

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS)**

**CAMPUS DE TRÊS LAGOAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ALESSANDRA RODRIGUES CEZÁRIO GOMES**

**INFÂNCIAS E FORMAÇÃO EM “O MENINO NITO” E “O MEU  
CRESPO É DE RAINHA”:** DIVERSIDADES E EMANCIPAÇÃO

**TRÊS LAGOAS - MS**

**2023**

**ALESSANDRA RODRIGUES CEZÁRIO GOMES**

**INFÂNCIAS E FORMAÇÃO EM “O MENINO NITO” E “O MEU  
CRESPO É DE RAINHA”:** DIVERSIDADES E EMANCIPAÇÃO

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa.

**TRÊS LAGOAS - MS**

**2023**

## **FICHA CATALOGRÁFICA**

# **INFÂNCIAS E FORMAÇÃO EM “O MENINO NITO” E “O MEU CRESPO É DE RAINHA”: DIVERSIDADES E EMANCIPAÇÃO**

**ALESSANDRA RODRIGUES CEZÁRIO GOMES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

## **COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa - Orientador/Examinador  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

---

Prof. Dra. Natália C. de Oliveira - Examinador Interno  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

---

Prof. Dra. Caroline Machado - Examinador Externo  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

---

Prof. Dra. Marta Regina Furlan - Examinador Externo  
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

---

Prof. Dr. José Eduardo Lanuti - Examinador Suplente  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Três Lagoas (MS), \_\_\_ / \_\_\_ / 2023.

Dedico este trabalho especialmente a minha eterna inspiração “à minha mãe”, a você, mãe Cida (*in memoriam*), que sempre vibrou com as minhas pequenas conquistas. Tenho a certeza de que o bolo com “muito” glacê já estaria pronto. *AMO você!* Saudade eterna!

## AGRADECIMENTOS

Registro aqui os meus agradecimentos a Deus que me fortaleceu durante esse processo de pesquisa de intensos desafios com incríveis descobertas e possibilidades, e a todas as pessoas que se constituíram como referências para mim, sendo diferenciais ao meu percurso de aprendizagem. Assim, começarei meus agradecimentos aos meus familiares.

Agradeço ao meu marido, Oscar, companheiro de vida. Meu grande amor que sempre acreditou em mim. Foi meu motorista, dono do lar, meu incentivador e esteve ao meu lado em todos os momentos. Meu amor por você só aumentou durante esse caminho!

À minha amada Letícia, minha filha, que entendeu minha ausência durante essa jornada e de tanto me ouvir falar sobre literatura e diversidade, passou a conversar comigo sobre a temática, inclusive indicando filmes, trechos de livros e enviando muitos *reels*. Amo você!

À minha mãe (*in memoriam*), que foi a pessoa mais generosa, dedicada e amorosa em minha vida. Era o nosso ANJO aqui na terra! A ela devo muito do que eu sou e inclusive a minha profissão de professora. Sim! A minha mãe sonhava em ter uma filha professora! E estou aqui, com uma saudade que dói, mas com a certeza de que você continua a caminhar comigo.

Ao meu pai, que com sua simplicidade, e ao mesmo tempo com muita sabedoria, me transformou na mulher que sou hoje. De você com certeza herdei boa parte do meu caráter, minha vontade de trabalhar e fazer sempre o meu melhor.

Ao meu quarteto fantástico, minhas irmãs e amigas, Liana, Cléia e Néia que vibraram em cada etapa. Obrigada por torcerem por mim, por me acolherem e por serem meu porto seguro. Vocês são a minha força!

À minha tatinha Edna, que escutou inúmeras vezes eu falar sobre a temática, mesmo sem fazer parte da educação, e tenho certeza, sem fazer ideia do que eu estava falando, mas continuava ali acolhendo as minhas inquietações. Você é luz na vida das pessoas!

À minha amiga Inajara, minha “chefe”, que me incentivou em todos os sentidos, desde a entrega do pré-projeto de pesquisa até a defesa final. Acreditou em mim mais do que eu mesma!

À minha amiga Dani, minha outra “chefe”, que sempre confrontava minhas escritas e meus discursos e por vezes me fez repensar sobre minha temática, mas principalmente, por me acolher e dizer mais que uma vez “você consegue”, “tá acabando, Lelê”.

À minha amiga Márcia, que sempre que me via desesperada, desconsolada, trazendo uma xícara de café e uma boa conversa.

Aos professores e colegas de estrada, de aula e de grupo de estudo.

Às professoras da banca de qualificação e, posteriormente, de defesa da dissertação, Profa. Dra. Caroline Machado, Profa. Dra. Marta Furlan e Profa. Dra. Natália Oliveira, que me fortaleceram olhando positivamente às potencialidades do meu trabalho e trouxeram contribuições e direcionamentos valiosos para pensar em novos caminhos e solucionar as fragilidades. Deixo aqui registrado meu sincero agradecimento!

Ao meu orientador, Professor Dr. Christian Muleka Mwewa, por ter me acolhido neste processo e por toda atenção, todo suporte e trabalho, fazendo com que, por meio da nossa parceria, esta pesquisa fosse realizada. Agradeço por cada reunião com chamadas pelo *Google Meet*, pelo *Podcast*, pelo *WhatsApp*. Agradeço por tudo o que me ensinou! Gratidão!

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1995).



## RESUMO

A presente pesquisa traz reflexões sobre como o livro literário infantil pode constituir-se como um importante instrumento na busca de representações das infâncias e suas identidades étnicas, estéticas e culturais para a formação das crianças. Nesse contexto, o objetivo geral é analisar e explicitar obras literárias infantis de Políticas Públicas de Literatura voltadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º Anos) que traz a diversidade delimitada pela temática da infância, como categoria geracional, diante das relações étnicas e “raciais” e as questões de gênero, como possibilidade de formação humana e cultural para as crianças. A pesquisa parte de um movimento teórico-metodológico com Pesquisa Bibliográfica e Pesquisa Documental. Para tanto, foram analisadas políticas públicas de literatura sobre a representatividade da infância negra nas obras literárias e investigação sobre as temáticas da literatura e diversidade nos documentos oficiais que norteiam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Buscou-se descrever as relações entre as infâncias e a literatura, refletindo sobre como esses conceitos podem contribuir à construção de uma identidade positiva de crianças negras e não negras. Dessa forma, foram realizados comparativos de livros de literatura de Monteiro Lobato e o racismo presente nas obras. Por fim, para pensarmos sobre possibilidades didáticas que abordem a diversidade na sala de aula, analisamos as obras literárias *O Menino Nito*, de autoria de Sonia Rosa, e *Meu crespo é de rainha*, de autoria de bell hooks (com letras minúsculas para não demonstrar superioridade), que podem ser utilizadas como exemplos guias para explorar as relações étnicas e “raciais” e a infância e as questões de gênero, focalizando a importância da literatura infantil para as formações humana e emancipatória das crianças no contexto escolar. O estudo ancora-se em reflexões da Teoria Crítica, especificamente com base nos autores Theodor Adorno e Max Horkheimer, e Estudos Culturais, na figura de Stuart Mcphail Hall. Também fazem parte do referencial teórico Antônio Candido de Mello e Souza, Marisa Philbert Lajolo, Regina Zilberman, Kabengele Munanga, Frantz Omar Fanon, Christian Muleka Mwewa e Joan Wallach Scott. Além do aporte teórico, foram utilizados os documentos oficiais que norteiam a organização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); a Lei n. 11.645/2008, que altera a Lei n. 9.934/1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais (DNC) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A hipótese central reside na ideia de que literatura se constitui como um instrumento relevante à busca de representações das infâncias e suas identidades étnicas, estéticas e culturais, sendo uma possibilidade para a formação para a diversidade. Concluímos que as obras literárias infantis que trazem personagens negros como protagonistas, e as crianças como atores sociais, abrem caminhos para experiências mais fecundas, sensíveis e humanas à luz de um processo construtivo de pontes que esfaçem com o racismo presente na sociedade brasileira. Desse modo, trabalhar com livros literários infantis nas escolas, que valorizem a forma de pensar sobre cabelos, corpos e a presença do povo negro no Brasil, pode fortalecer a autoestima das crianças negras e contribuir para a sua formação identitária de maneira positiva, propiciando a formação cultural ao encontro da humanização, seja por crianças negras ou não negras.

**Palavras-chave:** Infância(s). Crianças. Literatura Infantil. Diversidade. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

This research brings reflections on how the children's literary book can be an important instrument in the search for representations of childhood and its ethnic, aesthetic and cultural identities for the education of children. In this context, the general objective is to analyze and explain children's literary works of Public Literature Policies aimed at the Early Years of Elementary Education (1st to 3rd Years) that bring the diversity delimited by the theme of childhood, as a generational category, in the face of ethnic and cultural relations. "racial" and gender issues, as a possibility of human and cultural formations for children. The research starts from a theoretical-methodological movement with Bibliographic Research and Documentary Research. To this end, public literature policies on the representativeness of black childhood in literary works and research on the themes of literature and diversity in official documents that guide the Early Years of Elementary Education were analyzed. We sought to describe the relationships between childhood and literature, reflecting on how these concepts can contribute to the construction of a positive identity for black and non-black children. In this way, comparisons of literature books by Monteiro Lobato and the racism present in the works were carried out. Finally, to think about didactic possibilities that address diversity in the classroom, we analyzed the literary works *O Menino Nito*, by Sonia Rosa, and *Meu crespo é de Rainha*, by bell hooks (with lowercase letters so as not to demonstrate superiority), which can be used as guiding examples to explore ethnic and "racial" relations and childhood and gender issues, focusing on the importance of children's literature for the human and emancipatory formations of children in the school context. The study is anchored in reflections of Critical Theory, specifically based on the authors Theodor Adorno and Max Horkheimer, and Cultural Studies, in the figure of Stuart Mcphail Hall. Antônio Candido de Mello e Souza, Marisa Philbert Lajolo, Regina Zilberman, Kabengele Munanga, Frantz Omar Fanon, Christian Muleka Mwewa and Joan Wallach Scott are also part of the theoretical framework. In addition to the theoretical contribution, official documents that guide the organization of the Early Years of Elementary Education were used, namely the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB); the National Curriculum Parameters (PCN); Law no. 11.645/2008, which amends Law n. 9,934/1996; the National Curriculum Guidelines (DNC) and the National Common Curriculum Base (BNCC). The central hypothesis resides in the idea that literature constitutes a relevant instrument in the search for childhood representations and their ethnic, aesthetic and cultural identities, being a possibility for training for diversity. We conclude that children's literary works that bring black characters as protagonists, and children as social actors, open the way for more fruitful, sensitive and human experiences in the light of a constructive process of bridges that break down with the racism present in Brazilian society. In this way, working with children's literary books in schools, which value the way of thinking about hair, bodies and the presence of black people in Brazil, can strengthen the self-esteem of black children and contribute to their identity formation in a positive way, providing the cultural formation towards humanization, whether for black or non-black children.

**Keywords:** Childhood(s). Children. Children's literature. Diversity. Early Years of Elementary School.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Capa do livro <i>O Menino Nito</i> .....	059
<b>Figura 2</b> - Capa do livro <i>Meu crespo é de rainha</i> .....	060
<b>Figura 3</b> - Obra <i>Meu crespo é de rainha</i> .....	063
<b>Figura 4</b> - Obra <i>O menino Nito</i> .....	070
<b>Figura 5</b> - Obra <i>O menino Nito</i> .....	072
<b>Figura 6</b> - Obra <i>Meu crespo é de rainha</i> .....	075
<b>Figura 7</b> - Capa do livro <i>O Menino Nito</i> .....	077
<b>Figura 8</b> - Obra <i>O Menino Nito</i> .....	079
<b>Figura 9</b> - Obra <i>Meu crespo é de rainha</i> .....	079
<b>Figura 10</b> - Obra <i>Meu crespo é de rainha</i> .....	091
<b>Figura 11</b> - Obra <i>Meu crespo é de rainha</i> .....	093

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
DCN	-	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNERER	-	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas-Raciais
ECA	-	Estatuto do Direito da Criança e do Adolescente
FNLIJ	-	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação
ONG	-	Organizações Nacionais Governamentais
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	-	Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio
PNBE	-	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD	-	Programa Nacional do Livro e Material Didático
PNSL	-	Programa Nacional de Sala de Aula
PROLER	-	Programa Nacional de Incentivo à Leitura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>015</b>
Caminhos metodológicos percorridos.....	018
<b>1. CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE PESQUISA.....</b>	<b>023</b>
1.1 Legislações vigentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: literatura e diversidade.....	028
1.2 Legislações vigentes sobre as relações étnicas e “raciais”.....	033
<b>2.ENTRELAÇANDO CONCEITOS: LITERATURAS E INFÂNCIAS.....</b>	<b>036</b>
2.1 A(s) infâncias e a indústria cultural.....	036
2.2 Infâncias e Literatura: conceitos intrínsecos.....	038
2.3 A representatividade dos personagens negros na literatura.....	042
2.3.1 Conceito de “raça” e as mediações étnicas e “raciais” na sociedade brasileira.....	042
2.3.2 O conceito de racismo e suas implicações.....	047
2.4 A literatura produzida para as crianças e a construção da identidade da criança negra.....	050
<b>3.ANÁLISE DE OBRAS LITERÁRIAS INFANTIS E A DIVERSIDADE.....</b>	<b>058</b>
3.1 Breve resenha das obras literárias do corpus de análise.....	058
3.2 As infância como categoria geracional e as crianças como atores sociais em <i>O Menino Nito</i> e <i>Meu Crespo é de rainha</i> .....	062
3.3 As representação familiar e as crianças.....	067
3.4 As relações étnicas e “raciais” em <i>O Menino Nito</i> e <i>Meu crespo é de rainha</i> .....	076
3.4.1 Obra: <i>O menino Nito</i> .....	076
3.4.2 Obra: <i>Meu crespo é de rainha</i> .....	085
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>095</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>097</b>

## INTRODUÇÃO

A justificativa para o desenvolvimento da presente pesquisa está relacionada à necessidade de que as diversidades, aqui delimitadas pelas temáticas das infâncias, as relações étnicas e “raciais” e as questões de gênero, sejam representadas nas obras de literatura infantil, voltadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º Anos) da Educação Básica, visando discutir sobre a emancipação e a humanização da criança.

A literatura sempre esteve presente na minha história, e apesar de não viver em um ambiente cercado por livros e artefatos culturais, sempre fui incentivada pela minha mãe (*in memoriam*) a frequentar a única biblioteca pública da minha cidade, e era nesse local, por meio de empréstimos de livros, que tive à literatura. Acredito que em partes, o interesse pela pesquisa surge durante o processo em que me formo como leitora.

Cabe destacar, ainda, que essa literatura deve ser entendida como arte, pois trata-se de uma das manifestações da vida humana. A literatura é preconizada como um direito básico do ser humano para a sua formação, conforme pontua Candido (2011, p. 176-177) ao definir que:

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens e em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte quatro horas do dia sem algum momento de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independente da nossa vontade.

Sendo assim, a literatura deve ser socializada como conteúdo indispensável para melhor compreensão da “complexidade do mundo e dos seres” (CANDIDO, 1995, p. 3).

Entende-se que o caráter humanizante e formador da literatura não vem do papel de transmitir informações, mas sim de criar, pois, segundo Lajolo (1982, p. 43) a literatura "dá existência plena ao que, sem ela ficaria no caos do inomeado, e, conseqüentemente, só não existente para cada um. E, o que é fundamental, ao mesmo tempo em que cria, aponta para o provisório da criação". Tal criação contribuirá para a formação cultural da criança, desenvolvendo a reflexão a caminho da formação crítica.

Reys (2017, p. 47) também descreve a necessidade da literatura na formação da criança, afirmando que:

Talvez, por sermos parte de uma saga escrita com palavras, precisamos ser nutridos não só com leite, mas também com estes invólucros – histórias, contos e poemas – onde se encontram os que estão chegando agora, os que chegaram há muito tempo e

os que já se foram. Ler é, no fundo, estabelecer diálogos entre os que estão aqui e agora com os que moram longe ou morreram e os que estarão vivos quando estivermos mortos. É tornar visível e audível o invisível e o inaudível: por isso, talvez, as crianças peçam, queiram, necessitem que leiamos para elas. Precisam ser envolvidas, decifradas, acompanhadas, consoladas pelas palavras. Precisam também dar nomes a tantas sombras, a tantas coisas indizíveis.

É acreditando nesse caráter humanizador da literatura, capturada profissional e pessoalmente pela Educação, que as trajetórias acadêmica e profissional, atuando primeiramente como professora da infância, e há mais de quinze anos como formadora de professores, que debrucei-me sobre as questões voltadas à literatura, especialmente, à literatura infantil. Venho buscando neste dialógico de formação, obras literárias que ressoassem de forma diferente diante das experiências de cada leitor.

Nesse sentido, entendendo que cada criança é única, assim, as inquietações a respeito das questões de diversidade foram manifestando-se com mais intensidade surgindo a necessidade de estudos a respeito da temática, pois se trata de um assunto que deve ser abordado na formação de professores, pautada na percepção de que é preciso olhar para a criança diante de suas singularidades.

Dessa forma, buscar um Programa de Pós-Graduação *Strico Sensu* que pudesse ampliar o olhar para uma reflexão mais densa e aprofundada a respeito das infâncias e diversidades, oportunizaria reflexões profícuas sobre essa temática. Após o ingresso no programa de mestrado, entre debates, leituras e discussões nas disciplinas sobre diferentes temáticas que abordavam as diversidades, as concepções que pareciam cristalizadas, foram reorganizadas, modificadas e por vezes alteradas, ao longo do percurso.

As discussões de obras densas, extensas e nunca esgotadas nos sábados de manhã, com o grupo de estudo do EduForp, os textos lidos e relidos para participar dos encontros, ampliaram ainda mais o olhar sobre as diversidades, as infâncias e a formação humana, sobretudo, as reflexões referentes à necessidade da conscientização sobre a discriminação, o preconceito e o racismo que assola a sociedade.

É, portanto nesse cenário, que surgem as inquietações de que como as diversidades estão sendo retratadas nas obras literárias infantis.

Nesse sentido, a análise de obras literárias infantis e as diversidades, especificamente neste estudo sobre a infância, como categoria geracional, as relações étnicas e “raciais” e as questões de gênero, podem de alguma forma subsidiar docentes, estudantes e familiares, no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º Anos) a refletirem sobre a humanização e emancipação dos sujeitos no âmbito escolar.

É importante destacar que o Ensino Fundamental é o ciclo mais longo da Educação Básica, com nove anos de duração. Essa etapa atende estudantes da faixa etária de 6 aos 14 anos de idade, e está subdividida em dois ciclos,, sendo os Anos Iniciais (1º ao 5º Anos) e os Anos Finais (6º ao 9º Anos).

Assim, a razão pela escolha de livros literários infantis que atendem a etapa dos Anos Iniciais, do 1º ao 3º Anos, justifica-se por se tratar da alfabetização, em que crianças aprendem o domínio da língua falada e escrita. Desse modo, a leitura de livros literários que tematiza as diversidades deve ser mediada pelo professor na primeira infância, pois fazem a ponte entre o livro e a criança, mas também poderá ser realizada de maneira autônoma, a partir da formação leitora de cada estudante.

Diante disso, o **problema central** da pesquisa pauta-se no questionamento: A literatura infantil é uma possibilidade para a formação humana nas infâncias, diante de obras literárias como “O menino Nito” e “O meu crespo é de rainha”, para implicar na diversidade e emancipação à infância? Assim, surgiram questões norteadoras que serão divididas em três categorias de análise, conforme seguem:

- 1) Como a criança, enquanto ator social, é representada nos livros literários infantis? As relações de poder são vistas em uma posição adultocêntrica?
- 2) A literatura infantil pode possibilitar a formação cultural do ponto de vista do gênero da criança? Qual a representação de gênero no livro em tela (literatura infantil)?
- 3) Os livros literários infantis trazem personagens negros como protagonistas que dialogam com a realidade multicultural? A literatura infantil pode ser um caminho para a emancipação e a humanização da criança negra?

Diante do problema de pesquisa, o **objetivo geral** é analisar e explicitar obras literárias infantis que trazem as diversidades, como possibilidade de formação humana e cultural para as crianças.

Os **objetivos específicos** serão:

- Identificar obras literárias de Políticas Públicas de Literatura voltadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º Anos);
- Descrever as relações das infâncias e da literatura e como esses conceitos estão entrelaçados no que concerne a identidade das crianças negras e não negras.



- Analisar obras literárias infantis contemporâneas e as representações das infâncias, das relações étnicas e “raciais” e das questões de gênero e como esses dispositivos contribuem ou não com a formação humana e emancipatória, tanto no texto verbal ou não verbal.

Para tanto, essa pesquisa traz como base teórica os Estudos Culturais, os Estudos de Gênero e a Teoria Crítica. Apesar de diversos conceitos utilizados ao longo do estudo, destacamos como principais: as infâncias, identidade, “raça” e racismo e gênero, acreditando que são de suma relevância para a investigação que focaliza as infâncias, as representações de gênero e as relações étnicas e “raciais” nos livros de literatura infantil contemporânea, voltadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º Anos).

### **Caminhos metodológicos percorridos**

A pesquisa tem como foco um movimento teórico metodológico, pautado em aspectos qualitativos de cunho documental, com investigação de documentos norteadores que envolvem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º Anos) e a formação humana na infância diante do contexto da literatura. Para tanto, foram realizadas análises de obras literárias que nos apresentam maior perspectiva com relação à diversidade, focalizando a importância da literatura infantil para a formação humana e emancipatória das crianças no contexto escolar.

No que tange à Análise Documental, as autoras Lüdke e André (2015 apud KRIPKA; SCHELLER; BONATTO; 1986, p. 61) afirmam que:

[...] a análise documental pode ser entendida como uma série de operações que visa estudar e analisar um, ou vários documentos, buscando identificar informações factuais nos mesmos, para descobrir as circunstâncias sociais, econômicas e ecológicas com quais podem estar relacionados, atendo-se sempre às questões de interesse.

De acordo com Kripka, Scheller e Bonato (2015, p. 60 – grifo dos autores), na Análise Documental o pesquisador “[...] precisa da construção de um *corpus*, ou seja, a definição da amostra representativa de todos os documentos de um tipo que se quer investigar”. Dessa forma, para a constituição do *corpus* de análise, buscou-se um acervo que pudesse, de fato, ser representativo do ponto de vista da literatura infantil nas representações da(s) infância(s), de gênero e das relações étnicas e “raciais”. Nesse sentido, as obras selecionadas para serem

analisadas são consideradas como “exemplos guias” (MWEWA, 2010, p. 19) ao longo da pesquisa.

Para a seleção das obras literárias utilizadas na pesquisa, foram definidos alguns critérios pré-determinados de suma importância na constituição do *corpus* de análise, tais como: a) a escolha de livros literários que compusessem o acervo de escolas públicas disponibilizados por programas do governo federal, por meio de Políticas Públicas com relação a literatura infantil<sup>1</sup>, dos últimos 10 anos; b) narrativas em que as culturas afro e afro-brasileira estivessem representadas nos e pelos personagens e c) que a autoria das obras fossem de mulheres negras, por ser um movimento ainda exíguo na sociedade brasileira, todavia, assinala uma mudança significativa nas representações de gênero e relações étnicas e “raciais”.

Para analisar a bibliografia levantada, com base nos livros e documentos oficiais selecionados, é importante ressaltar que, segundo Kripka, Scheller e Bonato (2015, apud GIL, 2010, p. 71), a vantagem da pesquisa documental é “[...] possibilitar o conhecimento do passado; possibilita investigar processos de mudanças sociais e culturais; permite a obtenção de dados com o menor custo e favorece a obtenção de dados sem constrangimento dos sujeitos”.

Na pesquisa documental, como os dados são obtidos de maneira indireta, ou seja, por meio, de livros, jornais, papéis oficiais, registros estatísticos, fotos, filmes, discos, vídeos, essas fontes documentais evitam desperdício de tempo e constrangimento, possibilitando obter quantidade e qualidade de dados suficientes. (KRIPKA; SCHELLER; BONATTO, 2015 apud GIL, 2010, p. 71).

Segundo Pimentel (2001, p. 180), as análises documentais são “estudos baseados em documentos como material primordial, sejam revisões bibliográficas, sejam pesquisas historiográficas, extraem deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta”. Trata-se de um tipo de instrumento de pesquisa adequado a esta investigação, diante do percurso metodológico que será apresentado a seguir.

Serão realizadas leituras de documentos oficiais referentes aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapa da Educação Básica, com recorte temporal delimitado a partir da Lei de

---

<sup>1</sup> No Brasil, as ações de promoção e acesso à leitura são implementadas pelo Ministério da Educação (MEC) desde a sua criação, em 1930. Entretanto, foi apenas na década de 1980 que a questão da formação de leitores entrou em pauta por meio de programas de governo, porém, não de forma prioritária, e sempre afetadas pela descontinuidade das políticas públicas. Destacam-se aqui, quatro políticas, sendo: o Programa Nacional Sala de Leitura (PNSL)/(1984-1987); o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER)/(1992), o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)/(1997) e atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/Literário)/(2018).

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD), de 1996, que tem como propósito as abordagens de literatura enquanto arte e diversidades, analisando se os documentos oficiais trazem abordagens no aspecto literário, na perspectiva da Arte e do Direito (CANDIDO, 1995).

Serão usados, como principais documentos que norteiam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997; a Lei 11.645/2008, de 10 de março de 2008, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), de 2013 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017.

A leitura de documentos oficiais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no que tange à literatura em consonância com as infâncias, as relações étnicas e “raciais” e a questões de gênero, contribuem para a reflexão sobre essa temática. No entanto, é importante ressaltar que no campo escolar, além de leis e documentos, são necessárias transformações de concepções e práticas para a realidade da sala de aula que possam promover debates e reflexões sobre a diversidade, pois tais ações são fundamentais para ampliarem a compreensão dos estudantes e fortalecer o combate à discriminação e ao preconceito. Acredita-se que, a literatura, inserida no contexto escolar, certamente é um instrumento que permite a reflexão neste sentido.

