

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LITERÁRIOS**

Cristiane Veloso de Araujo Pestana

***Eu sou o que vejo* - Representação e Representatividade negra na Literatura
Infantil Contemporânea**

Juiz de Fora
2023

Cristiane Veloso de Araujo Pestana

***Eu sou o que vejo* - Representação e Representatividade negra na Literatura
Infantil Contemporânea**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras: Estudos Literários.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Vinícius Ferreira de Oliveira

Juiz de Fora
2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Veloso de Araujo Pestana, Cristiane.

Eu sou o que vejo : Representação e Representatividade negra na Literatura Infantil Contemporânea / Cristiane Veloso de Araujo Pestana. -- 2023.

220 p. : il.

Orientador: Marcos Vinícius Ferreira de Oliveira
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.

1. Literatura infantil. 2. Ilustração. 3. Protagonismo negro. 4. Representatividade negra. 5. Relações raciais. I. Ferreira de Oliveira, Marcos Vinícius , orient. II. Título.

Cristiane Veloso de Araújo Pestana

Eu sou o que vejo:

Representação e Representatividade negra na Literatura Infantil Contemporânea

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos Literários da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras. Área de concentração: Teorias da Literatura e Representações Culturais.

Aprovada em 15 de setembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Vinícius Ferreira de Oliveira - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Edimilson de Almeida Pereira - Membro Titular Interno

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Lucas Esperança da Costa - Membro Titular Interno

Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Maria Anória de Jesus Oliveira - Membro Titular Externo

Universidade do Estado da Bahia

Profa. Dra. Eliane Santana Dias Debus - Membro Titular Externo

Universidade Federal de Santa Catarina

Juiz de Fora, 24/08/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Marcos Vinicius Ferreira de Oliveira, Professor(a)**, em 18/09/2023, às 11:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Edimilson de Almeida Pereira, Professor(a)**, em 19/09/2023, às 10:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliane Santana Dias Debus, Usuário Externo**, em 19/09/2023, às 10:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lucas Esperança da Costa, Usuário Externo**, em 21/09/2023, às 14:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Anória de Jesus Oliveira, Usuário Externo**, em 28/09/2023, às 23:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uffj (www2.uffj.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1428578** e o código CRC **532AD43C**.

AGRADECIMENTOS

Trago comigo a convicção de que ninguém faz nada sozinho nesta vida. Em algum momento, direta ou indiretamente, recebemos a ajuda de alguém. Com isso, eu preciso reconhecer que a conclusão deste doutorado não pertence somente a mim, mas também, às muitas mãos que me deram suporte durante essa jornada.

Passei por muitos altos e baixos nesses anos de estudo e escrita, primeiramente a alegria de ter sido aprovada num processo de seleção tão concorrido e almejado, depois a dor de velar meu pai no mesmo instante da publicação do resultado oficial (agradeço a Deus por ter podido contar a ele sobre minha aprovação, pois ele sempre se alegrava com minhas vitórias. Pai essa vai pra você!). Seguindo adiante a alegria dos encontros e descobertas com as aulas presenciais, os inúmeros congressos e o desafio de vencer a claustrofobia e viajar de avião pela primeira vez (gratidão eterna ao meu psicólogo Márcio Antônio A. Moreira), depois a solidão e os desafios de manter a disciplina e a rotina dos estudos em casa. Quando parecia que nada mais poderia atrapalhar, uma pandemia mortal se espalhava pelo mundo e chegava até o Brasil. Em princípio, uma pausa de três a quatro meses para esperar o surto passar era o que eu precisava para concluir minha fase de escrita do texto da qualificação, no entanto, o tempo foi muito mais longo do que qualquer pessoa poderia imaginar, foram quase dois anos em casa, em isolamento social, trabalhando em *home office* e rezando para não contrair a doença e nem perder pessoas queridas. A cabeça não deu conta, precisei de uma pausa para controlar a ansiedade, de horas de meditação, de leituras espiritualistas, de sono, de oração, de encontros virtuais, de máscara, de vacina, precisei lutar contra a tristeza que invadiu o mundo, precisei levantar coro contra a política negacionista que tentava dominar o país e acreditar que as coisas voltariam ao seu estado de “normalidade” mesmo que isso ainda fosse demorar, mas devagar fui vencendo e hoje estou aqui.

Agradeço imensamente o Bellitate Espaço Zen na figura desse profissional incrível chamado José Henrique de O. Pires, que me salvou, literalmente, através dos florais, da acupuntura e das horas infinitas de conversas, risos e de aconselhamentos. O Henrique foi fundamental para eu me manter firme durante a pandemia. Hoje, estou viva, feliz, vacinada e só tenho motivos a agradecer.

Agradeço à força suprema do universo, a que chamo de Deus, pois sem a fé em algo acima de mim, que me fortalece, me protege e me guia, eu não teria conseguido superar as dificuldades, nem enxergar as belezas do caminho.

Preciso agradecer à primeira pessoa que me olhou com afeto e admiração e que, até hoje, é meu refúgio e minha fonte de amor, minha mãe Joana Darc Lopes Veloso (não é à toa que ela tem nome de guerreira). A ela, dedico não só essa, mas todas as minhas vitórias, pois sem o seu incentivo seria impossível seguir. Quando ela me olha, sinto uma força gigante que me faz sentir ser capaz de tudo. Mãe, você é a minha vida, tudo o que sou, tudo o que eu faço é por você! Obrigada por estar sempre ao meu lado. Te amo nesta e em todas as nossas vidas. Agradeço ao meu irmão por sempre me incentivar, por ter pago minha inscrição no doutorado, por me ajudar na prova de inglês e fazer meus abstracts. Quero te dar muito orgulho!

Agradeço também à minha família (tias, tios, primos, primas) que sempre acreditaram em mim, se alegrou com minhas vitórias, foi meu refúgio nos momentos de tristeza e me inspira a querer sempre ser alguém melhor para eles e elas. Meus sogros, sempre tão presentes, tão cuidadosos e amorosos, que me incentivam e são a melhor segunda família que eu poderia ter. Agradeço especialmente ao meu esposo Daniel Jung Pestana, que com muita paciência e bom humor faz meus dias serem mais leves e felizes. Amor, seu apoio, seu café quentinho, sua parceria e seu amor foram essenciais para eu terminar este trabalho. Te amo! Obrigada por escolher estar ao meu lado todos os dias durante esses dezenove anos.

O meu muito obrigada a todos os meus amigos e amigas que me acompanham nesta louca jornada chamada vida, especialmente meus compadres, minhas comadres, meus afilhados, minhas amigas “forever” e da Escola Municipal Jardim de Alá. Sem os risos, os abraços, as brincadeiras, as palavras de incentivo, as demonstrações de amor e afeto, os eternos *podcasts* nos áudios do WhatsApp, as viagens e os “furdunços” essa vida não seria tão feliz e especial. Amo vocês!

E por falar em especial, não posso deixar de agradecer aos meus companheiros de estudo. Alguns seguem comigo desde o mestrado e se tornaram bem mais que amigos, formamos uma rede de apoio, uma verdadeira família onde ninguém solta a mão de ninguém. Amo vocês Karla, Lucas, Vanessa, Ione, Roberta, Alíria e Jaqueline. Obrigada por tudo! Sem vocês eu não teria conseguido.

Agradeço à minha banca, que muito antes de avaliadores, já eram minhas referências bibliográficas e fonte de inspiração, mais tarde foram se tornando

parceiros de pesquisa e hoje posso chamar de amigos e amigas. Porém, preciso fazer um agradecimento especial ao professor Edmilson por ter sido o primeiro a acreditar na relevância da minha pesquisa (ainda na época do mestrado) e nunca ter deixado de me incentivar a seguir neste ramo da Literatura Infantil. Se não fosse aquela nossa conversa no estacionamento da UFJF, nada disso seria realidade.

Partindo deste mesmo ponto, agradeço imensamente ao meu orientador Marcos Vinícius por me acolher, me motivar e por sempre acreditar em mim. Quando ninguém se interessava pelo tema da Literatura infantil ele me estendeu a mão, sempre destemido e ávido pelos temas realmente relevantes, esteve sempre atento a tudo e se tornou um grande parceiro de jornada. Marcos, foi a sua fé no meu trabalho que me manteve firme nas horas de desânimo e cansaço. Sem palavras para te agradecer.

Não posso deixar de agradecer também a todos os professores e professoras do PPG Letras que me ajudaram a construir conhecimentos através de suas aulas, em especial Humberto, Silvina, Ana Beatriz, Bárbara, Prisca, Nícea, Márcia e Enilce. E, aos atenciosos funcionários, Caio um querido que passou por lá, João Paulo que não conheci pessoalmente ainda, e especialmente a Dani, tão amorosa, acolhedora e eficiente. E à FAPEMIG pelo apoio financeiro. Sem vocês nada disso seria possível.

Um agradecimento mais que especial a todos os alunos e alunas que passaram por mim durante esses quase vinte anos de magistério, especialmente àqueles que me ajudaram a construir essa tese. Sem o olhar atento e os comentários de cada um deles eu não chegaria neste objeto de pesquisa, muito menos faria um trabalho tão significativo e que me orgulha tanto. Tudo é por eles e para eles!

Por fim, meu muito obrigada à querida amiga que fiz na época do mestrado, Lígia Gomes do Valle, que me ajudou muito na prova de espanhol para o processo de seleção e que hoje lidera uma equipe fantástica de revisão e suporte acadêmico.

Valeu pessoal!!! Tem um pouquinho de cada um de vocês nas páginas seguintes.

“As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar.”

(Chimamanda Adichie, 2019, p.32)

“As crianças se formam por uma perspectiva de reforço positivo, e não pela negação do que a sociedade racista afirma acerca de nós.”

(Bárbara Carine, 2023, p.108)

RESUMO

A presente tese, de cunho interdisciplinar, abrange as áreas de Letras, Educação e Artes e tem como objetivo central analisar as imagens dos livros de Literatura Infantil com temática étnico-racial, com foco naqueles que trazem personagens protagonistas negras. Serão cerca de dez livros infantis analisados, além dos que tiveram apenas uma ou outra imagem mencionada, em sua maioria publicados na última década. As análises serão bibliográficas e levam em conta o aumento significativo dessas publicações após a implementação da lei 10.639/03 e a falta de uma crítica literária consolidada em torno das obras, sobretudo no tocante às ilustrações. No entanto, também conta com experiências vividas pela pesquisadora no espaço escolar e observações feitas a partir do contato de seus alunos com os livros. Compreendendo que as imagens chegam mais rapidamente às crianças, principalmente aquelas ainda não alfabetizadas, levanta-se a hipótese de que o livro com ilustração assume o caráter de livro ilustrado, pois a criança que ainda não domina a leitura das palavras vai ler e compreender a narrativa através do texto visual. Sob este aspecto conclui-se que as imagens antirracistas promovem uma interação positiva capaz de desenvolver na criança negra uma identificação afetiva, a qual dá-se o nome de Representatividade. Durante a pesquisa, discutiremos ainda o racismo presente na escola e nas representações literárias; o embranquecimento das personagens como vertente do racismo e, finalmente, apresentaremos exemplos de livros que trazem em suas ilustrações imagens positivas e realmente representativas para nossas crianças. Para fundamentar nossas discussões teóricas utilizamos os conhecimentos partilhados por autoras(es) como Nilma Lino Gomes (racismo e educação), Kabengele Munanga (racismo e mestiçagem), Eliane Cavalleiro (racismo e escola), Maria Anória de Jesus Oliveira (literatura infantil e juvenil), Eliane Debus (literatura infantil e juvenil), Lia Schucman (branquitude), Alessandra Devulsky (colorismo), entre outros. Sobre as imagens e ilustrações utilizamos prioritariamente os estudos de Joly Martine, Lúcia Santaella, Graça Ramos, Sophie Van der Linden, Nikolajeva e Scott.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Ilustrações. Protagonismo Negro. Representatividade. Relações Raciais.

ABSTRACT

This thesis, of interdisciplinary nature, covers the areas of Literature, Education and Arts and aims to analyze the images of Children's Literature books with ethno-racial themes, focusing on those that have black protagonist characters. There will be around ten children's books analyzed, as well as those with only one or two images mentioned, most of them published in the last decade. The analyses will be bibliographic and take into account the significant increase of these publications after the implementation of law 10.639/03 and the lack of a consolidated literary criticism around the works, especially regarding the illustrations. However, it also draws on the researcher's experiences in the school environment and observations made from her students' contact with the books. Understanding that images reach children more quickly, especially those who are not yet literate, we hypothesize that books with illustrations take on the character of picture books, since children who have not yet mastered reading words will read and understand the narrative through the visual text. On this point, we conclude that anti-racist images promote a positive interaction capable of awakening an affectionate identification in black children, which we call Representativeness. During the research we will also discuss the racism present in the school and in the literary representations; the whitening of the characters as an aspect of racism and, finally, we will present books that bring in their illustrations positive and really representative images for our children. To ground our theoretical discussions we use the knowledge shared by author(s) such as Nilma Lino Gomes (racism and education), Kabengele Munanga (racism and *mestiçagem*), Eliane Cavalleiro (racism and school), Maria Anória de Jesus Oliveira (children and teenage literature), Eliane Debus (children and teenage literature), Lia Schucman (whiteness), Alessandra Devulsky (colorism), among others. Regarding images and illustrations we use primarily the studies of Joly Martine, Lúcia Santaella, Graça Ramos, Sophie Van der Linden, Nikolajeva, and Scott.

Keywords: Children's Literature. Illustrations. Black Protagonism. Representativeness. Race Relations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	-	Lelê pensativa	73
Figura 2	-	Lelê resolve procurar um livro	73
Figura 3	-	Chico criando seus xampus	74
Figura 4	-	Chico fica careca	75
Figura 5	-	Surgem raízes e insetos no cabelo de Chico	76
Figura 6	-	As raízes e os insetos no cabelo de Chico	76
Figura 7	-	Moças passando a mão no cabelo de Chico	77
Figura 8	-	O cabelo lindo (liso) de Chico	78
Figura 9	-	Minosse se admirando no espelho	80
Figura 10	-	Irmãs penteando o cabelo sob o olhar do irmão	81
Figura 11	-	Capivaras do Rio Paraibuna	81
Figura 12	-	Ilustração problemática	83
Figura 13	-	Capa da edição de 2010	85
Figura 14	-	Capa da edição de 2000	85
Figura 15	-	Ilustração 1 na edição de 2010	85
Figura 16	-	Ilustração 1 na edição de 2010	85
Figura 17	-	Ilustração 2 na edição de 2010	86
Figura 18	-	Ilustração 2 na edição de 2000	86
Figura 19	-	Capa do livro Pequenas alegrias	87
Figura 20	-	Angelina e sua avó	87
Figura 21	-	Janaína em posição de balé	88
Figura 22	-	Personagem do livro Meia Curta	88
Figura 23	-	Sara na adolescência	98
Figura 24	-	Sara e sua mãe Gisele	98
Figura 25	-	A personagem Sara	98
Figura 26	-	A personagem Lulu e seu pai	100
Figura 27	-	Nito se consulta com o médico	101
Figura 28	-	Rei africano no livro adaptado a Princesa e a ervilha	101
Figura 29	-	Família real africana no livro Princesa Arabela	101
Figura 30	-	Representação de um povoado africano	102
Figura 31	-	As gêmeas Ana Carolina e Ana Beatriz adultas	102
Figura 32	-	Mariana, protagonista do livro Cadarços desamarrados	103

Figura 33	-	Caixa de lápis de cor com o bege	116
Figura 34	-	Caixa de lápis de cor sem o bege	116
Figura 35	-	Caixa de lápis de cor com o roxo no lugar do bege	116
Figura 36	-	Giz de cera do Uniafro	117
Figura 37	-	Caixa com cores extras	117
Figura 38	-	Caixa exclusivamente com tons de pele	117
Figura 39	-	A menina aguarda instruções da professora	120
Figura 40	-	A professora fala para a menina usar o lápis cor de pele	121
Figura 41	-	A menina escolhendo qual cor vai usar	121
Figura 42	-	A menina entrega a folha para a professora	122
Figura 43	-	A professora vê o desenho	122
Figura 44	-	Zaila em seu quarto	124
Figura 45	-	Zaila indo para a escola	124
Figura 46	-	Zaila pede o lápis cor de pele para a Stefany	125
Figura 47	-	Zaila fica triste com os risos dos colegas	126
Figura 48	-	Zaila não se identifica com as outras cores	126
Figura 49	-	A professora conversa com Zaila e os colegas.....	128
Figura 50	-	Zaila apresenta seu desenho para a classe	128
Figura 51	-	Irmãs AjêXalugá e Iemanjá	131
Figura 52	-	O menino no colo de sua mãe	132
Figura 53	-	Luan pensando	133
Figura 54	-	Luan pesquisando no computador	133
Figura 55	-	Luan	134
Figura 56	-	Zumbi dos Palmares criança	136
Figura 57	-	Benedito mudando sua cor no contato com o tambor	137
Figura 58	-	Montagem feita para mostrar a evolução das bandeirinhas ...	138
Figura 59	-	Benedito reverenciando os mais velhos	139
Figura 60	-	Nayara Justino	140
Figura 61	-	Capa do livro Pretinha, eu?	140
Figura 62	-	Personagens do livro Rosa Morena	141
Figura 63	-	Capa do livro Tunde e as aves maravilhosas	141
Figura 64	-	Protagonista do livro O segredo da chita voadora	142
Figura 65	-	Personagem Abayomi no livro O segredo da chita voadora...	142
Figura 66	-	As meninas negras de Madu Costa	143

Figura 67	-	A carta de Monifa sendo lida	150
Figura 68	-	Os versinhos e anotações de Monifa	153
Figura 69	-	A mãe e a avó arrumam o cabelo da menina	154
Figura 70	-	As mulheres da aldeia	158
Figura 71	-	A avó arruma o cabelo de Bintou	160
Figura 72	-	Bintou fica feliz com seu penteado	161
Figura 73	-	As mulheres da família	168
Figura 74	-	A menina Luiza e sua avó	170
Figura 75	-	Luiza sonhando	171
Figura 76	-	A família no Terreiro	172
Figura 77	-	Luiza e sua mãe	173
Figura 78	-	O país de Tainá	179
Figura 79	-	As escritoras do livro	180
Figura 80	-	Tainá se preocupa com o meio ambiente	180
Figura 81	-	A floricultura de Tainá chamada Afeniceofanis	181
Figura 82	-	Tainá e seu pai	182
Figura 83	-	Tainá cuidando das flores	183
Figura 84	-	Maíra treinando	185
Figura 85	-	A família de Maíra	185
Figura 86	-	Maíra no pódio	186
Figura 87	-	Maíra	187
Figura 88	-	Compilado de algumas capas da coleção	189
Figura 89	-	Sara fazendo experimentos com ovos	190
Figura 90	-	Sara	191
Figura 91	-	Kizzi	191
Figura 92	-	Sara, cientista	192
Figura 93	-	Jaqueline, cientista	192
Figura 94	-	Leiloca batucava desde muito pequena	194
Figura 95	-	A barraca de vendas de Leiloca	194
Figura 96	-	A banda das meninas	195
Figura 97	-	O festival de bandas	196
Figura 98	-	Leiloca e sua bateria	197

