e as leis vigentes.

Acredito que o protagonismo da criança negra nas obras literárias seja um marco na construção de um discurso que favorece a ressignificação dos preconceitos e desigualdades e possibilita uma identificação positiva com a figura do negro desde a infância, em uma perspectiva livre de marcas inferiorizantes.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. “**Interseccionalidade**”. São Paulo: Pólen, 2019.

ALCOFF, Linda Martín. Uma epistemologia para a próxima revolução. *Revista Sociedade e Estado*, Volume 31, Número 1, Janeiro/Abril 2016. p. 129-143

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Nos Rastros do Conceito de Pedagogias Culturais: Invenção, Disseminação e Usos. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 33 e157950, 2017.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciado dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 2013.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BILGE, Sirma. "Teorias Feministas e Interseccionalidade". **Diogène**, v. 1, n. 225, p. 70-88. 2009.

BRAIT, Beth. **A personagem**. São Paulo: Ática, 1990.

BRASIL. **Lei nº. 8069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990.

_____. **Lei n. 9394**, de 20 dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação “LDB”. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 de fev 2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2005.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programanacional-biblioteca-da-escola>). Acessado em: 15 jan. 2019.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. São Paulo: T. A. Queiros Editor, 2000.

CARVALHO, Rosângela Tenório. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: Bagaço, 2004.

CARVALHO, Rosângela Tenório. Prática discursiva de oposição ao racismo na literatura: a novela gráfica Fagin, o Judeu. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 21-41, jan./abr. 2016a.

CARVALHO, Rosângela Tenório. Currículo, Cultura e Dinâmica Social Escolarizada. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 08, n. 15, p. 178-196, jan.-jun. 2016b.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e Anti-racismo na Educação**. São Paulo: Sumos, 2001.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

CORAZZA, S. M. **Infância & educação**: era uma vez... quer que conte outra vez? Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A Educação na Cultura e Mídia de Consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p. 145-150.

CRENSHAW, Kimberlé W. "**Demarginalizar a interseção de raça e sexo**: uma crítica feminista negra da doutrina da discriminação, teoria feminista e política anti-racista". Chicago: Universidade de Chicago, 1989. pp. 139-167.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Metodologia Afrodescendente de Pesquisa. **Revista Brasil: UNESP**, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Critique et clinique**. "La Littérature et la Vie". Paris: Minuit, 1993, pp. 11-17.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 out. 2020.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Uma Introdução aos Estudos Culturais. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre. n. 9, dezembro 1998.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FOUCAULT, Michel. Linguagem e Literatura. In: MACHADO, R. **Foucault, a filosofia e a literatura**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2000. p. 137-174.

_____. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2011.

_____. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

GLEASON Jr., H. A. **Introdução à linguística descritiva**. Trad. João Pinguelo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985. p. 449-463.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, set./dez. 2002, n. 21, p. 40-51

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, jan./jun. 2003, p. 167-182.

_____. Alguns termos e noções presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: _____. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005. p. 39-62.

_____. **Betina**. [ilustrações Denise Nascimento]. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

_____. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 120, 2012, p. 727-744.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIAS FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GONZALEZ, Lélia. "Racismo e sexismo na cultura brasileira". In: SILVA, L. A. et al. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. *Ciências Sociais Hoje*, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Cultura e representação**. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.

KANDINSKY, W. **Do espiritual na arte**. 7. ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 2006.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígena na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura Infanto-Juvenil com Personagens Negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. **Literatura Afro-brasileira**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. P. 179-217.

KHÉDE, Sônia Salomão. **Personagens da literatura infanto-juvenil**. São Paulo: Ática, 1990.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 229-250.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LIMA, Luiz Costa. **Mimeses e Modernidade: formas das sombras**. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1980.

LOBATO, Monteiro. **Histórias de tia Nastácia**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1957.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

MARCON, K.; MACHADO, J. B.; CARVALHO, M. J. S. Arquiteturas Pedagógicas e Redes Sociais: Uma experiência no Facebook. **Anais do 23º Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. Rio de Janeiro, 2012.