Para o desenvolvimento da análise, é preciso levar em consideração as imagens presentes nas ilustrações, ou seja, a dimensão “mágica” não verbal do livro literário infantil. A análise visual das ilustrações pode auxiliar a conexões fundamentais da narrativa verbal e não verbal. As autoras Ramos e Paiva (2014, p. 11) destacam a importância das imagens no ato de ler, esclarecendo que:

A leitura muitas vezes ocorre pela interação do sujeito com imagens visuais. Tais imagens pela sua natureza do objeto artístico e estético atuam como provocação ao leitor, cuja interferência é responsável pela emoção estética junto ao texto à produção de sentido. O encandeamento entre as imagens é feito pela ação do leitor, o que provoca no nosso entendimento, uma experiência estética na leitura da visualidade.

Nessa perspectiva, a dissertação foi dividida em 3(três) seções intituladas: 1) *Contextualizando o Campo da Pesquisa*; 2) *Entrelaçando conceitos Infâncias e Literaturas*; 3) *Análise das obras literárias infantis e as diversidades*.

Na primeira seção, descrevemos o contexto histórico da literatura infantil enquanto caráter educacional e moralizante das infâncias, as questões de gêneros e as relações étnicas e “raciais”, com exemplos de textos clássicos infantis e também da literatura brasileira escrita pelo autor Monteiro Lobato, disponibilizados para as escolas públicas. Será realizada a apresentação do *corpus* de análise da pesquisa, a partir das Políticas Públicas que envolvem a literatura no Brasil e a análise dos documentos oficiais que trazem a literatura e a arte nos principais documentos que norteiam a organização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que são: a LDB; os PCN; a Lei nº 11.645/2008, que altera a Lei nº 9.934/1996 (LDB); as DNC e a BNCC, com a finalidade de investigar as relações entre os documentos selecionados à diversidade e literatura na perspectiva da formação cultural e emancipatória das crianças.

Na segunda seção, será feita uma abordagem a respeito da infância ancorada nos estudos da Sociologia da Infância em que a criança é definida como categoria social e produtora de cultura. Nesse contexto, para a compreensão da infância, um conceito importante a ser explorado será o de geração, entendida como categoria estrutural (SARMENTO, 2005), que não elimina as diversidades apontadas neste estudo como gênero e relações étnicas e “raciais”, mas integra-se a eles.

Esse conceito possibilita distinguir as especificidades da infância em relação à idade adulta, evidenciando esta etapa como permanente na sociedade. Partimos da ideia de que existem infâncias e não infância, ou seja, há uma multiplicidade de sujeitos que estão inseridos no contexto social e cultural, sendo produtores de culturas. Cabe destacar o conceito de representação baseado nos estudos de Stuart Hall (2006), neste cenário, considerando-se que o autor define a representação como “o processo pelo qual membros de uma cultura utilizam a linguagem para produzir sentidos” (HALL, 2006, p. 61).

Serão abordados os conceitos de literatura enquanto arte na perspectiva de Candido (1995) e serão feitas reflexões sobre a Indústria Cultural e a Renovação Literária, a partir da perspectiva de Adorno e Horkheimer (1985), em um diálogo com Lajolo e Zilberman (2006), no contexto da literatura infantil.

Também, nessa seção, trataremos sobre a representatividade dos personagens negros na literatura a partir dos conceitos de raça, racismo e suas implicações, sob a ótica de Munanga (2003, 2005, 2006), Gomes (2005), Fanon (1961, 1968, 2008), Mwema e Mendes (2018) e Mwema e Matos (2022).

Para a terceira seção, foi desenvolvida uma sinopse das obras literárias escolhidas para análises, partindo da pesquisa qualitativa por meio da pesquisa documental, no que concerne à

diversidade da infância como categoria geracional e também da linguagem verbal ou não verbal e dos (as) negros (as) como protagonistas análise das obras literárias em questão.

As reflexões também serão feitas acerca da temática das relações de gênero com relação à literatura produzida para crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, as discussões vão ao encontro da perspectiva de como são constituídos os estereótipos do ser Homem e ser Mulher.

Para discutir sobre estudos culturais, serão usados como aportes teóricos Candido (2011), Munanga (2005, 2006) e Fanon (2008) e Mwewa (2010). Para a Teoria Crítica e a educação emancipadora, os referenciais serão os estudos dos frankfurtianos Adorno (1995) e Horkheimer (1985) e as questões de gênero que aparecerão como pano de fundo nas obras literárias analisadas ancora-se em Scott (1995) e Mwewa, Cechinel e Vaz (2018).

Pretende-se, com a pesquisa, realizar a leitura atenta sobre os aspectos constituintes das obras supracitadas, tendo em vista análises de conceitos sobre o tema desenvolvido. Dessa forma, sobrealça a reflexão dos questionamentos de como essas representações, no que tange ao contexto das diversidades das infâncias, das relações étnicas e “raciais e de gênero, na literatura infantil, se constroem e engendram as identidades das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com um olhar específico para o 1º ao 3º Anos.

Reitera-se, como dito anteriormente, a construção da hipótese central de que a literatura constitui-se como um instrumento importante na busca de representações das infâncias e suas identidades étnicas, estéticas e culturais, sendo uma possibilidade para as formações cultural e humana da criança. Tais análises buscam contribuir às discussões sobre a importância da literatura com relação à formação humana diante da diversidade das infâncias, relações étnicas e “raciais” e as questões de gênero).

## 1 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE PESQUISA

[...] O objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordavam a avaliação da atividade através da imagem. Em segundo lugar o confronto entre textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade social e cultural [...]. (COLOMER, 2017, p. 31).

A literatura, para as crianças, marcou um fio condutor de inúmeros ensinamentos, com o caráter educacional e moralizante, em que modelos de crianças e adultos eram estampados em uma centralização de poder adultocêntrico, especialmente nos Contos Clássicos. Assim, modelos de como as crianças deviam ser e se portarem foram percebidos em diferentes versões de contos. Podemos citar a obra de *Chapeuzinho Vermelho*, de autoria de Charles Perrault<sup>2</sup>, com versão escrita pelos Irmãos Jacob e Wilhelm Grimm<sup>3</sup>.

A criança, representada por *Chapeuzinho Vermelho*, na versão de Perrault, tem um final trágico, como castigo por não ter seguido as ordens de sua mãe, resultando em sua morte e de sua avó. Entretanto, na versão dos irmãos Grimm, a criança é apresentada como um sujeito que deverá ser ensinado, tendo uma segunda chance de redenção.

Diante do objeto de estudo, com relação à diversidade e à literatura, destacando neste ponto a infância como categoria geracional, requer que seja observada a concepção e a visão *de e para* as crianças nas obras literárias da contemporaneidade, analisando se tais livros reproduzem preconceitos e estereótipos que acabam por reforçar desigualdades e marginalizações, implicando na emancipação da criança, enquanto sujeito leitor.

---

<sup>2</sup> Charles Perrault (1628-1703) foi um escritor francês inspirado nas histórias contadas por suas amas-de-leite, no século XVII. Foi o primeiro a realizar a adaptação literária de *Chapeuzinho Vermelho* (1697), publicado em *Histórias ou contos do tempo passado com moralidades*, mais conhecido como *Contos da Mamãe Gansa*. Em sua versão, não permitiu que a heroína escapasse das garras do lobo. Perrault sempre terminava seus relatos com uma moral, que era apresentada em versos. O cunho moralista nessa versão é compreensível, visto que na época em que foi publicada a criança era vista como um adulto em miniatura, que precisava de ensinamentos para não se desvirtuar das normas e valores estabelecidos pelos pais e sociedade. No caso do conto *Chapeuzinho Vermelho*, o final trágico serviria para alertar às moças de homens sedutores, envolventes e sagazes.

<sup>3</sup> Irmãos Jacob (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859), publicam *Chapeuzinho Vermelho* (1812) na Alemanha. Assim como Perrault, os Grimm recolheram da memória popular as antigas narrativas conservadas por tradição oral que nos faz acreditar numa fonte comum europeia. Os irmãos Grimm nessa época viviam o Romantismo, período que reflete um sentimento muito forte de humanidade, o que explicaria a ausência de violência no desfecho de *Chapeuzinho* que acaba sendo salva pelo caçador, juntamente com sua avó. Todavia, há uma transgressão cometida por *Chapeuzinho Vermelho* ao desviar o seu caminho e romper com as ordens ditas pela sua mãe.

Nesse sentido, abordar a literatura e a diversidade sobre um viés multifacetado e plural nos permite trazer também outras diversidades que serão refletidas nesta pesquisa, como as relações étnicas e “raciais e as questões de gênero, que partem de um contexto de silenciamento e invisibilidade dos sujeitos em uma sociedade preconceituosa e racista, em que os negros e as mulheres ainda são retratados, e muitas vezes vistos, numa esfera social subalternizada.

No âmbito da literatura, é possível observar que as diversidades inseridas nestes contextos denotam preconceito no que tange às questões de gênero e às relações étnicas e “raciais”. Como exemplo, podemos trazer a obra literária infantil de Monteiro Lobato, no livro *Caçadas de Pedrinho*, em que a Tia Nastácia<sup>4</sup> é representada com preconceito racial, como é possível perceber no trecho: “[...] E tia Nastácia trepou que nem uma macaca de carvão [...]” (LOBATO, 1973, p. 178). Outro exemplo refere-se à passagem: “O nosso banquete vai começar pelo furrundu, ela está dizendo que não aguenta mais e que vai descer [...]. A boa negra não escaparia de virar furrundu de onça [...]” (LOBATO, 1973, p. 180).

Os trechos trazem expressões que remetem à inferiorização da Tia Nastácia, ficando evidente, por meio da obra literária em questão, a discriminação e desvalorização da personagem como pressuposto para a formação literária para a infância, envolvendo o contexto de uma personagem mulher e negra.

Tia Nastácia, negra de estimação que carregou Lúcia em pequena ganha as primeiras atenções: ela desfruta da afetividade da matriarcal família branca para a qual trabalha e, ao mesmo tempo, apesar de suas breves, mas muito significativas incursões pela sala e varanda, encontra no espaço da cozinha emblema de seu confinamento e de sua desqualificação social. (LAJOLO, 2001, p. 1).

Do mesmo modo, também podemos citar os *Contos de Fadas Clássicos*, que são as narrativas mais exploradas na primeira infância, que segundo Lajolo e Zilberman (1985, p. 20) “[...] converte-se de certo modo, em sinônimo de literatura para as crianças [...]”, desencadeando, de maneira processual e natural, o reconhecimento, a valorização e até mesmo a unicidade de estereótipos e características nas personagens apresentadas nas histórias. As histórias são retratadas a partir de uma visão eurocêntrica, desta forma, as

---

<sup>4</sup> Tia Nastácia é uma personagem criada pelo escritor Monteiro Lobato em sua obra *O Sítio do Pica Pau amarelo* (1920) que na maioria das ilustrações traz um antigo estereótipo conhecido nos Estados Unidos como “Mammy”, caricatura racial mais conhecida e duradoura das mulheres afro-americanas, geralmente representado por uma mulher gorda de pele escura, vestindo um avental com um lenço na cabeça, que normalmente é uma empregada doméstica, cozinheira, costureira ou enfermeira.

princesas em sua maioria são brancas, com cabelos lisos e longos, remetendo a símbolos do considerado “belo”.

Nesse sentido, os negros quando retratados, encontram-se em posições inferiores de subordinação, e até mesmo, da não ascensão à esfera social. O negro é tornado “[...] coadjuvante na ação e, por consequência, na vida” (ABRAMOVICH, 1996, p. 36). Essa representação, por meio de estereótipos, de alguma forma ressaltava relações de poder e padrões de beleza nos contos.

Salientamos que, pensar em uma educação para as relações étnicas e “raciais” e a literatura enquanto Arte pode possibilitar a consciência do sujeito. De acordo com Adorno (2000, p. 282), a literatura:

[...] refreia a barbárie, o que há de pior; não só oprime a natureza, mas conserva-a através da sua opressão; é o que ressoa no conceito de cultura, tirado da agricultura. A vida, mesmo com a perspectiva de uma vida autêntica, perpetuou-se através da cultura; o eco de tal fenômeno ressoa nas autênticas obras de arte.

Também é notório que nos livros literários, especificamente nos contos clássicos infantis, as características de serem meninas e meninos, geradas socialmente, acabam sendo naturalizadas. A autora Scott (1995) pontua que o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, com base nas diferenças entre os sexos, visto que é a primeira forma de dar significado às relações de poder. Exemplos dos contos clássicos infantis, que são amplamente lidos para as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, retratam as princesas que são representadas com “virtudes” de submissão, docilidade e abnegação, à espera do casamento feliz com o príncipe encantado, enquanto os príncipes, do gênero masculino, são descritos com características de valentia, destreza, habilidade e força.

Assim, os padrões normativos de feminilidade e masculinidade, ou seja, papéis de gênero masculino e feminino tendem a ser reproduzidos a partir de uma heteronormatividade.

Assim concordamos com Scott, quando afirma que a dualidade homem e mulher deve ser implodida, pois a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se, os dois, parte do sentido do poder, ele mesmo. Colocar em questão ou mudar um aspecto ameaça o sistema por inteiro. (SCOOT, 1995 apud MWEWA; CECHINEL; VAZ, 2018, p. 3).

Em vista disso, para selecionar as obras literárias que serão utilizadas como exemplos guias (MWEWA, 2010) sobre a diversidade, no que concernem às temáticas da infância, como categoria geracional; das relações étnicas e “raciais” e das questões de gênero, traremos critérios previamente estabelecidos. Na escolha, há visibilidade dos livros literários que



compõem o acervo das escolas, no que tange às Políticas Públicas de Literatura Infantil dos últimos 10 anos, estamos chamando nesse estudo de Políticas Públicas as iniciativas e programas do governo federal voltadas para o incentivo à literatura; livros em que as culturas afro e afro-brasileira estejam representadas *nos* e *pelos* personagens e que a autoria das obras sejam de mulheres negras.

Nesse sentido, foram pesquisadas as Políticas Públicas Educacionais do Brasil referentes à literatura disponibilizadas para as escolas, com um recorte temporal dos últimos dez anos. Dessa forma, compõem o *corpus* da pesquisa os programas Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE) e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)/Literário, ambos do Governo Federal, dos anos de 2013 e 2018, respectivamente, promovidos pelo MEC, com distribuições de obras aos municípios do país.

Ressaltamos que entre o período de 2013 a 2018 não houve distribuição de livros literários para as redes públicas, portanto nossa pesquisa pretende analisar as duas últimas políticas de Literatura vinculadas às escolas públicas.

O PNBE teve início em 1997, com a finalidade de promover acesso à cultura por meio do incentivo da leitura aos estudantes e professores com a distribuição de obras literárias contemplando as escolas públicas.

De acordo com a Resolução CD/FNDE nº 7, de 20 de março de 2009, o PNBE tem como objetivo “[...] prover as escolas de ensino público das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, no âmbito da educação infantil (creches e pré-escolas), do ensino fundamental, do ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), com o fornecimento de obras e demais materiais de apoio à prática da educação básica [...]”. (BRASIL, 2009, p. 1).

Para o recebimento de obras literárias não havia necessidade de que as escolas fizessem a adesão, sendo automática para o governo federal. O programa foi extinto no ano de 2014, com a última distribuição realizada no ano de 2013. O recebimento dos livros, que compõem os acervos do PNBE, ocorria mediante os cadastros das escolas feitos no Censo Escolar, que é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Em análise do PNBE, com base nos acervos Complementares do MEC disponibilizados para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, foram analisadas 156 (cento e cinquenta e seis) obras literárias, dentre elas, utilizando o segundo critério preestabelecido, que versa sobre a representatividade dos negros, encontramos apenas 21 (vinte e uma) narrativas que abordavam a representatividade das culturas afro e afro-brasileira. Esse dado mostra que menos de 15% (quinze por cento) das obras literárias infantis

trazem em suas narrativas a representatividade dos negros, as demais, são majoritariamente compostas pela representatividade branca e outras temáticas sobre o universo infantil.

Desse modo utilizamos o terceiro critério preestabelecido de que a obra literária deveria ser de autoria de mulheres negras, a pesquisa nos permitiu concluir que dentre as 21 (vinte uma) obras que traziam em seu enredo voltado às culturas afro e afro-brasileira, apenas 7 (sete) obras literárias são de autoria de mulheres negras, sendo a mesma autora das três obras diferentes. A análise também pode ser quantificada a partir do total de obras analisadas, sendo o resultado ainda mais inquietante, das 156 (cento e cinquenta e seis) obras literárias, menos de 5% (cinco por cento) são escritas por mulheres negras.

Nesse ponto, ressaltamos o que Gomes (1995) escreve em seu artigo *Educação, Raça e Gênero: Relações imersas na alteridade*, sobre a mulher negra e professora realçando a importância da escrita de obras literárias por mulheres autoras negras.

Essas mulheres negras, ao se tornarem professoras, “saíram do seu lugar”, isto é, do lugar predestinado por um pensamento racista e pelas condições sócio-econômicas da maioria da população negra brasileira – o lugar da doméstica, da lavadeira, da passadeira, daquela que realiza serviços gerais –, para ocuparem uma posição que, mais questionada que seja, ainda é vista como possuidora de status social e está relacionada a um importante instrumento: o saber formal. (GOMES, 1995, p. 28-29).

Analisando o PNBE de 2013, foi possível destacar que as obras de autoria de mulheres negras possuem um espaço mínimo no acervo editorial, dito de outra forma, quase que inexistentes. Dessa forma, o critério estabelecido para a escolha de obras produzidas por autoras negras propõe uma visibilidade da mulher negra, que ocupou e ainda vem ocupando por anos uma esfera social subalternizada e de pouca relevância.

Sobre o PNLD-Literário, trata-se de um programa destinado a avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estadual, municipal e distrital. O programa também é estendido às instituições de Educação Infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelos programas PNLD e PNBE.

A execução do PNLD é realizada de forma alternada, dessa maneira são atendidos em ciclos diferentes os quatro segmentos educacionais: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Para receber os livros didáticos do PNLD, assim como o PNBE, também é necessário que a escola pública participe do Censo Escolar do INEP, e que a rede em que a escola está vinculada tenha efetivado a adesão formal ao programa, conforme dispõe a Resolução CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012.

O PNLD-Literário do ano de 2018 permitiu que as escolas públicas escolhessem as obras literárias que fariam parte dos livros disponibilizados. Para tanto, foi disponibilizado um documento com orientações a respeito do critério de escolha, contendo as especificidades de cada acervo de acordo com a etapa da Educação Básica.

A pesquisa de dissertação de mestrado de Azevedo, publicada no ano de 2021, revela que, com relação às obras literárias do PNLD e sobre a representatividade das culturas afro e afro-brasileira, de 400 (quatrocentos) títulos das obras infantis voltadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foram localizadas apenas 5% (cinco cento) dentre as obras selecionadas. E de acordo com o terceiro critério que versa sobre a autoria de mulheres negras, apenas 4 (quatro) foram localizadas.

A partir das obras que foram selecionadas, com base nos critérios mencionados, optamos por escolher uma obra literária de cada Política Pública que serão utilizadas como instrumentos de análise desta pesquisa.

Dessa maneira, as duas obras que serão utilizadas nesta pesquisa, que abordam os critérios reiterados e anunciados são: *O Menino Nito*, da autora negro afetiva Sônia Rosa, que foi integrada ao último e extinto PNBE do ano de 2013, e a obra literária *Meu Crespo é de rainha*, da autora feminista bell hooks (escreve-se com letras minúsculas para não demonstrar superioridade), pertencente ao acervo do PNLD-Literário do ano de 2018.

As obras literárias infantis serão tomadas como exemplos guias (MWEWA, 2010) que materializa as diversidades apontadas nesse estudo a partir da infância, como categoria geracional, das relações étnicas e “raciais” e das questões de gênero.

### **1.1 Legislações vigentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: literatura e diversidade**

As políticas públicas e as reformas educacionais, desde anos 90, levantaram uma bandeira do multiculturalismo que é uma ação traduzida no reconhecimento dos excluídos.

Entretanto, este reconhecimento opera dentro de uma estrutura hegemônica, sem mudanças em seu radical, significando dessa forma que essa abertura para a diversidade está de acordo com os interesses do Estado.

Nesse panorama, observamos grandes grupos multilaterais e associações organizativas, que de acordo com o interesse do Estado, imprimem uma visão cultural e ideológica que buscam preservar vantagens econômicas e sociais ligadas ao capital.

Várias políticas públicas educacionais foram formuladas pelo MEC, no que tange aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, segunda etapa da Educação Básica, a partir da década de 90. Entre as iniciativas, destacamos a LDB (1996), os PCN (1997), as DCN (2013) e a política mais atual, BNCC (2017).

Essas políticas foram efetivadas dentro dos interesses de órgãos e grupos multilaterais e do interesse do Estado, visando promover a diversidade, de modo a legitimar um modelo neoliberal da sociedade. Porém, é importante ressaltar que já houve grandes avanços, quando se fala de políticas educacionais contra-hegemônicas, em que há uma valorização das crianças e cultura afro-brasileira, diante de suas infâncias e singularidades, como é possível observar a Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, que alterou a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. No ano de 2004, também houve a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas-Raciais (DCNERER).

É importante destacar que ambas as legislações têm como objetivo a implementação de políticas de valorização do povo negro, conforme será abordado nas seções desta dissertação, retratando a representatividade da cultura negra nas obras literárias infantis. As demais normativas serão investigadas numa abordagem de literatura enquanto Arte (CANDIDO, 1995) e formação humana, repercutindo na diversidade tratada nas obras literárias. É válido destacar que, não temos, portanto, a intenção de validar ou questionar tais legislações.

Iniciamos pela LDB, legislação que rege a educação brasileira, definindo que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é uma das etapas da Educação Básica. No escopo da lei, ainda que tangencialmente, a formação de leitores foi incluída no artigo 4º, pela Lei nº 14.407, de 12 de junho de 2022, inciso XI, ao prever a “[...] alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos” (BRASIL,

2022, p. 2). No parágrafo único da Lei nº 14.407/2022, o que sobreleva “[...] são objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a *formação de leitores*, como requisitos essenciais para os cumprimentos das finalidades constantes do *caput* deste artigo” (BRASIL, 2022, p. 1 -grifos da autora).

A LDB apenas tangencia a formação de leitores, sem a menção no corpo do texto sobre a literatura enquanto Arte. Nesse sentido, a legislação em questão não traz contribuições na perspectiva de formações cultural e emancipatória das crianças leitoras. Ao contrário desta situação, partilhamos da importante reflexão descrita na obra literária *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*, de Abramovich (2009, p. 146), ao dizer que “[...] a preocupação básica seria formar leitores porosos, inquietos, críticos, perspicazes, capazes de receber tudo o que uma boa história traz, ou que saibam o porquê não usufruíram aquele conto... Literatura é arte, literatura é prazer. Que a escola escampe esse lado”.

Na análise da LDB (1996) também foi feita a investigação pela procura das palavras diversidades, relações étnicas e “raciais”, gênero e infância. No que tange à palavra diversidade, a referida lei faz três menções no corpo da mesma, no Art. 3º, definindo que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios, inciso XII que versa “[...] consideração com a diversidade étnico-racial [...] respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” e no Art. 33, sobre o respeito à diversidade religiosa, as relações étnicas e raciais. Destacamos que as demais palavras pesquisadas não são mencionadas no corpo da lei.

A outra normativa que é posterior a LDB trata-se dos PCN, elaborados em 1997 pelo MEC, sendo uma coletânea de documentos organizados por áreas de conhecimento que norteiam a educação, visando subsidiar e orientar a elaboração das propostas curriculares.

Para nossa pesquisa utilizamos como fonte de análise o volume 2 (dois), do Componente Curricular de Língua Portuguesa, que versa sobre a prática da leitura e a finalidade da formação de leitores. Os PCN de Língua Portuguesa trazem a literatura infantil, na disciplina em questão, como principal conteúdo para as especificidades do texto literário. No documento há uma explanação específica sobre o texto literário como experiência humana, pontuando que a “[...] leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita” (BRASIL, 1997, p. 30).

Esses parâmetros abordam que o trabalho com a literatura deve ter por finalidade a formação de leitores competentes, pois a leitura nos fornece a matéria-prima para a escrita. Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que

lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente. (BRASIL, 1997, p. 41).

O referido documento expressa a literatura que escapa do controle, neste sentido, as crianças podem fabricar suas leituras e seus sentidos, subvertendo as linhas que aparecem nas obras literárias, e em se tratando das diversidades aqui tematizadas, o mesmo menciona que a linguagem oferece possibilidades de trabalhos com a pluralidade cultural, como mencionado a seguir.

Há conteúdos que podem ser trabalhados em situações de reflexão sobre a língua, com o objetivo de conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero e etnia, explicitando, por exemplo, a forma tendenciosa com que certos textos tratam questões sociais e étnicas, as discriminações veiculadas por meio de campanhas de saúde, os valores e as concepções difundidos pela publicidade, etc. Nesse sentido, a área de Língua Portuguesa oferece inúmeras possibilidades de trabalho com os temas transversais, uma vez que está presente em todas as situações de ensino e aprendizagem e serve de instrumento de produção de conhecimentos em todas as áreas e temas. (BRASIL, 1997, p. 36).

A DCN é outro documento analisado, com aprovação em 2013, sendo composta por conjunto de parâmetros, princípios, fundamentos e procedimentos que servem para nortear a Educação Básica. Os fundamentos expressos nas DCN trazem aspectos voltados à formação humana da criança, e de acordo com o Art. 30, inciso II, deve ser efetivado “[...] o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes [...]” (BRASIL, 2013, p. 137).

A BNCC, aprovada em 2017 regulamenta aprendizagens essenciais para os estudantes no que se refere à área de Linguagens, diante do componente curricular de Língua Portuguesa. Encontra-se subdivido em Campos de Atuação, dentre eles, destaca-se o Campo Artístico-Literário, em que o ensino de literatura está incluído na perspectiva de:

[...] possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua

dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2017, p. 138).