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	LITERATURA INFANTIL – PARA ALÉM DO LIVRO	26
2.1	ENTENDENDO AS TERMINOLOGIAS E DELIMITANDO O CORPUS	26
2.2	NOTAS SOBRE LITERATURA, LEITURA E INFÂNCIA	35
2.3	QUESTÕES RACIAIS, ESCOLA E LITERATURA	39
2.4	REPRESENTAÇÃO NEGRA NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL	52
2.5	LITERATURA, IMAGEM E REPRESENTAÇÃO	59
3	POR TRÁS DAS IMAGENS – RACISMO E ILUSTRAÇÃO	68
3.1	O IMPACTO NEGATIVO DAS ILUSTRAÇÕES	69
3.2	A COR DOS NEGROS NOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL	91
3.3	A MORENIZAÇÃO DOS PERSONAGENS NEGROS NAS NARRATIVAS INFANTIS	99
3.4	LÁPIS COR DE PELE X LÁPIS COR DE PRETO: UM ESTUDO SOBRE RAÇA, COR E RACISMO NO BRASIL	111
4	HERANÇA CULTURAL AFRICANA NA LITERATURA INFANTIL	145
4.1	A ANCESTRALIDADE É UM TESOURO	149
4.2	TRADIÇÕES QUE ENFEITAM A VIDA	155
4.3	RELIGIOSIDADE DE MATRIZ AFRICANA – CONHECER PARA RESPEITAR	163
5	PROTAGONISMO NEGRO: REPRESENTAÇÃO X REPRESENTATIVIDADE	175
5.1	O VERBO <i>CUIDAR</i> EM TAINÁ, A GUARDIÃ DAS FLORES	178
5.2	O VERBO <i>VENCER</i> EM MAIRA A ALEGRE CAMPEÃ	183
5.3	O VERBO <i>CONHECER</i> EM A MENINA QUE GOSTAVA DE SABER	188
5.4	O VERBO <i>CONQUISTAR</i> EM A BANDA DAS MENINAS	193
5.5	UM NOVO OLHAR SOBRE O TERMO REPRESENTATIVIDADE	197
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
	REFERÊNCIAS	206
	ANEXO A – Tabela com todos os livros catalogados	215

1 INTRODUÇÃO

A educação e a formação cultural das crianças são temas de grande relevância para a sociedade, sobretudo neste país com pouca tradição letrada, em que as imagens da televisão e das publicidades são, muitas vezes, a matriz única dessa formação. E, neste ponto, o suporte da família e da escola são essenciais. As crianças serão os intelectuais de amanhã, os futuros educadores, políticos, legisladores, cidadãos capazes de promover a equidade e a paz entre os seres. Portanto, é necessário pensar que recursos e suportes estamos utilizando para educar e constituir nossas crianças. Enquanto educadora e pesquisadora, venho descobrindo que a Literatura pode ser uma grande aliada neste processo. No entanto, o que defendemos aqui não é uma literatura moralizante, mas sim, uma literatura que leve a criança a questionar, inferir, refletir, criar referências, olhar o mundo de várias formas possíveis, mas que tudo isso seja um processo leve, lúdico, prazeroso e significativo. Segundo a professora Ana Margarida Ramos, “este é o grande poder da literatura para crianças ou para adultos, é esta capacidade de nos pôr a pensar sobre o mundo em que vivemos” (RAMOS, 2017, NÃO PAGINADO), na mesma direção do que apontado pela professora Eliane Debus ao pensar uma aproximação entre literatura e educação, a qual os enxerga como “campos de conhecimentos vivos, históricos e ideológicos, no contexto do acontecimento da formação humana” (DEBUS, 2017b, p. 20). Rosa (2021) afirma que, inevitavelmente, as literaturas são um espaço de aprendizagens.

A literatura é, sem dúvida, um segmento importante para a formação humana. Muito além do deleite estético, o desenvolvimento da imaginação através da literatura promove reflexões sobre si e sobre o outro, desperta sonhos e possibilidades, alegria e deslumbramento, mas também, pode causar espanto, medo e vergonha. Além disso, a literatura propicia o contato com representações que sugerem uma autoimagem, o que Lacan chama de “fase do espelho”, ou seja, ela precisa do espelho, do olhar do outro para se ver inteira. Hall (2006) analisa esse conceito de Lacan e aponta que a imagem do eu “não se desenvolve naturalmente a partir do interior do núcleo do ser da criança, mas é formada em relação com os outros; especialmente nas complexas negociações psíquicas inconscientes” (HALL, 2006, p.37). Para o autor, a formação do eu pelo “olhar” do outro introduz a criança nos sistemas simbólicos fora dela mesma, inicialmente a partir da relação com os pais.

É possível observar a tentativa da criança de se reconhecer e se completar quando no contato com as narrativas (sejam de filmes, desenhos ou livros), ela necessita da repetição contínua. De acordo com Nikolajeva e Scott (2011) as crianças não leem o mesmo livro, para elas cada vez é uma outra narrativa, pois penetram cada vez mais fundo em seu significado. Ou seja, ela assiste o mesmo desenho ou pede para contarmos a mesma história infinitas vezes, até que ela tenha processado o que necessitava compreender para construir uma imagem de si, ou seja, sua identidade.

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a “identidade” e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude. (HALL, 2006, p. 39).

É essa incompletude ou falta de inteireza que Hall (2006) aborda como sendo a busca por uma identidade, que depende muito mais daquilo que vem de fora, do que daquilo que já existe dentro do indivíduo. Muito disso é fantasiado, negociado e percebido como valor de real, mesmo que não seja. Neste ponto surge as infinitas possibilidades que são criadas a partir do texto literário.

Foi entendendo que a identidade se forma a partir do olhar do outro (HALL, 2006) e a partir do que vemos a nosso redor que escolhemos o título “Eu sou o que vejo”. A construção do eu e a forma como nos percebemos e nos portamos na sociedade vai sendo moldada pelas referências que encontramos à nossa volta, seja na família, na escola, na TV ou nos livros de literatura. Tanto que Gomes e Pereira (2001) afirmam que “o negro aprendeu a se olhar a partir de significados e predicados produzidos pela sociedade” (GOMES; PEREIRA, 2001, p.19), ou seja, “do modo como seu corpo é aprisionado pelos olhares que o excluem” (GOMES; PEREIRA, 2001, p.39), por isso, entendemos que esses olhares podem se dar através das ilustrações em obras literárias infantis. Sobretudo na infância, os modelos (positivos ou negativos) serão responsáveis por auxiliar na formação identitária e cultural desse indivíduo. Não que a criança vá se tornar exatamente aquilo que ela vê nos livros, mas o que ela vê e a forma como ela vê, atravessarão sua percepção sobre si, daí a importância das imagens, conforme afirma a escritora Heloisa Pires de Lima:

Toda obra literária, porém, transmite não apenas através do texto escrito. As imagens ilustradas, também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade. A cultura informa através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo. E se pensarmos nesse universo literário, imaginado pela criação humana, como espelho onde me reconheço através dos personagens, ambientes, sensações? Nesse processo, eu gosto e desgosto de uns e outros e formo opiniões a respeito daquele ambiente ou daquele tipo de pessoa ou sentimento. (LIMA, 2005 apud MUNANGA, 2005, p.101-102).

Para Munanga (2012), a construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre “nós” e os “outros”, pela descoberta do que nos assemelha, do que nos difere, o que amamos ou odiamos, o que nos afeta ou não, o que nos agrada ou não, o que nos representa ou não, e tudo isso é possível através da literatura. A questão da identificação a partir dos atravessamentos e sensações promovidas pelas narrativas literárias serão temas de nossos capítulos.

Para Bakhtin (1997) as narrativas funcionam como estratégias formadoras de consciência, ou seja, a leitura de um texto literário pode provocar sensações, reflexões e formas de identificação a partir de situações vividas pelas personagens. Em consonância com Bakhtin, Cademartori (1987) percebe a literatura como um veículo que vai além da transmissão cultural, ela apresenta-se como marcador ideológico, e o contato com essa literatura possibilita o ser humano ampliar, transformar e enriquecer sua própria experiência de vida. De acordo com a autora:

A obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o através do ponto de vista do narrador ou do poeta. Sendo assim, manifesta, através do fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo. Veículo do patrimônio cultural da humanidade, a literatura se caracteriza, a cada obra, pela proposição de novos conceitos que provocam uma subversão do já estabelecido. (CADEMARTORI, 1987, p. 22,23).

Podemos entender com isso, que a literatura infantil é entre outras coisas, uma forma de representar o mundo e, por isso, se torna primordial o cuidado ético e estético com a confecção do objeto livro, bem como com a mediação na condução da leitura que envolve leitores adultos e crianças. Para Ramos (2017) a literatura infantil deve ser, em primeiro lugar, literatura de pleno direito e ter qualidade literária, qualidade estética e qualidade artística, e nisso consiste o grande valor do texto literário.

A relação que se cria com uma narrativa vai depender de como a obra se apresenta ou é apresentada. Também está sujeita às experiências prévias e às vivências tanto do mediador (leitor adulto que lê para uma criança), quanto do pequeno leitor (crianças que leem com autonomia). As interpretações e introjeções são relativas, individuais e singulares, pois cada pessoa lê, observa e compreende de formas distintas. A exemplo disso temos o relato de Chimamanda Adichie em seu livro *O perigo de uma história única*, quando relembra o início de sua vida como escritora, ainda na infância, e discorre sobre como suas escritas, ilustrações e percepções eram atravessadas por suas leituras.

Quando comecei a escrever lá pelos sete anos de idade – textos escritos a lápis com ilustrações feitas com giz de cera que minha pobre mãe era obrigada a ler – escrevi exatamente o tipo de história que lia: todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis, brincavam na neve, comiam maçãs e falavam muito sobre o tempo e sobre como era bom o sol ter saído. (ADICHIE, 2019, p.12).

A autora reflete como sua escrita era dissociada de sua realidade na Nigéria, onde não havia neve, comiam mangas ao invés de maçãs e nunca viam a necessidade de falar sobre o tempo. Para Adichie, isso é uma demonstração de como podemos ser vulneráveis e impressionáveis diante de uma história, sobretudo na infância. A mudança na percepção sobre si e sobre a literatura viria somente após Adichie descobrir os livros africanos, mesmo estes não sendo tão fáceis de serem encontrados quanto os estrangeiros.

Percebi que pessoas como eu, meninas com pele cor de chocolate, cujo cabelo crespo não formava um rabo de cavalo, também podiam existir na literatura. Comecei, então, a escrever sobre coisas que eu reconhecia. Eu amava aqueles livros americanos e britânicos que lia. Eles despertavam minha imaginação. Abriam mundos novos para mim, mas a consequência não prevista foi que eu não sabia que pessoas iguais a mim podiam existir na literatura. O que a descoberta de escritores africanos fez por mim foi isto: salvou-me de ter uma história única sobre o que são os livros. (ADICHIE, 2019, p.13/14).

Adichie afirma que a história única da África veio da literatura ocidental, dos relatos de viajantes e invasores que descreviam os africanos negros de forma desumanizada e, muitas vezes, alegorizada como “povo sem cabeça... com olhos no peito”. Para a autora, a história única está necessariamente ligada ao poder que neste

contexto pode ser alguém que se sente ou quer parecer “maior” que o outro, por isso despreza, desqualifica, destrói... Adichie fala desse poder como:

A habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva [...]. Comece a história com as flechas dos indígenas americanos e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente. (ADICHIE, 2019, p. 23).

No Brasil é possível identificar uma tentativa de omitir a história do povo africano e a cultura dos povos originários em favor da história dos invasores, dificultando a população descendente desses povos de se conhecer e se reconhecer na cultura e na sociedade. Adichie afirma que a história única rouba a dignidade das pessoas e enfatiza mais as diferenças do que as semelhanças na humanidade.

Nos mais de quinze anos como educadora e mediadora do letramento infantil, pude perceber, na prática, os efeitos diversos que uma mesma leitura pode provocar. Seja através dos livros de história, das narrativas contadas, dos discursos fragmentados ou da literatura que chega até os alunos e alunas. Essa “história única” que circula nas escolas, enquanto discurso hegemônico, exclui e sequestra a identidade verdadeira da maioria da população, por isso é enorme a responsabilidade de um professor, sobretudo os que se dizem antirracistas. Quase sempre somos nós professores, os únicos responsáveis por levar as obras literárias até as crianças, tendo em vista a realidade social e econômica de muitas delas.

A maioria das crianças brasileiras estudam em escolas públicas e só acessam livros de literatura no ambiente escolar, são poucas as que possuem livros e hábitos de leitura em casa, assim é possível compreender a escola como o principal lugar de circulação e consumo de obras literárias tendo como principal leitor dessas obras a criança escolarizada. No entanto, enquanto professora alfabetizadora, diagnostiquei que grande parte das crianças dessa escola pública se alfabetiza por volta dos sete anos¹ e, até lá, necessita de alguém que leia as histórias para elas. Caso não tenha a mediação de um leitor das palavras, sua leitura fica restrita somente às imagens contidas nos livros, o que nos sugere que, além do cuidado com o texto escrito, é

¹ É importante considerar que a alfabetização não se dá exclusivamente considerando as práticas e condutas escolares, ela envolve questões biológicas, cognitivas e sócio-emocionais que extrapolam a sala de aula e não estão sob o domínio dos professores. Muitas vezes a criança, para se alfabetizar mais cedo necessita reforço psicopedagógico, psicológico, fonoaudiológico, médico e familiar.

imprescindível a atenção àquilo que se busca retratar através das imagens. Isto posto, não há como negar que papel do ilustrador e dos professores e professoras como mediadores da leitura é fundamental para o entendimento das narrativas literárias.

Nós, professores, precisamos conhecer e estudar a literatura e, principalmente, ler. Ler para muito além do texto. Ler apostando na ampliação das expectativas e dos horizontes de nossos alunos e convocando-os para o grande exercício da arte literária. (CAGNETI; SILVA, 2013, p. 48).

A partir da minha experiência como leitora/mediadora de obras infantis para os meus alunos, surgiram alguns incômodos com determinadas obras e com as reações e comentários de alguns alunos, principalmente quando as obras estavam voltadas para a representação de personagens negras ou ligadas à temática negra, fato que vem sendo pesquisado e discutido por muitas profissionais e pesquisadores da educação e da literatura. Alguns deles serão mencionados nesta tese.

Além de notar traços estereotipados nas representações das personagens e a escassez de material de qualidade², mesmo após a criação da lei 10.639/03³, foi possível também perceber o que chamava a atenção das crianças, o que lhes despertava prazer e contentamento ou o que lhes trazia certo estranhamento e desconforto com as obras. Ao longo deste trabalho será possível entender melhor estas percepções.

Para melhor entender minhas questões procurei alguns cursos, dentre eles o curso de Especialização em Literatura e Cultura afro-brasileira oferecido pelo NEAB – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de Juiz de Fora. Durante o curso foi oferecida uma disciplina intitulada *Literatura Infantil, Literatura infantojuvenil e afrodescendência*, a partir da qual percebi toda uma problemática que envolve essa arte literária, desde os reflexos do racismo estrutural presente nas obras até o descrédito da crítica sobre este segmento.

Minhas inquietações foram se amplificando à medida que eu caminhava mais adentro neste assunto. Depois de concluída a especialização esbocei um projeto de

² Utilizaremos o termo qualidade de acordo com o pensamento de Leonor Riscado (apresentado nos próximos capítulos e, também, levando em conta as opiniões de escritores e ilustradores nas obras de Ieda de Oliveira – ver nas ref. OLIVEIRA, Ieda. 2005 e 2008).

³ Lei Federal assinada em 9 de janeiro de 2003 pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em escolas públicas e privadas.

pesquisa para o mestrado, que acabou sendo engavetado por questões alheias à minha vontade e substituído por outro campo de interesse, o da Literatura afro-brasileira de autoria feminina. Somente agora no doutorado encontrei possibilidades de desenvolver minhas pesquisas, buscar respostas e propor reflexões acerca da Literatura Infantil de temática étnico-racial, nomenclatura esta que discutiremos ao longo do trabalho. Já delimitado o tema, partimos para o corpus bibliográfico.

No início desta pesquisa foi difícil encontrar referências teóricas sobre a Literatura Infantil contemporânea, a maioria dos autores refletiu sobre o segmento entre os anos 50 e 90⁴. Pareceu-me um assunto de pouco prestígio, sobretudo nos cursos de Letras, fato que foi levantado por Santos (2011) em sua tese de doutorado e já observado pelo professor e estudioso Peter Hunt em seu livro *Crítica, Teoria e Literatura Infantil*, publicado originalmente em 1991 e reeditado em 2010. De acordo com o pesquisador, a literatura infantil não é um assunto que interesse aos acadêmicos, seu próprio tema parece desqualificá-la diante da consideração adulta, pois ela, muitas vezes, possui um texto simples e é destinada a um público inexperiente e imaturo (HUNT, 2010). Ainda segundo o autor, os livros voltados para crianças, que não são um público votante, nem com papel socialmente relevante, não se tornam livros canônicos e nem dignos de apreciação literária. Para Nikolajeva e Scott (2011), o preconceito com os livros ilustrados está baseado na noção lacaniana de linguagem pré-verbal e imaginária, principalmente quando estes são comparados com romances.

Lembrando aqui a observação de Terry Eagleton de que, de certo modo, toda crítica é política, podemos perceber a politização que envolve o mercado literário infantil, sobretudo quando se trata de publicações de autores negros ou de obras com temáticas negras.

A partir das considerações apontadas por Peter Hunt, conjuntamente com o pensamento de Lajolo e Zilberman (2007), foi possível deduzir que a Literatura Infantil ocupa sim um lugar marginalizado na Literatura Nacional. Segundo as referidas

⁴ É importante salientar que no início do trabalho buscamos por referenciais tradicionalmente consagrados na área, no entanto, ao longo do processo de pesquisa, principalmente a partir de relações estabelecidas em Congressos e Simpósios sobre literatura infantil, fomos percebendo um número considerável de pesquisadores sobre o tema, inclusive na área de Letras (o que até então era pouco encontrado). Numa espécie de teia em que um trabalho leva a outro, um autor sugere outro, fomos construindo uma referência bibliográfica mais atual e diversa sobre a Literatura Infantil contemporânea.

autoras, o fato de estar à margem dentro do campo literário, confere à literatura infantil um *status* de inferioridade e diminuição de seu valor artístico favorecendo assim o desinteresse da crítica literária.

Para Hunt (2010) a crítica literária é de suma importância, pois ela vai levar em conta o que realmente importa: o leitor. Além disso, o autor alega que a teoria e a crítica possuem elementos em comum com a literatura infantil, pois se preocupam com os aspectos políticos, de poder, reação do leitor, desconstrução, estruturas e mitos que envolvem o universo da criança.

Na mesma direção, a escritora e crítica literária Nelly Novaes Coelho (2000) afirma que a literatura infantil foi associada, durante muito tempo, a uma ideia básica de diversão (através de livros belos e coloridos) e ao aprendizado das crianças, e, por este fato, foi minimizada como criação literária e tratada como um gênero menor. A autora também salienta que falta uma organização e critérios consistentes para superar a precariedade da crítica literária voltada para a Literatura Infantil brasileira.

Uma pesquisa realizada pela professora Maria do Rosário Longo Mortatti (2008) nos apresenta uma breve síntese de como foi essa evolução dos textos críticos/teóricos sobre a Literatura Infantil ao longo dos tempos. O primeiro texto que se tem notícia seria datado de 1943 e escrito por Lourenço Filho. De acordo com a visão de Mortatti, o ponto de vista defendido pelo professor era o da arte ou “expressão do belo”, considerando este como suporte para uma ação educativa através dos livros. O texto de Lourenço Filho foi um marco na produção sobre Literatura Infantil e, por quase uma década, foi o único referencial teórico destinado às análises da Literatura Infantil no Brasil. De acordo com os estudos de Mortatti (2008), o panorama crítico sobre a Literatura infantil se deu da forma como resumiremos nos parágrafos a seguir.