MEYER, Dagmar Estermann. Etnia, Raça e Nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, M. V. (org.). **O Currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MOMO, Mariangela; COSTA, Marisa Vorraber. Crianças Escolares do Século XXI: Para se Pensar uma Infância Pós-Moderna. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 965-991, set./dez. 2010.

MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Michel Foucault**. Estética - literatura e pintura, música e cinema. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. v. 3.

MUNANGA, Kabengele. **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial**. São Paulo: Estação Ciência, 1996.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no III Seminário Nacional de Relações Raciais e Educação PENESB-RJ. Rio de Janeiro, 5 nov. 2003. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/Geraaufms/uma-abordagemconceitual-das-nocoos-de-raca-racismo>. Acesso em: 7 jun. 2014.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 18, n. 50, 2005.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma Introdução. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Além do bem e do mal: prelúdio de uma filosofia do futuro**. São Paulo: Lafonte, 2012.

OLIVEIRA, Eduardo. **A Ancestralidade na Encruzilhada**. Curitiba: Ed. Gráfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Personagens negros na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique (2000-2007): entrelaçadas vozes tecendo negritudes**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2010.

PIMENTEL, Renata. Agora chegou minha vez. Negro também é gente, sinhá!: Tia Nastácia como sujeito do discurso e narradora Griot nas histórias do Sítio do Picapau Amarelo. Artigo GRIOTS, 2014.

QUINTANA, Mario. Caderno H. In: _____. **Mario Quintana: poesia completa: em um volume**. Organização de Tania Franco Carvalhal. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Grupo Editorial Letramento: Justificando, 2017.

RIZZINI, I. (Coord.). **Vida nas ruas, crianças e adolescentes nas ruas: trajetórias inevitáveis?** Rio de Janeiro: PUC, 2003.

SAMPAIO, Lenise Oliveira Lopes. **Corpos encarnados - Análise das Narrativas Escritas para Crianças - PNBE 2012**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2014.

SANTIAGO, M. E.; BATISTA NETO, J. As Questões Raciais como Objeto de Pesquisa em Educação: PPGE/UFPE 1999 – 2009. In: SANTIAGO, E.; SILVA, D.; SILVA, C. **Educação, Escolarização e Identidade Negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SANTOS, Boaventura Souza. **Pela Mão de Alice: o Social e o Político**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEGOLIN, Fernando. **Personagem e anti-personagem**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

SERRÃO, Joel; MARQUES, A. H. Oliveira. **Nova história da expansão portuguesa**. Lisboa: Estampa, 1986. 11 v

SILVA, Amanda. Histórias de Tia Nastácia, de Monteiro Lobato: um olhar crítico sobre textos folclóricos brasileiros. **INTERSEMIOSE**, 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento Negro e Educação. *In*: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005. p. 179-226.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

_____. **O Currículo como Fetiche**. A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

_____. A produção da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a.

_____. **Teoria cultural e educação**. Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

_____. **Currículo como Fetiche: a poética e política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. São Paulo: Ática, 2001.

SOMMER, Luís Henrique; SCHMIDT, Saraí Formação de professores e consumo: um debate necessário. **Educação Unisinos**, vol. 14, núm. 3, septiembre-diciembre, 2010, pp. 215-221

SOUZA, Neusa S. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VASSALLO, Marcio. **Valentina**. São Paulo: Global, 2007.

VEIGA-NETO, A. Espaço e currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. (org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; RIPOLLI, Apontamentos sobre os Estudos Culturais no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, 2019.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 1987.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. Um Brasil para Crianças: Para conhecer a Literatura Infantil brasileira: Histórias, autores e textos. São Paulo: Global ed., 1986.

Fontes

BELEM, Valéria. **O Cabelo de Lelê**. São Paulo: IBEP nacional, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Betina**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009

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

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do Laço de Fita**. São Paulo: Ática, 2012.

VASSALLO, Marcio. **Valentina**. São Paulo: Global, 2007.

VENEZA, Maurício. **A Caixa de Lápis de Cor**. São Paulo: Positivo, 2008.

ZIRALDO. **O menino marrom**. São Paulo: Melhoramentos, 2002.