O referido documento traz que uma das manifestações culturais para a formação humana da criança referente à literatura e principalmente à formação da leitura de fruição e seu poder estético no diálogo entre o livro e o leitor. Nesse sentido, é importante destacar que acreditamos que o objetivo da educação literária, pautada na afirmação de Colomer (2007, p. 31 – grifos da autora), que traz a afirmação de que:

[...] O objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a *formação da pessoa*, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordavam a avaliação da atividade através da imagem. Em segundo lugar o confronto entre textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade *social e cultural* [...].

Sendo assim, com relação à literatura pode-se afirmar que precisa ser sentida como uma obra de arte para que possamos trabalhar em um processo de formações cultural e humana do sujeito em diversidade (infância(s), relações étnicas e “raciais” e de gênero), a partir das experiências que esse sujeito vivenciou. Mwewa (2010, p. 4) aponta essa experiência, esclarecendo que:

[...] o sentido não é pré e sim pós contato da obra de arte com o sujeito, que a significa a partir do conjunto de mecanismos sociais que vivenciou. Uma das razões que não se pode pré-determinar o sentido reside no fato de que cada indivíduo possui uma vivência diferenciada. Os contextos são individualmente vividos e este processo influencia em demasia a relação que se estabelece com a obra de arte.

Partindo do pressuposto de que é necessário promover espaços de interação entre o livro e a literatura, para que as crianças manifestem curiosidades em relação à cultura escrita desde a tenra idade, é importante investigar se a literatura encontra-se presente na infância e como esse campo literário pode contribuir à temática da diversidade. Acredita-se que pode ser uma possibilidade que favorece o processo educacional enquanto formação humana, desafiando preconceitos, estereótipos, etnocentrismo e o racismo.

Adorno (1995), em seu texto *Educação após Auschwitz*, estabelece uma exigência para a educação propondo que é preciso reconhecer “[...] os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios,

procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos” (ADORNO, 1995, p. 12).

Para Adorno (1995) a educação é um meio para que tal fato não retorne a acontecer, desse modo, a educação só tem sentido se dirigida a autorreflexão crítica. É necessário que ela deixe de ser mecânica e repetitiva em todas as etapas, mas especialmente na primeira infância. Nessa mesma vertente, dialogamos com Candido (1995) ao reiterar o papel da literatura como “[...] fator indispensável de humanização e, sendo assim confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (CANDIDO, 1995, p. 177).

É evidente, portanto, pensar em como a literatura infantil nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, direcionando nesta pesquisa especificamente aos três primeiros anos, para desenvolver uma experiência educativa que considere as singularidades e as individualidades de cada criança, com práticas pedagógicas que as reconheçam como um sujeito de direitos, afirmando suas histórias, suas origens, suas culturas, suas potencialidades e o meio social em que vivem.

No próximo tópico abordaremos a Lei m. 11.645, de 10 de março de 2008, que alterou a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, e as DCNERER (BRASIL, 2004).

## **1.2 Legislações vigentes sobre as relações étnicas e “raciais”**

A Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei nº 9.394/1996, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, a fim de incluir no currículo oficial das redes educacionais a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” com o objetivo de implementar a política de valorização do povo e da cultura negra. A referida legislação foi atualizada pela Lei n. 11.645/2008 para incluir a temática da Cultura Afro e Afro- Brasileira e a cultura indígena.

A promulgação da lei possibilitou alguns avanços, contudo, não suficientes, no que concernem às discussões. Sobretudo, no contexto formativo do ambiente escolar e no processo de valorização da história e da cultura afro-brasileira, pode-se observar que após a aprovação desta legislação houve uma produção maior de obras literárias infantis, no campo editorial, que trouxessem a valorização dos povos negros.



Também, no ano de 2004, as DCNERER para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram aprovadas, sendo um documento elaborado pelo MEC, com objetivo de auxiliar a implementação da Lei n. 10.639/2003. O documento propõe um “[...] conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro” (BRASIL, 2004, p. 5). Em âmbito geral, as DCNERER ressaltam que é preciso o reconhecimento e a valorização dos povos negros, de maneira a evitar a desqualificação que ocorre nos diversos meios da sociedade, em que muitas vezes, o racismo se revela a partir das características físicas.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (BRASIL, 2004, p. 13).

As duas legislações têm como pressupostos a valorização da cultura negra e o combate ao racismo no país no sentido de propor medidas para as escolas por meio de ações e práticas que potencializem a realidade multicultural no Brasil. Entretanto, tais políticas educacionais foram aprovadas há aproximadamente duas décadas, e atualmente, é possível observar um cenário de negligências, como anunciado anteriormente na quantidade embrionária de livros literários infantis que trazem os personagens negros como protagonistas.

Mediante tal realidade, reforçamos a importância da literatura, enquanto Arte, para a formação humana, como nos retrata Mwewa (2010, p. 21 – grifos da autora) ao afirmar que é nesta linha que “[...] compreendemos a ideia de formação em Th. Adorno, ou seja, *no sentido de conhecimento que conduz o sujeito à emancipação*”. Uma das nossas hipóteses é que este conhecimento pode estar presente na literatura que faz emergir “a ideia de que a arte diz algo do estado do mundo” (SCHWARZ, 2009, p. 171).

A formação humana e a emancipação do sujeito sob a ótica de Candido (1995, p. 112) acontecem por meio da literatura que significa “[...] o sonho acordado da civilização”. E assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem sonho durante o sono, “talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 1995, p. 112). Desse modo, o equilíbrio social poderá possibilitar a construção positiva da identidade negra e não negra se for

trabalhado com as crianças por meio da literatura infantil, tanto na linguagem verbal como não verbal (CANDIDO, 1995). Assim reiteramos a importância de trazer narrativas que retratem o negro como protagonista e não reforce estereótipos na sociedade.

Na próxima seção, abordaremos os conceitos de infâncias e literatura e como tais termos estão entrelaçados no que concerne às crianças negras e não negras.

## 2 ENTRELAÇANDO CONCEITOS: INFÂNCIA(S) E LITERATURA

As crianças não estão sendo consideradas como seres sociais plenos, são percebidas como estando em vias de o ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações. O conceito de socialização constitui, mais do que um construto interpretativo da condição social da infância, o próprio fator de sua ocultação: se as crianças são o “ainda não” , o “em vias de ser”, não adquirem um estatuto ontológico social, pleno- no sentido de que não são “verdadeiros” entes sociais completamente reconhecíveis em suas características, interativos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos- nem se constituem, como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que não sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência. (SARMENTO; GOUVEA, 2009, p. 20).

### 2.1 A(s) infância(s) e a indústria cultural

Inicialmente, é preciso trazer para a discussão os conceitos de infâncias e literatura e como os termos foram historicamente produzidos, assim como, trazer uma reflexão acerca de como a literatura infantil está intrinsecamente ligada a essas conceituações.

O conceito da palavra infância tem sua origem etimológica do latim, que significa ausência de fala, dependência de outro. Esse termo já foi pauta de inúmeros discursos em distintos campos, como o pedagógico, o religioso, da medicina, e atualmente, o sociológico, que foram, sobretudo, delimitando um período da existência humana. Podemos afirmar, segundo Kramer (2000, p. 3) que “[...] a infância que conhecemos atualmente, teve seu discurso enunciado no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil, graças ao avanço da ciência e as mudanças econômicas”.

A definição de criança, discutida neste estudo, será amparada pela perspectiva da Sociologia da Infância, que traz uma abordagem como categoria social, e a criança, como produtora de cultura. De acordo com Sarmento (2005, p. 363):

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas.

Desse modo, caracterizar a palavra infância no plural acena para que essa etapa não seja vista de forma homogênea, pois quando discutimos, pensamos e acreditamos em uma

infância no singular descaracterizamos os contextos sociais e culturais em que cada criança está inserida.

Segundo Kramer (2003, p.17) “[...] tratar da criança em abstrato sem levar em conta condições de vida, é dissimular a significação social da infância”, neste sentido, para a classe hegemônica da sociedade em que as crianças são vistas no singular camuflam-se as desigualdades sociais. Entretanto, considerado a perspectiva neoliberal da sociedade contemporânea, a criança, ainda que no singular, passa a ter um papel fundamental de consumidora de produtos infantis, dentre eles, a produção em massa de livros literários infantis.

Dessa forma, acreditamos que seja fulcral trazer reflexões sobre a indústria cultural na perspectiva ancorada nos estudos dos frankfurtianos Adorno e Horkheimer (1985). O conceito de indústria cultural surgiu na obra *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*, precisamente no capítulo *A indústria Cultural: O Esclarecimento Como Mistificação das Massas*, de autoria dos autores mencionados. Permeou a década de 1940 e se injeitou no contexto histórico da revolução industrial e na concretização do capitalismo tardio.

De acordo com Adorno e Horkheimer (1985), a indústria cultural é regida pela lógica do capitalismo e visa indicar que aquilo que se apresenta como finalidade de formações estética e cultural. Tem como finalidade o consumo, focalizando a satisfação do sujeito que sempre terá vontades e desejos que nunca serão satisfeitos por completos. As possibilidades de produção cultural e momentos de lazer são vendidos como mercadorias. Nas palavras de Adorno e Horkheimer (1985, p. 104), os produtos da indústria cultural:

[...] paralisam essas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva. São feitos de tal forma que sua apreensão adequada exige, é verdade, presteza, dom de observação, conhecimentos específicos, mas também de tal sorte que proíbem a atividade intelectual do espectador, se ele não quiser perder os factos que desfilam velozmente diante de seus olhos.

No que tange à esfera literária, Adorno e Horkheimer (1947, pp. 62-63) afirmam que no mercado “[...] o tributo a uma qualidade sem utilidade e ainda sem curso converteu-se em poder de compra: é por essa razão que editores literários e musicais decentes puderam cultivar, por exemplo, autores que rendiam pouco mais do que o respeito do conhecedor”.

De acordo com as autoras Lajolo e Zilberman (2007), a respeito da indústria cultural e da literatura, é possível destacar que nem os livros foram poupados da indústria cultural, sendo escritos e repassados, inclusive nos dias atuais, para um mercado de consumo em que a qualidade não é tão importante, pois o fato de serem produzidos dentro de um sistema

editorial moderno implica uma regularidade de lançamento para um público fiel. Desse modo, alguns escritores lançam vários livros por ano e independente da qualidade é garantido o consumo graças à obrigatoriedade da leitura e a agressividade das editoras.

Nesse sentido, a busca por literatura produzida para as crianças movimentou o mercado literário que passou a obter lucros com as produções de obras infantis atraindo dessa forma escritores que foram se profissionalizando nesse ramo.

Ao longo dos anos 70, segundo Lajolo e Zilberman (2007), o Estado, diante das autoridades educacionais, professores e editores preocupados com o baixo nível de leitura no contexto escolar, mobilizaram-se em apoio às entidades envolvidas com livros e leitura, no plano da iniciativa privada. Com esse movimento, começaram a surgir inúmeras obras infantis aumentando o ritmo de lançamentos de novos títulos e livros dirigidos às escolas e promovendo o surgimento de comércios especializados, incentivando a abertura de livrarias organizadas para o público infantil.

Essas produções maciças de obras literárias infantis, trouxeram inclusive para esse público, autores consagrados, tais como, Cecília Meirelles, Mário Quintana, Vinícius de Moraes e Clarice Lispector. Desse modo, a produção literária voltada às crianças ganhou o prestígio de autores e obras nacionais.

De acordo com Lajolo e Zilberman (2007, p. 127 e 128):

A industrialização da cultura, além de afetar o modo de produção do livro infantil contemporâneo, favorece também alguns gêneros e temas, como a ficção científica e o mistério policial. Os livros infantis brasileiros vão manifestar ainda outro traço de modernidade: a ênfase em aspectos gráficos, não mais vistos como subsidiários do texto, e sim como elemento autônomo, praticamente autossuficiente.

Assim, a infância considerada como produtora de cultura passa a ter obras literárias específicas para essa categoria geracional, sobretudo, em seus aspectos gráficos e nas ilustrações.

Diante do exposto, para que possamos relacionar a infância e a literatura, o próximo tópico trará ambos os conceitos articulados à formação humana da criança.

## **2.2 Infâncias e literatura: conceitos intrínsecos**

A infância e a literatura são conceitos que foram modificados ao longo da história, conforme os contextos sociais, de lugar, de época, de culturas e valores de grupos sociais.

As publicações voltadas às crianças aparecerem no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII. Anteriormente a esse momento, foram escritas obras que se englobaram como literatura apropriada à infância, como *As Fábulas de La Fontaine*<sup>5</sup>.

Na obra *Mínima Moralia*, de Adorno (1951), podemos traduzir a literatura e os contos na busca incessante de satisfação do indivíduo, de acordo com o aforismo.

*Onde a cegonha vai buscar os meninos.* - Para cada ser humano existe um protótipo nos contos; basta apenas ir procurá-lo. Lá está a bela que pergunta ao espelho se é a mais bela de todas, como a rainha da Branca de Neve. É ansiosa e chata até à morte; foi criada à imagem da cabra que repete uma e outra vez: "Estou farta, não quero mais nenhuma folha, mé, mé." Lá está o homem cheio de preocupações, mas incansável, parecido com a velha e enrugada mulher do lenhador, que encontra o bom Deus sem o reconhecer e é abençoada com todos os seus por lhe ter prestado ajuda. Outro é o homem que, como moço, percorre o mundo à busca da sua felicidade, vence muitos gigantes, mas acaba os seus dias em Nova Iorque. Uma mergulha na selva da cidade qual Capuchinho vermelho levando à avó um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho; e outra despede para o amor com a mesma infantil inocência que a menina dos táleres de prata. O espertalhão descobre a sua poderosa alma selvagem, não pode perder-se com os amigos, forma o grupo de músicos de Bremen, leva-o à cova dos ladrões, ganha em astúcia aos meliantes, mas acaba por voltar a casa. Com olhos nostálgicos contempla o rei rã, um *snoob* incurável, a princesa e não pode renunciar à esperança de que ela o liberte. (ADORNO, 1951, p. 76-77 – grifos do autor).

É de extrema importância partilhar a ideia de Meirelles (1984, p. 31) sobre a literatura infantil, enaltecendo-a ao dizer “Ah! Tu livro desprezioso, que, na sombra de uma prateleira, uma criança livremente descobriu pelo qual se encantou, e, sem figuras, sem extravagâncias, esqueceu as horas, os companheiros, a merenda... tu, sim, és um livro infantil, e o teu prestígio será, na verdade, imortal”. Essa reflexão traz uma forte representação da importância dos livros para a formação leitora de uma criança.

No âmbito da pesquisa, acreditamos que o termo infantil, no que cerne à literatura, só poderá ser aplicado pelo leitor da obra em questão, todavia utilizaremos o mesmo para o presente estudo.

O século XX foi marcado pela centralidade da infância na contemporaneidade, dessa forma, há uma preocupação com políticas as públicas educacionais de cuidado e proteção, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sancionado pela Lei nº 8.069, em 13 de julho de 1990, sendo o principal instrumento normativo do Brasil sobre os direitos da criança e do adolescente. O documento prevê a garantia da proteção integral às crianças e

---

<sup>5</sup> Tratam-se de três coleções que reúnem duzentos e quarenta e três fábulas alegóricas publicadas por Jean de La Fontaine, entre 1668 e 1694. Muitos deles, inspirados nas fábulas de Esopo, Babrius e Fedro, que apresentam animais antropomórficos e contêm uma moral explícita (no início ou no final do poema) ou implícita.

adolescentes, com preservação dos direitos em condição peculiar de desenvolvimento e com prioridade absoluta. No parágrafo único do Art. 1º desta lei, incluído pela Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, é estabelecido que:

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (BRASIL, 1990, p. 1).

Como aplica o ECA, é necessário que todas as crianças tenham seus direitos garantidos, visando a dignidade às suas vidas. Assim como a legislações aprovadas, há também, por outro lado, uma produção de bens de consumo pela indústria cultural demarcando uma diferenciação entre o adulto e a criança.

Os materiais produzidos pela indústria cultural, tratando-se especificamente neste estudo sobre as obras de literatura infantil, que trouxeram a singularidade da infância, também idealizaram um leitor e uma representação da infância.

As relações da literatura infantil com a não infantil são tão marcadas quanto sutis. Se eu pensar na legitimação de ambas através dos canais de convencionais da crítica, da universidade e da academia, salta aos olhos a marginalidade da infantil. Como se a menoridade do seu público a contagiasse, a literatura infantil costuma ser encarada como produção cultural inferior. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 9).

Nessa perspectiva, considerar um texto literário ou não literário significa assumir um ponto de vista ideológico. Candido (1995, p. 176) define a literatura de maneira simples, destacando que “[...] são todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura”. O autor completa afirmando que:

Visto deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independente da nossa vontade. (CANDIDO, 1995, pp.176-177).

Candido (1995) defende que a literatura é, ou ao menos deveria ser um direito básico do ser humano, pois a ficção atua no caráter e na formação dos sujeitos. Nesse sentido, a escola, enquanto instituição social deve ser capaz de promover uma educação dirigida à autorreflexão crítica, na medida em que a formação da personalidade da criança se

desenvolva, bem como do caráter e outros valores. Adorno (1995) pontua sobre essa questão, amparado nos estudos de Sigmund Freud, ao afirmar que tais aspectos formam-se na primeira infância, ou seja, nos primeiros anos de vida das crianças.

A literatura pode ser um instrumento poderoso de emancipação na infância, como reafirma Candido (1995, p. 177) ao dizer que a literatura “[...] confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”.

Dessa forma, a literatura que humaniza e emancipa pode ser distinguida por três faces, que são: “[...] (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e visões do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente” (CANDIDO, 1995, p. 179).

De acordo com o autor, os três aspectos atuam simultaneamente quando deparamos com uma produção literária, entretanto, muitas vezes não refletimos sobre o primeiro aspecto, mas é ele que nos mostra se a obra é de fato literária ou não. O texto organizado está de acordo com uma ordem, e neste sentido, as palavras sempre comunicam.

Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização. Quando digo que um texto me impressiona, quero dizer que ele me impressiona porque sua possibilidade de impressionar foi determinada pela ordenação recebida de quem o produziu. Em palavras usuais: o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. (CANDIDO, 1995, p. 180).

Para Candido (1995, p. 182), a humanização a que se refere o autor é:

[...] o processo que confirma o homem aqueles traços que reputamos essenciais, como exercício da reflexão, a aquisição dos saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres e o cultivo do humor.

A humanização e a emancipação da criança, enquanto sujeito leitor, são desenvolvidas a partir das experiências de leituras que oportunizam suporte para novas experiências. De acordo com Zilberman (2003), assim é possível que a criança construa suas normas pessoais, críticas e reflexivas. Dessa forma, a literatura confirma aquilo que deveria fundamentar os indivíduos em uma sociedade. No que tange a humanização e a emancipação da criança, nesta pesquisa, articulamos a literatura à luz da Teoria Crítica.



A função da teoria crítica seria justamente analisar a formação social em que isto se dá, revelando as raízes deste movimento — que não são acidentais — e descobrindo as condições para interferir em seu rumo. O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão. Esta, porém, seria uma tarefa que diz respeito a características do objeto, da formação social em seu movimento, que são travadas pelo seu encantamento, pelo seu feitiço. Por isto a educação, necessária para produzir a situação vigente, parece impotente para transformá-la. (ADORNO, 1995, p. 11).

Adorno (1995) destaca a função da Teoria Crítica para a formação social do sujeito, afirmando que a educação é um caminho para que esse processo formativo seja efetivado, contudo, realça a fragilidade do campo educacional para transformar este contexto.

No próximo tópico abordaremos a importância da representatividade dos personagens negros na literatura infantil.

### **2.3 A representatividade dos personagens negros na literatura**

Este tópico objetiva discutir sobre a diversidade na literatura infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º Anos) e as relações étnicas e “raciais”, refletindo sobre conceitos importantes como: a identidade, a raça, o racismo e a valorização e reconhecimento de pessoas negras no âmbito da literatura infantil.

#### **2.3.1 Conceito de “raça” e as mediações étnicas e “raciais” na sociedade brasileira**

Segundo Munanga (2003), o conceito de raça na história das ciências naturais foi utilizado na Botânica e na Zoologia para classificar as espécies animais e vegetais. As descobertas das novas civilizações do século XV trouxeram questionamentos sobre o conceito de humanidade, e nesta lógica, era preciso provar que os “outros” também eram humanos. Essa evidência foi apresentada nas escrituras sagradas, que é o documento principal da razão e da explicação que “[...] prova parcialmente fornecida pelo mito dos Reis Magos, cuja imagem exhibe personagens representantes das três raças, sendo Baltazar, o mais escuro de todos considerado como representante da raça negra [...]” (MUNANGA, 2003, p. 2). Tal origem está pautada na construção biológica de diferentes raças derivadas da observação dos caracteres físicos, que estabelecem uma relação hierárquica das chamadas raças superiores e inferiores.

Apesar de ser uma explicação pautada nos preceitos bíblicos da época, em que a alegoria dos três reis magos explicaria as três raças distintas, sendo o branco, o preto e o amarelo, é necessário discutir sobre a importância de uma representante da “raça” negra. Todavia, os preceitos bíblicos foram questionados e declinaram com o advento da racionalidade, no século XVIII, promovido pelo iluminismo. Dessa forma, o uso do termo “raça” volta a ser operado para diferenciar os grupos humanos.

No contexto do racismo, de acordo com Munanga (2003), deriva do mito de Noé, no nono capítulo de Gênesis, em que se inicia a primeira classificação religiosa da humanidade entre os filhos de Noé. São filhos, Jafé (ancestral da raça branca), Sem (ancestral da raça amarela) e Cam (ancestral da raça negra). Segundo o capítulo de Gênesis, Noé ao ficar sabendo que seu filho Cam tinha sido desrespeitoso com o patriarca, o amaldiçoou dizendo que os filhos de Cam seriam escravizados pelos filhos de seus irmãos.

Essa classificação posiciona o branco acima de todos outros, dando origem ao movimento chamado raciologia. Munanga (2003, p. 2) afirma que “[...] desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo [...]”. Esse racismo, em que a cor da pele mostra-se determinante da posição hierárquica, caracteriza-se na divisão maniqueísta imposta pelo colonialismo no livro *Os condenados da Terra*, do martinicano Fanon (1968, pp. 37-31), que descreve a cidade colonial como:

[...] um mundo dividido em compartimentos. Sem dúvida é supérfluo, no plano da descrição, lembrar a existência de cidades indígenas e cidades europeias, de escola para indígena e escolas para europeus [...]. A linha divisória, a fronteira, é indicada pelos quartéis e delegacias de polícia. Nas colônias, o interlocutor legal e institucional do colonizado, o porta-voz do colono e do regime de opressão é o gendarme ou o soldado [...]. Vê-se que o intermediário do poder utiliza uma linguagem de pura violência [...]. O intermediário leva a violência à casa e ao cérebro do colonizado [...]. Não basta ao colono afirmar que os valores desertaram, ou melhor, jamais habitaram o mundo colonizado. O indígena é declarado impermeável à ética, ausência de valores, como também negação de valores [...]. Por vezes este maniqueísmo vai até o fim de sua lógica e desumaniza o colonizado. A rigor, animaliza-o.

Nesse ponto, mesmo que o branco tenha privilégios na ordem hierárquica, ele autoquestiona os atributos de corpo hipersexualizado, atribuído ao negro, desajustando assim o esquema corporal do branco. O negro é reduzido ao corpo e, como corpo hipersexualizado encontra-se o mais próximo possível dos impulsos naturais (ou animais) e primitivo, desajustando o esquema corporal do branco (FANON, 2008).

Essa superioridade de potência sexual do negro coloca tanto o branco, quanto o negro, diante de um paradoxo em que “o branco está convencido de que o negro é um animal, se não

for o comprimento a potência sexual que o impressiona, [...] assim no plano genital, será que o branco que detesta o negro não é dominado por um sentimento de impotência ou de inferioridade sexual [...]” (FANON, 2008, p. 139).

Diante do contexto, é importante ressaltar que para Fanon (2008), o colonialismo tem duas dimensões, sendo a objetiva que consiste na relação desigual do acesso aos bens culturais do colonizador e do colonizado e a subjetiva, que está alicerçada em um processo de alienação colonial, apoiando-se na dificuldade do colonizado. Essa afirmação está imbuída na regra da humanidade eurocêntrica.

O conceito de “raça”, não é válido em termos biológicos e nem inaceitável em muitos estudos sociológicos e antropológicos. Contudo, é importante destacar que o referido termo encontra-se no imaginário da população, pautado numa visão ideológica de poder e dominação que é utilizada para classificar as diversidades humanas. Segundo Gomes (1987, p. 7) “[...] quando se discute a situação do negro, a raça ainda é o termo mais usado nas conversas cotidianas, na mídia, nas conversas familiares [...]”, e serve para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, que têm características fenotípicas comuns, tidas como responsáveis. De acordo com Munanga (2003, p. 7):

O racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo elas últimas, suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais.

Nesse estereótipo, ainda que em bases científicas não verdadeiras, há uma sustentação da inferioridade dos negros que confirma a ideia de uma sociedade racista e preconceituosa em diversos aspectos.

Para compreendermos melhor a ideia da sociedade racista e preconceituosa brasileira, tomaremos como pano de fundo o artigo *Controle Social e mediações étnico-“raciais” em Quanto vale ou é Por Quilo?*, escrito com base no filme de Sérgio Bianchi, e análise escrita de Mwewa e Mendes (2018). O referido artigo possibilita reflexões acerca das temáticas das desigualdades sociais e econômicas que permeiam as relações étnicas e “raciais”, estando invólucras em um passado histórico de invasão geográfica e de colonização dos europeus, que nos dias atuais, ainda geram desigualdades.

O artigo é dividido em quatro partes, anunciadas pelos tópicos: *A carta de Caminha e os inícios da discriminação; O controle social e o engodo da construção da identidade;*

*Mediações étnicas e “raciais” em Quanto vale ou é Por Quilo? e Da latência à manifestação do preconceito étnico em Quanto Vale ou é Por Quilo?*, conforme descrições a seguir.