Após o texto de Lourenço Filho, já nos anos 50, surge a definição de Cecília Meireles, que compreende a Literatura Infantil a partir das preferências das crianças, que em geral, também levavam em conta para suas escolhas a beleza dos livros. Cecília vai propor um equilíbrio entre o “útil e o agradável”, ela entende que o aspecto estético pode contribuir com o aspecto formativo da leitura. Outro diferencial das considerações de Cecília é que ela vai abranger também, o oral, o teatro, a prosa e o verso.

Do mesmo modo que Cecília, Ricardo Azevedo vai defender este caráter formativo da Literatura. Porém ele reafirma este posicionamento da Literatura Infantil como Literatura consagrada por um público leitor criança, mas condicionada pela

sociedade adulta, sendo esta, a responsável pela escrita, escolha e mediação dessa leitura. Ricardo traz uma perspectiva sociológica em que discute a noção de infância e as fases de desenvolvimentos da criança.

Já Leonardo Arroyo, alguns anos mais tarde, vai propor uma visão um tanto mais culturalista da Literatura Infantil. O autor levanta aspectos históricos que seriam influenciadores diretos nessa arte literária, discutindo a visão de uma literatura que estaria a serviço da didatização escolar, firmando-se tal como ocorria em final do século XIX, a partir das obras de Monteiro Lobato.

Em meados da década de 1980, Nelly Novaes Coelho considera a Literatura como um fenômeno cultural, pertinente e atravessado, portanto, por diversas áreas do conhecimento, o que acaba levando os estudos envolvendo a Literatura Infantil e Juvenil mais para o campo da pedagogia do que para o campo das Letras. Segundo Coelho é necessário se considerar a literariedade⁵ como fator da Literatura Infantil e Juvenil e de que a crítica literária fosse pautada nesses aspectos do texto, evitando que as primeiras fossem compreendidas apenas por seu viés educativo e ideológico. Ainda, na década de 80 do século XX, Edmir Perrotti vai associar à literariedade o aspecto estético da obra e assim, contrapor o chamado “discurso utilitário” dos livros infantis.

Lajolo e Zilberman (2007) propõem outro caráter de análise da Literatura Infantil, levando em conta a história da Literatura e da leitura sob o ponto de vista do marxismo. Defendem uma oposição ao caráter moralizante e pedagogizante dos textos infantis, elevando este segmento literário ao mesmo patamar da Literatura brasileira para adultos. Embora não nos reconheçamos como alinhados à doutrina marxista *stricto sensu*, este posicionamento estaria mais próximo de tudo o que pensamos sobre a Literatura infantil.

Mortatti (2008) entende os posicionamentos acima como corpus básico do discurso sobre a Literatura Infantil e Juvenil brasileira. Apesar dos pontos de vista em comum e dos divergentes, a autora aponta a existência de um conjunto denso de problemas históricos e teóricos envolvendo os discursos, dos quais ela destaca:

A relação direta entre esteticidade/literariedade e formação/educação/
instrução; a acentuação gradativa da esteticidade/literariedade como

⁵ Coelho entende o termo como o conjunto completo que constitui o livro infantil, ou seja, as características linguísticas, semióticas e sociológicas que permitem considerar um texto como literário.

fator decisivo da definição e da qualidade dos textos de LIJ; a ausência de uma crítica específica da LIJ brasileira, como fator de contribuição para avaliação da produção [...] Destaco ainda, o fato de todos os textos desse corpus básico terem sido publicados entre os anos 40 e 80 do século XX, após o que essas abordagens não foram diretamente questionadas, nem se publicaram outros estudos ou pesquisas com o mesmo grau de abrangência, nem ainda, abordaram-se devidamente as atuais características da LIJ, impulsionadas pelas novas tecnologias gráficas e pelas demandas de mercado, destinadas a leitores distantes do texto escrito e pouco letrados. (MORTATTI, 2008, p. 4).

As considerações de Mortatti estão baseadas em suas pesquisas acerca dos referências teóricos utilizados em vários textos (livros, capítulos de livros, dissertações, tese, periódicos, publicações institucionais, verbetes, prefácios e apresentações de livros) sobre Literatura Infantil e Juvenil produzidos por brasileiros entre os anos de 1985 e 2002. A pesquisadora ainda constata que “embora venha aumentando o número de publicações brasileiras sobre LIJ, a produção ainda é irrisória” (MORTATTI, 2008, p. 4), fato já mencionado aqui e reforçado em pesquisas citadas.

Para além do elenco apresentado por Mortatti (2008), apresentaremos aqui outros pensadores que escreveram sobre a Literatura Infantil e Juvenil a partir dos anos 90 e que dialogam, em determinados pontos, com o que trataremos neste estudo, entre eles estão Teresa Colomer, Leonor Riscado e José Nicolau Gregorin Filho. Além disso, utilizaremos artigos, dissertações e teses em que a Literatura Infantil é enfatizada sob a mesma perspectiva que a nossa.

A pesquisadora Leonor Riscado faz um estudo acerca do que entende por qualidade dos livros de Literatura infantil. Ela afirma que há uma significativa ausência de critérios na seleção dos acervos, sendo os livros muitas vezes escolhidos pela capa e pelos títulos. Segundo ela, “a qualidade da Literatura Infantil é um elemento fulcral para a modelagem e construção de futuros adultos empenhados, questionadores, imaginativos, interventivos.” (RISCADO, 2001, p. 2). Para Riscado (2001) a qualidade da Literatura Infantil é um elemento essencial na formação de adultos questionadores e criativos, e para isso é preciso um suporte informativo de credibilidade, fornecido por uma crítica de literatura infantil, especializada e independente, o que não é tradição no Brasil, mas existe em países como Alemanha, Inglaterra e França. Segundo a autora,

É importante rever o papel da crítica de Literatura Infantil na medida em que, com mais avaliações cuidadosas e criteriosas dos livros para crianças, efetuada por equipes de especialistas, ganhariam todos os intervenientes neste processo. (RISCADO, 2001, p. 5).

Além da preocupação com o texto escrito, é urgente também uma reflexão sobre as imagens que são componentes essenciais no todo narrativo. A ilustração também é uma forma de linguagem que resulta de escolhas feitas pelo ilustrador, como cores, formas, características das personagens etc., fazendo aumentar o grau de expressividade do livro. Debus (2017a, p. 28) endossa que “a ilustração tem papel intrínseco nas publicações e é lida também como narrativa”. Portanto, além de propiciar fruição e experimentação ao leitor, devem ultrapassar a esfera da mera reprodução do texto verbal.

O estudo das ilustrações é muito relevante para o processo de representação e identificação, no entanto, ainda é negligenciado nas pesquisas literárias conforme apontam as pesquisadoras do livro ilustrado Nikolajeva e Scott “Os estudos literários em geral negligenciam o aspecto visual ou tratam as imagens como secundárias” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p.17). As imagens, assim como as palavras, carregam conotações que sobretudo no contexto afro-brasileiro ou africano, irão fazer toda a diferença para a construção da identidade, tendo em vista a história de vida da população.

Retomando a necessidade de se ampliar a crítica literária envolvendo a Literatura Infantil e Juvenil, podemos observar que Gregorin Filho (2009) vai endossar o pensamento de Hunt e Coelho, e afirmar que a literatura infantil possui poucos trabalhos de crítica literária em comparação com as grandes obras da literatura universal e mesmo brasileira.

Gregorin Filho (2009) ainda afirma que a crítica tradicional tende a se afastar da tarefa de estabelecer parâmetros de análise para as obras de literatura infantil e juvenil, seja pela utilização de múltiplas linguagens, fato que a crítica não considera, seja pelas temáticas ou pela construção da linguagem verbal, que segundo o estudioso, estão muito distantes da literatura produzida para outros públicos. Outro aspecto observado pelo pesquisador é que maioria dos estudos realizados apresentam um certo esvaziamento literário ou artístico, que leva a obra a ser analisada numa função pragmática desvinculada do seu ideal artístico. É o que acontece, muitas vezes, em pesquisas apresentadas pelos programas de graduação e pós-graduação em Pedagogia, Psicologia, Serviço Social e outros.

Portanto, é a partir do entendimento da Literatura Infantil enquanto arte literária, uma arte capaz de utilizar o estético e o literário, gerando impactos (positivos ou negativos) no seu público e auxiliando na compreensão das relações do homem consigo mesmo e com os demais, que embasaremos nossas reflexões.

Estabelecida uma compreensão básica sobre a Literatura Infantil de uma forma geral, partiremos agora para o nosso foco principal, ou seja, as obras infantis que trazem personagens negras em papéis principais nas narrativas. Serão analisados textos verbais e visuais, seus impactos nas crianças e sua relação com a proposta antirracista.

Em nossas pesquisas, encontramos livros de literatura infantil que abordam de forma superficial a temática étnico-racial, deixando margem para interpretações equivocadas e contribuindo para uma ausência de reflexão a respeito do assunto. Além de textos superficiais, encontramos ilustrações que comprometem uma identificação positiva das crianças negras, que reforçam estereótipos⁶ negativos e estimula a prática racista entre as próprias crianças, um exemplo disso seria o livro *O cabelo de Lelé*, o qual será discutido nos próximos capítulos. Mas, também, encontramos livros que acreditamos estarem em consonância com a proposta antirracista, esteticamente bem construídos e bem recebidos pelo público leitor a quem se destinam, ou seja, as crianças. Todas estas alegações são oriundas de observações atentas do material selecionado, e coletadas a partir do contato das crianças com os livros, partindo de uma prática docente que tem buscado cumprir as prerrogativas da legislação que envolve a educação das relações étnico-raciais.

Durante minha vida como professora, mas, sobretudo, a partir do ingresso no processo de doutoramento, fui adquirindo obras que trouxessem personagens negras como protagonistas. As obras chegavam por indicação de amigos, por pesquisas na internet, visitas às livrarias e participações em congressos, não importando a autoria ou a editora, qualquer livro que, pela capa ou pelo resumo, fizesse menção a uma representação negra para a infância se tornava pertinente e então eu os comprava. Ao todo, coletei cerca de cento e dez livros entre produções nacionais e traduções em que os personagens protagonistas são crianças negras, no entanto apenas vinte e oito constam neste trabalho, nove deles com análise completa da obra e outros

⁶ “Estereótipo é uma visão simplificada e conveniente de um indivíduo ou grupo qualquer, utilizada para estimular o racismo” (SILVA, 1995, p.43).

dezenove por conterem uma ou outra imagem que carece de reflexão ou destaque. Optamos por não fazer nenhum recorte envolvendo autoria negra (entendo aqui autoria como o conjunto formado por escritores, ilustradores e equipe editorial) por observar que o mais relevante nesta pesquisa é a obra em si.

Portanto nossa metodologia consiste em trazer considerações e críticas com embasamentos teóricos, mas também algumas observações e comentários advindos dos nossos alunos que tiveram contato com as obras no decorrer de nossa vida como docente e mediadora da leitura. Como os trabalhos acadêmicos na área da ilustração em obras infantis ainda são escassos, foi preciso criar o nosso próprio método de análise que consiste em apontar elementos contraditórios, ou seja, aqueles que se dizem antirracistas, mas ainda conservam traços estereotipados, nos embasando em teorias recentes sobre racismo, representação e identidade. Tudo isso reforçado pelos comentários coletados (de forma informal) de nossos alunos, crianças em fase de alfabetização.

Como referencial teórico para amparar nossos estudos, utilizaremos pesquisadores e pesquisadoras versando sobre diferentes assuntos que são pertinentes à pesquisa, como os conceitos de raça e etnia, a questão da identidade negra, o papel da escola no combate ao racismo, a política de embranquecimento da população negra, a representação da população negra na literatura infantil e a análise das imagens, ou seja, das ilustrações como elementos representativos.

No primeiro capítulo, intitulado Literatura infantil – para além do livro traremos algumas reflexões sobre o racismo sofrido pelas crianças, sobretudo em casa e na escola; o papel da literatura antirracista no espaço escolar e a importância dos professores como mediadores (considerando a escola como primeiro local de contato da criança com a literatura); as nomenclaturas que circundam a literatura infantil afro-brasileira; a relação entre literatura e infância e as representações dessa infância na literatura por meio da linguagem imagética.

No segundo capítulo, intitulado Por trás das imagens – racismo e ilustração, passaremos efetivamente às análises das obras, levantando questionamentos sobre como se deu a representação da personagem negra; Nas obras *O cabelo de Lelé*, *Chico Juba*, *O mundo começa na cabeça*, *A menina transparente*, *Pequenas alegrias* e *Janaína*, veremos o impacto negativo de algumas ilustrações consideradas estereotipadas ou até mesmo racistas; Já nos livros *O menino Nito*, *Lulu adora histórias*, *A princesa e a ervilha*, *Princesa Arabela mimada que só ela*, *As tranças de*

Bintou, Ana e Ana e Cadarços desamarrados trataremos exemplos do uso da cor marrom como consequência do racismo estrutural, o mito da democracia racial e o colorismo; Para estabelecer um contraponto utilizaremos como exemplo as imagens feitas pelo artista Josias Marinho que utiliza a cor preta em suas ilustrações e mais alguns outros exemplos raros dessa paleta cromática. Ainda dentro desta complexa relação entre cor e identidades faremos análise de duas obras com títulos e temáticas semelhantes, *Lápis cor de pele* e *Cor de pele*.

No terceiro capítulo, intitulado Herança cultural africana na literatura infantil, analisaremos as obras *Os tesouros de Monifa, As tranças de Bintou e Pretinha de ébano* que estão buscando contrapor as representações racistas a partir da retomada do continente africano tendo a ancestralidade como pano de fundo para as narrativas. Neste capítulo além das ilustrações, o texto verbal será fundamental o entendimento da relevância do tema.

No quarto capítulo, intitulado Protagonismo negro: Representação x Representatividade, entraremos no nosso objetivo central, que é o de demonstrar como as imagens ilustrativas podem ser percebidas positivamente de forma a produzir um novo sentido para o termo Representatividade. Os livros selecionados são *Tainá, a guardiã das flores, Maíra, a alegre campeã, A menina que gostava de saber e A banda das meninas*.

2 LITERATURA INFANTIL – PARA ALÉM DO LIVRO

Neste capítulo, faremos algumas considerações sobre a definição de literatura infantil, sobre as questões relativas à leitura na infância e sobre os aspectos étnico-raciais que envolvem tanto a infância quanto a literatura infantil. Serão discutidas as nomenclaturas envolvidas, os aspectos culturais e estéticos relacionados a elas; o racismo sofrido pelas crianças, principalmente no ambiente escolar, o perfil dos professores e o papel da literatura infantil neste contexto. Além disso, apresentaremos estudos já realizados sobre a representação negra na literatura infantil e juvenil.

2.1 ENTENDENDO AS TERMINOLOGIAS E DELIMITANDO O CORPUS

Uma questão que já foi amplamente debatida por críticos, acadêmicos, leitores e escritores é: isso é literatura? Determinar se um texto ou um livro pode ou não pode ser considerado literatura foi, durante muito tempo, objeto de pesquisas e debates, sobretudo acerca das obras escritas por grupos “marginalizados” ou que abordem temáticas dessa categoria, ou seja, a literatura periférica, LGBTQIAPN+, literatura negra e outros. No entanto, Todorov (1978) já afirmava que o valor de uma literatura reside nela própria, ou seja, uma obra literária fala por si e não necessita de aprovação social para se caracterizar literatura ou não. Ademais, nos respaldamos na concepção de literatura defendida por Antônio Cândido:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura... deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. (CÂNDIDO, 2011, p. 176).

A partir deste entendimento e com o estabelecimento das muitas possibilidades de escrita que se instauraram nas últimas décadas, esse debate em torno do que se entende por literatura ficou obsoleto. Porém, nem tão obsoleto está o debate sobre o espaço e a importância da literatura infantil. Ainda existe um certo descaso com os livros escritos para as crianças, principalmente no tocante à crítica literária voltada para este segmento.

Como já mencionado aqui anteriormente, existe uma evidente marginalização dessa arte, mesmo sendo tão rica e tão repleta de possibilidades. Sobre esta questão, Coelho afirma que:

Literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização... (COELHO, 2000, p. 27).

Pensando assim, não haveria diferença no tocante a juízo de valor entre a Literatura para adultos e a Literatura escrita para crianças, certo? No entanto, por meio de uma busca rápida nos bancos de trabalhos acadêmicos concluídos na área de Letras, o que ainda se observa é que a Literatura Infantil não possui a mesma relevância, no cenário crítico-literário que uma obra de Drummond ou Machado de Assis.

Ouso dizer que, assim como as literaturas marginais e periféricas, as literaturas voltadas para a infância não ocupam lugar de prestígio dentro do cenário literário, embora seja perceptível um avanço de pesquisas acadêmicas e publicações nessa área.

A partir das leituras de Gregorin Filho, Regina Zilberman e Mortatti, podemos destacar que o descaso para com a literatura infantil pode estar associado a diversos fatores, dentre eles, o histórico fundador desse nicho literário em que o objetivo inicial era determinar o que podia ou não uma criança fazer, ou seja, as relações de poder e o caráter moralizante dominavam as narrativas infantis. Outros fatores também podem interferir nesta visão, entre eles o tipo de material gráfico utilizado (com algumas exceções); o número reduzido de páginas; as narrativas muitas vezes simplistas e que parecem desconsiderar o público leitor (HUNT, 2010).

Para Gregorin Filho (2009), vários aspectos podem provocar este desprestígio da Literatura infantil e a sua classificação como uma “literatura de menor valor”, entre eles a sua origem ou a sua associação frequente com as práticas pedagógicas, além disso, o próprio termo “infantil” parecer desqualificá-la. Para o pesquisador, talvez seja este o motivo que leva muitos autores e estudiosos a criarem terminologias.

Neste ponto, observamos que várias nomenclaturas vêm sendo utilizadas, dentre elas: Literatura Infantil; Literatura Infantil e Juvenil; Literatura Infantil e/ou Juvenil; Literatura Infanto-Juvenil; Literatura para a infância; Literatura para crianças

e jovens, entre outras. Os modos de nomear variam de acordo com as convenções, os posicionamentos e interesses do autor/crítica/produtor/mercado literário ou de acordo com a faixa etária a que os livros se destinam, não havendo um consenso.

Em princípio, a diferenciação entre obras infantis e juvenis se daria pelo tamanho, ou seja, um volume maior de páginas para o livro juvenil, o que sugere um leitor mais autônomo e com maior habilidade de interpretação, enquanto para o público infantil, considerado com menor habilidade de leitura que a do jovem leitor, destinam-se os livros com menor número de páginas, letras grandes (predomínio da letra de forma maiúscula) e muitas imagens. Para a especialista em Literatura Infantil Teresa Colomer, “As histórias narradas são curtas para não ultrapassar os limites da capacidade infantil de concentração e memória, e para não exigir demais de sua ainda confusa compreensão das relações de causa e consequência.” (COLOMER, 2017, p. 34).

Então, ao categorizar um livro como Literatura infantil apenas, estaríamos restringindo os outros possíveis leitores? Ou determinar que uma obra é destinada ao público jovem, ou jovem-adulto excluiria as crianças dessa leitura? Alguns escritores que conhecemos defendem que a Literatura infantil e juvenil é capaz de abranger leitores de qualquer idade, incluindo o público adulto, haja vista o seu caráter lúdico e o seu poder de envolver o leitor em sua magia. Para Mortatti (2008), a tentativa de rotular ou enquadrar essas obras seria perda de tempo. Porém, pensamos que a construção de uma definição padrão dessa literatura seria importante para o seu destaque e solidificação no cenário literário. De acordo com Platão (2001), os nomes são de extrema importância, pois ao nomear se pressupõe a existência de algo ou alguém. Neste ponto, concordamos com Platão e acreditamos que a padronização de uma nomenclatura ajudaria na consolidação de um *status* mais elevado da Literatura infantil e juvenil no cenário literário.

No entanto, ainda não havendo um consenso sobre como chamar a literatura escrita para crianças, optamos por utilizar ao longo deste trabalho o termo Literatura infantil por dois motivos: primeiramente por este ser o termo de maior recorrência em nossos materiais de consulta, nos baseando na perspectiva de Gregorin Filho quando este afirma que o adjetivo infantil “indica o público virtual de certo tipo de texto literário construído na atualidade por uma linguagem híbrida, formada em grande parte pela adição de texto verbal com textos visuais” (2009, p.10); segundo, porque selecionamos para o trabalho livros categorizados como literatura infantil, levando em

consideração a classificação etária feita pelas próprias editoras ao caracterizar obras infantis e juvenis, ou seja, determinando como infantis aquelas destinadas às crianças de até 10 anos. Os livros que aqui serão apresentados se enquadram nesta faixa etária.

Após determinarmos o nosso corpus analítico, ou seja, livros destinados a crianças menores de 10 anos e com personagens protagonistas negras, enfrentamos outro problema envolvendo a nomenclatura, pois assim como na Literatura adulta, a literatura de temática negra ou escrita por autores negros ainda não possui uma definição única, mesmo com um grande debate acerca da necessidade (ou não) de se marcar a especificidade dessas obras, não bastando, para muitos, enquadrá-las no nicho da Literatura Brasileira. As propostas de destaque de uma literatura feita por negras e negros, ou que aborde temas específicos da população negra está latente no debate acadêmico-literário há décadas.

No nosso entendimento, as variantes de uma possível definição quanto à nomenclatura são mais políticas e ideológicas, não se restringindo apenas ao tipo de escrita, escritor ou público leitor. A nomenclatura utilizada demarca, além da autoria, um posicionamento e uma intenção do discurso. Muitas intelectuais defendem a relevância dessa demarcação. Para Sobral (2017, p. 254) “quem não se afirma não existe”, Elizandra Souza defende que é preciso nomear para não ser nomeado pelo outro, Miriam Alves não vê essa segmentação como rótulos que aprisionam, muito pelo contrário, para ela é um sinal de libertação, libertação de uma literatura brasileira marcada pela hegemonia branca. Evaristo (2011, p.114) vai dizer “Eu sou uma escritora brasileira, mas não somente. A minha condição de brasileira agrega outras identidades que me diferenciam...”. Contudo, propomos uma reflexão acerca das denominações existentes e optamos por aquela que nos pareceu mais adequada, com base na bibliografia selecionada para análise.

Dentre as denominações mais comuns estão Literatura Negra, Literatura afro-brasileira e Literatura negro-brasileira. O termo Literatura Negra foi difundido por Zilá Bernd (1988), sendo que não necessariamente o autor precisa ser negro, basta que haja um eu enunciador que seja negro:

É preciso sublinhar que o conceito de literatura negra não se atrela nem à cor da pele do autor nem apenas à temática por ele utilizada, mas emerge da própria evidência textual cuja consistência é dada pelo surgimento de um eu enunciador que se quer negro. Assumir a

condição negra e anunciar o discurso em primeira pessoa parece o aporte maior trazido por essa literatura, constituindo-se em um de seus marcadores estilísticos mais expressivos. (BERND, 1988, p. 22).

O ponto de vista de Bernd é corroborado pelo professor Domício Proença Filho, que a partir do que defende a pesquisadora, sugere a necessidade de singularização da literatura. Afirma o autor:

À luz dessas observações, será negra, em sentido restrito, uma literatura feita por negros ou descendentes assumidos de negros e, como tal, reveladora de visões de mundo, de ideologias e de modos de realização que, por força de condições atávicas, sociais e históricas, se caracteriza por uma certa especificidade, ligada a um intuito claro de singularização cultural. (PROENÇA FILHO, 1988, p.78 apud DUARTE, 2014, p. 23).

Para a professora Maria Nazareth Soares Fonseca (2006), o termo Literatura Negra vai muito além, busca abordar questões identitárias relativas à cultura africana e afrodescendente, que se misturam a memória e às lembranças de fatos do passado, percorrendo espaços íntimos do autor e transferindo para a escrita seus modos particulares de compreensão do mundo.

Já o termo Literatura afro-brasileira difundido pelo pesquisador Eduardo Assis Duarte, é defendido por Márcio Barbosa, escritor e organizador dos Cadernos Negros, por ser mais amplo e estar ligado à cultura e ancestralidade africana por meio do prefixo “afro”. Para Barbosa (2015, apud DUARTE, 2014) o termo “afro” foi apropriado e ressignificado pelo movimento negro norte-americano e se trata de um conceito político e não apenas biológico, como seria o termo “negra” da literatura negra. O posicionamento de Duarte sobre o uso do termo Literatura afro-brasileira já foi por nós pesquisado quando da elaboração da dissertação de mestrado. Nesta, Duarte propõe:

a substituição do termo *Literatura Negra* por *Literatura Afro-brasileira*, acreditando que a palavra “negra” enfraquece e limita a eficácia desse conceito. Assim, num contexto teórico e crítico, as palavras negra/negro carregam um peso muito grande, uma carga de inferioridade e negatividade vindas ao longo da história da humanidade. Para Duarte, a decisão do escritor de se proclamar negro/negra e com isso assumir o lado estigmatizado e marginalizado do Brasil traz para si toda a responsabilidade social de transformação de mentalidades e comportamentos. (PESTANA, 2017, p.19).

Duarte (2014) entende o prefixo “afro” de forma diferente de Barbosa, ele engloba aqui todas as experiências vividas pelos descendentes de africanos, ou seja, os afrodescendentes. Vejamos:

O termo afro-brasileiro, pela própria configuração semântica, remete ao tenso processo de mescla cultural em curso no Brasil desde a chegada dos primeiros africanos. Processo de hibridação étnica e linguística, religiosa e cultural. (DUARTE, 2014, p. 25).

O termo “afro” gera muita insatisfação por parte de alguns escritores negros, por enxergarem aqui a possibilidade de que haja algum escritor não negro se denominando afrodescendente e assumindo as narrativas pretas. Um deles é o intelectual e poeta Cuti (Luís Silva), que vê o combate ao racismo como objetivo central dessa literatura. Segundo o pensador:

Denominar de afro a produção literária negro-brasileira (dos que se assumem como negros em seus textos) é projetá-la à origem continental de seus autores, deixando-a à margem da literatura brasileira, atribuindo-lhe, principalmente, uma desqualificação com base no viés da hierarquização das culturas, noção bastante disseminada na concepção de Brasil por seus intelectuais. “Afro-brasileiro e “afro-descendente” são expressões que induzem a discreto retorno à África, afastamento silencioso do âmbito da literatura brasileira para se fazer de sua vertente negra um mero apêndice da literatura africana. (CUTI, 2010, p.35, 36).

Cuti refuta essa associação ao termo afro alegando que este não referenda a realidade brasileira, reforçando ainda que “A literatura africana não combate ao racismo brasileiro. E não se assume negra” (2010, p. 36). Tal pensamento advém do entendimento de uma diversidade africana em que a maioria dos autores reconhecidos são brancos e rejeitam uma identidade continental em suas obras.

Voltando ao contexto brasileiro, Cuti (2010) defende que um indivíduo afro-brasileiro ou afrodescendente não seria necessariamente um indivíduo negro brasileiro, o que invalidaria o objetivo de particularização dessa literatura, tendo em vista que não seriam vítimas do racismo. O autor discute também a associação negativa dos termos negra/negro no contexto histórico-nacional brasileiro baseado no mito da democracia racial e rejeita a questão do negro e da cultura negra apenas como tema. A partir desta e de outras particularidades, ele propõe uma outra nomenclatura, a Literatura negro-brasileira:

A literatura negro-brasileira nasce na e da população negra que se formou fora da África, e de sua experiência no Brasil. A singularidade é negra e, ao mesmo tempo, brasileira, pois a palavra “negro” aponta para um processo de luta participativa nos destinos da nação e não se presta ao reducionismo contribucionista a uma pretensa branca que a englobaria como um todo a receber, daqui e dali elementos negros e indígenas para se fortalecer. (CUTI, 2010, p. 44/45).

Ao propor a substituição do termo “afro-brasileiro” para “negro-brasileiro”, Cuti afirma um pertencimento à Literatura Brasileira e não à Literatura africana, e uma ressignificação político-identitária da palavra “negro”. Colocando assim, os negros como sujeitos protagonistas de suas próprias narrativas.

Portanto, a palavra “negro” nos remete à reivindicação da existência do racismo, ao passo que a expressão “afro-brasileiro” lança-nos em sua semântica, ao continente africano, com suas mais de 54 nações, dentre as quais nem todas são de maioria de pele escura, nem tampouco estão ligadas à ascendência negro-brasileira. Remete-nos porém, ao continente pela via das manifestações culturais. Como literatura é cultura, então a palavra estaria mais apropriada a servir como selo. (CUTI, 2010, p. 40).

Para o pesquisador e escritor Edimilson de Almeida Pereira (2007), há uma fratura da formação cultural e literária que, ao mesmo tempo aproxima e distancia o sujeito escritor das heranças da colonização. Segundo Pereira (2007) os critérios utilizados para caracterizar a literatura negra ou afro-brasileira⁷ se mostram pouco abrangentes quando consideramos a existência de negros e mestiços escrevendo de acordo com padrões clássicos europeus, e escritores não-negros escrevendo sobre temas inerentes aos interesses da população afrodescendente. O autor adverte que “a utilização sumária dos critérios étnico e temático para definir a literatura afro-brasileira impõe uma censura prévia aos autores negros e não negros, na medida em que se analisam suas obras como resultados de fatores extraliterários.” (PEREIRA, 2007, p.186). Ainda segundo Pereira, é necessário estabelecer critérios pluralistas, capazes de dialogar com as identidades e as diferenças para que seja possível pensar essas vozes como enunciadoras e constituintes de uma Literatura Brasileira. O

⁷ Cabe ressaltar que essa discussão feita pelo professor Edimilson de A. Pereira é anterior à proposição da nova nomenclatura por parte do Cuti, por isso ele não a menciona em seu livro utilizado como referência.

pensador ressalta vários aspectos acerca das nomenclaturas, mas pondera a necessidade de entender as obras e autores como pertencentes de uma mesma Literatura Brasileira, sobretudo pelo viés linguístico que os unem.

A literatura Negra ou Afro-brasileira integra a tradição fraturada da Literatura Brasileira. Por isso ela apresenta um momento de afirmação da especificidade afro-brasileira (em termos étnicos, psicológicos, históricos e sociais); ao mesmo tempo, aborda temas e explicita linhas de pesquisa que se inserem no quadro geral da Literatura Brasileira. Sob este aspecto, a língua é fator decisivo na demonstração desse percurso. Brasileiros de diferentes origens étnicas expressam sua visão de mundo através de um mesmo sistema linguístico, ou seja, a língua portuguesa, preservada e transformada de acordo com a dinâmica de nosso contexto histórico-social e dos grupos linguísticos que com ela entraram em contato. A literatura Negra ou Afro-brasileira escrita nesse sistema é, também, Literatura Brasileira, e na medida em que essas linhagens literárias dialogam ou entram em conflito, permitem a expressão das múltiplas vozes que constituem nossa sociedade. (PEREIRA, 2007, p.188).

Com base no exposto acima, acerca das possíveis nomenclaturas, podemos concluir que cada autor ou pesquisador vai entender e utilizar a terminologia que lhe fizer mais sentido, de acordo com suas experiências, suas crenças culturais e políticas. Por ainda não haver no cenário literário atual um consenso sobre como nomear este ramo literário, acolhemos todas as abordagens apresentadas até aqui.

Levando em consideração todos os aspectos práticos, políticos e ideológicos descritos acima em relação ao foco principal de nossa pesquisa, acreditamos ser importante também mencionar as terminologias utilizadas para designar a Literatura Infantil com personagens negros encontradas em nossas referências bibliográficas.

A pesquisadora Eliane Debus apresenta em um de seus livros, três grandes categorias: literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira; literatura afro-brasileira e literaturas africanas. De acordo com suas pesquisas, a primeira seria aquela focada apenas na temática do texto, sem focalizar quem o escreve. A segunda seria aquela escrita por autores afro-brasileiros, mesmo reconhecendo as dificuldades de delimitação seguindo o conceito de Eduardo Assis Duarte. A terceira vai abranger as literaturas produzidas em África e por autores africanos. Para Debus (2017a) a literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira é aquela que mais se sobressai em território brasileiro, embora o número de obras das demais categorias tenha crescido nos últimos anos.

Além dos termos Literatura afro-infantil e Literatura infantil afro-brasileira, pautados no que pressupõe os estudos de Duarte (2014), encontramos as denominações Literatura Negra infanto-juvenil ou Literatura Negra para Crianças, o qual estaria na mesma corrente de entendimento da Literatura negra adulta, ou seja, seria vinculado a uma autoria negra, posicionamento este confirmado e defendido pela escritora e produtora Iris Amâncio em palestra proferida no 8º Seminário de Literatura Infantil e Juvenil da Universidade Federal de Santa Catarina, ocorrido em novembro de 2019. Tal nomenclatura não atende ao que propõe esta pesquisa, tendo em vista a não opção pelo recorte autoral. Os livros analisados aqui são de autores e autoras de diversas identidades raciais. Ademais, é importante refletir que, na literatura infantil, a autoria é partilhada entre ilustradores, designers gráficos e editoras, o que dificultaria delimitar uma autoria específica (esta questão da autoria será abordada mais adiante).

Uma outra nomenclatura encontrada foi Literatura Infantil com temática étnico-racial. A expressão étnico-racial está ligada ao conceito de etnia que é utilizado para marcar as diferenças fenotípicas envolvendo os tons de pele e traços fisionômicos da população negra, focando também na questão da ancestralidade e da raiz cultural africana⁸. É uma forma mais abrangente de se posicionar com relação à dicotomia raça ou etnia. Em princípio optamos por utilizar esta denominação tendo em vista que os livros escolhidos serão analisados pelo viés da representação física das personagens, ou seja, levando em conta os aspectos fenotípicos e a relação destas com a cultura ancestral. Os fatores fenotípicos que constituem, num entendimento comum, as características das crianças negras aparecem de forma explícita ou subjetiva em todas as obras que serão aqui analisadas. Além disso, voltamos a ressaltar que não optamos por um recorte autoral negro, focamos nas ilustrações e nas temáticas. Desta forma, compreende-se o termo étnico-racial como uma nomenclatura que:

É usada na tentativa de explicitar que, ao nos referirmos ao segmento negro da população brasileira, tanto a dimensão cultural (linguagem, tradições, ancestralidade) quanto a racial (características físicas visivelmente observáveis, tais como cor da pele, tipo de cabelo etc.) são importantes e estão articuladas. Ambas devem ser consideradas em conjunto (e não de forma separada) quando falarmos sobre a

⁸ O termo etnia a que nos referimos é explicado no livro *O negro no Brasil de hoje* (2016) escrito por Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga. Os autores refletem sobre vários conceitos como raça, etnia, racismo, discriminação racial, preconceito racial, etnocentrismo entre outros.

complexidade do que representa “ser negro no Brasil”. (GOMES; MUNANGA, 2016, p. 178).

Portanto, utilizaremos neste trabalho a denominação de Literatura Infantil com temática étnico-racial. No entanto, precisaremos entender mais a fundo como se constitui essa chamada Literatura infantil e como se dá sua relação com seu público leitor prioritário, as crianças.

2.2 NOTAS SOBRE LITERATURA, LEITURA E INFÂNCIA

Chamamos de literatura infantil o texto literário destinado, prioritariamente, ao público infantil (entendido aqui de acordo com a faixa etária delimitada pelo próprio livro), em que são discutidos valores humanos presentes na sociedade como um todo, ou seja, temas não restritos à infância. O texto literário escrito para crianças é constituído a partir elementos narrativos verbais e visuais e necessitam de um leitor capaz de entender a relação entre os dois modos de narrar, como nos explica o professor e pesquisador Gregorin Filho:

O texto não verbal (visual) se desenvolve com cenografias e figuras de modo a um compor o outro, e os dois (visual e verbal) constroem um único texto, apropriado ao fazer interpretativo do enunciatário. [...] Torna-se importante ter em mente que o enunciatário do texto é uma criança e a manifestação textual integral é o resultado de duas semióticas (verbal e visual). Portanto, o texto “infantil” pressupõe um leitor competente intersemioticamente, isto é, um leitor que saiba ler e relacionar as temáticas concretizadas nesses dois tipos de texto. (GREGORIN FILHO, 2009, p.16).

Isso nos leva a deduzir que a criança leitora, não necessariamente já deva estar com a fase de alfabetização consolidada, pelo contrário, o processo de leitura e interpretação passa muitas vezes por suas experiências prévias e pela mediação que é feita no ato da leitura. Neste caso, as imagens serão fundamentais para a compreensão do todo narrativo. Veremos mais sobre essa relação texto/imagem/interpretação nos capítulos analíticos que se seguirão.

Sobre as escolhas temáticas e textuais utilizadas nas narrativas infantis, é importante frisar que são escolhas adultas e, portanto, muitas vezes distanciadas de temas pueris, como elementos intertextuais intencionais, para levar as crianças a se relacionarem com a história, como aponta Gregorin Filho:

Esse ponto é percebido quando tem início o processo de escolha destes elementos pelo enunciador do texto. Nesse ponto, o enunciador (autor) escolhe, entre outros elementos, o seu enunciatário (o possível leitor de sua obra) e, conseqüentemente, opta por essa ou aquela manifestação textual, mais ou menos apropriada para uma criança ler; tudo isso com o objetivo de que o seu texto (bem como os valores nele contidos) seja aceito tanto pela criança que será a suposta leitora do livro como pela própria sociedade, já que a maior parte dos livros que os pequenos leem é escolhida por adultos (sejam eles pais, professores ou parentes que buscam presentear a criança). (GREGORIN FILHO, 2009, p.19, 20).

Nesta perspectiva é necessário pensar como a sociedade é responsável pela formação moral, social e cultural das crianças, e que, através de professores e familiares, utiliza a literatura como suporte para refletir comportamentos, suscitar emoções, fomentar imaginários e facilitar a compreensão do mundo que as cercam. Tal fato é confirmado por Gregorin Filho (2009), que afirma existir atualmente uma produção literária/artística que se afasta da ideia de recurso pedagógico e, elencando como funções principais o lúdico, o catártico e o libertador, visam preparar o indivíduo para um mundo repleto de diversidades.

Para o pesquisador, é nítido o viés social que a Literatura Infantil assumiu nos últimos anos, sobretudo a partir da LDB e suas alterações propostas pela lei 10.639/03 e 11.645/08, os PCNs e os temas transversais. Com isso, ressalta o autor:

nota-se o processo de mudança sofrido na concepção de literatura infantil, ou seja, de instrumento pedagógico de concepção moralizante do passado, ela passa a espelhar a sociedade com suas relações, necessidades, questionamentos e padrões estéticos. (GREGORIN FILHO, 2009, p.36).

Tais transformações ocorridas na intencionalidade e funcionalidade do texto literário infantil são frutos de um processo histórico-social que vai impactar na maneira de se produzir e entender a literatura infantil. Ramos (2017) alega que não há literatura sem ideologia, seja para crianças ou para adultos e tentar se abster de um posicionamento ideológico já é um posicionamento ideológico. Segundo ela, o texto sempre tem algo a dizer.