Na primeira parte do artigo, há um recorte do processo histórico, com a chegada dos europeus no Brasil e o encontro com os indígenas, com narrativa naturalizada pelos livros de história. Todavia, o processo discriminatório iniciado pelos europeus e sentido pelos povos que aqui estavam não é retratado.

O primeiro confronto retratado no artigo aborda o estranhamento cultural entre os europeus e os indígenas, decorrentes de suas diferenças de valores e costumes. E, nesse processo de colonização não apenas do território, mas também dos nativos, há uma imposição cultural por parte dos portugueses, estabelecendo que a cultura europeia fosse superior. Essa questão marcou um processo de aculturação simbólica e material, acreditando que os nativos eram seres inferiores, denominando-os como selvagens.

Segundo os autores Mwewa e Mendes (2018, p. 6):

A construção civilizatória do Brasil inicia-se por meio da imposição cultural e dominante daqueles que aqui invadiram e assumiram para si o controle de ordem social daqueles que aqui viviam. Chamamos de invasão quando nos referimos à chegada dos Portugueses por entender que no espaço geográfico onde eles aportaram existiam seres humanos com modos de vida estabelecidos, ou seja, que viviam em sociedade.

Essas imposições culturais e dominantes, trazidas pelos europeus, também podem ser observadas na colonização da Argélia, que é um país do norte da África, no capítulo quatro do livro *Os condenados da Terra*, de 1961, escrito por Fanon. Na obra, o autor busca entender a necessidade de um aprofundamento histórico na cultura anterior à colonização, discorrendo sobre a ideia de o intelectual colonizado mergulhar não na cultura nacional, mas na cultura continental. Para Fanon (1961, p. 175):

Quando refletirmos nos esforços empregados para provocar a alienação cultural tão característica da época colonial, compreendemos que nada foi feito ao acaso e que o resultado global, pretendido pelo domínio colonial era convencer os indígenas, de que o colonialismo devia arrancá-los das trevas. O resultado conscientemente procurado pelo colonialismo era meter na cabeça dos indígenas que a partida do colono significaria para eles o retorno à barbárie, ao aviltamento, à animalização. No plano do inconsciente, o colonialismo não pretendia ser visto pelo indígena como uma mãe doce e bondosa que protege o filho contra um ambiente hostil, mas sob a forma de uma mãe que a todo momento impede um filho fundamentalmente perverso de se suicidar, de dar livre curso contra ele mesmo, contra seu ego, contra sua fisiologia, sua biologia, sua infelicidade ontológica.

Assim, o artigo de Mwewa e Mendes (2018) evidencia que o processo de dominação se deu como uma imposição de uma cultura exterior, denominada por Schwarz (2005), de nacional por subtração.

A segunda parte do artigo aborda como o conceito de identidades nacionais são construídas e pensadas a partir de uma triangulação racial, entranhadas em uma ideia de homogeneidade. Segundo os autores, as identidades nacionais são formadas e transformadas no interior das representações. Ademais, a colonização perpetuou o processo de uma unidade que represente sua nação, todavia as elites, ou seja, aqueles que detêm o poder sempre relutaram a uma unificação nacional, deixando claro que não há uma preocupação com a valorização daqueles que são classificados como minoria em relação às culturas. Cabe aqui, perguntar: Como estamos apresentando a cultura negra ou indígena nas salas de aulas, tomando como objeto, o livro literário?

Na terceira parte do artigo, há uma análise das Mediações étnicas e “raciais” relacionadas ao filme *Quanto vale ou é por quilo?* Para os autores, o período de colonização foi um regime escravocrata do passado, que perpetua na atualidade por meio da servidão, apoiado na lógica de um mundo capitalista de produção. Nesse tópico, há uma análise da ideologia da solidariedade, que é realizada pelas Organizações Nacionais Governamentais (ONG), junto ao Estado, com a finalidade de cumprir o papel de administrar as desigualdades sociais sem erradicá-las, com estratégias e manobras que giram em torno de um sistema de economia que gere lucro.

Salienta-se, na referida análise do filme, uma cena para a propaganda de uma empresa que representasse o terceiro setor e a escolha de crianças para representatividade étnica do Brasil, trazendo um número expressivo de negros que retratassem a pobreza. Nas palavras de Mwewa e Mendes (2018, p. 12) “[...] Bianchi se vale da ironia para demonstrar como e o quanto o negro é retratado de forma maquiada e manipulada, não sendo representado de fato como sujeito histórico e sujeito de ação na construção do Brasil”.

Para os autores, a estrutura da sociedade brasileira tem o poder articulado em único grupo ou etnia, que decide e manipula o que deve ser representado e valorizado e o que deve ser segmentado e inferiorizado em nossa sociedade. Dessa forma, na medida em que oportunizamos o contato com obras literárias, escritas por mulheres negras, com personagens negros que protagonizem a narrativa, possibilitamos uma quebra no poder hegemônico, patriarcado e branco da sociedade brasileira.

Na última parte do artigo, há uma reflexão sobre o preconceito e as desigualdades sociais, com ênfase na herança deixada pelo período escravocrata e o não reconhecimento do racismo no Brasil, que é uma das maiores dificuldades a serem superadas.

Nesse ponto, reconhecer o racismo e construir práticas pedagógicas referentes à literatura no âmbito escolar, que tragam o negro como protagonistas representados de forma positiva, na forma icônica ou verbal, podem de alguma forma, contribuir à emancipação e à humanização dos sujeitos e no enfretamento ao racismo no país.

### **2.3.2 O racismo e suas implicações**

Segundo Gomes (2005), o racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante de aversão, em relação às pessoas que possuem um pertencimento racial observado por meio dos fenótipos, tais como a cor da pele, o tipo de cabelo e outros aspectos físicos. E por outro lado, trata-se de um conjunto de ideias e imagens que acreditam na existência de raças superiores e inferiores.

De acordo com Mwewa e Matos (2022) o racismo pode ser considerado por alguns como patológico e pode manifestar-se sobre diferentes sujeitos e de distintas maneiras, dessa forma, o racismo pode ser a negação de uma normativa hegemônica estabelecida pela história da colonização e a história do pensamento no mundo ocidental. Nessa vertente, Mwewa e Matos (2022, p. 15), acrescentam que:

[...] o racismo é um fenômeno que pode incorporar-se como experiência individual e coletiva (estrutural) e conduzir à exclusão social e ao sofrimento. É importante, por isso, estar atento, desde a mais tenra idade, a identificar estereótipos e contribuir para a sua eliminação. E isso pode ser feito através das escolas, dos espaços públicos, com caráter pedagógico ou lúdico [...].

A partir dos progressos e descobertas das ciências biológicas, nos anos 70, houve a negação do termo raça no sentido científico. Nesse contexto, Munanga (2005-2006, p. 52), salienta que “[...] sabemos todos que o conteúdo da raça é social e político. Se para o biólogo molecular ou geneticista humana a raça não existe, ela existe na cabeça dos racistas e de suas vítimas, precisamos pensar em construção de identidade e não em classificação de ‘raças’”.

De acordo com Munanga (2003, p. 7-8), por razões lógicas e ideológicas,

[...] o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas, hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das

características psicológicas, morais, intelectuais e estética e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela razão intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural [...].

Na própria literatura brasileira, essa construção do racismo na crença das existências das “raças”, numa escala hierárquica desigual, é notada na obra *Memórias da Emília*<sup>6</sup>, de Monteiro Lobato (1957).

Tia Nastácia, essa é a ignorância em pessoa. Isto é... ignorante, propriamente, não. Ciência e mais coisas dos livros, isso ela ignora completamente. Mas nas coisas práticas da vida é uma verdadeira sábia. Para um tempero de lombo, um frango assado, um bolinho, para curar uma cortadura, para remendar meu pé quando a macela está fugindo, para lavar e passar roupa – para as mil coisas de todos os dias, é uma danada! Eu vivo brigando com ela e tenho-lhe dito muitos desaforos – mas não é de coração. Lá por dentro gosto ainda mais dela do que dos seus afamados bolinhos. *Só não compreendo porque Deus faz uma criatura tão boa e prestimosa nascer preta como carvão.* É verdade que as jabuticabas, as amoras, os maracujás também são pretos. Isso me leva a crer que a tal cor preta é uma coisa que só desmerece as pessoas aqui neste mundo. Lá em cima não há essas diferenças de cor. Se houvesse, como havia de ser preta a jabuticaba que para mim é a rainha das frutas? (LOBATO, 1957, p. 145 - grifos nossos).

O racismo está presente na fala da personagem Emília, que parte da inferiorização do indivíduo negro, em função do seu fenótipo, por isso, Mwewa e Matos (2022, p. 13) destacam que “[...] tematizar essas questões com as crianças pode torná-las mais sensíveis, a perceber o ato racista, uma vez que algumas delas nunca o sofreram e, quicá, não reconhecem qualquer forma de ocorrência”.

Nessa perspectiva, podemos trazer para a reflexão o texto de Hannah Arendt, intitulado *Reflexões de Little Rock*, de 2004, em que a autora discute sobre a fotografia publicada em um jornal nos Estados Unidos. A fotografia retrata uma menina negra que está sendo protegida por um menino branco, amigo de seu pai, de ataques racistas e preconceituosos durante sua inserção em uma escola de pessoas brancas por meio de decisão tomada pela Suprema Corte Federal. As perguntas provocativas de Arendt (2004, pp. 261-262) são: “se eu fosse uma mãe negra ou se eu fosse uma mãe branca nessas circunstâncias?”. As duas perguntas são respondidas com uma ênfase afirmativa pela autora de que em

---

<sup>6</sup> *Memórias da Emília* é um livro infantil escrito por Monteiro Lobato, publicado em 1936. No livro, Emília resolve contar as suas memórias e histórias inventadas, ou melhor, "mentir" as suas memórias, pois afinal, ela acha que aquele que escreve sobre si próprio "tem um pé" na enganação, na mentira. Segundo ela, se a pessoa contar o que realmente aconteceu na sua vida, todos iriam perceber que a vida é igualzinha a de todo mundo. Para ajudá-la a realizar seu intento, Emília chama o Visconde de Sabugosa. Ela ditaria as memórias e o Visconde as escreveriam.

nenhuma das hipóteses ela colocaria seu (sua) filho (a) exposto (a) a condições de entrar em um grupo que não fosse desejado (a).

Arendt se posiciona a partir de uma concepção de que a escola não deve ser a protagonista da dessegregação, sendo assim, crianças e jovens não podem ser obrigados a entrarem em uma esfera política e sofrer hostilidade, aversão e ódio, que são inseridos a partir da ocupação deste espaço público.

Segundo a autora, no caso de *Little Rock*, a escola foi colocada no centro de uma ação judicial de dessegregação em um país com leis de segregação extremamente radicais e racistas, isto implica levar à escola a resolução de questões que não foram solucionadas pelo mundo adulto. Partilhamos das ideias de Arendt e acreditamos que não são as crianças responsáveis por minimizar o racismo, mas é preciso oferecer instrumentos “[...] de reflexão crítica sobre o racismo” (MWEWA, MATOS, 2022, p 13).

Todavia, reconhecemos que mesma a escola não sendo o local de resolução de práticas de racismo na atualidade, o contexto escolar pode oferecer instrumentos de combate ao racismo para as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir da literatura infantil, tendo em vista o desenvolvimento do processo de humanização. De acordo com Candido (1995, p. 180), “[...] a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade que nos tornam mais compreensivos e abertos, para a natureza, a sociedade e o semelhante”. Trata-se de um:

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 1995, p.180).

Em se tratando da literatura infantil, as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental vivenciam o racismo por meio dos contos clássicos infantis, em que as personagens protagonistas são representadas numa visão eurocêntrica de padrões de beleza, com: traços finos, cabelos alinhados e de pele clara, sendo alguns exemplos os contos: *Branca de Neve e os Sete Anões*, *Cinderela* e *Rapunzel*. Isso demonstra a necessidade de ações que minimizem o racismo que permeia a sociedade, sendo a literatura infantil, no cenário educacional, uma possibilidade para as formações de crianças que aprendam com base no diálogo que esteja pautado na valorização e respeito ao próximo.



De acordo com Mwewa e Matos (2022, p. 4) “[...] tratar de racismos demanda localizá-los em contextos específicos (nos campos da educação e da formação por exemplo) e indicar alguns dispositivos que possam interromper a sua manifestação (como a formação cultural)”.

Acreditamos, portanto, no que concerne aos artefatos de literatura infantil e a diversidade, especificamente nesta seção, que trata sobre as relações étnicas e “raciais”, que oferecer às crianças estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental narrativas que valorizem a cultura e a história dos povos negros, além de histórias que apresentam as crianças negras como protagonistas, podem de alguma forma romper com padrões eurocêntricos e contribuir para as formações humana e emancipatória do sujeito.

No próximo tópico abordaremos a construção da identidade da criança negra a partir da literatura infantil.

#### **2.4 A literatura produzida para as crianças e a construção da identidade da criança negra**

As histórias infantis que traziam negros como personagens só apareceram no Brasil a partir do século XX. De acordo com Jovino (2006, p. 187), nas primeiras histórias em que surgiram os personagens negros “[...] foram publicadas parte de uma sociedade recém-saída de um longo período de escravidão [...]”.

De acordo com Rosemberg (1985), uma pesquisa que desenvolveu a análise de 168 (cento e sessenta e oito) livros para o público de crianças e jovens, entre 1955 e 1975, as principais características que estavam associadas ao ser negro eram referentes ao castigo e à feiúra. Há uma associação da cor com a maldade, com a tragédia, com a sujeira e a com escravidão, há também, a correlação de personagens negros com profissões socialmente desvalorizadas, personagens brancas apresentadas como representantes da espécie e a mulher negra presa ao estereótipo de empregada doméstica.

O escritor Monteiro Lobato traz um retrato dessa narrativa com a figura de Tia Nastácia na obra do sítio do *Pica Pau Amarelo*, quando descreve ações da serviçal negra no sítio como o trecho que diz “[...] apareceu enxugando as mãos no avental [...]” (LOBATO, 1957, p. 25). Há também os trechos que dizem: “A preta vinha entrando com a trouxa lavada na cabeça [...] tia Nastácia lá foi para cozinha fritar a traíra [...]” (LOBATO, 1957, p. 29).

As ações realizadas pela personagem Tia Nastácia remetem como principal função servir os membros da família, o que pode influenciar direta e negativamente a crença de que

ser negro é ser inferior. É importante reiterar que não estamos questionando a dignidade das profissões que realizam as ações citadas acima, mas o referido estudo propõe dar visibilidade aos protagonistas negros em obras literárias infantis, em qualquer situação vivenciada em nosso cotidiano ou mesmo no imaginário, que pode implicar na formação cultural dos valores da criança, enquanto sujeito em desenvolvimento.

Para Jovino (2006), a literatura sempre foi apresentada a partir de um referencial europeu, especificamente com os Contos de Fadas Clássicos e suas diversas adaptações como Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, João e Maria, Branca de Neve e outras histórias que permeiam o universo infantil.

Dessa forma, os negros quando apareciam nas obras eram retratados em posições subalternas e inferiores e isso fica evidente pois são fixados em “[...] lugar desprestigiado, do ponto de vista ‘racial’, social e estético [...]” (JOVINO, 2006, p. 188).

Outro exemplo de desprestígio estava voltado à cultura negra, descrita na feitiçaria que associava os negros a essa prática. Essa associação também pode ser observada na obra *O Saci*, de 1921, de Monteiro Lobato.

Pois seu Pedrinho é uma coisa que branco da cidade nega, diz que não há mas há. Não existe negro velho por aí, desses que nascem e morrem no meio do mato, que não jure ter visto Saci. Nunca vi, mas sei de quem viu... o Tio Bernabé, fale com ele. Negro sabido ta aí! Entende de todas as feitiçarias - disse Tia Nastácia. (LOBATO, 1957, p. 3).

A fala da Tia Nastácia revela como os negros eram vistos, além de ocupar um espaço social inferior. Também eram colocados em uma posição mística, pois “[...] o negro assumia um espaço místico ao longo da narrativa, negado em sua concretude, mas reificado e folclorizado no imaginário literário” (GOUVÊA, 2005, p. 84).

Aqui, podemos reiterar a violência entre o colonizador e o colonizado traduzido no desespero e a humilhação escrita de Jean Paul Sartre, no prefácio da obra *Os Condenados da Terra* (1968), de Frantz Fanon.

Em certas regiões valem se deste último recurso: a possessão. O que era outrora o fato religioso em sua simplicidade, uma certa comunicação do fiel com o sagrado, se transforma numa arma contra o desespero e a humilhação; os zars, as loas, os Santos descem neles, governam-lhes a violência e: a dissipam em transe até ao esgotamento. Ao mesmo tempo esses altos personagens os protegem; isso quer dizer que os colonizados se defendem da alienação colonial voltando-se para a alienação religiosa. No fim de contas, o único resultado é a acumulação de duas alienações, cada qual reforçada pela outra. Assim, em certas psicoses, cansados de serem insultados todos os dias, os alucinados imaginam de repente ouvir uma voz de anjo que os cumprimenta; por outro lado, não cessam as graçolas, que daí em diante

alternam com a saudação. É uma defesa e é o fim de sua aventura: a pessoa está dissociada, o doente se encaminha para a demência. (FANON, 1968, p. 10).

É nesse contexto que o negro é associado às práticas religiosas mais primitivas, vistos como uma cultura inferior, corporificada, como possuidores de um saber que não encontrava lugar na sociedade moderna sob a égide de uma lógica científica que recusava tais manifestações (GOUVÊA, 2005). As personagens negras se faziam presentes de modo estereotipado nas narrativas, sobretudo, por meio do corpo animalizado. Para Gouvêa (2005, p. 88):

Fica clara uma animalização do negro, na medida em que a descrição do seu corpo colocava-o entre o corpo animal e o corpo do homem branco. Os textos, na verdade, reproduziam uma representação que, historicamente, fez-se presente no campo científico, ao final do século XIX, que situava o negro, no interior da cadeia evolutiva, num patamar entre o homem branco e as demais espécies [...].

Verifica-se, nesta representação, a figura do negro reduzida ao corpo, e como corpo hipersexualizado, encontrando-se o mais próximo possível dos impulsos naturais (animais). O autor Fanon (2008) revela essa potência sexual em seu livro *Pele Negra, Máscaras Brancas*, destacando que:

Quanto aos pretos, eles têm a potência sexual. Pensem bem, com a liberdade que têm em plena selva! Parece que dormem em qualquer lugar e a qualquer momento. Eles são genitais. Têm tantos filhos que não os contam mais. Vamos ficar atentos. Tomar cuidado senão eles nos inundarão com pequenos mestiços. (FANON, 2008, p. 138).

O negro era visto apenas como algo corporal, animalesco e sem cultura, já os brancos, quando retratados nas narrativas literárias, não apresentavam nenhum estereótipo. Nesse sentido, fica claro que há a influência na construção da identidade das crianças negras e não negras.

Outro exemplo da influência na construção da identidade das crianças negras e não negras pode ser observada na obra *Reinações de Narizinho*<sup>7</sup>, de Monteiro Lobato, no capítulo 5, que tem como título *O circo de cavalinhos*, um trecho cruel da descrição de Tia Nastácia,

---

<sup>7</sup> *Reinações de Narizinho* é um livro de fantasia e infantil de autoria do escritor brasileiro Monteiro Lobato, publicado em 1931. O livro tem uma composição de várias pequenas histórias, previamente publicadas, compostas em capítulos. Algumas histórias são plenamente originais, enquanto outras histórias são combinações utilizando histórias e personagens já conhecidos, como a visita dos personagens do Mundo das Maravilhas, incluindo as princesas Branca de Neve, Cinderela e Aladim. Fonte disponível em: [https://sitio-do-picapau-amarelo-desenho-animado.fandom.com/pt-br/wiki/Reina%C3%A7%C3%B5es\\_de\\_Narizinho](https://sitio-do-picapau-amarelo-desenho-animado.fandom.com/pt-br/wiki/Reina%C3%A7%C3%B5es_de_Narizinho)

mulher negra, em comparação com Dona Benta, mulher branca. Nesse trecho da história, quando o circo chega aos arredores do sítio e todos se animam para ver o espetáculo, menos Tia Nastácia que, de acordo com a fala de Pedrinho, “[...] está com vergonha, coitada, por ser preta” (LOBATO, 1931, p. 234). Diante da fala, Narizinho responde: “Que não seja boba e venha. Eu dou uma explicação ao respeitável público” (LOBATO, 1931, p. 234).

Afinal as duas velhas apareceram – Dona Benta no vestido de gorgorão, e Nastácia num que Dona Benta lhe havia emprestado. Narizinho achou conveniente fazer a apresentação de ambas por haver ali muita gente que as desconhecia. Trepou em uma cadeira e disse: - Respeitável público, tenho a honra de apresentar vovó, *Dona Benta de Oliveira*, sobrinha do *famoso* Cônego Agapito Encerrabodes de Oliveira, que já morreu. Também apresento a Princesa Anastácia. *Não reparem por ser preta. É preta só por fora, e não de nascença.* Foi uma fada que um dia a pretejou, *condenando-a* a ficar assim até que encontre um certo anel na barriga de um certo peixe. Então o encanto se quebrará e ela virará uma *linda princesa loura.* (LOBATO, 1931, p. 234 - grifos nossos).

Nesse trecho, nota-se que a forma de tratamento “dona” é utilizada para se referir à avó de Narizinho. De fato, a palavra “dona” denomina proprietária, possuidora e nesse sentido, há definição de papéis sociais que exaltam o povo branco e oprimem o povo negro. No diálogo de Narizinho, também é possível notar o vocábulo “famoso” para se referir à família de Dona Benta, sendo destacada em um escalão social de prestígio. Do outro lado, Tia Nastácia é apresentada como uma princesa, mas logo em seguida, a menina demonstra ironia diante de sua cor enfatizando um padrão de beleza eurocêntrico pré-determinado. Esse trecho remete à hierarquização das “raças”.

Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e, conseqüentemente, considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação. (MUNANGA, 2003, p. 5).

São alguns exemplos que retratam possíveis implicações relacionadas à formação cultural e à constituição da identidade da criança negra, diante das realidades com relação à literatura infantil. Percebe-se, neste contexto, que há uma afirmação de superioridade da “raça” branca, vista como positiva, em detrimento da “raça” negra, vista como negativa, nas construções do imaginário social que estão, também, diretamente ligados à infância.

É possível afirmar, de acordo com Gouvêa (2005), que as representações dos negros nas obras literárias remetem à sua marginalização após o período de abolição da escravidão, provocando a separação do povo negro e do povo branco. O primeiro visto como herança arcaica, ligada à ignorância, e a um movimento escravocrata incompatível com as ideias de processo e civilização, direcionados à cultura de um povo branco. Dessa forma, com base nas obras supracitadas a cultura negra era retratada nos livros literários em uma posição hierárquica subalterna, revestido de uma estereotipia.

Nesse contexto, o nosso estudo traz uma possibilidade de reflexão para que a identidade das crianças negras e não negras sejam construídas a partir das influências, interações e informações que são recebidas dentro de um processo de criação do que somos. Este processo se dá por meio de padrões estéticos e culturais eurocêntricos, marcados pelas divergências entre o universo infantil de referências familiares e o universo público.

Quando falamos em processos de construção identitárias é preciso discutir como a identidade da criança se constitui, destacando uma das diversidades apontadas no presente estudo, e neste ponto, destacar como a identidade da criança negra se constrói. É válido mencionar que muitas vezes esse processo ocorre diante da alienação colonial (FANON, 2008).

Nessa vertente, ressalta-se que existem diferentes infâncias que são contextualizadas em diversas sociedades e épocas, assim, temos uma multiplicidade de sujeitos, com uma circulação de culturas plurais. De acordo com Kramer (2000, p. 8):

O que singulariza o ser humano é essa pluralidade de experiências, de valores e saberes presentes na dança, música, na produção de objetos, nas festas civis ou religiosas, nos modos de cuidar das crianças, da terra, dos alimentos, roupas, nas trajetórias contadas pelas famílias, grupos, etnias. Essa pluralidade cultural materializa-se também na literatura, no cinema, arte, música e fotografias, teatro, pintura, escultura, nos museus de arquitetura. Não trato aqui do acesso a essa produção como parte de uma educação ilustrada e livresca. Longe de propor que alunos e professores aprendam ou ensinem gêneros literários, movimentos estéticos, longe de propor o uso da produção cultural e arte como enfeite, ou para ensinar conteúdos escolares, defendo que crianças e adultos possam aprender com a cultura e arte, com os livros, com a história, com a experiência acumulada.

Partindo da ideia de que existem infâncias e não infância, há então uma multiplicidade de sujeitos que estão inseridos nos contextos sociais e culturais, portanto, são produtores de cultura a partir de representações. Dessa forma, sobreleva a reflexão dos nossos questionamentos, ou seja, de como essas representações, no que tange às diversidades geracionais, étnicas e “raciais e de gênero na literatura infantil, se constroem e engendram as

identidades das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especificamente neste estudo, de 1º ao 3º Anos.

Na educação da primeira infância, a identidade precisa ser vista como construção cultural, desta forma, nas DCNEI de 2010, é reconhecido que a identidade da criança é construída a partir dos espaços que ela frequenta, sem discriminação de gênero, de etnia, de faixa etária e de condições socioeconômicos (BRASIL, 2010). São reiteradas nas diretrizes as identidades que se constroem a partir das influências, interações e informações que são recebidas ao longo do processo de criação do que somos.

De acordo com Munanga (1994, p. 177-178):

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc.

Dialogando com Hall (2006), a questão da identidade no mundo pós-moderno está diretamente relacionada ao que chamou de mudança da “modernidade tarde” e as mudanças provenientes dos processos de globalização trouxeram impactos sobre a identidade cultural. A partir de um resgate histórico, Hall (2006) retrata a ideia do conceito de sujeito em três concepções, sendo: sujeito do iluminismo, sujeito sociológico, sujeito pós-moderno.

O sujeito do iluminismo é caracterizado pelo indivíduo centrado na razão, já no sujeito sociológico a sua identidade é construída a partir do elo entre o indivíduo e a sociedade. O sujeito pós-moderno traz uma identidade totalmente fragmentada e não permanente, desta forma, o indivíduo assume diferentes máscaras a partir do seu espaço social (HALL, 2006).