Para sintetizar o surgimento da Literatura Infantil é preciso compreender que as crianças não eram vistas como sujeitos em construção, com especificidades e necessidades próprias do universo infantil, pelo contrário, elas eram vistas como

adultos pequenos. O objetivo era que elas logo ultrapassassem essa fase e se tornassem indivíduos produtivos para a comunidade. O tratamento destinado a elas era, muitas vezes, rígido e insensível e a literatura a qual elas tinham acesso eram textos moralizantes da literatura oral adulta, o que se difere bastante da forma como concebemos a criança de hoje, ou seja, um ser humano em desenvolvimento.

Não queremos nos ater aqui a um percurso histórico da literatura infantil, muito menos discutir a fundo a concepção de infância, uma vez que estas são opções feitas pela maioria dos trabalhos acadêmicos que abordam temas ligados à literatura infantil. No entanto, julgamos necessário reforçar que, assim como o termo infância, a literatura destinada às crianças precisou ir se adaptando às transformações sociais, no intuito de promover melhores diálogos entre as artes, o texto literário, o leitor e a sociedade, entendendo as possibilidades e limitações dos pequenos leitores.⁹

Neste ponto, entende-se a literatura infantil como um tipo de linguagem específica com o intuito de expressar experiências humanas, utilizando a arte e a simbologia da leitura como meios para acessar suas próprias experiências. O que também é reforçado por Gregorin Filho:

A instância da leitura não é puramente passiva. O leitor, no momento do seu exercício de entender e interpretar os textos que o rodeiam, ativa a sua memória, relaciona fatos e experiências, entra em conflito com valores, coloca vários textos em diálogo. (GREGORIN FILHO, 2009, p. 44).

Para entendermos melhor como se processa essa relação da leitura com as experiências humanas do leitor, é preciso, antes de tudo, entender que no universo infantil existem categorias diferentes de leitores e isso fará muito sentido em nossas análises nos capítulos que seguirão, pois a percepção de uma criança alfabetizada para uma outra que leia apenas imagens poderá interferir diretamente na mensagem narrativa. Outro fator a se considerar é o amadurecimento cognitivo, afetivo e psicossocial da criança leitora e como se dá o processo de interpretação da leitura.

No ato da leitura, através do literário, dá-se o conhecimento da consciência de mundo ali presente. Assimilada pelo leitor, ela começa a atuar em seu espírito (e conforme o caso a dinamizá-lo no sentido

⁹ Para conhecer melhor o percurso da literatura infantil e o conceito de infância ver a dissertação de mestrado de Ione Silva Vilela Pícoli, disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/4078>

de certa transformação...). Mas, para que essa importante assimilação se cumpra, é necessário que a leitura consiga estabelecer uma relação essencial entre o sujeito que lê e o objeto que é o livro lido. (COELHO, 2000, p. 51).

Com base nos estudos de Coelho (2000) teremos cinco categorias de leitores, tendo como referência idades cronológicas aproximadas, sendo a primeira denominada *O pré-leitor*. Nesta fase é essencial a atuação do adulto na mediação e interação afetiva com a leitura; a criança começa a entender que existe algo além dela no espaço e sua atenção é focada nas imagens, sobretudo as coloridas; a fase do pré-leitor se inicia aos 15 meses de idade e segue até os cinco anos. Podemos resumir esta fase através da palavra mediação.

A segunda fase é chamada de *leitor iniciante* e se dá a partir dos seis ou sete anos de idade, esta é fase da aprendizagem e do começo da alfabetização em que a criança já reconhece alguns signos do alfabeto, sílabas e algumas palavras (é importante ressaltar que na nossa realidade escolar, muitas crianças nesta faixa etária ainda estão na fase anterior, a do pré-leitor); nesta fase as imagens começam a se relacionar com o texto escrito. Seguindo os estudos de Coelho (2000), veremos o adulto como estimulador e facilitador da leitura, não apenas proporcionando o contato da criança com o livro, mas criando hábitos de leitura e auxiliando na compreensão e decodificação das palavras. Resumiríamos esta fase a partir da palavra estímulo.

A partir dos oito ou nove anos, a criança entra numa fase conhecida como *leitor-em-processo*, período em que ela já dominaria com facilidade o mecanismo de leitura e o seu pensamento lógico e a curiosidade em conhecer novas coisas, serão o elo de atração entre ela e os livros; o humor, a efabulação, o imaginário e fantasia prendem muito a atenção da criança nesta fase, portanto, será muito importante a relação do texto verbal com o texto visual. A palavra que resumiria bem esta fase é imaginação.

A próxima fase é a do chamado *leitor fluente* e se inicia a partir dos 10 anos de idade. Nesta etapa, o mecanismo de leitura e compreensão do mundo expresso nos livros estaria consolidado; a capacidade de reflexão e concentração aumenta e a criança já se torna capaz de fazer deduções e confrontar suas ideias a partir da abstração. As ilustrações ainda não são dispensáveis, pois servirão para referendar o texto lido. A presença do adulto já não se faz mais necessária, e a relação de afeto nesta fase se dá diretamente com o objeto livro e as narrativas. Vamos sintetizar esta fase usando a palavra pensamento.

Na última fase, chamada leitor-crítico, existe um domínio total da leitura, da linguagem escrita, da capacidade de reflexão e interpretação, bem como o desenvolvimento de uma visão de mundo estabelecida através de comparações, reflexões e senso crítico. Nesta etapa, já não mais teremos crianças e sim adolescentes, e a leitura deverá extrapolar a fruição e o prazer, levando o leitor a entender as construções linguísticas e literárias do texto. Podemos representar esta fase a partir da palavra linguagens.

Dentre todas estas etapas de desenvolvimento da leitura nas crianças, as que vão melhor se adequar ao nosso trabalho, são as três primeiras, ou seja, *pré-leitor*, *leitor iniciante* e *leitor-em-processo*. Levamos em consideração a faixa etária indicativa dos livros selecionados, seja por indicação das editoras e ou aquelas sugeridas pelos programas de distribuição de livros¹⁰ e, também, as idades dos alunos com os quais trabalhamos e tiveram contato com algumas obras.

Um dos aspectos que mais nos interessa nos estudos de Coelho (2000) é a relação das crianças com as ilustrações e a carga de afeto e acolhimento que as imagens podem proporcionar. Gregorin Filho (2009) reforça que a percepção das imagens vai estar relacionada a aspectos como o amadurecimento da criança, o tipo de suporte textual e o universo cultural em que o indivíduo leitor está inserido. Para o pesquisador “o olhar se constrói a partir da motivação, ou seja, do que a cultura em que vivemos olha no mundo, de como ela efetiva esse olhar” (2009, p. 48). Portanto, nossas análises serão baseadas no modo de olhar e de se relacionar estabelecidos entre leitor e texto literário, levando em conta suas experiências e suas vivências antes e depois da leitura, sobretudo quando ainda podemos encontrar reflexos do racismo em muitas obras e em muitas condutas escolares, espaço onde existe a maior circulação de obras literárias para crianças.

2.3 QUESTÕES RACIAIS, ESCOLA E LITERATURA

Infelizmente, as crianças negras não estão imunes ao aspecto cruel do racismo. É sobretudo na infância, que ocorrem as mais terríveis formas de discriminação, pois elas ainda não sabem como se defender, afirma a pesquisadora Alessandra Devulsky (2021). Inseridas em diversas instituições sociais, como o lar, a rua e a escola, não há

¹⁰ Como no caso do PNLD literário que determina a indicação dos livros para creche, educação infantil, ensinos fundamental e médio.

um refúgio seguro onde elas possam se proteger das chacotas, dos apelidos, dos abusos, das agressões de toda ordem, físicas, morais e psicológicas. De acordo com a pesquisadora, esse primeiro contato da criança negra com o racismo é traumático e se dá de forma imprevisível. Muitas vezes a pessoa nem se dá conta da violência que sofreu. Mas, a partir do momento em que nos damos conta de que somos percebidos por brancos de uma maneira diferente, passamos a nos enxergar como negros, afirma Devulsky (2021).

Mesmo dentro de casa muitas crianças negras sofrem influência do racismo estrutural¹¹, que não isenta nenhum cidadão de práticas dessa natureza, inclusive os próprios negros (falo também por experiência pessoal). Isso se dá porque estamos todos no mesmo turbilhão cultural, oriundo de uma base social solidificada num discurso que reforça a supremacia racial branca, os padrões estéticos e culturais dos colonizadores europeus em detrimento das outras culturas formadoras do que hoje entendemos por Brasil, o que nos leva a comportamentos e falas que vão de encontro ao que realmente somos.

Dentro da própria família, a criança negra pode ter sua estética confrontada e sofrer os primeiros tipos de violência. Quando uma mãe, mesmo negra e com cabelo crespo, denomina o cabelo da filha de “juba”, “gafurinha” e “picumã”, ela está transferindo para dentro de casa o discurso social que predomina lá fora e que lhe fora ensinado como senso comum. Desta forma, ela dificulta o processo de aceitação e identificação desta criança com seus traços culturais que constituem suas características físicas. O constrangimento imposto às crianças, constrói arquétipos e restringe o seu horizonte existencial, afirma Devulsky (2021). Quanto aos filhos homens, a violência se dá, muitas vezes, ao raspar o cabelo do menino sem o seu consentimento. Felizmente, temos visto nos últimos anos, um grande avanço nestas questões. A cada dia é possível ver muitas famílias admirando e reforçando sua estética negra, a forma mais significativa está na aceitação do cabelo crespo. Cada vez menos tenho observado a utilização de recursos de alisamento dos cabelos por mulheres negras na escola em que trabalho e nos ambientes que frequento.

No convívio social não familiar, ou seja, em locais públicos como a rua, as praças, os campinhos de futebol, a igreja ou na casa dos amiguinhos, as crianças

¹¹ Termo defendido por Silvio Almeida que percebe o racismo estrutural como decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem práticas racistas entre as instituições.

negras ficam ainda mais expostas às práticas racistas. Muitas vezes elas nem relatam o ocorrido em casa por vergonha ou por medo da reação da família, afirma a psicóloga Livia Marques¹². A exclusão é nítida, basta observar ao seu redor, na sua rua, no seu círculo de convivência ou mesmo pesquisar no Google as frases “crianças negras brincando” e “crianças brancas brincando”, e, será possível vermos a diferença de tipos de brinquedos e brincadeiras, de espaço físico e geográfico e de colegas ao redor. Na maioria das vezes as crianças negras aparecem brincando sozinhas ou junto com outras crianças negras, com brinquedos improvisados como bola de meia, caixas de papelão, pedras e materiais reciclados, ou aparecem correndo por ruas de terra. Enquanto as crianças brancas possuem bolas coloridas, bonecas loiras de cabelo comprido, aparelhos eletrônicos e estão sempre sorrindo em seus sofás aconchegantes ou correndo pela grama verde.

É, portanto, este tipo de relação que adentra ao espaço escolar e ali muitas vezes é reforçado por condutas dos próprios profissionais da escola que, como afirma Munanga (2005), são mal preparados para enfrentar as questões relacionadas, e pelas situações conflituosas que não são devidamente mediadas e pelos materiais didáticos e literários utilizados.

Primeiramente, é importante refletir sobre as situações de racismo ocorridas na escola através das relações e omissões, para isso, utilizamos as pesquisas realizadas por Cavalleiro (2018) e registradas em seu livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar – racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*.

Durante sua pesquisa de campo em uma escola de educação infantil, a autora observou entre outras coisas, um despreparo que gerava omissão das profissionais nas situações de preconceito racial. Algumas delas chegaram a falar que não viam nenhum tipo de dificuldade no relacionamento de crianças negras e brancas. No entanto, ao conversar com as crianças, o ponto de vista era discordante. Uma aluna de seis anos relatou que as coleguinhas “têm nojo” dela porque ela é preta. Uma professora branca entrevistada relatou que o preconceito contra os negros advém do “cheiro ruim” que a melanina causa e ainda sugere que o cheiro forte está ligado à sujeira. Cavalleiro (2018) reflete sobre o tipo de relação que essa professora

¹² Livia Marques é uma psicóloga especializada no tratamento clínico de crianças que sofrem *bullying* e racismo. Em julho/2020 ela ofereceu um curso online gratuito para docentes de todo o Brasil intitulado “Racismo na infância e adolescência: manejos e materiais para intervenção” e ainda participou de várias *lives* sobre a temática. Eu fiz seu curso e assisti algumas de suas *lives* durante a pandemia.

estabeleceu com seus alunos negros. É importante ressaltar que as professoras não denominavam as crianças como negras, mas sim como “de cor” e “moreninho”.

No tocante às relações entre as próprias crianças, a pesquisadora elencou vários termos utilizados para se referirem aos colegas negros como “negrinho nojento”, “negrinha suja” e “neguinho feio”. Uma menina negra disse ser xingada de “preta cor de carvão” e que os colegas dizem que ela não toma banho chamando-a de “preta fedida”. A menina alega que contou para a professora, a qual nada fez. Uma aluna negra, ao ser questionada sobre sua cor diz que é morena, mas que gostaria muito de ser branquinha. Outra diz que não quer ser mais negra, quer ser branca. Algumas professoras também apresentam atitudes racistas, pois colocam apelidos pejorativos nas crianças negras, referem-se negativamente a seus cabelos, inclusive corrigem as atividades e interagem de forma diferente com elas. Atualmente, o racismo é crime e, por isso, tais comportamentos não são toleráveis, sobretudo nas instituições públicas de ensino. Sobre o sentimento causado nas crianças negras, Cavalleiro afirma que:

Para os indivíduos negros, a experiência escolar também parece repleta de acontecimentos prejudiciais, o que dificulta a aquisição de uma identidade positiva, ao mesmo tempo que lhe confere o lugar daquele que não é bem-vindo e aceito no grupo. (CAVALLEIRO, 2018, p. 83).

O preconceito e a discriminação constituem um problema grave para as crianças negras, visto que elas sofrem cotidianamente maus tratos, agressões e injustiças que afetam sua infância e comprometem seu desenvolvimento. Portanto, é indiscutível que a criança negra sofra severamente com isso, enquanto que a criança branca desenvolva um sentimento de superioridade, conclui Cavalleiro (2018).

O título do livro de Eliane Cavalleiro traz duplamente a palavra silêncio que é analisada pela pesquisadora partir das seguintes vertentes: O silêncio nos currículos (haja vista que a pesquisa foi originalmente publicada no ano de 2000, ou seja, anterior a lei 10.639/03); o silêncio dos professores na mediação; o silêncio de questionamentos sobre a diversidade étnica; o silêncio da escola e o silêncio da família.

A pesquisa da professora Eliane trata da importância do espaço escolar para a formação da identidade a partir do processo de socialização das crianças, no entanto, alerta para o fato de que em nossa sociedade predomina uma visão negativa do negro

e este fato favorece uma identidade estruturada no racismo, em uma abundância de estereótipos negativos sobre os negros e a precariedade de modelos satisfatórios. A autora afirma que a promoção dos estereótipos leva o estereotipado a internalizar sua imagem negativa, bem como “cada indivíduo socializado em nossa cultura poderá internalizar representações preconceituosas a respeito desse grupo sem se dar conta disso” (CAVALLEIRO, 2018, p. 20) o que hoje pode ser explicado a partir do que conhecemos como racismo estrutural:

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. (ALMEIDA, 2019, p. 33).

O que Silvio Almeida condensou e elucidou em sua obra explica a realidade escolar vivida por Cavalleiro e por todos nós educadores, ou seja, um racismo que está nas bases das instituições educacionais de forma a reproduzir práticas discriminatórias sistêmicas, violências explícitas ou por meio de deboches, silenciamentos, isolamentos etc.

Para Almeida (2019) o fato de tomar consciência do racismo estrutural não retira a responsabilidade individual de práticas racistas, como ele mesmo diz, não é “álibi” para racistas, pelo contrário, entender que somos parte dessa grande estrutura nos torna ainda mais responsáveis em combater o racismo.

Desta forma, entendemos quando Cavalleiro (2018) critica o silenciamento e a ausência de questionamentos sobre o racismo no espaço escolar, para ela isso pode levar jovens e crianças a cristalizarem aprendizagens baseadas em comportamentos discriminatórios advindos dos adultos. Ousamos acrescentar aqui as imagens preconceituosas que integram os materiais (informativos, recreativos, didáticos e literários) utilizados no espaço escolar.

Trouxemos essa discussão do racismo para o contexto escolar, com base no fato de que, muitas vezes, é dentro da escola que as crianças negras terão seu primeiro contato com a literatura, visto aqui como elemento facilitador na formação do indivíduo, como aponta Coelho (2002):

[...] a escola é hoje, o *espaço privilegiado*, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, os

estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sine qua non* para a plena realidade do ser. (COELHO, 2002, p.16, grifos da autora).

Da mesma forma que a literatura vai promover essa interação da criança negra consigo, com o outro e com o mundo, a representação de si em materiais impressos, como os livros didáticos também o fazem. Sobre este último, vale ressaltar o que foi observado nas pesquisas feitas pela professora Ana Célia da Silva:

O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e sua rara presença de forma estereotipada concorrem em grande parte para a fragmentação da sua identidade e autoestima. [...] Não é apenas o livro o transmissor de estereótipos. Contudo é ele que, pelo seu caráter de “verdadeiro”, pela importância que lhe é atribuída, pela exigência social do seu uso, de forma constante e sistemática logra introjetar na mente das crianças, jovens e adultos, visões distorcidas e cristalizadas da realidade humana e social. A identificação da criança com as mensagens dos textos concorre para a dissociação da sua identidade individual e social (SILVA, 1995, p. 47,48).

E essa dissociação da identidade foi observada por Silva (1995) através de comportamento de autorrejeição e rejeição ao semelhante por parte de crianças e jovens negros, bem como atitudes de superioridade e desvalorização dos negros por parte dos colegas de pele mais clara, assim como observado anos mais tarde por Cavalleiro (2018) em contexto semelhante. De acordo com Silva (1995), os alunos negros se identificam como feios, sem inteligência e diziam não gostar de sua pele nem de seus cabelos.

Para Silva (1995), a questão da veiculação de estereótipos nos livros didáticos poderia interferir nos comportamentos de rejeição, negação e tentativa de branqueamento dos negros e, também, como propagadores de valores ideológicos eurocêntricos. A pesquisadora também entende a mediação do professor nas abordagens desses estereótipos como elemento que pode reforçar ou desmistificar as ideologias presentes nos livros didáticos.

No tocante a literatura infantil, Silva (1995) data as primeiras pesquisas sobre estereótipos como sendo em 1975 por Maria Romano Schreiber e, um pouco mais

tarde, em 1980, por Fúlvia Rosemberg. A presença majoritária de personagens brancos com atributos positivos e personagens negros desumanizados e associados às tragédias, sujeira e maldade foram alguns pontos observados em tais pesquisas. Situações que, infelizmente, continuaram ocorrendo e sendo objetos de pesquisa e crítica, como veremos mais adiante.

O branco representou nos livros a humanidade [...] o branco é também associado a belo, puro, bom e inteligente, em oposição ao negro, associado ao feio, malvado, incapaz, com atributos físicos não humanos e constituindo-se como minoria social. (SILVA, 1995, p. 32).

Ainda sobre a representação dos personagens, a pesquisadora afirma que os brancos têm nome e sobrenome e família constituída. As mães sempre ilustradas como sendo brancas assim como as professoras. Essa ausência do negro e de seu universo cultural evidencia uma tentativa de negar sua existência.