Há cinco grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas ocorridos no pensamento, no período da modernidade e na construção da identidade. Segundo Hall (2006, pp. 34-46):

A primeira descentração segundo o autor, se dá as tradições do pensamento marxista, utilizando os recursos materiais e de cultura que foram fornecidos por gerações passadas. O segundo grande descentramentos vem da descoberta do inconsciente por Freud, que diz que nossas identidades, sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formadas em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente. Em termos da psicanálise, nós continuamos buscando a identidade e procuramos recapitular esse prazer fantasiado de plenitude. O terceiro está associado com o trabalho do linguista estrutural, Saussure, ele argumenta que nós não somos autores do que fazemos, ou do que falamos. Já o quarto descentramento acontece no trabalho do filósofo Michel Foucault, produziu uma espécie de genealogia do sujeito

moderno, onde ele localiza o chamado poder disciplinar, que consiste em manter as vidas, as atividades, o trabalho, as felicidades e os prazeres do indivíduo, produzindo um ser humano, que possa ser tratado como um corpo dócil. O quinto e último é o impacto do feminismo, tanto como uma crítica quanto um movimento.

Hall (2006) também explora a construção e desconstrução do conceito de “comunidades imaginadas” a partir da ideia de identidade nacional. De acordo com o autor, o sentimento de comunidade só existe porque são empregados cinco elementos combinados: as narrativas da nação; a ideia das origens; a invenção das tradições; o mito fundacional e a ideia de um povo puro e original. Esses elementos mantêm uma identidade nacional unificada que se tornaram cruciais para unificar os membros de uma sociedade, sem considerar as diversidades em termos geracionais de raça, de classe, de gênero e outros.

Diante dessas caracterizações o autor pontua que as questões de identidade se encontram perpassada por mudanças rápidas na sociedade, e para Hall (2006), as pessoas são atravessadas todos os dias por diferentes culturas, o que pode ocasionar um viver de diferentes mosaicos que se quebra e continua se reconfigurando a todo o momento. É na perspectiva dessa descontinuidade da modernidade, que pode colocar as questões de identidade em questionamento permanente, promovendo assim, uma “crise de identidade”.

A globalização é tratada por Hall (2006) como provocadora de uma sobreposição das identidades nacionais. O processo de globalização deslocou as identidades nacionais, fato este, observado, nas inúmeras migrações de diferentes lugares do mundo. Assim, é impossível manter a identidade cultural intacta, enfraquecendo dessa forma, a identidade nacional.

A incessante luta em busca da identidade negra é apresentada na produção do poema *Identidade*, do poeta moçambicano Mia Couto<sup>8</sup>, do livro *Raiz de Orvalho e Outro Poemas*, que diz:

Preciso ser um outro  
para ser eu mesmo  
Sou grão de rocha  
Sou o vento que a desgasta  
Sou pólen sem inseto  
Sou areia sustentando  
o sexo das árvores  
Existo onde me desconheço  
aguardando pelo meu passado  
ansiando pelo meu futuro  
No mundo que combato morro  
no mundo por que luto  
nasço.(COUTO, 1999, p. 13).

<sup>8</sup> Mia Couto, pseudónimo de António Emílio Leite Couto é um escritor e biólogo moçambicano. Além de considerado um dos escritores mais importantes de Moçambique é o escritor moçambicano mais traduzido.

É fundamental que os artefatos do nosso estudo, disponíveis e utilizadas no ambiente escolar, reafirmem a identidade negra que é entendida como possibilidade de construções social, histórica e cultural.

A afirmação de Fanon (1968) reitera esta discussão, quando afirma que o sujeito negro enfrenta um mito solidamente enraizado, vinculada à sua identidade. Para Fanon (2008, p. 133), o preto “[...] ignora enquanto sua existência de desenvolver no meio dos seus; mas ao primeiro olhar branco ele sente o peso da melanina”. Dessa forma, para edificar uma identidade negra positiva é necessário refletir sobre a “[...] imposição cultural irrefletida” (FANON, 2008, p. 160) que atua diretamente no “inconsciente coletivo” (FANON, p. 160). Poderíamos, então, nos perguntar: As obras literárias infantis que tratam das relações étnicas e “raciais” trazem padrões de beleza eurocêntricos? As obras literárias infantis são em sua maioria de autores negros ou não negros? As respostas para esses questionamentos podem reafirmar o racismo?

Em nossa análise, nos livros guias exemplos apresentados, trataremos de como as narrativas literárias infantis podem auxiliar nas construções de identidades das crianças negras e não negras, sendo na linguagem verbal e/ou não verbal, constituindo um espaço de reconhecimento de si e do outro e no desenvolvimento de práticas que promovam a humanização e emancipação das crianças.

Desse modo, analisaremos na próxima seção as obras literárias infantis selecionadas com base nas diversidades das infâncias, das relações étnicas e “raciais” e das questões de gênero e suas implicações para a formação humana.



### 3 A ANÁLISE DAS OBRAS LITERÁRIAS INFANTIS E AS DIVERSIDADES

[...] tratar de racismos demanda localizá-los e[m] contextos específicos (nos campos da educação e da formação, por exemplo) e indicar alguns dispositivos que possam interromper a sua manifestação (como a formação cultural). (MWEWA; MATOS, 2022, p. 4).

Durante a trajetória da pesquisa, apresentada até o momento verificou que as discussões sobre as obras literárias infantis que trazem as diversidades ainda caminham em ritmo lento. Apesar de algumas leis investigadas mencionarem as diversidades e a importância da literatura enquanto Arte (CÂNDIDO, 2011), o cenário dos programas literários ainda é marcado pela invisibilidade dos protagonistas negros com uma infância representada em uma visão adultocêntrica.

Dessa forma, propomos, nesta seção, analisar as obras literárias da contemporaneidade, selecionadas como exemplos guias (MWEWA, 2010) e suas contribuições para o contexto formativo da sala de aula em diversidade.

Para tanto, foi feita uma descrição das obras literárias selecionadas a partir de critérios pré-estabelecidos e já anunciados, que serão analisadas segundo as temáticas das diversidades, no que concerne à infância, às relações étnicas e “raciais” e ao gênero.

São referenciais teóricos os autores Candido (2002), Munanga (2010), Fanon (2008), Hall (2006), Adorno (2010), Mwewa (2010), Gomes (2002), Sarmiento (2005) (2008), Scott (1995), Fanon (1961) (2008), Zilberman (2003), Ramos e Paiva (2014) e Nascimento (2011).

#### 3.1 Breve resenha das obras literárias do *corpus* de análise

Para analisar os livros, como exemplos guias (MWEWA, 2010) na perspectiva da emancipação e humanização das crianças, foram feitas leituras criteriosas das narrativas, interpretando as palavras expressas nas histórias com a finalidade de decifrar os silêncios percebidos nas obras literárias. As ilustrações corroboram com o que é interpretado no processo de análise, pois podem trazer múltiplos sentidos ao leitor.

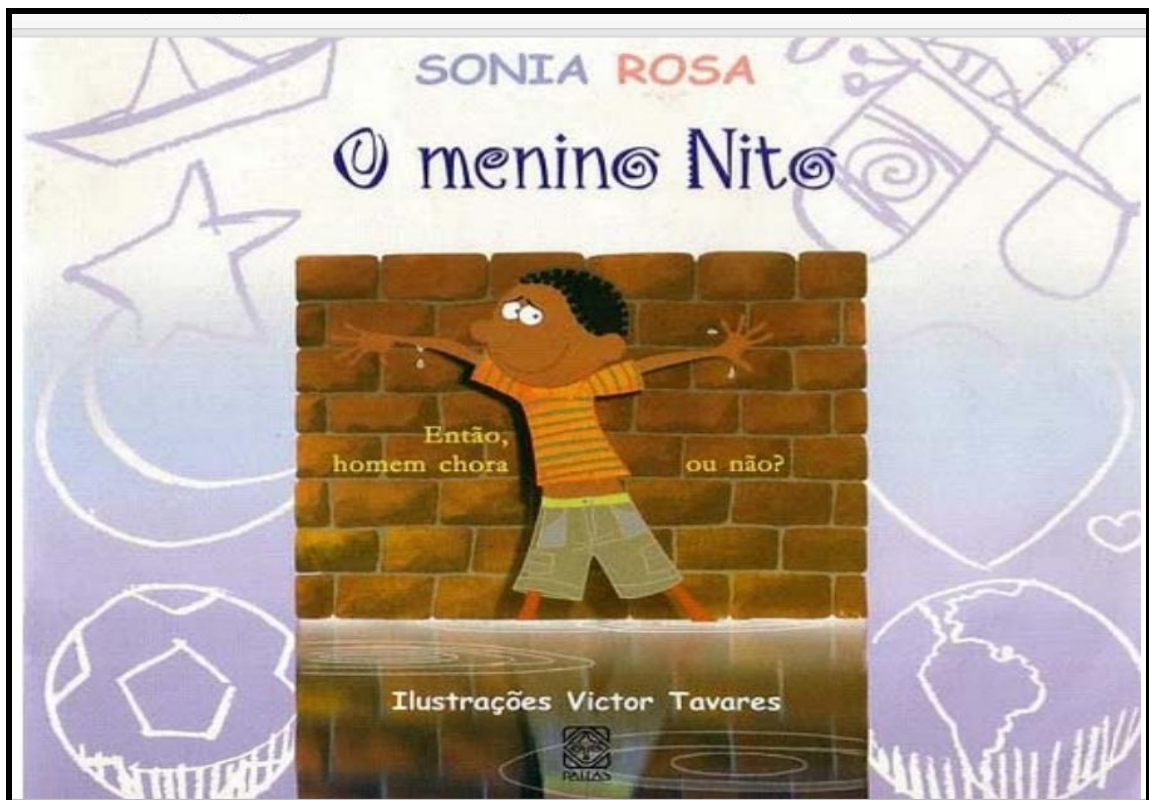
De acordo com Ramos e Paiva (2014, p. 435):

A leitura, muitas vezes, ocorre pela interação do sujeito com imagens visuais. Tais imagens, pela sua natureza de objeto artístico e estético, atuam como provocação ao leitor, cuja interferência é responsável pela emoção estética junto ao texto e à produção de sentido.

De acordo com as autoras “[...] a imagem não diz o que é para ser lido; ela é sugestiva. expansiva. Ao leitor cabe traçar um percurso semântico e sintático, representacional e simbólico a partir dos elementos visuais para compreender o que é veiculado” (RAMOS; PAIVA, 2014, p. 443). Dessa forma, a análise das imagens das obras literárias nos permite vivenciar uma experiência estética e provocadora de sentidos.

Apresentamos, então, as obras literárias *O menino Nito* e *Meu crespo é de rainha*, que foram analisadas a partir das temáticas das diversidades diante da infância, das relações étnicas e “raciais” e das questões de gênero.

**Figura 1- Capa do livro *O Menino Nito***



**Fonte: (ROSA, 2011).**

A obra literária *O menino Nito* tem autoria de Sônia Rosa<sup>9</sup> e ilustração de Victor Tavares<sup>10</sup>. O livro fez parte do acervo das obras complementares dos três primeiros Anos do Ensino Fundamental do último e extinto PNBE, no ano de 2013 pelo MEC.

<sup>9</sup> Sônia Rosa nasceu em uma comunidade do Rio de Janeiro (RJ), em 4 de fevereiro de 1959. É uma escritora brasileira que possui obras voltadas à literatura infantil, com cerca de 40 livros publicados. Dentre as obras, destacam-se *Amores de Artistas*, livro premiado com o selo de altamente recomendável pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), em 1999. No mesmo ano, ganhou o diploma *Orgulho Carioca*, em reconhecimento das atividades voltadas às melhorias da educação pública municipal. Possui uma sala de leitura na Escola Municipal Miguel Gustavo, no Rio de Janeiro (RJ), batizada com o nome *O menino Nito*, também

A narrativa está alicerçada na história de um menino negro, que ao nascer, todas as pessoas de sua família, também negras, ficaram encantados com sua beleza e colocaram seu nome de Bonito. Com o passar do tempo, ele ficou conhecido como Nito (seu apelido).

A história retrata que mesmo Nito tendo uma beleza encantadora tinha um defeito que era o de chorar por tudo. Na narrativa, o pai de Nito o chama para conversar explicando ao menino que “homem que é homem não chora” (ROSA, 2011, p. 5). Por conta desses valores pautados numa visão hegemônica de padrões masculinos e femininos, o menino Nito teve que controlar os seus choros.

Após a conversa que o pai teve com Nito, ele decidiu não chorar mais, e mesmo quando acontecia algo que lhe causasse dor, o menino “engolia” (nas palavras da autora) o choro.

Com o passar do tempo, o garoto foi ficando pesado por segurar os choros e não brincava mais, nem mesmo conseguia andar. Os pais, preocupados, resolveram levar Nito ao médico, personagem representado também por um homem negro. Quando o médico indaga o garoto sobre o que estava acontecendo o menino responde que estava muito pesado de tanto engolir choro. O doutor encontra uma solução para o caso que é “[...] desachorar todo o choro engolido [...]” (ROSA, p. 10). Nito chora então tudo o que está preso, com a metáfora de chorar baldes e mais baldes. Com essa expressão de Nito, o pai admite que teria cometido um erro com sua fala e enfatiza que todos podem chorar e que “[...] chorar é bom. Às vezes deixa a gente mais homem...” (ROSA, 2011, p. 16).

Nesse sentido, a partir do enredo da narrativa e das ilustrações, abordamos as diversidades delimitadas pelas infâncias como categoria geracional voltadas às relações étnicas e “raciais”, com destaque à fala final do pai como um elemento norteador para refletir sobre os padrões normativos de masculinidade e feminilidade impostos pela sociedade.

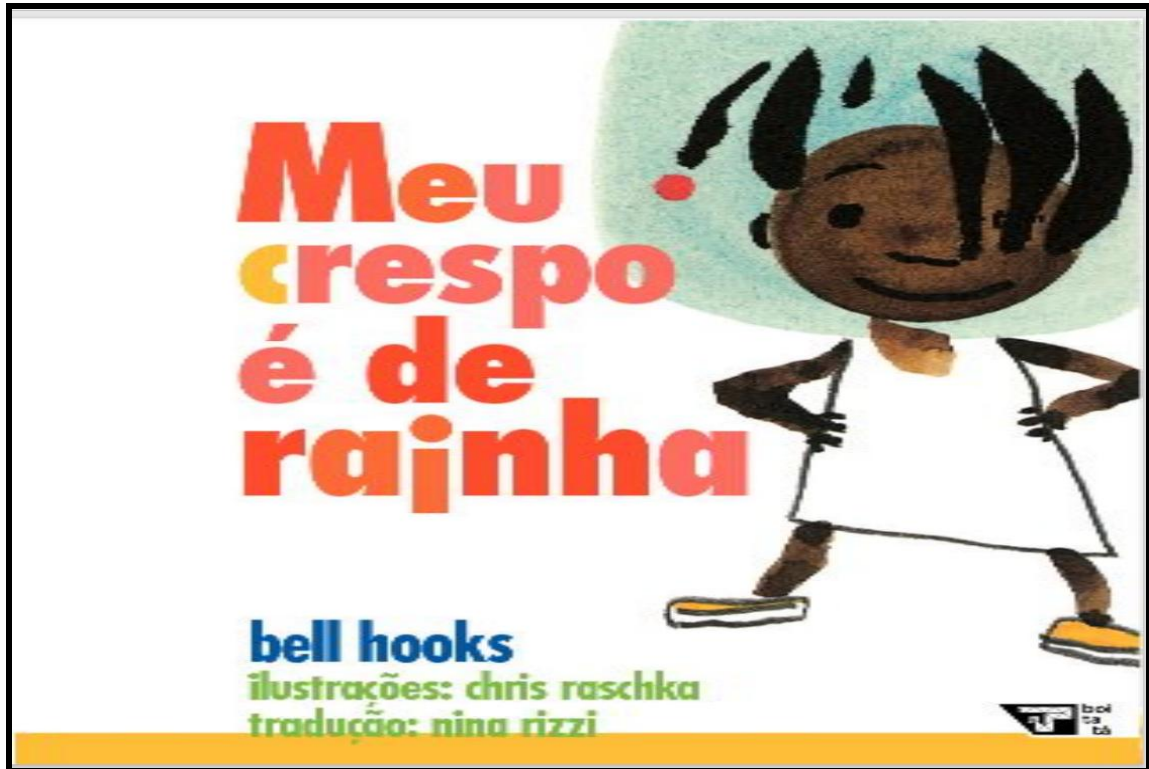
Desse modo, para que possamos estabelecer relações de análise entre as obras literárias analisadas e potencializar o trabalho com as diversidades e a literatura infantil, apresentaremos a seguir a temática da obra literária *Meu Crespo é de rainha*.

## **Figura 2 – Capa do livro *Meu crespo é de rainha***

---

título do livro que compõe seu acervo de obras e é instrumento de análise nesta pesquisa. Fonte disponível em: [http://dicionario.sensagent.com/Sonia\\_Rosa/pt-pt/](http://dicionario.sensagent.com/Sonia_Rosa/pt-pt/).

<sup>10</sup> Victor Tavares nasceu no Rio de Janeiro (RJ), no ano de 1972. Iniciou sua carreira profissional aos 17 anos, dedicando-se a desenhos animados, pintura e ilustrações. Trabalhou em estúdio de animações no Brasil e Irlanda. Participou como animador free-lancer na produção do Alladin dos estúdios da Disney. Fonte disponível em: <https://grupoeditorialglobal.com.br/autores/lista-de-autores/biografia/?id=4438>.



Fonte: (HOOKS, 2018).

A obra literária *Meu crespo é de rainha* (título original em inglês *Happy to be nappy* e *Feliz por ter pixaim*, em tradução mais literal), da autora contemporânea e ativista política bell hooks<sup>11</sup> e do ilustrador chris raschka<sup>12</sup> (representam-se aqui os nomes com letras iniciais minúsculas a fim de não demonstrar superioridade diante da preferência da autora), faz parte do guia digital do PNLD Literário do ano de 2018. Esse PNLD Literário reuniu informações sobre obras literárias que foram aprovadas para constituir o acervo das escolas públicas de educação básica da Categoria 4 (1º ao 3º Anos do Ensino Fundamental).

O livro teve sua primeira versão publicada na década dos anos 90, nos Estados Unidos, sendo traduzido no Brasil apenas em 2018. Trata-se de uma obra que associa o cabelo a imagens positivas e afetivas. A obra *Meu crespo é de rainha* é uma homenagem ao cabelo afro e à diversidade, assunto que exige debate dentro e fora da escola, em razão do preconceito racial e dos padrões hegemônicos de beleza que geram discriminação no Brasil.

<sup>11</sup> bell hooks (assim mesmo, em minúsculas) é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins para assinar suas obras. Trata-se de uma homenagem a sua bisavó que considerava uma mulher que expressava muito bem suas ideias. A autora nasceu em 1952 em Hopkinsville, no estado de Kentucky, no sul dos Estados Unidos. Segundo ela, os professores de seu colégio eram inspiradores e ativistas pela valorização da cultura e das tradições afro-americanas. Fonte disponível em: <https://www.livrariaaficanidades.com.br/bell-hooks-pg-5f45d>.

<sup>12</sup> Chris Raschka é um artista, ilustrador e autor estadunidense. Nascido em 1959 na cidade de Huntingdon, Pensilvânia. Desde pequeno gostava de desenhar e pintar, além de tocar instrumentos musicais.

A obra é composta por versos, e em cada página há ilustrações associadas aos cabelos crespos, exaltando penteados afros e valorizando os fenótipos da beleza negra.

### **3.2 A infância como categoria geracional e as crianças como atores sociais em: *O Menino Nito e Meu Crespo é de rainha***

Nesse tópico foi aprofundada a análise sobre as obras literárias anunciadas, partindo da perspectiva de que a literatura infantil é considerada uma possibilidade de formação cultural e emancipatória do sujeito. Para tanto, resvalamos, então, ao diálogo com as obras literárias definidas para a análise a partir dos questionamentos: Como a criança, enquanto ator social, é representada nos livros literários infantis? As relações de poder são vistas em uma posição adultocêntrica? A literatura infantil pode possibilitar a formação cultural do ponto de vista de gênero da criança?

O limite da infância até os 18 anos de idade está pautado na Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas, aprovada em novembro de 1989, com vigor em 2 de setembro de 1990, dispondo sobre instrumentos de direitos humanos. Diante do que se propôs a convenção não significa que a infância não seja atravessada pelas contradições e desigualdades (SARMENTO, 2008), pois como já anunciado nesse estudo, as infâncias são plurais. Ao encontro dessa reflexão, é importante ressaltar o que afirma Almeida (2018) em entrevista realizada por Mwewa e Souza (2018, p. 456-457), que afirma a necessidade de “[...] considerar ‘a’ infância no singular quando sabemos que se trata de infâncias no plural quando não de várias infâncias intra-subjetivas e geracionais ou até mesmo do devir infâncias”.

Assim, devemos considerar as infâncias no plural, seja no plano diacrônico ou sincrônico. Segundo Sarmiento (2008), no plano diacrônico as desigualdades e contradições são atribuídas pelas imagens sociais construídas sobre a infância e os vários papéis dados por meio da história, e no plano sincrônico, as contradições e diferenças são encontradas nas diferentes classes sociais, nos gêneros, na etnia e em outros aspectos.

Em suma, a condição social da infância é simultaneamente homogênea, enquanto categoria social, por relação com as outras categorias geracionais e heterogêneas, por ser cruzada pelas outras categorias sociais. A análise da homogeneidade mobiliza um olhar macro-sociológico, atento as relações estruturais que compõem o sistema social e a análise da heterogeneidade convida a investigação interpretativa das singularidades e das diferenças que se atualizam e estruturam as formas sociais. (SARMENTO, 2008, p. 8).

A infância não pode ser totalmente divorciada de outras variáveis, e tendo como base o plano sincrônico, realizamos uma investigação da singularidade dos indivíduos na representação das crianças a partir das narrativas e ilustrações das obras literárias infantis já anunciadas, no sentido de uma quebra de padrões ao oferecer protagonismo à criança.

A obra literária *O menino Nito* traz no enredo uma criança como protagonista da narrativa. A partir do plano sincrônico (SARMENTO, 2008), temos uma criança que é personagem da narrativa e que simultaneamente é negra do gênero masculino, definido por um papel social do homem que não pode chorar. Também é pertencente, pelas ilustrações, à classe média, conclusão feita pelos objetos da residência familiar, e conjuntamente, pela contratação de um médico particular em domicílio.

A representação da criança negra, bem como dos demais personagens da obra literária que também são negros, são analisadas no próximo tópico. Entretanto, a imagem da criança negra representando a infância, como categoria social, contribui para o entendimento das diferentes infâncias. Os autores Nascimento, Brancher e Oliveira (2008, p. 50) pontuam que “[...] havia o caso de pessoas que não conseguiam durante a vida toda sair da infância, como os escravos [...] classificados [...] como dependentes, eram tidos como seres inferiores [...]”. Assim, valorizar a identidade, a cultura da população negra de forma positiva, contrariando o que os personagens negros ocupavam na literatura infantil, nos abre espaço para refletir o que a autora Abramovich (2009, p. 36-37) afirma:

O preto? Ora, somente ocupa funções de serviçal (setor doméstico ou industrial, e aí pode ter um uniforme profissional que o defina enquanto tal e que o limite nessa atividade, seja mordomo ou operário...). Normalmente é desempregado, subalterno, tornando claro que é coadjuvante na ação e, por conseqüência, coadjuvante na vida... Se mulher, é cozinheira ou lavadeira, gordona e bunduda. Seu ótimo coração e seu colo amigo são expressos no texto ou talvez nas entrelinhas... Importa que sua apresentação física não seja das mais agradáveis, das mais audaciosas ou belas... Altivos e elegantes?? Nunquinha...

Na mesma vertente, a partir do que foi conceituado sobre a infância como categoria social, no plano sincrônico, a obra literária *Meu crespo é de rainha* contribui para contextualizar tal situação ao leitor.

### **Figura 3 – Obra *Meu crespo é de rainha***



Fonte: (HOOKS, 2018).

No livro em tela, as crianças são representadas por crianças negras do gênero feminino, ressaltada pelo texto *Menininha do cabelo lindo e de cheiro doce* (HOOKS, 2018), mas é possível notar, como demonstra a imagem, uma quebra de padrões impostos pela sociedade, em que as mulheres e homens têm papéis diferentes e definidos segundo as marcas de gêneros sociais. Assim, comumente mulheres vestem saias e vestidos, e usam cabelos longos. Enquanto homens trajam *shorts*, camisetas e os cabelos são curtos.

Nessa obra literária, nota-se na imagem uma neutralização dos papéis e um distanciamento de estereótipos que muitas vezes são retratados nos livros literários infantis, numa visão hegemônica de que o corpo precisa ser submetido a determinados valores sociais.

Para melhor exemplificar sobre o conceito de gênero e compreender o mesmo como marcador identitário, que muitas vezes consolida entendimentos do que é ser menino e menina nas representações e ilustrações presentes na literatura infantil e nas práticas socioculturais, dialogamos com Scott (1995), diante do artigo *Gênero: Uma categoria útil de análise histórica*. O artigo retrata que gênero, em primeiro lugar, é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e, uma forma primária de dar significado as relações de poder. Nesse sentido, há uma separação indissociável entre o

saber e o poder, ou seja, o gênero está imbricado a relações de poder, sendo poder, uma primeira forma de dar sentido a estas relações.

Segundo a autora, o conceito de gênero implica em quatro elementos interrelacionados que são essenciais e permeiam a construção do gênero a partir das relações sociais, sendo: os símbolos, que evocam representações simbólicas; os conceitos normativos, que expressam interpretações dos significados dos símbolos, tentando limitar e conter suas possibilidades metafóricas às concepções de políticas no contexto de disputa; as concepções de políticas no contexto de disputa e a identidade subjetiva, por implicar na concepção e na construção do poder em si.

A definição de gênero organiza-se em duas partes e subconjuntos que se relacionam, mas possuem suas especificidades. Conforme afirma Scott (1995, p. 86), trata-se do “[...] núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Scott (1995, p. 86-87) define os elementos que se interrelacionam, como já mencionado, que são:

1° os símbolos da mulher; 2° conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos, que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas; 3° gênero deve incluir uma concepção de política, bem como uma referência às instituições e à organização social; 4° identidade subjetiva.

No que tange ao contexto escolar, Louro (1997, p. 32) destaca que “[...] a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”.

Dessa maneira, partindo das relações de poder pontuadas por Scott (1995), e da afirmação de Louro (1997), surgem às indagações: A literatura infantil institui símbolos e códigos que promovem a barbárie quando delimitam qual modelo de criança devemos apresentar? Qual cor de pele deve prevalecer nos personagens protagonistas das esferas sociais e culturais? Quais normativas de gênero estão sendo apresentadas?

Partindo dos questionamentos, quando nos deparamos com a ilustração do livro *Meu crespo é de rainha*, em que as crianças representadas quebram padrões e estereótipos, é possível questionar os símbolos que levam às construções de conceitos normativos que vão determinar como deve ou não ser as relações sociais, sendo importante perceber se estamos



construindo uma historiografia menos misógina e heteronormativa como possibilidade de formação cultural e emancipatória.

O livro tematiza principalmente o cabelo crespo e a autoestima de meninas negras, bem como, as múltiplas possibilidades de explorar suas características para o cabelo ficar mais bonito. Todavia, é possível observar nas imagens, as crianças fazendo alusão às brincadeiras com movimentos corporais, retratando infâncias na totalidade. Nunes (2015) reitera a vontade de crianças que são negras de terem uma vida normal, ou seja, intensa e plena durante as suas infâncias e vida em sociedade. O racismo traz tais implicações privando o direito das crianças a uma vida comum em sociedade.

A noção de raça, assim, colabora para o entendimento das diferentes infâncias, e vai além, quando não apenas apresenta possibilidades de interpretação, mas também altera a nossa percepção sobre os conceitos utilizados no campo, visto que a própria noção de criança e infância pode ser contestada se levarmos em conta outros fatores que não apenas as idades. A noção de raça também amplia a nossa discussão sobre a participação das crianças, se entendermos que questões como raça e gênero, por exemplo devem ser levados em consideração para a garantia de que todas as crianças participem da vida em sociedade e tomada de decisões. (NUNES, 2015, p. 421).

Dessa forma, a ideia de trazer a criança negra representando as infâncias pode de alguma forma contribuir à emancipação social delas, enquanto autores/autoras de uma transformação em sociedade seja ela negra ou não negra. De acordo com Munanga (2005, p. 16):

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessam também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolveram, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

Para Munanga (2005), é necessário que os sujeitos negros ou brancos tenham contato com a história da comunidade negra para que resistam a uma educação permeada de preconceitos. Nesse contexto, é possível dialogar com Adorno (1995, p. 122) sobre a importância da literatura em diversidade destacando o papel educacional para a formação das pessoas.

A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. Contudo, na medida em que conforme os ensinamentos da psicologia

profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância.

Para ampliar a discussão sobre a literatura e a diversidade, no contexto da infância como categoria geracional, e a(s) criança(s) como atores sociais, abordaremos no próximo tópico sobre a(s) criança(s) e suas estruturas familiares com base nas duas obras literárias infantis selecionadas para a pesquisa. Pretende-se identificar qual o tipo de representação familiar cada obra selecionada traz e qual é o papel da criança.

### **3.3 A representação familiar e a criança**

Segundo Zilberman (2003) a literatura surgiu das camadas burguesas como produto cultural na Europa, no século XVIII, o que trouxe um reconhecimento da infância. Esse reconhecimento é retratado por Ariès em sua pesquisa sobre a história da infância, a partir da análise de imagens de famílias e crianças na Europa durante a Idade Média, apontando as transformações familiares ao longo dos anos.

As “idades da vida” ocupam um lugar importante nos tratados pseudocientíficos da Idade Média. Seus autores empregam uma terminologia que nos parece puramente verbal: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade – cada uma dessas palavras designando um período diferente da vida. Desde então, adotamos algumas dessas palavras para designar noções abstratas como puerilidade e senilidade, mas estes sentidos não estavam contidos nas primeiras acepções. (ARIÈS, 1981 p. 4).

Esse novo olhar e lugar de e para a(s) infância(s), reverberam no âmbito literário infantil, como afirma Zilberman (1994, p. 15):

Antes da constituição deste novo modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo das crianças como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso e especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para assumir essa missão.

Nas palavras de Zilberman (1994) ficam destacados os papéis da literatura infantil e da escola como importantes aspectos para contribuir à formação das crianças. Contudo, destaca-se que é preciso que a escola, enquanto instituição, seja reestruturada no sentido de assumir essa missão.

Essa discussão não é atual, e no século XVIII, já havia o reconhecimento da necessidade de respeitar o tempo da criança, todavia, há o aprisionamento da infância a partir de uma produção teórica que trata as crianças como “[...] objetos manipuláveis, vítimas passivas ou joguetes culturalmente neutros, subordinados a modos de dominação e controle social” (ALBOZ, 2012, p. 33).

Segundo Zilberman (2003, p. 7) o texto literário “[...] preenche uma função pedagógica, associando-se muitas vezes à própria escola, seja por semelhança (convertendo-se no livro didático empregado em sala de aula) ou contiguidade (o livro de ficção exerce em casa a função do professor, como nas narrativas de cunho histórico [...])”. O texto literário tem importante papel para as infâncias e deve ser utilizado para a aprendizagem.

Historicamente, esse olhar ao lugar das infâncias, ocorre da ascensão da família burguesa nova e trouxe uma produção literária voltada ao público infantil. As obras literárias dedicadas à infância trazem como contribuição teórica o estudo das representações da família em narrativa para as crianças. Identificam-se então, três modelos familiares representados nas obras de literatura infantil: o modelo eufórico, o modelo crítico e o modelo emancipatório (ZILBERMAN, 2003).

O modelo eufórico é aquele que valoriza e privilegia os valores da existência doméstica. Há uma visão adultocêntrica em que os pais são detentores da razão e do poder, sendo a casa sempre o local de maior segurança para a criança. Nesse modelo, mesmo que o protagonista tenha deixado o lar para viver uma aventura o retorno é sempre fatídico. A negação de qualquer outro tipo de experiência relativa ao mundo exterior também é constatada, sobretudo porque esse não adquire contornos precisos, evitando-se a possibilidade de que se identifique com algo conhecido (ZILBERMAN, 2003).

Não é apenas o protagonista como criança que retorna o lar; é igualmente o leitor que acompanhando a trajetória dos heróis mirins, reconhece seu pequeno mundo somente quando a personagem está ou volta à casa. Fecha-se o circuito doméstico e, dentro dele, está aprisionado o leitor, levando a prestigiar não apenas sua circunstância, mas os papéis adultos e dominadores exercidos pelos pais. (ZILBERMAN, 2003, p. 2011).

Já no modelo crítico, a família é vista como uma instituição em crise, há uma representação da instabilidade que o convívio familiar também pode provocar. Dessa forma, “[...] expõe as contradições do sistema burguês e denuncia os desequilíbrios do mundo caseiro” (ZILBERMAN, 2003. p. 214). Nesse modelo, a criança ainda não assume uma

emancipação dos laços domésticos e há uma identificação da sua aflição e conflito, mas não há uma mudança de postura comportamental e nem de pensamento (ZILBERMAN, 2003).

O terceiro modelo de representação da família é o emancipatório, e para Zilberman (2003), ele é considerado o mais favorável à autonomia do leitor. O modelo é apoiado em um escritor que “[...] recusando a intermediação dos pais na relação entre a criança e a realidade, coloca seus heróis numa posição de autonomia em relação a uma instância superior e dominadora” (ZILBERMAN, 2003, p. 215).

Monteiro Lobato, como já foi apresentado, tendo um cunho de escrita racista, retrata o modelo emancipatório na existência familiar e doméstica em uma de suas obras principais, denominada *O sítio do pica pau amarelo*<sup>13</sup>. A obra apresenta uma estrutura familiar em que há de duas mulheres adultas, sendo uma branca, representada pela personagem Dona Benta, e a Tia Nastácia, personagem conhecida como a “negra de estimação” (LOBATO, 1957, p. 3). As mulheres vivem com crianças, não havendo uma divisão do mundo da criança e do adulto.

Nas obras de Monteiro Lobato, as crianças podem viver aventuras, como é possível observar em *Caçadas de Pedrinho*, de 1973. A obra traz o trecho que diz: “[...] por várias vezes os caçadores das terras vizinhas haviam organizado batidas a fim de dar cabo dela, sem nenhum resultado. A onça escapava sempre. Como, então, fora vítima dos netos de Dona Benta, simples crianças? Era espantoso, não havia dúvidas [...]” (LOBATO, 1973, p. 16).

Em *Caçadas de Pedrinho*, os personagens representados pelas crianças resolvem conflitos, apresentando autonomia.

Pedrinho refletiu por alguns instantes. Depois recomendou [a Emília]: Não diga nada a vovó, nem a tia Nastácia, pois são capazes de morrer de medo. Vou estudar o caso e organizar a defesa. Vá depressa ver Narizinho e Visconde. Diga-lhes que me esperem no pomar, debaixo da jabuticabeira grande. Aqui na varanda não podemos tratar disso. Vovó descobriria tudo. (LOBATO, 1973, p. 19).

Dessa forma o modelo emancipatório é definido por Zilberman (2003, p. 2016) como algo que:

Não se trata de um reforço da estrutura familiar ou de uma reforma no seu interior, mas de proposta de um outro funcionamento da relação entre os indivíduos, segundo

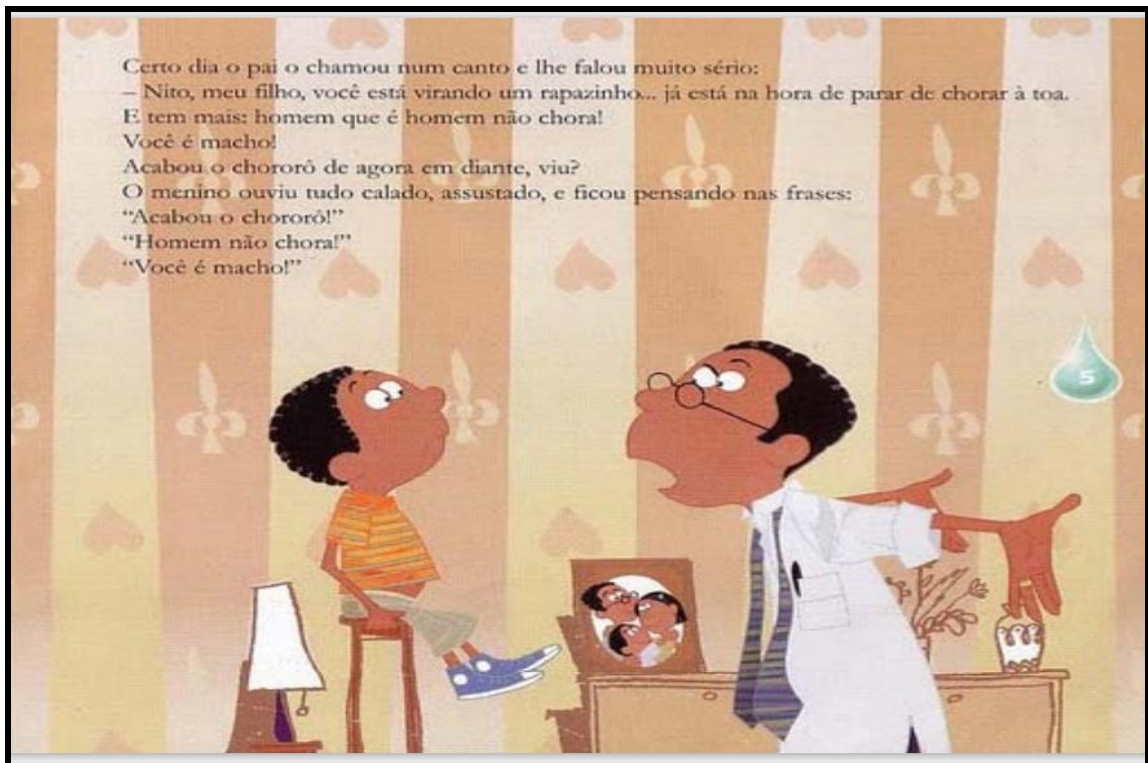
---

<sup>13</sup> Obra escrita pelo autor entre os anos de 1920 e 1947 em que há o cenário principal, que é um sítio, batizado com o nome de Sítio do Pica-Pau-Amarelo. No sítio moram duas mulheres adultas, sendo uma mulher branca representada por Dona Benta, e a empregada, Tia Nastácia, que é uma mulher negra, chamada pela família de negra de estimação. Também há crianças, sendo o Pedrinho, menino branco, neto da tia Nastácia, e Narizinho, neta de dona Benta, menina branca, que tem sua amiga inseparável que é uma boneca de pano chamada Emília.

a qual ficam suprimidas as divisões estanques, entre o adulto e a criança, assim como as ligações de dependências e sujeição que se estabelecem entre eles.

Definidos os três modelos familiares representados nas obras de literatura infantil, nos voltamos às obras literárias que serão utilizadas como recursos teórico-metodológicos de análise, a partir da contextualização, diante dos livros em tela.

**Figura 4 – Obra *O menino Nito***



**Fonte: (ROSA, 2011).**

A obra *O Menino Nito* tem como ponto de destaque a imagem do pai com a criança. Observa-se então uma família representada pelo modelo eufórico, de acordo com Zilberman (2003), em que os progenitores, no caso da imagem acima, a figura masculina, detém do poder e da razão.

A criança representada na obra encontra-se apoiada em um banco e escuta atentamente o que lhe fala o adulto, seu pai, que diz a seguinte frase: “Nito, meu filho você já está virando um rapazinho... Já está na hora de parar de chorar” (ROSA, p. 5). Essa lógica constrói-se na fala de Kramer (2000), no texto *Infância, Cultura Contemporânea e Educação Contra a Barbárie*, em que a autora afirma que as “[...] crianças, com quem poderíamos aprender a

mudar e fazer história do lixo e reinventar a esperança aprende com os adultos a aniquilação dos direitos, o medo a agressão” (KRAMMER, 2000, p. 6).

O mundo que apresentamos para as crianças não pode ser de um movimento adultocêntrico que sempre coloca a criança no último patamar hierárquico da sociedade dominante, construída e pensada por e para adultos. Ao encontro desta reflexão, Leite (2008, 122) pontua que trazer “[...] a criança ao palco do diálogo e buscar estabelecer com ela uma parceria implica, de antemão, transgredir com o estabelecido e buscar meios de minimizar – já que é ingênuo achar que conseguimos suplantar – as relações desiguais de poder adulto-criança”.

Sarmento (2005) anuncia que há uma negatividade constituinte da infância, separando-a do mundo social. Esse processo se traduz na própria etimologia da palavra, em que a infância é a idade do não falante. Nessa mesma vertente, Kramer (2000, p. 5) indaga:

[...] Como propiciar que deixem de ser infans (aquele que não fala), para que adquiram voz e poder num contexto que, de um lado, infantiliza jovens e adultos e empurra para frente o momento da maturidade e, de outro, os adultiza, jogando para trás a curta etapa da primeira infância? As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem. A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em deixar de ser criança). Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas.

Kramer (2000) refere-se às crianças como seres humanos que precisam se desenvolver, dialogando com o artigo *Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”*, de Jens Qvortrup, que é referência no campo de Estudos Sociais da Infância

Nascimento (2011) nos convida a refletir sobre a tese, 9 intitulada *A infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras*, afirmando que concorda:

[...]com a abordagem que categoriza a criança como grupo minoritário, definido em relação ao grupo dominante, que possui status social mais alto e maiores privilégios, isto é, nesse caso, os adultos; e indo além, como um grupo que por suas características físicas ou culturais, é singularizado à parte da sociedade com um tratamento diferencial e desigual. (NASCIMENTO, 2011, p. 210).

Percebe-se que a imagem retratada da família do menino Nito coloca a criança numa relação subalternizada, sendo uma posição marginalizada e passiva diante do adulto.

Contrariando essa posição estrutural familiar do protagonista, destaca-se, então, nesta obra literária, a imagem de Nito com o personagem médico, também negro, conforme figura 5.

**Figura 5 – Obra *O menino Nito***



**Fonte: (ROSA, 2011).**

A imagem demonstra que o menino Nito estava se expressando diante da sociedade e tinha como interlocutor um sujeito, com papel social exercido também socialmente, sendo o médico que o ouvia atentamente. As teses, quarta e quinta, de Jens Qvortrup, mencionadas no estudo de Nascimento (2011), também contribuem às discussões.

A tese quatro de Qvortrup é intitulada *Infância é uma parte integrante da sociedade e sua divisão do trabalho*, trazendo uma abordagem sobre a relação da criança que interage em sociedade. Segundo Nascimento (2011, p. 205), as:

[...] crianças são participantes ativas na sociedade não somente porque realmente influenciam e são influenciadas por pais, professores e por qualquer pessoa com quem estabeleçam contato, mas também por duas outras razões: primeiro, porque elas ocupam espaço na divisão de trabalho, principalmente em termos de trabalho escolar, o qual não pode ser separado do trabalho na sociedade em geral; na realidade, essas atividades são totalmente convergentes no mercado de trabalho.

A imagem da criança com o médico também pode sustentar-se na tese cinco de Qvortrup, que remete às crianças como construtoras da infância e da sociedade e reitera que “[...] todas às vezes que as crianças interagem e se comunicam com a natureza, com a sociedade e com as outras pessoas, tanto adultos, quanto pares, elas estão contribuindo para a formação quer da infância quer da sociedade” (NASCIMENTO, 2011, p. 206).

Dessa forma, a ilustração nos permite trazer uma nova perspectiva referente à realidade infantil e retratar o que busca a Sociologia da Infância. De acordo com Sarmiento (2005), há uma distinção semântica e conceitual no que tange à infância para significar a categoria social do tipo geracional e criança. Essa alteridade é representada nas imagens pela visão sincrônica dos estudos da Sociologia da Infância, em que os protagonistas que são crianças, ilustrados por sujeitos crianças negros, desconstruem padrões literários hegemônicos.

Todavia, contrapondo a ilustração, na mesma página do livro, retomamos a crítica do adultocentrismo, no diálogo entre o menino Nito e o Doutor Aymoré dialogam. No diálogo, o menino questiona: “Como é que desachora? [...] Ora, ora, meu menino bonito, venha para o meu colo e vá lembrando dos choros engolidos e desengula todos eles, um a um, sem esquecer de nenhum. Vamos lá, vamos lembrando!” ( ROSA, 2011), diz o médico.

É, possível no trecho que o personagem representado pelo menino Nito precisa da autorização de um adulto para resolver a situação, representado pelo médico. Nesse contexto, a criança se apresenta como um sujeito passivo no seu processo de desenvolvimento, pois neste caso, está em processo de dependência de um outro. Isso é negativo e de acordo com Sarmiento (2005, p. 368):

[...] a negatividade constitutiva da infância exprime-se na ideia de menoridade: criança é o que não pode nem sabe defender-se, o que não pensa adequadamente (e, por isso, necessita de encontrar quem o submeta a processos de instruções), o que não tem valores morais (e, por isso carece de ser disciplinado e conduzido moralmente).

Assim, também na esteira de submissão, as imagens das crianças retratadas como personagens negras apareceram nas obras literárias entre o final da década de 20 e início da década de 30, apesar de a literatura voltada ao público infantil ter surgido no final do século XIX, e se difundido no início do século XX. Lajolo e Zilberman (1999, p. 73) apontam que:

O corpo do sujeito negro passa a ter um tratamento diferenciado do registrado até então na literatura nacional, “negra beicuda”, 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” [...].

É nessa mesma vertente que podemos dialogar com Fanon (2008), quando ele retrata que a família na Europa representa uma maneira que tem o mundo de se oferecer à criança. Desse modo, segundo o autor, a estrutura familiar e a estrutura nacional mantêm relações estreitas. Podemos trazer para a nossa reflexão as crianças que vivem em ambiente familiar de pessoas negras, quando chegam às escolas e têm contatos com a literatura infantil são agredidas por obras literárias que retratam os negros em posições subalternas e com descrições pejorativas, ou mesmo, com obras literárias em que em sua grande maioria os protagonistas são de fenótipos brancos, retratados em uma visão eurocêntrica.

Ainda de acordo com Fanon (2008), “a criança que deixa o meio familiar encontra as mesmas leis, os mesmos princípios e os mesmos valores” (FANON, 2008, p. 128). No entanto, acontece o inverso no caso do “homem de cor”.

Uma criança negra, tendo crescido no seio de uma família normal, ficará anormal ao menor contato com o mundo branco. Nas Antilhas, o jovem negro que, na escola não para de repetir “nossos pais, os gauleses”, identifica-se com o explorador, com o civilizador, com o branco que traz a verdade aos selvagens, uma verdade toda branca. (FANON, 2008, p. 128).

Ao tomarmos consciência desta “verdade branca”, que infelizmente ainda é retratada nas escolas, sobretudo nos livros literários infantis como apontam as políticas educacionais de literatura anteriormente anunciadas, faz-se necessário trazermos no contexto formativo das salas de aulas, obras literárias que retratem as diversidades. As obras devem contemplar as infâncias diante das questões de gênero, e especificamente nesta tomada de consciência, as relações étnicas e “raciais” para que o livro literário seja utilizado como possibilidade para as formações humana, cultural e emancipatória.

Dessa forma, acreditamos que a valorização positiva da cultura negra nas obras literárias infantis contribui para desconstrução de estereótipos como podemos observar em *Meu crespo é de rainha*, que não traz em seu enredo a composição de estrutura familiar, como na obra *O Menino Nito*, mas resgata a ancestralidade e cultura das crianças negras, com imagens que parecem figuras representadas pelas mães cuidando dos cabelos crespos, de forma a valorizá-los. Na imagem, para além do resgate da ancestralidade por meio da diversidade e valorização dos penteados, há também uma reivindicação do cabelo crespo como parte do corpo humano.

No Brasil, não se pode negar o legado da escravidão e da colonização, contudo para contar a história da criança negra e de sua família, é preciso considerar sua ancestralidade, levando em consideração o cabelo como símbolo de poder e pertencimento.

No que tange à literatura, pode-se ressignificar a individualidade do indivíduo, inclusive na infância, conforme aponta Abramovich (2011, p. 20), ao mencionar que “[...] uma criança é ao mesmo tempo universal, individual e singular”.

**Figura 6 – Obra *Meu crespo é de rainha***



**Fonte: (HOOKS, 2018).**

Ribeiro (2018, p. 7-8), em sua obra que recebe o nome de *Quem tem medo do feminismo negro?*, retrata a desvalorização do cabelo durante a infância de uma criança, afirmando que:

[...] Todo dia eu tinha que ouvir piadas envolvendo meu cabelo e a cor da minha pele. Lembro que nas aulas de história sentia a orelha queimar com aquela narrativa que reduzia os negros à escravidão, como se não tivessem um passado na África, como se não houvesse existido resistência. Quando aparecia a figura de uma mulher escravizada na cartilha ou no livro, sabia que viriam comentários como “olha a mãe da Djamila aí”. Eu odiava essas aulas ou qualquer menção ao passado escravocrata – me encolhia na carteira tentando me esconder.

Trazer a ressignificação da história do povo negro por meio da literatura infantil, nesta obra especificamente, com relação ao cabelo como construção social diante de protagonistas como as crianças negras enquanto atores sociais ajudam a romper padrões estéticos estabelecidos pela lógica eurocêntrica dominante, contribuindo à formação cultural e emancipatória na infância.

No próximo tópico, apresentaremos as obras literárias como possibilidades de reconhecimento e a valorização do protagonismo negro nas narrativas infantis.

### **3.4 As relações étnicas e “raciais” em: *O menino Nito* e *Meu Crespo é de rainha***

Esse tópico objetiva discutir como as narrativas literárias selecionadas para esta pesquisa podem auxiliar na construção da identidade das crianças negras e não negras e suas implicações para a formação humana e cultural dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º Anos).

O ponto de referência para as discussões parte das questões norteadoras a seguir, que compõem a terceira categoria de análise, sendo: Os livros literários infantis trazem personagens negros como protagonistas que dialogam com a realidade multicultural? A literatura infantil pode auxiliar na construção da identidade negra? A literatura infantil pode ser um caminho para emancipação e humanização da criança negra?

#### **3.4.1 Obra: *O menino Nito***

A narrativa presente na obra *O Menino Nito* caracteriza-se por uma literatura que traz a representatividade do negro como protagonista. Também contradiz ao que se observava no contexto das produções literárias amplamente divulgadas, em que o papel do negro estava condicionado à submissão, à subordinação, à subalternização e à servidão nas esferas social e psíquica.