Silva (1995) atenta para o controle do Estado sobre os livros didáticos, o que ainda ocorre, tendo em vista que, mesmo as escolas participando do processo de escolha, as opções são aquelas previamente sugeridas pelo governo. Trazendo para o contexto dos livros literários, a coisa não difere muito, uma vez que a maior parte dos acervos das bibliotecas de escola pública é constituída de livros enviados pelo Ministério da Educação (haja vista os programas PNBE e PNLD literário). As escolas particulares conseguem ter maior autonomia na escolha de seus títulos, haja vista que utilizam recursos próprios, enquanto as escolas públicas se tornam reféns das verbas institucionais que mal dão conta das demandas diárias, vejo isso de perto na escola em que trabalho. Muito raramente a escola recebe verba extra para adquirir os livros que desejar de acordo com as escolhas da equipe escolar¹³.

Silva (1995) conclui sua pesquisa afirmando que a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial são os responsáveis pela propagação de estereótipos nos livros, segundo a autora “O mito da democracia racial visa camuflar o racismo e bloquear a organização negra, uma vez que internaliza nos membros da sociedade o engodo da igualdade.” (SILVA, 1995, p.34). Concordamos com a afirmação de Silva

¹³ Entre os anos de 2018 e 2022 através do PNLD literário, que substituiu o PNBE foi possível escolher os títulos que seriam recebidos pela escola. Em nossa escola selecionamos títulos como *OLELE*, uma cantiga da África; *Meu crespo é de rainha* e o *Caderno de rimas do João*.

e utilizaremos o referido conceito nas análises de alguns títulos nos capítulos seguintes.

Tendo em vista a data da pesquisa da professora Ana Célia, poderíamos supor que, atualmente, tal fato não faça mais parte da realidade escolar. Infelizmente, verificamos que ainda é preciso melhorar muita coisa. A invisibilidade, a omissão ou a representação inadequada ainda são aspectos presentes, tanto nos materiais quanto nas relações, o que compromete a educação racial de nossas crianças. Podemos constatar que há sim escritores e editoras comprometidos e engajados com a questão antirracista, porém, muitos ainda continuam reproduzindo discursos racistas e preconceituosos¹⁴. Infelizmente, não são todos os livros didáticos e literários que rompem, efetivamente, com os padrões apresentados por Silva (1995).

Podemos acrescentar a partir da nossa experiência prática com os livros didáticos destinados às crianças de 5 a 10 anos que, atualmente, é possível notar uma certa “cotização” de personagens negros nos livros didáticos. Vamos exemplificar: na ilustração de um texto ou de uma atividade proposta nos livros, é provável ver crianças de vários tipos étnicos, geralmente um de cada, um loiro, um moreno (entendido aqui como fenótipo branco de cabelo preto), um ruivo e um negro, ou várias crianças brancas com apenas um negro, por isso nos atrevemos a chamar este fenômeno de “cotização”, ou seja, para um determinado número de brancos há de haver algum negro. Já as crianças indígenas, geralmente só são representadas quando a temática abordada no livro diz respeito a algo relativo à cultura indígena.

Nos livros didáticos de História das séries iniciais, em que são abordadas questões que envolvam a diversidade, ou seja, quando aparece menção à cultura ancestral da população negra, seja envolvendo os fatos históricos do processo de escravização do povo negro africano ou a ressignificação cultural africana ocorrida na diáspora, a narrativa que antes era de apenas um parágrafo ou meia página, evoluiu para uma página inteira, algumas vezes página dupla. Quanto avanço não é mesmo? Deixando a ironia de lado, podemos observar que, em diversos materiais didáticos, o papel dos personagens negros, históricos ou ficcionais, continuam presos à

¹⁴ No ano passado uma polêmica envolveu um livro do escritor José Roberto Torero publicado pela Companhia das Letras. O livro intitulado *Abecê da liberdade – a história de Luiz Gama, o menino que quebrou correntes com palavras* trazia elementos verbais e visuais que romantizava o período da escravidão. Com uma grande manifestação ocorrida pela internet a editora se viu na obrigação de recolher os exemplares e emitir uma nota pedindo desculpas aos leitores.

invisibilidade, pois, acreditamos que em apenas duas páginas não é possível apresentar a história e importância da população negra na construção deste país, o que compromete a construção identitária das crianças.

A formação de uma identidade positiva das crianças negras tem sido assunto recorrente em várias áreas da educação. Ainda vemos, com recorrência, a imagem dos negros associada à escravidão, a marginalidade, a pobreza extrema e a discriminação. Para que nossas crianças cresçam com conhecimento e possibilidade de mudar este cenário, é preciso que ela se constitua como um cidadão consciente de sua origem, de sua importância histórica, de seu valor e de seus direitos. Desta forma, com uma autoestima bem desenvolvida, com sua identidade bem construída e convicta de seu lugar na sociedade, esta criança poderá se tornar no futuro, um agente de mudança e de ressignificação. A escola seria um lugar propício para o começo de tais transformações.

É preciso que a escola passe a apresentar aos educandos a diversidade existente em nossa sociedade e ajudar aqueles que, por algum motivo, ainda são discriminados a se colocarem e assumirem com dignidade e orgulho os atributos de suas “diferenças”. Entendemos a escola como um lugar de diferenças, de culturas diferentes, de ampliação de saberes, de construção de identidades, de formação da cidadania, em que o professor atua como mediador e facilitador deste processo, levantando discussões, desvelando crenças, ampliando conhecimentos, difundindo novos olhares e buscando sempre promover a equidade. É urgente que a escola assuma a sua parte de responsabilidade e promova ações eficazes de combate ao racismo e o preconceito, na qual uma possibilidade seria fomentar leituras sobre o tema

A leitura da literatura infantil e a formação leitora deveriam ocupar um espaço mais significativo no contexto escolar, sendo discutidas e compartilhadas por professores e alunos. Ao elencar obras significativas para a identificação positiva das crianças negras estamos não somente fortalecendo-as, mas também fazendo com que as crianças não-negras reflitam sobre suas condutas sociais, dentro e fora da escola. De acordo com Gregorin Filho (2009), ao ampliarmos e educarmos os olhares das crianças para a literatura e as artes, elas se transformam em leitores plurais e, como consequência, se tornam cidadãos mais preparados para a vida em sociedade. Por isso, dentre outros fatores, vemos numa Literatura Infantil com Representatividade negra um papel muito importante dentro do processo educacional. Porém, nos

preocupa o fato de que muitas famílias e professores não têm acesso a um catálogo literário variado e representativo.

Retomando as discussões sobre as representações que vão reforçar o racismo escolar e a necessidade de se superar a discriminação racial entre as crianças, a pesquisadora e educadora Nilma Lino Gomes nos alerta que “O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidade e diferenças, quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.” (GOMES, 2003, p.172). Ou seja, o olhar sensível da escola e do professor para as questões raciais das crianças são de grande importância, pois podem auxiliar no enfrentamento ao racismo, mas também podem, conscientes ou não, reforçá-lo. Para Gomes (2011) a ausência de discussões sobre este tema, tanto na escola quanto nos cursos de formação docente vão gerar uma prática que reforça sentimentos e representações equivocadas sobre os sujeitos negros. Como nosso foco de pesquisa é a literatura infantil, alertamos para a necessidade de uma formação capaz de auxiliar esse docente a selecionar boas obras literárias, bem como saber conduzir as leituras e fazer as mediações e inferências que se fizerem necessárias. Sobre essa tarefa importantíssima dos professores, o também professor e antropólogo Kabengele Munanga, diz que:

[...] a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. (MUNANGA, 2005, p. 17).

De acordo Munanga (2005), alguns professores não sabem atuar em situações de discriminação e racismo dentro das escolas porque não foram preparados para isso, ou porque estão dominados pelos preconceitos que neles foram introjetados ao longo de sua vida. Por isso, é muito importante que, além da formação literária e pedagógica, estes professores se libertem de seus próprios preconceitos e se posicionem de forma eficaz na construção de uma sociedade antirracista. Pude presenciar tais posturas em algumas escolas onde trabalhei. Professores pregando o “racismo reverso” ou a “consciência humana” no mês de novembro é mais comum do que se imagina.

Mesmo não sendo nosso objetivo central, queremos reforçar a necessidade de as escolas repensarem a escolha de seus materiais didáticos e paradidáticos, suas práticas culturais e pedagógicas, suas condutas éticas e relacionais, a fim de romper com os referenciais históricos eurocêntricos e trazer para o contexto educacional a história que nos foi negada. Desta forma, teremos mais condições de enfrentar o racismo.

Com o objetivo de combater o racismo e atendendo a uma demanda antiga do Movimento Negro, em 2003 o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 10.639/03, que inclui os artigos 26-A e 79-B da LDB e tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos Fundamental e Médio. Em 2008 essa lei foi alterada pela Lei 11.645/08, que inclui a temática indígena na obrigatoriedade. Cabe ressaltar aqui a importância do Movimento Negro para as conquistas e avanços no tocante às políticas públicas para a educação da população negra, conforme aponta a professora Nilma Lino Gomes (2017). Para ela, tais ações têm como foco a população negra, mas acabam repercutindo para além dela, uma vez que visam construir uma educação e uma sociedade mais igualitárias, justa e democrática para todos.

Com o advento da criação e implementação da lei 10.639/03, o debate sobre as ações afirmativas se consolidou e ganhou maior visibilidade nos espaços educacionais. Foram criadas políticas públicas para a promoção da igualdade racial na sociedade brasileira, entre elas o sistema de cotas nas universidades e a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004). Esta última teve seu texto original publicado e distribuído pelo Ministério da Educação (MEC) a todos os sistemas de ensino.

Dentre várias outras ações promovidas a partir da criação desta lei, está o projeto *A Cor da Cultura*, criado no ano de 2005 em parceria com a Fundação Roberto Marinho. Trata-se de um *kit* com livros teóricos destinados à formação docente, livros literários voltados ao público infantil e DVDs com informações adicionais, biografias e livros animados. Em 2009, foram distribuídos 18.750 desses *kits* às Secretarias de Educação estaduais e municipais de todo o Brasil. É preciso destacar que todo este empenho positivo em criar estratégias de valorização da cultura afro-brasileira e combater o racismo estimulou e aqueceu o mercado editorial brasileiro.

Consideramos pertinente focar na repercussão da Lei 10.639/03, pois é a partir dela que grande parte das escolas passaram a olhar mais atentamente para as

questões raciais, reformulando os currículos, incluindo textos literários específicos que dialogam com o tema, elaborando projetos culturais a partir da literatura, sobretudo porque a literatura voltada para o público infantil ganha um novo nicho promissor. Destacamos, também, a participação do Estado neste processo, pois é de sua responsabilidade a avaliação e compra de livros para atender a rede pública de ensino.

Para a pesquisadora Maria Anória de Jesus Oliveira (2015), com o advento da referida lei, foi possível verificar o aumento da temática étnico-racial nos livros de literatura infantil, o que se tornou um campo fértil para o surgimento de novos autores e a profusão de livros no mercado. Contudo, a pesquisadora salienta a necessidade de uma avaliação mais criteriosa dessas publicações. Da mesma forma pensa o professor Cleber Silva. Em entrevista à Sueli Cagneti, ele acrescentou a isso a necessidade de mediação e trabalho com a leitura realizada no espaço escolar.

A legislação e as diretrizes curriculares possibilitaram essa abertura de trazer para o espaço escolar esse amplo debate sobre o tema. O segundo passo, certamente está na seleção criteriosa de toda essa imensa quantidade de publicações lançadas mensalmente nas estantes das livrarias. Arrisco dizer que o próximo passo tem a ver com as estratégias de exploração lúdica realizadas após a leitura dessas narrativas que, não sendo significativas para os alunos, invalidam e esgotam todos os esforços anteriores. (CAGNETI; SILVA, 2013, p. 56).

A partir da implementação da lei, aumentou o interesse das editoras em atender esta demanda, seja publicando traduções e textos orais de origem africana, quanto estimulando autores nacionais a escreverem sobre o tema. Tais publicações serviriam de apoio para as estratégias de combate ao racismo e ao preconceito dentro e fora do ambiente escolar, portanto, deveriam abordar as questões raciais de forma cuidadosa e eficiente, impactando positivamente seu público leitor, especialmente quando se tratar de crianças negras. Sobre isso, Debus esclarece que:

As exigências da Lei n. 10.639/2003 culminaram com o florescimento de um nicho mercadológico a partir da necessidade de livros que tematizem e problematizem as questões étnico-raciais, por meio da representação de personagens negros como protagonistas e narrativas que focalizem o continente africano como múltiplo; desfazendo ideias enraizadas como aquelas que trazem os personagens negros em papéis de submissão e/ou retratando o

período escravista, bem como a representação do continente africano pelo viés do exótico. (DEBUS, 2017a, p.37).

No entanto, observamos ao longo de alguns anos de trabalho a existência de livros de literatura infantil que estão na contramão de tais propostas. São livros que comprometem a identificação positiva, reforçam certos estereótipos e geram mais problemas além dos já existentes. Segundo Cagneti (2013) obras importantes dividem as prateleiras com “livrinhos” frutos de um trabalho irresponsável e até desrespeitoso de certos “pseudoescritores”.

Deve-se considerar que, ao lado de obras juvenis significativas (...) temos produções fraquíssimas, questionáveis, que em vez de iluminar a questão afro e suas especificidades reforçam os estereótipos mais do que consolidados. (CAGNETI; SILVA, 2013, p.17).

Muitos livros abordam as temáticas negras de forma rasa e sem embasamento teórico-crítico, outros apresentam problemas graves relacionados às ilustrações, sendo estas, muitas vezes caricatas, estereotipadas e até desumanizadas (os exemplos estarão no próximo capítulo). A partir de conversas informais com alguns escritores e editores, acreditamos que tais problemas podem estar associados, entre outros fatores, à falta de cuidado com as publicações e seleção dos autores e ilustradores.

Podemos inferir que uma ótima maneira de apresentar a história e a cultura afro-brasileira e africana às crianças seria através da literatura, pois esta é capaz de proporcionar ludicidade, conhecimento e trocas culturais, reflexões, construção identitária, deleite e magia. Porém, algumas histórias também podem causar estranhamentos, desconforto e desinteresse, caso não sejam devidamente cuidadas quando da elaboração de seu material impresso, ou seja, o livro. Comprovamos isso na prática, em sala de aula, os livros são literalmente deixados de lado e descartados pelas crianças quando não lhes chama a atenção ou não despertam nelas algum interesse.

A literatura infantil pode, através de seu caráter lúdico, simbólico e reflexivo, ser uma forte aliada no combate aos preconceitos enraizados em nossa sociedade e uma arma poderosa contra o racismo que ainda fere e segrega nossas crianças. Este papel transformador da literatura pode ser notado, inicialmente, pela inclusão de

personagens negros como protagonistas e com a busca por uma representação imagética menos estereotipada.

2.4 REPRESENTAÇÃO NEGRA NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

Muito vem se discutindo sobre a representação e a importância do protagonismo negro na literatura infantil. Do mesmo modo, várias pesquisas acadêmicas se debruçaram sobre como vem se dando essa representação, sobre a ausência de personagens negras na literatura, bem como sua representação estereotipada e/ou marginalizada. Dentre as que mais se encaixam em nossa discussão estão a da professora Maria Anória de Jesus Oliveira (2003, 2010) sobre os personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira, da professora Eliane Debus (2007, 2017) sobre as publicações de literatura infantil afro-brasileira entre 2005/2006, de Débora Araújo (2017a) sobre as pesquisas em relações étnico-raciais na literatura infantil e juvenil e da professora Regina Dalcastagnè (2008) sobre as personagens negras no romance brasileiro.

O que une todas essas pesquisas é o fato de buscarem entender a forma como negros e negras vêm sendo representados dentro do cenário literário brasileiro. As três primeiras focando prioritariamente na literatura infantil e infanto-juvenil e a última, mesmo não sendo voltada à literatura infantil, traz dados quantitativos muito relevantes para o cenário da Literatura afro-brasileira. Tudo isso vai nos interessar muito tendo em vista que, recentemente, vem sendo possível observar novas e melhores formas dessa representação negra.

A pesquisa de Dalcastagnè (2008) traz dados sobre a ausência marcante de personagens e autores negros na literatura adulta, mais especificamente nos romances. Pensar na relação entre literatura e negritude, é também refletir sobre um contexto de ausências, afirma a pesquisadora. Os números da pesquisa mostram, com um certo tom de indignação que há um preconceito pulsante dentro do mercado editorial brasileiro. Fato que ainda hoje é relatado por diversas autoras negras contemporâneas como Cristiane Sobral, Lívia Natália, entre outras, que relatam os desafios de publicar por conta do racismo e do machismo vigentes no mercado literário. O estudo de Dalcastagnè se relaciona com alguns dados observados em nossa pesquisa, no tocante à identificação racial dos autores e autoras dos livros infantis selecionados (que ainda são minoria no cenário mercadológico da literatura

infantil)¹⁵ mas, sobretudo, quando se trata do número de ilustradores negros, que é infinitamente menor que o número de ilustradores não-negros.

Nas pesquisas de Oliveira (2003), é possível observar os temas centrais das narrativas infantis com personagens negras na década de 80, dentre os principais estão a denúncia da pobreza e do preconceito racial. A pesquisa também aponta uma tendência aos estereótipos como associação à sujeira e feiura, a ridicularização e humilhação do negro e a utilização de piadas e vocabulários racistas que perduram nas representações literárias infantis desde os estudos de Fúlvia Rosemberg em 1985. Para Devulsky (2021), a responsabilidade recai sobre as Instituições e o próprio Estado que promoveram durante séculos uma associação da cultura negra à pobreza e ao incivilizado. Sobre este aspecto sócio-econômico, o pesquisador Antônio Sérgio Guimarães (2009) afirma que o racismo brasileiro no pós-escravidão operou por meio de políticas de empobrecimento, destituição cultural e econômica dos negros. O que nos leva a crer que houve sim e, ainda há, uma força política que marginaliza a população negra neste país e isso acaba sendo transportado para a literatura e suas representações:

No tocante às representações do negro brasileiro, é importante ressaltar que os discursos articulados por esses elementos ocorre a partir de um aparato ideológico em que as heranças estereotipadas do escravismo se confrontam com as atuais perspectivas de críticas à exclusão. (GOMES; PEREIRA, 2001, p.64)

Ou seja, ao mesmo tempo em que visa um rompimento de um padrão, ainda nos vemos presos a ele. Na análise das produções literárias publicadas entre 1979 e 1989, visou-se a inovação quando se atribui o papel principal aos personagens negros, com o propósito de denunciar a pobreza, o preconceito racial e em enaltecer os seus traços físicos (em duas narrativas principalmente). Mas, por outro lado, a maioria das produções acabou corroborando para reforçar exatamente o que se tentou denunciar: o preconceito racial, uma vez que alguns protagonistas negros são: 1) em grande maioria, associados à pobreza, quando não à miserabilidade humana; 2) desamparados, sem família, haja vista a carência do pai e/ou da mãe; 3) tecidos de maneira inferiorizada e sujeitos à violência verbal e/ou física; 4) enaltecidos pelos

¹⁵ Ver artigo de Betty Santos e Luciana Gonçalves sobre autoria e temática negra no PNLD literário (2018 e 2020) disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/16772>

atributos físicos e/ou intelectuais, com vista à democracia racial (OLIVEIRA, 2003, p. 10).

A partir das pesquisas de Oliveira (2003), observamos que ainda persiste uma imagem negativa dos personagens negros que ocupam papéis subalternos ou são descritos sob a tutela da escravidão, a maioria em situações degradantes e preconceituosas. Um exemplo disso na literatura infantil é a personagem de Tia Anastácia, também retratada por Monteiro Lobato de forma pejorativa e com descrições e comentários racistas. Não pretendemos aprofundar na análise na obra lobatiana, tendo em vista que ela já foi muito estudada. O que pretendemos pontuar é o reflexo que esta personagem tem/terá no imaginário das crianças negras, sobretudo das meninas. Tia Nastácia foi durante muito tempo, uma das únicas referências literárias de mulher negra para as crianças. Sem querer diminuir a importância do serviço doméstico (sobretudo porque sou filha de doméstica com muito orgulho), é preciso destacar que esse tipo de representação não traz um imaginário que direcione as meninas para outras perspectivas de, favorecendo assim a sua permanência numa posição estigmatizada socialmente. Ou seja, limita possíveis expectativas e o sonho de uma vida melhor para tantas crianças. O contrário disso, demonstraremos no último capítulo.

Oliveira (2010) analisa a representação dos personagens negros na Literatura Infantil e Juvenil a partir da divisão “histórico-literário” proposta por Nelly Novaes Coelho em seu Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil, no qual utiliza a obra do escritor Monteiro Lobato como marco temporal: “Coelho (1990 p.19) demarca três fases: 1) Precursora. Período pré-lobatiano (1808-1919); 2) Moderna. Período lobatiano (anos 20/70); 3) Pós-moderna. Período pós-lobatiano em diante.” (OLIVEIRA, 2010, p. 51).

Segundo a pesquisadora, na primeira fase se destacam-se as narrativas orais europeias em que predomina a disseminação de valores ideológicos, elencando as seguintes tendências: “a) Moralismo, religiosidade e didatismo; b) Nacionalismo; c) Intelectualismo; d) Tradicionalismo cultural; e) O trabalho como valor e desvalor; f) Machismo; g) Adultocentrismo; h) O idealismo.” (OLIVEIRA, 2010, p. 52). Oliveira (2010) critica o fato de Coelho (1990) não mencionar a questão étnico-racial neste livro, fato que o faz somente em outra publicação posterior.

De acordo com as pesquisas realizadas por Oliveira (2010), na fase precursora da Literatura Infantil e Juvenil (LIJU),¹⁶ entre 1900 a 1920, o negro fica ausente ou mencionado ocasionalmente nas cenas domésticas, com papéis secundários, sem voz e caracterizado apenas sob o viés racial. Deste modo, as representações na LIJU eram depreciativas e estigmatizantes, demonstrando o contexto histórico da época como ressalta a pesquisadora Ione Jovino (2006).

As histórias dessa época buscavam evidenciar a condição subalterna do negro. Não existiam histórias nesse período, nas quais os povos negros, seus conhecimentos, sua cultura, enfim, sua história, fosse retratada de modo positivo (JOVINO, 2006, p.187 apud OLIVEIRA, 2010, p. 55).

Oliveira (2010) reitera ainda que “tal literatura priorizou o ponto de vista do grupo hegemônico”, cristalizando um olhar sobre os escravizados como seres inferiores, passivos e sem reação contra o opressor. Predominou, assim, durante a fase Precursora quanto nas seguintes (até meados dos anos 70) a vitimização, a passividade e a inferiorização dos personagens negros. No entanto, a partir de 1975, surgem representações que buscam romper com tudo isso. Seguindo para as representações da fase Pós-moderna, veremos que de certa forma, a partir de uma inserção quantitativa nos anos 80, os personagens negros se destacam em papéis principais, começando, de fato, uma produção significativa da literatura infantil com protagonistas negros.

Com o transcorrer do tempo, os personagens negros desempenham meramente papéis não só secundários ou antagonistas, e passam a coexistir no mercado editorial textos permeados de preconceitos e outros que visam à ressignificação, tentando romper com os estereótipos cristalizados ao longo do tempo. Resta-nos identificar até onde inovam de fato, o cenário literário (OLIVEIRA, 2010, p. 60).

Oliveira (2010) já alertava para o fato de uma observação atenta sobre o que chamaram de inovação, como que já vislumbrando problemas latentes em nossa literatura que perduram até a contemporaneidade. E este é o objetivo desta tese, continuar investigando o cenário literário, identificando as mudanças. Contudo,

¹⁶ A sigla LIJU é utilizada com recorrência por Oliveira (2003/2010) e por Araújo (2017c), por isso ela vai aparecer quando houver referências a tais pesquisas.

tomaremos como base as representações imagéticas, reconhecendo nas ilustrações o ponto de maior interesse das crianças e uma lacuna nas pesquisas acadêmicas.

Para a intelectual Mirian Santos, “a representação constante do negro de forma pejorativa provoca invisibilidade de especificidades de gênero e de raça.” (SANTOS, 2018, p. 21), por isso este trabalho visa apontar alguns problemas existentes nesta representação, sobretudo as imagéticas, a fim de enaltecer as especificidades raciais das crianças negras e combater o seu apagamento na literatura infantil. De acordo com Dalcastagnè (2014), a literatura tem o poder de contribuir para as discussões em torno das situações que são tornadas “invisíveis”.

Reforçando a afirmação de uma invisibilidade negra na Literatura Infantil, temos também os estudos realizados por Debus (2007). Primeiramente, a pesquisadora faz uma análise quantitativa com base nos catálogos de sete grandes editoras do país entre os anos de 2005 e 2006 e vai concluir que o número de publicações envolvendo personagens negros, seja na narrativa, seja na ilustração é muito menor em comparação com os outros títulos. Adentrando na temática étnico-racial dentro da Literatura Infantil, a pesquisadora reforça que a visão etnocêntrica dos livros infantis calou a voz dos negros e auxiliou na manutenção de um discurso hegemonicamente eurocêntrico. Debus (2007) ainda pondera que o caráter simbólico da literatura pode contribuir para reflexões que rompam com a desigualdade étnica e auxiliem na construção de uma visão que contemple a valorização da diversidade. A autora reforça, ainda, a necessidade de aproximar as crianças negras de literaturas que abordem as questões específicas de sua realidade e de suas experiências. Para ela, “A identificação com narrativas próximas de sua realidade e com personagens que vivem problemáticas semelhantes às suas leva o leitor a re-elaborar e refletir sobre o seu papel social e contribui para a afirmação de uma identidade étnica.” (DEBUS, 2007, p. 1).

A literatura de uma forma geral, auxilia nessa compreensão de mundo e das relações humanas através da exposição dos contextos sociais existentes. Ou seja, por meio do texto literário, o indivíduo pode ter contato com as diferenças e com a realidade que o cerca e assim, ser capaz de elaborar e reelaborar melhor suas questões a respeito de si, do outro, do mundo e da vida. Para Eliane Cavalleiro, “compreende-se que o reconhecimento positivo das diferenças étnicas deve ser proporcionado desde os primeiros anos de vida.” (CAVALLEIRO, 2006, p. 26).

Levando em consideração o pensamento da estudiosa Ruth Barreiros, que afirma que “Formar leitores por meio dessa modalidade de arte, cuja temática está voltada para afro-brasilidade, pode propiciar uma renovação de valores no que se refere ao respeito à diversidade em uma sociedade pluriétnica.” (BARREIROS; VIEIRA, 2011, p. 334). Assim, um dos objetivos deste trabalho é justamente apresentar histórias que na contramão de práticas racistas, irão ressaltar a beleza da população negra, reforçar a valorização da ancestralidade, trazendo aspectos culturais africanos e afro-diaspóricos, auxiliando na construção identitária de crianças negras, e fazendo com que elas se tornem sujeitos capazes de conseguir driblar toda uma história de injustiça e discriminação racial. Para isso, é de suma importância que os livros infantis com temática étnico-racial prezem por uma qualidade estética, imagética e narrativa, caso contrário, poderão auxiliar na manutenção dos estereótipos e perpetuar o racismo na sociedade brasileira.

É importante considerar que, enquanto as formas de representação da população negra não forem revisadas e reconstruídas, a formação cultural, social e identitária de nossas crianças estarão comprometidas. Segundo Hall (2016), três maneiras de se contestar imagens estereotipadas dos negros seriam: a) Reverter com um valor positivo o que antes seria negativo (lembrando que reverter não significa derrubá-lo); b) Inserir um valor positivo onde antes só estava o negativo (o problema é que as hierarquias continuam existindo); c) contestar a representação provocando um novo olhar do observador, tentando fazer com que os estereótipos trabalhem contra si mesmos abalando as expectativas de um modelo ideal. Acreditamos que este último tópico possa ser desenvolvido através da literatura, sabendo que:

A literatura, enquanto meio de representar a realidade humana, a recria por meio dos seres ficcionais e demais elementos constitutivos da narrativa e/ou do eu poético. Mas, para melhor situar isso, se torna necessário efetivar elucidações no campo da teoria literária e, dela, extrair noções que embasem as análises a serem feitas. (OLIVEIRA, 2010, p.74).

Portanto, procurando evidenciar como tem sido tais análises, recorreremos à pesquisa de pós-doutorado de Débora Araújo (2017a), que fez um levantamento acerca da produção acadêmica na área sob o recorte temporal de 2003 (data da publicação da lei 10.639) a 2015. Araújo (2017a) constatou a existência de 37 estudos em nível de mestrado e doutorado com foco na produção literária que abarca as

relações étnico-raciais. Desta forma, observou um aumento quantitativo de pesquisas que tematizam as relações étnico-raciais da LIJU, embora este ainda esteja em desvantagem quando comparado com a produção anual da LIJU de modo geral.

Nas análises qualitativas, a pesquisadora identifica uma manutenção da sub-representação de personagens negras e destaca que:

o grau de adesão da pesquisadora ou pesquisador sobre relações étnico-raciais atuou como determinante para suas interpretações sobre a obra literária e o racismo, já que se ela/ele reconhece o racismo como base estruturante da sociedade brasileira e de sua produção artística (dentre ela a literatura) a tendência foi de identificar com mais pujança quando o racismo operava no texto e/ou na imagem. Já se a pesquisadora ou pesquisador não considera o racismo como um componente das dimensões históricas, sociais e culturais da sociedade, sua tendência foi de minimizar ou ignorar o racismo presente nas obras analisadas. (ARAUJO, 2017, p. 4).

No decorrer de sua análise, a pesquisadora apresenta dados, comentários e gráficos sobre a LIJU dos últimos anos. Alguns destaques que observamos foi: predominância de autoria feminina; maior interesse dos PPG em Educação sobre os programas de Letras; maioria das pesquisas em Universidades federais, sendo a maior parte delas pertencentes às regiões sul e sudeste; proporção bem maior de dissertações do que teses, o que Araújo (2017a) conclui como sendo uma descontinuidade das pesquisas de mestrado.¹⁷

Sobre os objetos e procedimentos de pesquisa, Araújo (2017a) destaca três grupos: 1) Estudos que realizaram análise literária por meio da análise do discurso, de imagem, conteúdos etc; 2) Aquelas que investigaram crianças e/ou professoras por meio de entrevistas, observações, sequências didáticas etc; 3) Pesquisas sobre sujeitos externos à escola, mas relacionados com a LIJU. E, a partir dos levantamentos e análises realizadas, a pesquisadora conclui que:

A investigação sobre as relações étnico-raciais na LIJU ainda não se consolidou no campo das pesquisas acadêmicas, dados vários fatores: a baixa proporcionalidade em relação ao estudos produzidos anualmente em teses e dissertações na área de Educação e de Letras (SANTOS, 2011); a baixa quantidade de teses de doutorado, denotando pouco amadurecimento da área de investigação; a falta de continuidade de pesquisas desenvolvidas em uma mesma

¹⁷ No PPG Letras – Estudos Literários da Universidade Federal de Juiz de Fora foram identificados apenas cinco trabalhos envolvendo a literatura infanto-juvenil na última década.

universidade e uma mesma orientadora ou orientador; a falta de referenciais teóricos da área de LIJU para subsidiar as investigações sobre o racismo, dentre outros aspectos das relações étnico-raciais; a baixa recorrência de instituições renomadas no campo da LIJ. (ARAÚJO, 2017a, p. 54).

Outro dado observado foi a mudança na representação da mulher e da menina negra numa perspectiva de valorização, ao passo que os meninos negros continuam ausentes do debate literário. Entre os temas recorrentes das pesquisas acadêmicas recentes estão: personagens meninas negras; PNBE; infância; escolarização da LIJU; preconceito e racismo na LIJU. A pesquisadora considera ainda que:

Embora a maioria das pesquisas da amostra que compõem este relatório tenham identificado mudanças significativas na retratação das personagens negras, e um aumento desse grupo como protagonistas, os resultados mostraram o que também interpretou Debus (2017, p. 41): de que prevalece, “ainda, um discurso contraditório e, por vezes, preconceituoso”. E se observado os livros analisados pelas pesquisas aqui apresentadas, identificaremos recorrências de títulos, o que denota, por um lado, a importância de tais livros para a Literatura Infantil e Juvenil e, por outro, uma falta de diversidade de obras com personagens negras no mercado editorial brasileiro. (ARAÚJO, 2017a, p. 71).

Levando em conta as considerações da pesquisa, que salientou um aumento do protagonismo negro na literatura infantil, mas, que, como apontou Debus (2017), ainda envolto à representações estereotipadas, e, porque não dizer racistas, voltamos a reforçar a tese de que as obras precisam ser melhor pensadas e cuidadas na direção em que aponta Oliveira (2015), ao afirmar que o trabalho com a arte literária, seja no âmbito da produção ou da seleção e difusão dos livros de literatura infantil de temática étnico-racial, requer um olhar crítico para não endossar o que se deseja desconstruir.

Deste modo, considerando a infância e o aspecto lúdico do livro ilustrado, carecemos de um estudo aprofundado das representações negras, sobretudo nas imagéticas que servirão de suporte para as construções antirracistas.

2.5 LITERATURA, IMAGEM E REPRESENTAÇÃO

Tendo como concepção geral que o livro infantil é capaz de contribuir para a configuração simbólica do mundo da criança, é importante destacar o pensamento da

pesquisadora Graça Ramos (2011) sobre a relação entre infância, simbologia e literatura infantil. Para a pesquisadora, a infância é a época da vida em que surgem muitos conflitos e inseguranças e nem sempre as palavras conseguem explicar tudo isso, daí surge o livro ilustrado e sua capacidade de contribuir no enfrentamento de tais desafios e para tornar esta etapa menos dolorosa. Para a autora, a simbolização do real nos auxilia a sustentar a existência humana.

Para que seja possível analisarmos as ilustrações, suas simbologias e seus reflexos no público leitor, é necessário tecermos algumas considerações sobre imagem, representação e interpretação. Partimos também da visão de Nikolajeva e Scott (2011), ao afirmarem que, no livro ilustrado, a função das palavras é narrar, enquanto a função das figuras é descrever ou representar.

É necessário também reconhecer a importância das imagens no processo de leitura. Sim, as imagens podem ser lidas, como afirma Santaella (2012). Segundo a pesquisadora, podem ser chamados de leitores não apenas quem lê livros, mas, também, quem lê imagens e sobre isso ela justifica que:

O código escrito foi historicamente se mesclando aos desenhos, esquemas, diagramas e fotos, o ato de ler foi igualmente expandindo seu escopo para outros tipos de linguagens. Nada mais natural, portanto, que o conceito de leitura acompanhasse essa expansão. (SANTAELLA, 2012, p.11).

A pesquisadora enfatiza que ler uma imagem não significa, necessariamente, traduzi-la como se decifra um código escrito, pois a imagem é uma realidade muito distinta do verbo. Para Santaella (2012), a expressão linguística e a visual são campos distintos e com modos de representação próprios de cada um que se complementam de forma que um não é capaz de substituir inteiramente o outro.

Assim, ela defende a necessidade de desenvolvermos uma “alfabetização visual”, que consiste no desenvolvimento da capacidade de aprender a ler imagens, ou seja, compreender seus aspectos e traços constitutivos, detectando o que foi produzido no interior da imagem. É preciso adquirir conhecimentos específicos e desenvolver a sensibilidade necessária para perceber como as imagens se apresentam, o que indicam ou querem indicar, o contexto, as referências e qual o seu modo de representar a realidade.

Santaella (2012) conceitua imagem a partir da definição de Platão (livro VI da obra *A república*) que, em síntese, pressupõe um artefato (bidimensional ou tridimensional) que tem uma aparência similar a algo que está fora dela e que, de algum modo, se torna reconhecível a partir das semelhanças como o que representa.

A pesquisadora ainda fala sobre as aplicações do termo imagem, que podem inclusive, estar associadas a elementos não visuais, como por exemplo a música (a existência de uma imagem musical ou imagem acústica). No entanto, nos interessa o campo da visualidade, ao qual a autora relaciona três domínios principais. O primeiro seria o “Domínio das imagens mentais, imaginadas e oníricas”, no qual as imagens brotam do nosso poder mental, não necessitando que haja vínculos com imagens já existentes, ou seja, “a mente é livre para projetar formas e configurações não necessariamente existentes no mundo físico” (SANTAELLA, 2012, p.16). O segundo domínio seria o das “imagens diretamente perceptíveis”, no qual as imagens são aquelas que apreendemos do mundo visível, ou seja, aquelas que têm ligação direta com o que vemos na realidade em que vivemos. O terceiro e último domínio trata das “imagens como representações visuais, ou seja, correspondem a desenhos, pinturas, fotografias, gravuras, imagens televisivas, cinematográficas, holográficas etc.

Assim, nos interessa trabalhar com o terceiro domínio que trata da imagem enquanto representação visual. De acordo com Santaella (2012), chamamos as imagens de “representações” porque são artificialmente criadas pelos seres humanos nas sociedades e necessitam de habilidades, instrumentos, suportes e técnicas para serem desenvolvidas.

Como representações visuais, as imagens podem ser inscritas manualmente sobre uma superfície, pela utilização de instrumentos como lápis, pincel, tintas etc. Elas podem também ser capturadas por meio de recursos ópticos, como espelhos, lentes, telescópios, microscópios e câmeras. Além disso, as imagens podem ser fixas, em movimento e animadas. (SANTAELLA, 2012, p.18).

A autora explica que as imagens como representações visuais apresentam finalidades distintas: aguçar nossa percepção, regenerar nossa sensibilidade visual, registrar ou documentar, mas também, a de capturar nosso desejo a partir dos veículos de publicidade. As imagens também vão apresentar múltiplas camadas: subjetivas, sociais, estéticas, antropológicas e tecnológicas. Deste modo é nítido perceber o quanto complexa é a construção dos sentidos atribuídos às imagens (aqui

leia-se ilustrações) e que não é possível desvincular as imagens do elemento representativo.

De acordo com a pesquisadora “o princípio da representação por imagens é a semelhança entre a aparência da imagem e aquilo que ela designa” (SANTAELLA, 2012, p.107). Por isso mesmo reforçamos nosso pensamento de que é preciso ter um certo cuidado com a criação artística e estética numa representação humana, sobretudo de pessoas negras.

No tocante ao entendimento da relação entre imagem e texto escrito, Santaella (2012), enquanto leitora de Barthes, nos apresenta três tipos de relação: relações pragmáticas, sintáticas ou semânticas¹⁸. Nas sintáticas leva-se em conta o lugar ocupado pelo texto verbal e pela imagem no plano gráfico. Nas relações semânticas é possível estabelecer trocas possíveis de significado entre texto e imagem. Já nas pragmáticas, leva-se em conta os efeitos que imagem e texto produzem no receptor. É este último tipo de relação que abordaremos em algumas das análises literárias que virão no decorrer deste trabalho, ou seja, aquele que leva em conta os impactos das ilustrações nas crianças leitoras.¹⁹

Imagem e texto verbal são importantes para a compreensão global de uma narrativa, geralmente ocorre entre eles uma relação de complementaridade em que “o texto pode apresentar lacunas que são preenchidas pela imagem e vice-versa.” (SANTAELLA, 2012, p.115). Também, a imagem pode utilizar recursos diferentes do texto para mostrar algo que, linguisticamente, é difícil de apresentar, afirma a autora.