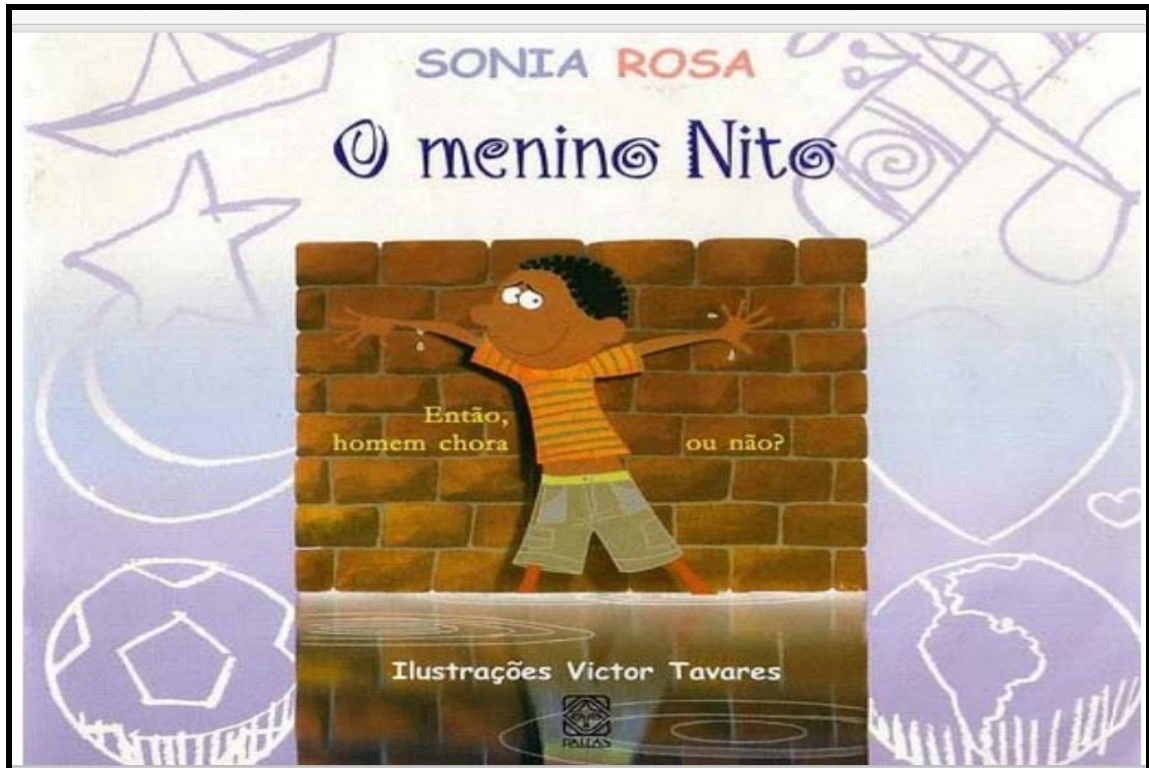
Segundo Candido (2002), a literatura tem sido um instrumento poderoso para a formação humana e essa forma de manifestação cultural faz parte das diversas expressões. Nesse sentido, os textos precisam ser vistos em suas diferentes linguagens verbais e não verbais, o que corrobora para que a experiência com a literatura evoque possibilidades de atribuir sentidos, sendo isto fundamental para a formação humana das crianças.

Durante a leitura da obra *O Menino Nito*, surgiram categorias de análise para nortear nossa reflexão a respeito da diversidade fundamentada nas relações étnicas e “raciais”, sendo:

a posição do sujeito criança negra na obra e o contexto familiar da criança negra e as condições sociais dos personagens da obra.

Para ilustrar a posição do sujeito criança negra na obra, observa-se a Figura 7.

**Figura 7 – Capa do livro *O Menino Nito***



**Fonte: (ROSA, 2011).**

Dessa forma, a primeira categoria de análise nos permite observar a posição do sujeito, enquanto criança negra na obra. Na capa do livro, a ilustração de uma criança negra estabelece um sentido de identidade e representatividade do negro como protagonista. Esse primeiro contato com a capa do livro permitirá potencializar as habilidades pedagógicas que envolvem a leitura na infância, a favor do desenvolvimento do conhecimento, bem como, para as representações e a imaginação da criança (LAJOLO, 1994).

Essa contribuição nas representações acerca das relações étnicas e “raciais” está na presença da narrativa imagética e reflexiva da obra em tela, em que todos os personagens da história são representados por negros, sem que exista qualquer referência no texto verbal. Contudo, nota-se uma possibilidade de romper com padrões de beleza europeus já no início da história e de fortalecer o que a autora traz no trecho inicial ao pontuar que, “quando Nito nasceu, foi uma alegria só. Todo mundo ficou contente, De tão gracinha que era, logo, logo,

começou a ser chamado de bonito: Bonito pra lá... Bonito pra cá... Até virar apenas Nito” (ROSA, 2011, p. 3).

O livro revela a importância da publicação de obras infantis que evidenciam o negro, longe dos estereótipos, com uma narrativa que emerge da contribuição do olhar imagético representado nas ilustrações em que os personagens são negros. As questões étnicas e “raciais” figuram como pano de fundo, diante da imagem do negro que protagoniza a ação. Nesse contexto, Mwewa (2010, p. 44) destaca que “a arte, diante da pobreza do mundo, concretiza-se e se configura como um locus para o exercício do subjetivo. Este lócus se difere daquele ocupado pelos bens culturais, principalmente quando estes se limitam a responder o ‘para quê’ privilegiado na objetividade da sociedade administrada”.

Quando falamos em literatura infantil a serviço da arte, também afirmamos que as obras literárias infantis, vistas como artefatos culturais, estão onustas de subjetividade e representações da sociedade.

[...] Aprendemos, desde crianças, a olhar a diversidade humana – ou seja, as nossas semelhanças e dessemelhanças – a partir das particularidades: diferentes formas de corpo, diferentes cores da pele, tipos de cabelo, formatos dos olhos, diferentes formas linguísticas, etc. Contudo, como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada: perfeições e imperfeições, beleza e feiúra, inferioridade e superioridade. (GOMES, 2005, p. 24).

Acreditamos desta forma, que a literatura infantil como artefato cultural com a representação dos personagens negros (as) retratados de forma positiva, pode evitar o que ocorreu em Auschwitz, gerando barbárie praticada pelos nazistas contra as pessoas que estavam no campo de concentração.

O referido autor traz algumas características que podem ser identificadas nos indivíduos que foram capazes de cometer esses atos, sendo: 1<sup>a</sup>) pessoas que não realizam uma reflexão interna, 2<sup>a</sup>) que tem uma identificação cega com o coletivo e 3<sup>a</sup>) caráter manipulativo e rigidez na educação. Desse modo:

Se a consciência cultural em seu conjunto fosse efetivamente perpassada pela premonição do caráter patogênico dos traços que se reverberam com clareza em Auschwitz, talvez as pessoas tivessem evitado melhor aqueles traços. Amanhã pode ser a vez de um outro grupo que não os judeus, por exemplo os idosos, que escaparam por pouco do terceiro Reich, ou os intelectuais, ou simplesmente alguns grupos divergentes. (ADORNO, 1995, p. 136).

Não podemos deixar de mencionar o artigo *Fragilidade Branca*, publicado em 2018, das pesquisadoras Di Angelo e De Carli, que trazem provocações e reflexões sobre as

mensagens constantes de que os brancos são mais valiosos, devido as suas representações. Com base em Tatum (1997) e Doane (1997), Diangelo e Decarli (2018, p. 48) abordagem as representações dos brancos, afirmando que:

Vivendo em um contexto predominantemente branco, recebemos mensagens constantes de que somos melhores e mais importantes do que pessoas não brancas. Essas mensagens operam em vários níveis e são transmitidas de várias maneiras. Por exemplo: nossa centralidade em livros didáticos de história, representações históricas e perspectivas; nossa centralidade na mídia e na publicidade (por exemplo, uma capa recente da revista Vogue corajosamente declarou “As Próximas Top Models do Mundo” e todas as mulheres da capa eram brancas); nossos professores, modelos, heróis e heroínas; o discurso cotidiano sobre “bons” bairros e escolas e quem está neles; programas populares de TV centrados em círculos de amizade que são todos brancos; iconografia religiosa que retrata deus, Adão e Eva, e outras figuras-chave como brancas; comentários sobre notícias do quão chocante é que ocorra qualquer crime nos subúrbios brancos; e a falta de um sentimento de perda sobre a ausência de pessoas não brancas na vida da maioria das pessoas brancas. Enquanto alguém pode rejeitar explicitamente a noção de que alguém é inerentemente melhor do que outro, não se pode evitar a internalização da mensagem da superioridade branca, como é onipresente na cultura dominante.

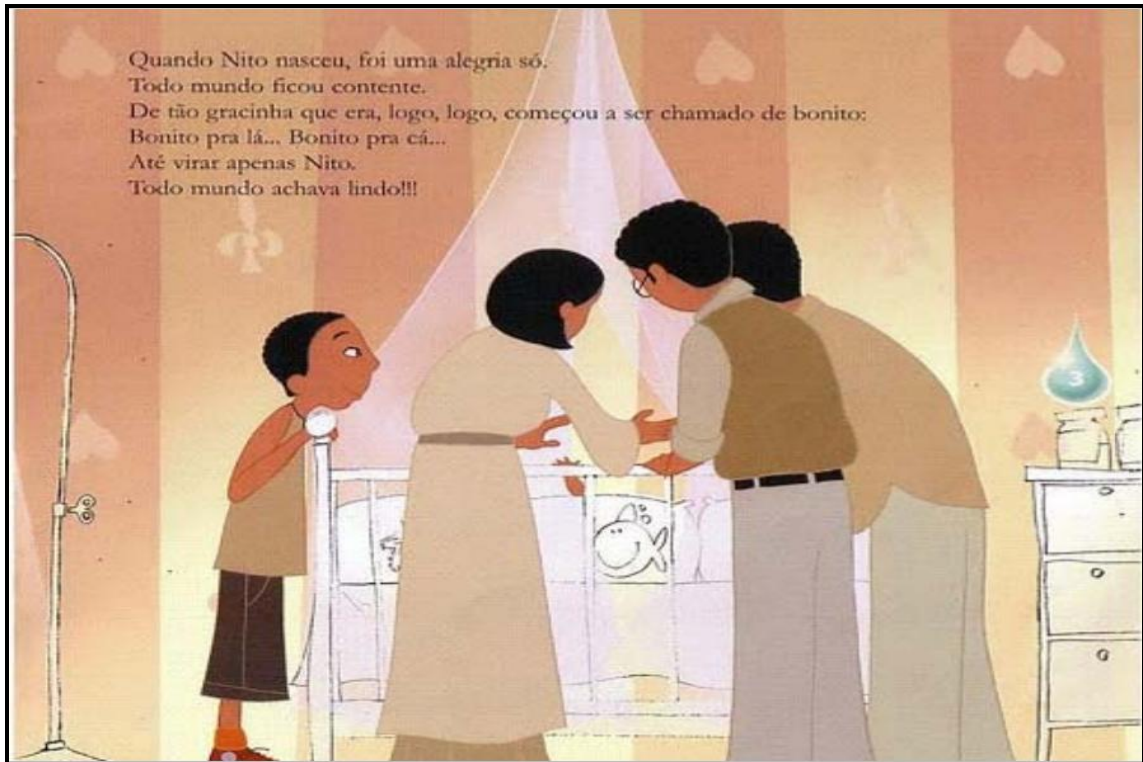
Diante disso, trazer personagens negros nas obras literárias contribui para recriação das identidades “raciais” das crianças para promover uma luta antirracista. Portanto, é necessário estarmos atentos ao que Ribeiro (2019, pp. 39-40) nos convida a refletir, por meio de sua obra *Pequeno Manual Antirracista*:

Quando assistir a um filme ou a uma novela, procure refletir sobre a presença ou a ausência de atores e atrizes negros. Quantas pessoas negras estão atuando? Que personagens interpretam? O mesmo vale para qualquer produto cultural: quando for a uma exposição de arte, a uma festa literária, a um debate sobre poesia, quando ler um livro ou folhear uma revista. E, para você que pode contratar profissionais da cultura ou investir em projetos culturais, reflita quem você escolhe para a equipe e quais temas estão sendo tratados. Você está fazendo o que pode para contribuir para a luta antirracista?

Para responder o que a autora Ribeiro (2019) questiona sobre a contribuição da luta contra o racismo, a análise do referido livro pode nos fazer fugir do lugar de fala e denúncia para promover e potencializar mudanças, sendo a literatura infantil e suas obras literárias que versam sobre as relações étnicas e “raciais” que circulam nas escolas, um dispositivo importante para engendrar transformações.

Dessa maneira, analisaremos a imagem da Figura 8, que potencializa a presença do negro em sua representação.

### **Figura 8 – Obra *O Menino Nito***



**Fonte: (ROSA, 2011).**

A imagem representa uma família negra feliz, com uma boa moradia e com laços de afetividade que podem ser observados tanto na ilustração, como no texto verbal, conforme evidencia o trecho: “Quando Nito nasceu, foi uma alegria só. Todo mundo ficou contente” (ROSA, 2011, p. 3). Essa descrição rompe com estereótipos de negros pobres, subalternos e subordinados, que mesmo fazendo parte da família eram representados de modo depreciativos.

Encontramos em Monteiro Lobato uma descrição de Tia Nastácia que reforça esse estereótipo, com relação ao trecho que diz: “negra de estimação” (LOBATO, 1957, p. 3), remetendo a como se fosse da família. O adjetivo “estimação”, utilizado pelo referido autor, coloca o negro numa posição de inferioridade e animalização. Essa violência verbal é trazida por Fanon (1961, p. 31) em sua obra *os Condenados da Terra*.

Por vezes este maniqueísmo vai até o fim de sua lógica e desumaniza o colonizado. A rigor, animaliza-o. E, de fato, a linguagem do colono, quando fala do colonizado, é uma linguagem zoológica. Faz alusão aos movimentos reptéis do amarelo, às emanções da cidade indígena, as hordas, ao fedor, á pululação, ao bulício, à gesticulação. O colono quando quer descrever bem e encontrar a palavra exata, recorre constantemente ao bestiário [...].

A boneca Emília, personagem criado por Monteiro Lobato, demonstra também essa animalização do negro quando se refere ao “beijo” de Tia Nastácia na obra *Sítio do Pica Pau Amarelo*, conto do Peter Pan (1981).

– Cale a boca! – berrou Emília. – Você só entende de cebolas e alhos e vinagres e tocinhos. Está claro que não poderia nunca ter visto fada porque elas não aparecem para gente preta. Eu, se fosse Peter Pan, enganava Wendy dizendo que uma fada morre sempre que vê uma negra beijuda... – Mais respeito com os velhos, Emília! – advertiu Dona Benta. – Não quero que trate Nastácia desse modo. Todos aqui sabem que ela é preta só por fora. (LOBATO, 1981, p. 171).

Nesse sentido, as obras literárias infantis que trazem descrições pejorativas referentes ao sujeito negro comprometem tanto a formação da criança negra, quanto à da criança branca, pois elas reforçam a ideia de superioridade do branco como único representante da humanidade. Nas palavras de Fanon (2008, p. 109), é possível refletir diante do trecho: “Quando me amam, dizem que o fazem apesar da minha cor. Quando me detestam, acrescentam que não é pela minha cor... Aqui ou ali, sou prisioneiro do círculo infernal”.

A pesquisa revela que a representatividade negra na linguagem não verbal, nos livros de literatura infantil, demarca ainda um movimento exíguo, mas assinala uma mudança significativa na construção das relações étnicas e “raciais”. Nesse contexto, Ramos e Amaral (2015, p. 204) afirmam que:

A opção por obras que privilegiem culturas diversas, entre elas a africana, é uma forma de permitir que as crianças construam seu imaginário com imagens providas de várias culturas. Abrir espaço e acolher outras, outras culturas nas leituras a serem feitas pela criança brasileira é, pois, uma tentativa de contribuir para que o discurso literário seja de fato dialógico, de modo que não se tenha uma história única circulando no imaginário dos estudantes. Temos tantas histórias quantos são os seus narradores, quantas são as culturas privilegiadas. Trata-se de uma iniciativa que busca apagar o discurso monológico em prol das outras vozes que compõem o cenário nacional.

Tal afirmativa está pautada no enredo da narrativa, em que os personagens negros surgem resolvendo conflitos, refletindo sobre sua existência e tomada de decisões, o que pode reverberar na valorização positiva das crianças negras, dentro da escola, sendo um caminho para uma educação humanizadora na apropriação do sujeito em sua obra. Acerca dessa apropriação, Candido (2022) aponta que a literatura tem a função de formar a personalidade, porque atua profundamente na subjetividade de cada um.

[...] Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não



podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa e espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança ou adolescente. (CANDIDO, 2002, p. 82).

Mwewa e Matos (2022), partem de uma conferência dirigida a crianças, em entrevista intitulada *Formação para uma personalidade antirracista: porque o racismo não nasce com a criança*, trazendo três pressupostos: 1) o racismo existe, 2) não se nasce racista e 3) é preciso apostar numa educação antirracista desde a infância, que são aspectos trazidos à luz nesta pesquisa sobre as relações étnicas e “raciais” e a literatura.

Segundo os autores “[...] o ambiente familiar e o contexto formativo das crianças podem influenciar a sua percepção sobre o racismo. Um ambiente multicultural, por exemplo, pode ajudar a equalizar a questão das diferenças” (MWEWA; MATOS, 2022, p. 1162).

Dessa forma, é fundamental questionar *se e de que forma* as obras literárias ofertadas aos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas públicas, por meio das políticas públicas, trazem a diversidade e apresentam um ambiente multicultural, pois é preciso desnaturalizar a ausência de protagonistas negros nos livros infantis, bem como, a autoria de obras escritas por autores(as) negros (as). E para além destes aspectos e constatações, é impreterível pensar em ações que mudem essa realidade no contexto formativo.

A obra em questão, quando se coloca o critério de condições socioeconômicas, pode reverberar num processo positivo, visto que, são apresentadas nas ilustrações uma casa confortável, com móveis, cortinas, vasos e quadros, denotando, desta forma, uma família de classe média, rompendo com paradigmas de que o negro é sempre visto como serviçal ou pobre.

O autor Fanon (2008), retrata como a literatura pode influenciar no subconsciente em âmbito escolar. Nesse contexto, é possível observar exemplos sobre a maneira em que o negro é reconhecido.

Vejamos alguns exemplos: nas escolas, os jovens negros não paravam de repetir “nossos pais, os gauleses”; as crianças, quando liam histórias sobre os selvagens nas obras dos brancos, logo pensavam no preto que vivia na África; quando compunham redações sobre as férias escolares, adolescentes de dez a catorze anos escreviam: “gosto das férias, pois poderei correr nos campos, respirar ar puro e voltar com as faces rosadas”. (FANON, 2008, p. 141).

Para Fanon (2008), no livro *Pele Negra, Máscaras Brancas*, é preciso pensar sobre a cultura irrefletida, muitas vezes ancorada nas publicações de violência de jornais e revistas

escritas por homens brancos para crianças brancas, em que tudo que é mal, imoral, é representado por um preto ou um indígena (nativo, nas palavras de Fanon).

Conforme o cenário, o racismo pode ocorrer de forma explícita ou não, por exemplo, Lewis (1982 apud MUNANGA, 2006, p. 11), retrata a construção do racismo sem recorrer ao uso da “raça”, diante da imagem apresentada no conto *Mil e Uma Noites*.

A segunda imagem vem dos contos as Mil e Uma Noites e revela um quadro familiar de fantasmas sexuais, de discriminação social, de divisão dos papéis e de uma identificação inconsciente positiva com o que é claro, e negativa com o que é mais escuro. De fato, nos contos as Mil e Uma Noites, os negros aparecem frequentemente nas funções subalternas, como carregadores, empregados domésticos, escravizados, cozinheiros, responsáveis pelos banhos etc., elevando-se raramente acima dessa condição social.

É importante notar que neste conto, já se anuncia a potência sexual do negro e a sua lascividade como amante. Na versão traduzida ou adaptada por Antoine Galland, e traduzida para o português por Alberto Diniz, pela Nova Fronteira, temos Shahzenã, que não acompanhou o seu irmão Shahriar à caça, pois estava “[...] ...torturado pela lembrança da infame traição da rainha, mais do que olhar o jardim, olhava o céu para queixar-se da sua falta de sorte [...]” (GALLAND, 2015, p. 28).

O que o espantou, porém, foi ver que naquele grupo que lhe parecera composto exclusivamente por mulheres havia dez negros, os quais se apoderaram cada um da sua amante. A sultana, por sua vez, não ficou muito tempo sem amante; batendo palmas, gritou: “Massud, Massud!” E imediatamente outro negro desceu do alto de uma árvore e precipitou-se para ela. (GALLAND, 2015, pp. 28-29).

Observa-se com a análise, que os personagens têm condições financeiras de contratar os serviços de um médico também representado por um sujeito homem negro, em domicílio, “[...] e se localizam na dita classe média negra [...]” ( GOMES, 2002, p. 5), uma ascensão social nas relações étnicas e “raciais”. Dessa forma, há uma valorização do corpo negro de forma positiva dentro da sociedade.

De acordo com Gomes (2002), a ascensão social de alguns homens e mulheres negras por mais simples que seja, resulta na diminuição ou minimização das experiências desagradáveis em relação ao cabelo crespo, ao corpo e à expressão estética negra.

A figura do médico negro já inserida no tópico anterior pode nos propor uma discussão diante do questionamento: Durante a sua vida você já foi atendido por médicos negros?

Essa obra literária pode promover reflexões de como a identidade da criança negra é construída a partir da literatura. Essa posição social do médico negro, contradiz ao lugar de inferioridade que é atribuído a esse sujeito, dito de outra forma, é o poder da literatura promovendo a emancipação e humanização da criança negra.

Fanon (2008), em sua obra *Pele Negra, Máscaras Brancas*, especificamente no capítulo quatro, que traz o título *Sobre o pretense complexo de dependência do colonizado*, relata episódios de pacientes, que em que sua estrutura psíquica sofrem de complexo de inferioridade e um desejo inconsciente em ser branco, postulado por um sociedade que afirma a superioridade de uma “raça”.

Quando um preto me conta o seguinte sonho: “Caminho há muito tempo, estou muito cansado, tenho a impressão de que algo me espera, ultrapasso as barreiras e os muros, chego a uma sala vazia, e atrás de uma porta ouço um barulho, hesito antes de entrar, enfim tomo uma decisão e entro; há nessa segunda sala alguns brancos, constato que eu também sou branco”; quando tento compreender este sonho, analisá-lo, sabendo que este amigo tem dificuldades em se desenvolver, concluo que este sonho realiza um desejo inconsciente. (FANON, 2008, p. 95).

Do contrário, quando valorizamos positivamente a cultura negra, por meio da literatura infantil, abrimos portas para que as crianças possam tomar consciência de sua existência, buscando sua emancipação e reverberando valores positivos nas relações étnicas e “raciais”. A influência dessa prática pedagógica, que diz respeito à literatura, pode ser traduzida por Munanga (2010, p. 177).

Ninguém se sentiria orgulhosamente membro de sua família, de sua comunidade religiosa, de sua linhagem, de sua etnia e de sua nação, se durante o processo de educação e socialização, não fossem enfatizados e inculcados os valores positivos dessas comunidades de pertencimento. Isso é a função positiva do etnocentrismo e dos preconceitos favoráveis a seu grupo, a “nós” em relação a “outros”.

Dessa maneira, apresentar o negro como protagonista e personagens de obras literárias de forma positiva, sem que necessariamente a narrativa verbal esteja pautada nas relações étnicas e “raciais”, é fulcral para que as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental possam enxergar o negro como um ser participante da sociedade e das estruturas sociais. Assim, as ilustrações da narrativa possibilitam uma educação do olhar, de maneira que as crianças negras possam identificarem-se com essas obras de forma positiva, contribuindo na formação e emancipação do sujeito.

Fanon (1961), em sua obra *Os condenados da Terra*, no capítulo intitulado *Guerra Colonial e Perturbações Mentais*, discorre sobre a relação entre a guerra, a colonização e a

saúde mental dos colonizadores e colonizados durante tratamento terapêutico. As observações foram reproduzidas em séries. A série intitulada como “A”, no caso do número 5, versa sobre um inspetor europeu que tortura a mulher e os filhos. Durante o atendimento, o colonizador europeu pontua que o que mais lhe chateia “[...] são as torturas” (FANON, 1961, p. 228). Faz ainda a afirmação: “Isso não diz nada, ao senhor?... Eu torturo às vezes dez horas a fio...[...]” (FANON, 1961, p. 228), após essa declaração, o médico pergunta “E qual é o efeito que a tortura produz em você?” (FANON, 1961, p. 228).

Com essas declarações poderíamos nos questionar: Quais os efeitos de tortura, estamos produzindo nas crianças negras que não se veem representadas nas obras de literatura infantil? Qual o efeito de tortura que podemos produzir com a literatura infantil, diante da figura do negro representado nas esferas de servidão e subordinação? Qual é o efeito de tortura que estamos provocando nas crianças negras, quando a maioria das obras literárias são de personagens brancos com padrões estéticos eurocêntricos?

A escolha dessa obra literária poderá servir de guia exemplo (MWEWA, 2010) e corroborar as reflexões de como os livros literários infantis que trazem os personagens negros como protagonistas abrem caminhos para experiências mais fecundas, sensíveis e humanas, no contexto da formação da criança para reflexos em sociedade.

### **3.4.2 Obra: *Meu crespo é de rainha***

A análise dessa obra literária tem intuito de trazer o corpo e o cabelo como representatividade da identidade negra nas relações étnicas e “raciais”. Pode parecer que é uma literatura utilitária, produzida para ensinar algo, mas a beleza da poesia na obra em questão contraria esta suposição.

De acordo com a prévia do Censo Demográfico 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), datada de 25 de dezembro, o Brasil tem 207.750.291 milhões de habitantes na declaração de raça. O critério para a declaração da “raça” é a autodeclaração, ou seja, como a pessoa se vê. Dito de outra forma, o sujeito é quem diz qual é a própria “raça”. De acordo com Munanga (2003, p. 6):

[...] se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a “raça” não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda “raças” fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas “raças” fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares.

Conforme o IBGE é considerado cinco opções para identificação da “raça”, sendo, branca, preta, parda, indígenas ou amarelos (descendentes de asiáticos, como japoneses, chineses ou coreanos). Os pretos são descendentes dos africanos e brancos dos europeus. Os pardos são frutos da miscigenação das etnias.

De acordo com a última Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) Contínua, divulgada em 4 de julho de 2022, 47% (quarenta e sete por cento) dos brasileiros se consideram pardos, 43% (quarenta e três por cento) brancos; 9,1% (nove vírgula um por cento) pretos, e pouco menos de 1% (um por cento), amarelos ou indígenas.

O conceito de negro está amparado na Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010, que versa sobre o Estatuto da Igualdade Racial. No artigo 1º, inciso V, é definido que “[...] a população negra é o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usada pelo IBGE, ou que adotam autodefinição análoga [...]” (BRASIL, 2010, p. 1). Se levarmos em consideração a definição do Estatuto da Igualdade Racial, temos no Brasil, uma população negra estimada e declarada em 53,1% (cinquenta e três vírgulas um por cento).

Os dados demonstram que somos um país de miscegenações “racial” e cultural, e conforme destaca Gomes (2002, p. 7), trata-se de “[...] um país miscigenado que vive sob a égide de um racismo ambíguo [...]”. Esse racismo ambíguo segundo a referida autora é aquele preconceito que vai se afirmando por meio da sua negação e persiste no imaginário da sociedade que ainda concebem um ideal de beleza europeu e branco.

É válido destacar que a pesquisa resulta nas categorias que são: a desconstrução de um padrão de beleza, no que tange a questão do cabelo, e a literatura como ferramenta de humanização para crianças da primeira infância.

O ideal de beleza pautado em padrões eurocêntricos foram definidos no processo de colonização, a partir da comparação dos sinais do corpo negro (colonizado) com o corpo europeu branco (colonizador). Esse padrão traz a definição da personalidade do homem negro, dito como mal, ruim, agressivo, e do homem branco, com uma adjetivação de bondoso, civilizado e intelectual. Segundo Fanon (2008, p. 132):

Impor os mesmos “gênios maus” ao branco e ao negro constitui um grave erro de educação. Quem concorda que o “gênio mau” é uma tentativa de humanização do “isso”, pode perceber nosso ponto de vista. Rigorosamente falando, diríamos que as cantigas infantis merecem a mesma crítica. Fica claro que queremos nem mais nem menos, criar periódicos ilustrados destinados especialmente aos negros, canções para crianças negras, até mesmo livros de histórias, pelo menos até a conclusão

desses estudos. Pois, até prova em contrário, estimamos que se há traumatismo, ele se situa nesse momento da vida.

A partir desse dados, apresentamos a necessidade de reflexões sobre a literatura infantil e sua contribuição para a formação cultural da criança e constituição da identidade, discutindo especificamente, neste estudo, sobre o cabelo, como elemento constitutivo do sujeito e do contexto das relações étnicas e “raciais” na sociedade.

As análises trouxeram resultados que acenam para a importância da literatura infantil como possibilidade de formação cultural e constituição da identidade de crianças da primeira infância ao caminho da humanização e emancipação.

Gomes (2002) retrata em sua pesquisa a importância da valorização do cabelo e corpo negro na constituição da identidade negra, no âmbito escolar, que é imerso de codificações particulares.

[...] considero que para o negro e a negra, a forma como o seu corpo e cabelo são vistos por ele/ela mesmo/a e pelo outro configura um aprendizado constante sobre as relações raciais. Dependendo do lugar onde se desenvolve essa pedagogia da cor e do corpo, imagens podem ser distorcidas ou ressignificadas, estereótipos podem ser mantidos ou destruídos, hierarquias raciais podem ser reforçadas ou rompidas e relações sociais podem se estabelecer de maneira desigual ou democrática [...]. (GOMES, 2022, p. 5).

A pedagogia da cor e do corpo a que se refere Gomes (2002) pode ser ressignificada por meio da literatura, ou seja, a formação cultural, que nos permitirá de alguma forma reduzir o racismo. Entendemos nesse estudo a formação cultural em termos adornianos (MWEWA, 2010), ou seja, a apropriação da cultura de forma subjetiva (ADORNO, 2000). No que tange à formação cultural, Adorno (2005, p. 2) salienta que “[...] a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”.

Nesse sentido, essa formação nos permite, segundo Mwewa e Matos (2022, p. 4) refletir sobre esse racismo, e para “[...] tratar de racismos demanda localizá-los em contextos específicos (nos campos da educação e da formação, por exemplo) e indicar alguns dispositivos que possam interromper a sua manifestação (como a formação cultural) [...]”. O dispositivo de formação cultural está pautado na análise da obra literária infantil *Meu crespo é de rainha*, que traz em sua narrativa uma valorização da criança negra e o cabelo crespo.

Dessa forma, podemos destacar que antes de sua entrada oficial na escola, as crianças negras, e não negras, têm a oportunidade de estarem em sociedade de maneira livre, com os cabelos soltos e despenteados, mas logo quando a entrada na escola é efetivada essa visão

estética é uniformizada. Dentro do âmbito curricular, muitas “[...] vezes esse conteúdo é mascarado pelo apelo às normas e aos preceitos higienistas [...]” (GOMES, 2002, p. 45).

Nesse ponto, o cabelo se constitui como uma forma de apresentação estética no ambiente escolar, que de acordo com Gomes (2002, p. 45) na “[...] escola também se encontra a exigência de arrumar o cabelo [...]”. O ato de “arrumar” os cabelos crespos significa dizer que os mesmos estão incoerentes com os padrões de beleza eurocêntricos, socialmente construídos.

Além da cor da pele, o tipo de cabelo também provoca distanciamentos com relação ao respeito e valorização das pessoas em sociedade. Desse modo, no que se refere ao cabelo, as mensagens de violências ocorrem nas escolas, nas ruas, ou mesmo nos ambientes familiares, com apelidos e comparações pejorativas, tais como: “cabelo de bombril”, “nega do cabelo duro”, “ninho de passarinho”, “fuá” (GOMES, 2002). Essas situações ocorrem em pequenas ações cotidianas, tecendo relações “raciais” e inculcando nos sujeitos a ideia de inferioridade e crenças em uma raça superior com práticas de racismo que precisam ser combatidas desde a tenra idade.

Segundo Gomes (2002, p. 43):

As experiências do negro em relação ao cabelo começam muito cedo. Mas engana-se quem pensar que tal processo inicia-se com uso de produtos químicos ou alisamento do cabelo com pente ou ferro quente. As meninas negras, durante a infância são submetidas a verdadeiros rituais de manipulação do cabelo realizados pela mãe, pela tia, pela irmã mais velha ou pelo adulto mais próximo. As tranças são as primeiras técnicas utilizadas. Porém, nem sempre elas são eleitas pela então criança negra, hoje, uma mulher adulta, como o penteado preferido da infância.

Nesse sentido, as crianças negras vivenciam precocemente o racismo e seus danos psicológicos e emocionais, traduzidos muitas vezes por brinquedos que se configuram em bonecas brancas, como por exemplo, a representação da Barbie. Muitos personagens das infâncias são ilustrados por princesas brancas dos contos clássicos, com cabelos lisos e longos, representando pessoas brancas como símbolos do belo. Esses são alguns exemplos que retratam possíveis implicações relacionadas à formação cultural e à constituição da identidade da criança negra, diante das realidades com relação ao brincar e à literatura infantil.

Um dos caminhos para a ampliação do estudo das questões racial no campo da educação, na tentativa de compreender a sua relação com o universo simbólico, pode ser a construção de um olhar mais alargado sobre a educação como processo de humanização, que inclua e incorpore os processos educativos não escolares. (GOMES, 2002, p. 44).

É nesse sentido que a literatura infantil permite colocar a criança negra no centro da história provocando a sua valorização, sendo permeada aos espaços escolares, pois as crianças brancas têm referências positivas de sua identidade pelos familiares. Isso ocorre por meio dos símbolos, pelas mídias, pelas representações do espaço público e pelos contos clássicos, enquanto as crianças negras não possuem essas referências. A maioria das vivências infantis das crianças brancas privilegia a cor da pele do homem branco em detrimento ao homem negro.

É preciso levar em consideração que as experiências do negro com relação ao cabelo, desde o início de suas vidas, já trazem aspectos que envolvem o preconceito sendo crucial para a formação da criança negra. Portanto, discutir como esses padrões estéticos e de beleza na formação cultural e de identidade do indivíduo pode trazer ressignificações na escola. Para tanto, é muito importante desenvolver no ambiente escolar, diante da literatura infantil, provocações que tragam reflexos para o fortalecimento da valorização e respeito aos negros.

A temática traz relevância diante da problemática do estudo que parte das indagações: Qual a significação da literatura infantil para contribuições relacionadas à valorização e respeito da criança negra? É possível, por meio da literatura infantil, fortalecer representações para a formação cultural e constituição da identidade de crianças negras, a partir do cabelo crespo?

Consideramos e afirmamos a análise do livro *Meu crespo é de rainha* (bell hocks) como uma possibilidade de reflexões acerca da constituição da formação cultural e da constituição da identidade da criança negra, conforme a Figura 9

**Figura 9 – Obra *Meu crespo é de rainha***





Fonte: (HOOKS, 2018).

O verso inicial do poema *Menininha do cabelo lindo e de cheiro doce* (HOOKS, 2018), dialoga a respeito da imagem de uma criança de cabelo crespo e busca despertar no leitor um cabelo cheiroso e provocador de sensações agradáveis. Essa ilustração reverbera em uma sociedade que busca incessantemente pelo cabelo liso, como padrão de beleza. O primeiro verso do livro provoca aprendizagens e significações importantes sobre as identidades étnicas e “raciais”.

O livro traz diversas páginas em que a autora utiliza de expressões comparativas e carinhosas para descrever o cabelo crespo, como, por exemplo, o trecho: “[...] macio como algodão, pétala de flor ondulada e fofa” (HOOKS, 2018, p. 4), “[...] cabelo tão sedoso, tão gostoso de brincar” (HOOKS, 2018, p. 15), ou ainda, destacando que “[...] pode enrolar, fazer trança ou até mesmo deixar ao natural, como está” (HOOKS, 2018, p. 13). Com essas expressões, é possível pensar nas crianças negras, e é importante também, pensar nas crianças brancas. Ambas têm o direito de viverem suas infâncias livres, sem estereótipos, nem aprisionamentos em que qualquer beleza física deve ser legitimada e exaltada.

Esse aprisionamento pode acontecer quando há uma cultura irrefletida, em obras literárias amplamente divulgadas e lidas na escola, como são as obras de Monteiro Lobato. Na

narrativa *Viagem ao Céu*, numa descrição de Dona Benta sobre o sistema planetário é possível observar a seguinte fala:

Não somos aqui no sítio um sistema planetário, mas somos um sistema de gentes e coisas, Eu sou o *centro*, a dona das terras e da casa e das coisas que há por aqui. Vocês são meus netos. Tia Nastácia é minha *cozinheira*. O tio Barnabé é meu *agregado*, isto é, mora em minhas terras com meu consentimento. (LOBATO, 1957, p. 253).

Na descrição do sistema de Dona Benta, a mulher negra, representada por Tia Nastácia, é descrita em seu confinamento na cozinha, e o homem negro, personagem do Tio Barnabé, numa cabana isolada e sem moradia. Com essas descrições, os lugares dos personagens negros são secundários, inviabilizados, cujo sua principal função é servir. Além disso, é notada uma superioridade e autoridade perante os demais personagens.

Contrariando este lugar em que o negro é colocado, nas ilustrações desta obra há uma pluralidade étnica e “racial” com diferentes penteados para crianças negras, que também podem ser feitos em crianças brancas. É nesse sentido que a representação do cabelo da criança negra abre um caminho para falar de sua identidade, permitindo o direito de uma formação cultural que valoriza todas as “raças”, incluindo a “raça” negra, conforme Figura 10.

**Figura 10-** Obra *Meu crespo é de rainha*



**Fonte:(HOOKS, 2018).**

Novamente, a imagem do livro *Meu crespo é de rainha* é trazida para análise, bem como a versos da obra, com objetivo analisar sobre as relações étnicas e “raciais”. O trecho a seguir: “[...] pode ser moicano, pro alto ou jogado pra baixo, amarrado com pompom, cortado bem curtinho, ou livre, leve e solto” (HOOKS, 2018, p. 6-7), com imagens delicadas de meninas ilustradas na obra, podem trazer ao espaço da escola às discussões sobre as diferenças, ao encontro das formações crítica e reflexiva das crianças a partir da literatura infantil. Isso pode ser desenvolvido nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Esse processo de formação, segundo Adorno (2010, p. 13):

[...] deveria ser aquela que dissesse respeito – de uma maneira pura como seu próprio espírito - ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma, quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo.

A ancestralidade e a cultura da criança negra também são notadas no livro, numa imagem representada pela mãe da menina, que penteia seus cabelos de forma delicada e amorosa, conforme a Figura 11, e vem acompanhada pelo verso: “Sentadinha de manhã esperando as mãos carinhosas que escovam ou trançam” (HOOKS, 2008, p. 18). A ressignificação da cultura e da ancestralidade é importante para a identidade da criança e suas relações de pertencimento, que segundo Gomes (2002, p. 46):

Em alguns casos, é o cuidado da mãe, a maneira como a criança é vista no meio familiar, que lhe possibilitam a construção de uma auto-representação positiva sobre o ser negro/a elaboração de alternativas particulares para lidar com o cabelo crespo, manusear e tratar do cabelo crespo está intimamente associada a estratégia individuais de construção da identidade negra.

**Figura 11- Obra *Meu crespo é de rainha***



Fonte: (HOOKS, 2018).

De acordo com Gomes (2002), a exigência de arrumar o cabelo para a família negra não é uma novidade, contudo, essa exigência na maioria das vezes chega com um sentido diferente daquele que a família acredita. Desse modo, o que ocorre é que mesmo apresentando-se “bem penteada” ou “arrumada”, a criança negra ainda recebe apelidos pejorativos.

Alguns se referem ao cabelo como “ninho de guacho”, “cabelo de bombril”, “nega do cabelo duro”, “cabelo de picumã”! Apelidos que expressam que o tipo de cabelo do negro é visto como símbolo de inferioridade, sempre associado a artificialidade (esponja de Bombril) ou com elementos da natureza (ninho de passarinhos, teia de areia enegrecida pela fuligem). (GOMES, 2002, p. 45).

Um dos apelidos mais utilizados para ofender as pessoas negras é “cabelo pixaim”, como forma de depreciar e humilhar as mulheres e meninas negras. A palavra tem registro escrito na língua portuguesa desde 1887, significando cabelo crespo, em outra vertente pixaim, em sua etimologia, tem origem na língua indígena tupi e significa originalmente “cabeça enrugada”.

A autora escreve sobre a palavra pixaim no livro de forma positiva, exaltando que o cabelo pixaim deve ser aceito e que gosta do cabelo assim (HOOKS, 2008), portanto, percebe-se aqui um movimento da contemporaneidade de reafirmação da cor da pele, dos

traços e da cultura que ressignificam os sentimentos do negro sobre o corpo. Essa reflexão pode contribuir para a criação de um novo território do negro no mundo, em que os corpos e cabelos crespos transitam para um novo direcionamento, assim, há a construção da beleza negra em oposição ao contexto opressor.

No livro em questão, as personagens mulheres e meninas negras são representadas pela rainha, símbolo do poder do universo infantil, e traz o cabelo como algo belo, permitindo assim a desconstrução de padrões estéticos que partem de uma visão eurocêntrica, na constituição de uma identidade positiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das três primeiras seções em que se estruturou a dissertação, buscamos refletir sobre como o livro literário infantil da contemporaneidade pode constituir um instrumento importante na busca de representações das infâncias e suas identidades étnicas, estéticas e culturais, trazendo como possibilidade de formação cultural e humana, sendo um processo de construção de pontes que esfaçem com o racismo presente na sociedade brasileira.

Na primeira seção trouxemos exemplos de como a literatura infantil pode traduzir o racismo a partir de histórias amplamente divulgadas e trabalhadas em sala de aula, com trechos de obras do autor Monteiro Lobato com Contos Clássicos.

Também realizamos a análise das obras dos programas PNBE e PNLD Literário e foi possível concluir que, mesmo após mais de 15 anos de uma legislação que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, a publicação de obras literárias que trazem protagonistas negros ainda é embrionária, um dado alarmante em um país que mais da metade da população é negra. Dessa forma, também foi possível constatar que a visibilidade de autoras negras é quase que insignificante nos dois programas, reitera-se assim, a necessidade de que mais mulheres devem “sair do seu lugar”, diante de uma sociedade racista que coloca a mulher negra em um espaço subalternizado, para ocuparem espaços de status social e intelectual.

Observamos que as legislações que foram analisadas e regem a educação básica na modalidade de Ensino Fundamental, nos Anos Iniciais (1º ao 3º Anos) que trazem em seu escopo a literatura como formação cultural e a diversidade. Todavia, trabalhar sobre o campo da alteridade exige mais que normativas e leis sendo necessário que essas legislações potencializem ações pedagógicas propositivas no cotidiano escolar.

Na segunda seção, trouxemos uma abordagem a partir dos estudos da Sociologia da Infância, reconhecendo a criança como um sujeito social que produz cultura que atua e modifica a sociedade. Diante disso, notamos que a indústria cultural entra neste processo de produção literária voltado ao público infantil. O contexto do racismo também foi abordado a partir de suas implicações em trechos de obras literárias infantis, em sua maioria do autor Monteiro Lobato, em que os negros quando retratados eram subalternizados. Desse modo, fica evidente que as obras literárias que tematizam os negros, e as crianças e mulheres em posições inferiores, precisam ser discutidas e repensadas no âmbito escolar.

No sentido de minimizar essas lacunas, a nossa terceira seção destaca a necessidade de incluir as infâncias negras no mundo literário, para que seus leitores possam ter identificações ao protagonismo. Assim, nos debruçamos sobre as histórias dos contos *O Menino Nito* e *Meu Crespo é de rainha*, como fomento para se trabalhar as diversidades nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º Anos).

Para tanto, essa seção se propôs a analisar obras literárias da contemporaneidade como dispositivos para pensarmos sobre possibilidades didáticas nas escolas voltadas ao trabalho com a literatura e as diversidades, sobretudo nas formações cultural e emancipatória das crianças e dos professores.

A análise dos dois livros literários evidenciou aproximações dos mesmos, no sentido de valorização da representatividade negra, por meio das ilustrações que retratam os negros de forma positiva. Foi observado também que a obra literária *O menino Nito* revela a importância das ilustrações que não seguem um padrão eurocêntrico, dessa forma, as crianças negras e não negras podem se reconhecer diante da sociedade. Já a obra *Meu Crespo é de rainha*, além de trazer a representatividade negra, também aponta para um novo viés que nos remete à valorização das culturas afro e afro-brasileira.

Destacamos a importância das duas obras como dispositivos culturais que podem auxiliar professores e gestores escolares em seus processos formativos, todavia, entendemos que a formação dos docentes não precisa necessariamente ser aquela imposta pelas redes educacionais, mas para, além disso, é importante que o professor busque sua formação como ser humano, ou seja, uma formação cultural enquanto pessoa e profissional.

O estudo apresentado sobre as diversidades, sobretudo as relações étnicas e “raciais”, bem como a construção do pertencimento e da identidade da criança negra, contribuiu para a formação pessoal e profissional desta pesquisadora, que enquanto formadora de professores desperta ainda mais o desejo de corroborar com ações de combate ao racismo velado nas obras literárias infantis e evidenciar dispositivos culturais que revertam à invisibilidade dos personagens negros.

Enquanto pesquisadora, acredito que uma educação antirracista, só poderá ocorrer no contexto escolar se evidenciarmos o caráter emancipatório deste espaço na vida das crianças e destaco a possibilidade da literatura como artefato pedagógico antirracista, para desconstruir preconceitos e estereótipos.

Concluimos que trabalhar com livros literários infantis nas escolas, que valorizem a forma de pensar sobre cabelos, corpos e a presença do povo negro no Brasil, pode fortalecer a autoestima das crianças negras e contribuir para a sua formação identitária de maneira

positiva, fortalecendo a formação cultural ao encontro da humanização, seja por crianças negras ou não negras.

Entendemos que esta pesquisa pode apresentar alguns limites com relação ao campo da alteridade que jamais se encerra, portanto, acreditamos que seria uma possibilidade, seguir nesta perspectiva, com grupos focais em situações dirigidas de leitura de livros com as crianças, de interação e diálogo entre as obras literárias e a diversidade e articulação de impressões e sentidos provocados pela literatura. Assim, reforçamos a necessidade de aprofundarmos do ponto de vista longitudinal e teórico diante da presente pesquisa.



## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2009.
- ADORNO, T. W. **Mínima Moralía**. Lisboa: Edições 70, 1951.
- ADORNO, T. W. **Teoria da Semicultura**. Porto Velho: Edufro, 2005.
- ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. B. (Org.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- ADORNO, T. W. **Teoria Estética**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.
- ALBOZ, L. **Sobre infância e poder: o que diz a produção acadêmica de periódicos científicos da educação de 2000 a 2010?** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.
- ARENDT, H. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: CIA das Letras, 2004.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. **Decreto nº 9.099, 18 de julho de 2017**. Brasil, DF: Presidência da República, 2017.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013)**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso: 01 mar. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 4 mai. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 10 de out. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 14.407, 12 de julho de 2022**. Brasília, DF: Presidência da República, 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasil, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 17 de junho 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasil, DF: Presidência da República, 2004.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012.** Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 7, de 20 de março de 2009.** Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem In: **Textos de intervenção; seleção apresentações e notas de Vinicius Dantas.** São Paulo: Duas cidades Ed.34, 2002.

CANDIDO, A. **O direito à literatura.** In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, A. **Vários Escritos.** São Paulo: Duas cidades, 2011.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Trad.: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORSINO, P. Infância e literatura: entre conceitos, palavras e imagens. **Revista Teias**, v. 16, n. 40, abr./jun., p. 108-123, 2015.

COUTO, M. **Raiz de orvalho e Outros Poemas.** Lisboa: Caminho, 1999.

DIANGELO, R. Fragilidade branca. **Revista Eco-Pós**, 21(3), 35–57, 2018.

FANON, F. **Os Condenados da Terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EdUfba, 2008.

GALLAND, A. **As mil e uma noites.** Apresentação Malba Tahan; Tradução Alberto Diniz – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei<sup>a</sup> 10.639/03.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, N. L. **A mulher Negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras.** Belo Horizonte: Mazza, 1995.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: Caminhos Abertos pela lei 10.639.** São Paulo: Editora Ática, 1987.

GOMES, N. L. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte.** Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2002.

GOUVÊA, M. C. S. de. (2005). Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educ. Pesqui.** vol.31 no.01 São Paulo jan./abr. 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

HOOKS, B. **Meu crespo é de rainha.** São Paulo: Boitatá, 2018

JOVINO, I. da S. Literatura Infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, F; LIMA, M. N. (Org). **Literatura Afro-brasileira. Salvador: Centro de estudos afroorientais.** Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

KRAMER, S. Infância, Cultura Contemporânea e Educação contra a barbárie. In: **Seminário Internacional OMEP. Infância – Educação Infantil: reflexões para o início do século.** Brasil, jul. 2000.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONATTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD,** Bogotá – Colombia, v. 14, n. 2, p. 55-73, jul./dez. 2015.

LAJOLO, M. Negros e Negras e Monteiro Lobato. In: LAJOLO, M. **Lendo e escrevendo Lobato.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LAJOLO, M. **O que é literatura.** 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história e histórias.** 2.ed. São Paulo: Ática, 1985.

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

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. Era uma vez um livro; Escrever para crianças e fazer literatura; Na república velha, a formação de um gênero novo. In: **Literatura Infantil Brasileira História e Histórias.** São Paulo: Editora Ática, 2006.

- LEITE, M. I. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, S. H. V. (Org). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 118-140
- LOBATO, M **Caçadas de Pedrinho**. São Paulo: Brasiliense, 1973.
- LOBATO, M. **O Picapau Amarelo**. São Paulo: Brasiliense, 1973.
- LOBATO, M. **As Reinações de Narizinho**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1931.
- LOBATO, M. **Memórias da Emília**. São Paulo: Brasiliense, 1957.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LUDKE, M.; ANDRE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MUNANGA, K. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos antirracistas no Brasil. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MUNANGA, K. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 68, p. 4657, dez./fev., 2005-2006.
- MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- MUNANGA, K. **Teoria Social e Relações Raciais no Brasil contemporâneo**. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). **Cadernos PENESB – 12: Especial Curso ERER**. Niterói: EdUFF, 2010.
- MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Seminário Nacional Relações Raciais e Educação**. (2003). Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.
- MWEWA, M. **Adorno, Hall e Canclini: a formação na constelação das mediações culturais** (Tese de Doutorado). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- MWEWA, C. M.; CECHINEL, A.; VAZ, A. F. Calipso e a intransigência do gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 26(3), p. 1- 13, 2018.
- MWEWA, C. M.; MENDES, Ana Paula Leão. Controle social e meditações étnico raciais em Quanto vale ou é por quilo? de Sergio Bianchi. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 40, p. 251-273, 2018.

MWEWA, C. M.; MATOS, P. F. O racismo importa: Contributos dos campos da educação, da formação e das ciências sociais. **Revista Poiésis**. Tubarão (SC), v. 16, p. 01-13, 2022.

MWEWA, C. M.; MATOS, P. F. de. Formação para uma personalidade antirracista: Porque o racismo não nasce com a criança. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp.2, p. 1150–1168, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17iesp.2.16987. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16987>. Acesso em: 5 fev. 2023.

NASCIMENTO, C. T. do; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. de. A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Revista Contexto & Educação**, Ano 23, n. 79, jan./jun., p. 47–63, 2008.

NASCIMENTO, M. L. Apresentação Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social” Jens Qvortrup. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, 2011. Nova Fronteira, 1984.

NUNES, M. D. F. Sociologia da infância, raça, etnografia: intersecções possíveis para o estudo das infâncias brasileiras. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 413-440, 2015.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, nov., 2001.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RAMOS, F. B.; AMARAL, L. M. Diversidade na sala de aula: representação da cultura afro-brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 9, n. 2, p. 301-319, 2015.

RAMOS, F. B.; PAIVA, A. P. M. de. A dimensão não verbal no livro literário para a criança. **Revista Contrapontos-Eletrônica**, vol. 14, n. 3, set-dez., 2014.

REYS, Y. O triângulo amoroso. In.: LIMA, E.; FARIAS, F. F.; LOPES, R. **As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância**. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROSA, S. **O Menino Nito**. Ilustração de Victor Tavares, Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

ROSEMBERG, F. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

SARMENTO, M. J. A Infância e o Trabalho: A (Re)Construção Social dos “Ofícios da Criança”. In: SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, 26 (91), p. 361-378, 2005.

SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez., p. 71-99, 1995.

ZILBERMAN, R. A literatura infantil na escola. 11ed. **rev., atual. e ampl.** São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 8. ed. São Paulo, 1994.