Dentre outras leituras feitas sobre este tema da imagem, optamos pelos estudos apresentados pela professora Martine Joly, pesquisadora da semiologia e especialista em imagem, pela aproximação de suas ideias com os estudos feitos por Santaella.

Primeiramente, é importante ver como Joly entende o conceito de imagem. Para ela “imagem seria um objeto segundo com relação a um outro que ela representaria de acordo com certas leis particulares” (JOLY, 1996, p.14). Desta forma

¹⁸ Modos de referência entre imagem e texto: ancoragem e relais (BARTHES, Roland. O óbvio e o obtuso. Lisboa: Edições 70, 2009. In: SANTAELLA, Lucia. Leitura de imagens. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.)

¹⁹ Dentro dos tipos de relação entre texto e imagem, ainda temos os tipos de vínculos e os modos de referência que exemplificam e caracterizam a leitura e a interpretação das imagens. No entanto, não cabe aqui falar de cada um deles, vamos utilizar apenas os conceitos que nos ajudarem a elucidar a reação e a interpretação de certas ilustrações pelas crianças.

a imagem representa algo e está intimamente ligada ao objeto primeiro que lhe deu origem, ou seja, este conceito se relaciona com os domínios apresentados por Santaella (2012).

De acordo com Joly (1996), a teoria da imagem pode se vincular à matemática, à informática, à estética, à psicologia, à psicanálise etc. No entanto, ela aponta que uma teoria mais geral e mais abrangente que permite ultrapassar as categorias funcionais da imagem, seria a teoria semiótica. A semiótica é capaz de realizar uma abordagem da imagem pelo ângulo da significação, o que dará um respaldo mais próximo do que pretendemos com nossa pesquisa. Segundo a pesquisadora:

Abordar ou estudar certos fenômenos em seu aspecto semiótico é considerar seu modo de *produção de sentido*, ou seja, a maneira como provocam significações, isto é, interpretações. De fato, um signo só é um “signo” se “exprimir ideias” e se provocar na mente daquele ou daqueles que o percebem uma atitude interpretativa. (JOLY, 1996, p.29).

O que Joly quer dizer é que as imagens precisam provocar significações e interpretações, o que nos leva a concluir que as ilustrações de um livro infantil não são, ou não deveriam ser, meros enfeites decorativos. As ilustrações entendidas desta forma, provocam sensações, sentimentos e reflexões capazes de impactar diretamente o leitor, receptor de uma mensagem, consciente ou não, enviada pela imagem. De acordo com Gomes e Pereira (2001) as imagens integram uma linguagem social capaz de construir ou destruir realidades.

De Roland Barthes até Umberto Eco persiste o problema da interpretação literária, seja ela visual ou não. É uma questão muito difícil e quase “insolúvel” levantar a “natureza da interação autor-obra-público” aponta Joly (1996). Segundo a autora, é fato que a imagem é uma produção consciente e/ou inconsciente de um sujeito, e que ela se constitui uma obra concreta perceptível que irá suscitar uma leitura muito particular, capaz de mobilizar tanto a consciência quanto o inconsciente do leitor.²⁰ Desta forma, analisar uma imagem e a mensagem que ela produz é tentar entender as significações que serão geradas a partir daí e não tentar supor o que o autor da imagem buscou retratar. Nas palavras da autora:

²⁰ Veremos exemplos disso no capítulo seguinte.

Ninguém tem a menor ideia do que o autor quis dizer; o próprio autor não domina toda a significação da imagem que produz [...]. Interpretar uma mensagem, analisá-la, não consiste certamente em tentar encontrar ao máximo uma mensagem preexistente, mas em compreender o que essa mensagem, nessas circunstâncias, provoca de significações aqui e agora. (JOLY, 1996, p. 44).

O que pretendemos neste estudo é interpretar as imagens de acordo com o que propõe Joly, ou seja, desconsiderando a pretensão ou pré-intenção do que o autor/ilustrador pensou e tentou mostrar, mas sim focando no que esta imagem gerou no sujeito leitor. O que tentamos comprovar é o fato de que, mesmo pensada, estudada e esteticamente bem elaborada, uma ilustração vai alcançar os leitores de formas singulares e diversificadas, isto é, uma imagem vai produzir sentidos múltiplos levando em conta os referenciais sociais, culturais e experiências que são únicos de cada leitor (no nosso caso, de cada criança). Não importa a técnica utilizada nem o que o ilustrador tentou mostrar ou que sentimentos ele tentou provocar, o alcance da imagem sobre o imaginário infantil é algo imprevisível, no entanto “entre intenção e gesto existe uma estreita ponte que relaciona o imaginário à realidade, e vice-versa.” (GOMES; PEREIRA, 2001, p.116), ou seja, o autor/ilustrador está implicado nas ações e reações que ele pode desencadear. Para a pesquisadora Graça Ramos (2011), uma mesma imagem pode receber variadas interpretações e, complementa dizendo que, a função de completar o sentido da imagem cabe àquele que a ver, de acordo com seu grau de maturidade, suas fantasias e vivências. Ainda de acordo com Ramos (2011) é preciso destacar que, quando se trata de livro infantil contemporâneo, a imagem não se restringe apenas às ilustrações. Segundo ela, a imagem:

Está relacionada à definição de um projeto gráfico que estabelecerá os tipos de letras a serem usados, o tamanho, o espaçamento e o entrelinhamento delas; definirá ainda o ritmo do texto nas páginas, o que sugerirá o andamento da leitura; pensará a forma de integração entre o texto e as ilustrações; escolherá o tipo de papel que servirá de suporte e os recursos técnicos a serem utilizados na mecânica do livro. (RAMOS, 2011, p. 30).

Mesmo compreendendo a amplitude do significado de imagem, nos atemos ao sentido da imagem como representação, sobretudo quando ela se propõe a representar figuras humanas, no nosso caso personagens negras. Mas em que consiste a representação? Para o teórico Stuart Hall:

Representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Representar envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos. [...] Representar algo é descrevê-lo, retratá-lo, trazê-lo à tona na mente por meio de uma descrição, modelo ou imaginação. (HALL, 2016, p.31-32).

Corroborando a afirmação de Hall, Joly (1996) vai dizer que toda imagem é sim uma representação e, Silva (2000) complementa dizendo que o conceito de representação tem uma longa história e uma multiplicidade de sentidos, uma delas advém da filosofia ocidental que traz a ideia de representação como uma forma de tornar o “real” presente, ou seja, constituído de um sistema de significação. Dentro deste processo temos a chamada representação externa, que se dá por meio dos signos como a pintura e a linguagem, e a representação interna ou mental, que se dá através da reconstituição do “real” na consciência.

A perspectiva pós-estruturalista entende a linguagem e todo o sistema de significação como uma estrutura instável e indeterminada, e, justamente por este motivo, questiona a noção clássica de representação, ou seja, não se trata apenas de uma reconstituição do real, mas também de como ele vai ser entendido e interpretado, principalmente quando este se relaciona com o processo de construção de identidade.

De acordo com Silva (2000), os teóricos ligados aos Estudos Culturais, assim como Stuart Hall, recuperam o conceito de representação, mas o desenvolvem a partir de uma teorização sobre a identidade e diferença. Assim, a representação será concebida em sua dimensão de significante, em que o signo é entendido como uma marca material. Silva nos explica que:

A representação expressa-se por meio de uma pintura, de uma fotografia, de um filme, de um texto, de uma expressão oral. A representação não é, nessa concepção, nunca, representação mental ou interior. A representação é, aqui, sempre marca ou traço visível, exterior. E segundo lugar, na perspectiva pós-estruturalista, o conceito de representação incorpora todas as características de indeterminação, ambiguidade e instabilidade atribuídas à linguagem. [...] Aqui, a representação não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente. Em vez disso, a representação é como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. (SILVA, 2000, p. 90/91).

Acredito que seja neste ponto que a representação se interliga às ilustrações. Em nossa visão, as ilustrações não são apenas uma reprodução do real, mas a forma

como o artista faz a interpretação deste real e o representa por meio das imagens, indo mais além, a forma como o leitor dessas imagens vai reinterpretar e criar um sentido para o que a referida imagem lhe trouxe.

No tocante à literatura infantil com personagens negras, entendemos que a representação vai impactar de alguma forma na construção da identidade desse leitor, sobretudo os pequenos leitores. Em certa medida tudo o que pensamos sobre representação e identidade é reforçado pelo próprio Silva (2014) haja vista seu pensamento sobre representação, identidade e diferença. Segundo o pesquisador:

A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: “essa é a identidade”, “a identidade é isso”. (SILVA, 2014, p. 91).

Identidade é isso, ou seja, o que a criança vai construir ao longo de sua vida, e por que não, com o auxílio da literatura. É a identidade que atribui sentido ao mundo e as coisas que vemos, percebemos, sentimos e reagimos, e é a literatura a fonte representativa disso tudo.

Contudo é importante ressaltar que vamos nos embasar no que Stuart Hall e Nilma Lino Gomes vão nos elucidar sobre identidade. O primeiro nos traz a concepção de uma identidade entendida como instável, mutável, inconsistente, fragmentada, inacabada, ligada a estruturas discursivas e narrativas e a sistemas de representação. Ora, fica muito evidente para nós que, dentro de tais elementos (discursivos, narrativos, representativos...) está o texto literário. Já Gomes (2002) vai dizer que a identidade se constrói de forma coletiva, a partir de como somos vistos (leia-se narrados e representados) pelo outro e pela forma como reagimos a esse olhar, nas palavras da autora:

É nesse sentido que entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade. (GOMES, 2002, p. 39).

Ou seja, mais uma vez a literatura surge como caminho de travessia que nos leva ao reconhecimento de nós mesmos, pois nos possibilita conhecer o outro através das narrativas. No tocante à literatura infantil, essa identidade será reforçada ou repelida a partir da relação signo/sentido/experiência. O texto literário, escrito ou imagético, vai fazer sentido para a criança desde que ele seja capaz de ativar suas vivências, suas identidades, motivar reflexões e provocar transformações. Seria este um dos pontos chave desta pesquisa, estudar as identificações e as reformulações positivas provocadas no público infantil. Para a pesquisadora Lígia Cademartori (1987), a partir da literatura infantil é possível que haja a apreensão de padrões que modifiquem o comportamento. Segundo a autora:

O homem constrói seu meio ambiente à medida dos padrões de interpretação que lhe forem oferecidos. Portanto, o processo de constituição de um homem depende de sua formação conceitual e essa, por sua vez, depende dos padrões de interpretação a ele oferecidos. As diferentes manifestações culturais constituem-se em padrões de interpretação. Entre elas, destaca-se, seja pela alta elaboração própria do código verbal, seja pelo envolvimento emocional e estético que propicia, a literatura. (CADEMARTORI, 1987, p. 22).

De acordo com a pesquisadora, a infância é o momento primordial dessa constituição e a literatura infantil um instrumento relevante deste. Desta forma, a literatura infantil se estabelece como instrumento de formação conceitual, mas também de emancipação e manipulação da sociedade. Cademartori (1987) entende a literatura como um meio de reformulação de conceitos e de autonomia de pensamentos. Contudo, acreditamos que tudo isso só seja possível, se as obras se apresentarem como objetos de encantamento, possibilidades e afirmações positivas, não podendo conter elementos dúbios ou estereotipados.

3 POR TRÁS DAS IMAGENS – RACISMO E ILUSTRAÇÃO

Numa busca de tentar reverter a visão estereotipada dos negros na literatura infantil, bem como atender à demanda do mercado após a lei 10.639/03, muitas editoras publicaram livros com temática racial, contemplando contextos envolvendo as africanidades e utilizando crianças negras como personagens. Porém, é possível perceber que nem todos os materiais publicados, sobretudo aqueles que chegam até às escolas, possuem os alicerces essenciais para promoverem o que objetiva a lei, ou seja, combater o racismo e o preconceito racial, muito menos romper com os padrões estereotipados de representação.

A pesquisadora Daniela Galdino apresenta em sua tese de doutorado um importante levantamento acerca das políticas governamentais de seleção e aquisição de livros de literatura infanto-juvenil com temática afro-brasileira. Ela aponta questionamentos sobre este espaço que é majoritariamente ocupado pelas grandes editoras, incluindo a criação de “selos negros” a partir das demandas geradas com a lei 10.639/03 e parecer CNE n.15/2010²¹. Galdino (2019) reflete sobre a necessidade de redemocratização no acesso aos programas oficiais, a fim de favorecer a circulação de livros que realmente contemplem a diversidade étnica. Uma saída seria abrir espaço às editoras especializadas, que há décadas estão no mercado buscando visibilidade e reconhecimento, dentre elas a pesquisadora destaca a Nandyala, a Mazza e a Pallas.

Além disso, é importante ressaltar que a autoria de um livro infantil enquanto objeto é partilhada com as editoras, designers gráficos e ilustradores, o que expande a atenção para além do texto literário. Desta forma, as análises que serão partilhadas aqui, compreendem o livro enquanto objeto artístico de transmissão cultural e buscam mostrar que, muitas vezes, o resultado obtido não é aquele esperado. Para isso a metodologia utilizada compreende aspectos negativos observados durante a pesquisa

²¹ O referido parecer, de autoria da conselheira e pesquisadora Nilma Lino Gomes, aprovado por unanimidade em 1º de setembro de 2010 pela Câmara de Educação Básica do CNE, apresenta uma apreciação sobre a obra literária **Caçadas de Pedrinho**, de Monteiro Lobato, a partir de denúncia formalizada por um educador e pesquisador (do Distrito Federal) à Ouvidoria da SEPPIR. O denunciante se referia à identificação de estereótipos raciais na ficção lobatiana, bem como os riscos da leitura descontextualizada feita em larga escala, já que a obra em questão fora inserida no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), do Ministério da Educação (MEC) e Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) (GALDINO, 2019, p. 38).

bem como comentários coletados durante nossa caminhada como decente. Os livros analisados na íntegra serão *Lápis cor de pele* escrito e ilustrado por Sueli Ferreira e *Cor de pele* escrito por Elisabete Cruz e ilustrado por Rafael Duque. Além destes, a questão da cor também será abordada nas obras ilustradas por Josias Marinho e em imagens pinçadas de outros títulos. Os aspectos negativos advindos de ilustrações racistas e estereotipadas, os quais geraram comentários e estranheza por parte de nossos alunos encontram-se em livros como *O cabelo de Lelé*, *Chico Juba*, *A menina transparente*, *O mundo começa na cabeça* e *Pequenas alegrias*.

3.1 O IMPACTO NEGATIVO DAS ILUSTRAÇÕES

De acordo com a pensadora bell hooks (2019), examinarmos criticamente as representações contemporâneas da negritude e das pessoas negras é uma forma de luta e desobediência. A ativista norte-americana tem grande importância no cenário antirracista, sua visão sobre o racismo e a necessidade de empoderamento e valorização da intelectualidade negra são fundamentais para o surgimento de novos pensadores e novas estratégias de luta.

Em seu livro *Olhares negros, raça e representação*, hooks (2019) se pauta no pensamento de Foucault para afirmar que as representações estão ligadas a regimes de poder e nos alerta para o fato de que a supremacia branca controla as imagens e isso é central para a manutenção de qualquer sistema de dominação racial. As imagens possuem uma função no controle político e social dos indivíduos, e, por este caráter profundamente ideológico, determinam como as pessoas vão se perceber e perceber umas às outras. Por isso, é fundamental que nosso modo de olhar e representar sejam alterados de forma a não reproduzir imagens ou narrativas advindas de uma visão colonizadora. Ainda segundo hooks (2019), devemos desenvolver atitudes revolucionárias em relação a raça e a representação. Para isso é preciso pensar as imagens de forma crítica a fim de promover transformações sociais significativas. Para a autora:

A menos que transformemos as imagens da negritude, das pessoas negras, nossos modos de olhar e as formas como somos vistos, não poderemos fazer intervenções radicais fundamentais que alterem nossa situação. (hooks, 2019, p. 40).

A intenção desta é provocar atitudes revolucionárias em relação à raça e representação, passando a pensar as imagens de forma crítica. No entanto, ela pondera que essa luta precisa incluir aliados não negros, pois muitas dessas pessoas são responsáveis por produzir imagens e narrativas a respeito da negritude e das pessoas negras e, sem o devido questionamento, podem acabar recriando uma perspectiva imperialista. Portanto, “Seus modos de olhar devem ser fundamentalmente alterados. Eles devem ser capazes de se engajar na luta da militância negra pela transformação das imagens.” (hooks, 2019, p. 41). Assim, não se faz necessário apenas a análise crítica, mas também uma conduta transformadora por parte de todos.

A questão da raça e da representação não se restringe apenas a criticar o status quo. É também uma questão de transformar as imagens, criar alternativas, questionar quais tipos de imagens subverter, apresentar alternativas críticas e transformar nossas visões de mundo... (hooks, 2019, p.37).

Com base no que é defendido por hooks sobre a necessidade de analisar criticamente as imagens e as representações da negritude, bem como buscar de todas as formas de confrontá-las e subvertê-las, nos debruçamos sobre algumas ilustrações encontradas na literatura infantil contemporânea a fim de analisarmos criticamente o impacto na qualidade estética, literária e psicológicas dessas obras e apresentarmos outras que rasuram as representações racistas.

O impacto das ilustrações pode auxiliar na construção de uma identidade negra positiva ou reforçar imaginários preconceituosos. Vejamos abaixo alguns relatos e exemplos negativos de ilustrações que foram observados por algumas crianças, especialmente aquelas que ainda não estavam alfabetizadas, pois neste ponto, o texto visual se sobrepõe ao texto verbal e a mensagem transmitida nem sempre chega da forma como o autor ou o ilustrador pensaram. Cagneti e Silva (2013, p. 18) reforçam a importância que as imagens têm nos livros para crianças “principalmente para as que ainda não dominam o código verbal, podendo fazer suas próprias leituras e, nesse caso, apropriar-se desses conceitos”. Neste ponto, confirmamos nossa hipótese de que o livro com ilustração pode assumir a função de livro ilustrado para leitores não alfabetizados, daí a relevância do cuidado com as imagens.

Os exemplos que serão mencionados a seguir surgiram a partir de leituras deleite e práticas pedagógicas realizadas por esta pesquisadora, também professora das séries iniciais, ao longo dos últimos anos, mais precisamente de 2012 a 2022.

Não foi feito nenhum trabalho específico de sondagem ou pesquisa qualitativa, são apenas observações coletadas no dia-a-dia da sala de aula, comentários marcantes e reflexões geradas a partir dessas vivências. Trata-se de alunos diferentes, em épocas distintas, de duas escolas públicas da periferia de Juiz de Fora – MG, onde a maioria deles é negra e possui entre seis e oito anos de idade. Dentre os grupos de alunos e alunas, sempre têm aqueles que não exprimem suas opiniões, aqueles que acham “legal” e outros que expressam suas percepções e emitem julgamento de valor com relação às obras.

Começaremos pelo livro *O cabelo de Lelê*, escrito por Valéria Belém e ilustrado por Adriana Mendonça, no qual podemos perceber, através da característica do exagero (marca predominante da ilustradora), traços que reforçaram características estereotipadas das meninas negras, principalmente o cabelo. No ano de 2012, ao serem apresentados ao livro, os alunos de uma turma de quarto ano tiveram reações diferentes. Os meninos riram das imagens e as associavam às colegas da classe, levantando comentários como: “Credo! Que cabelo feio!”; “Hahahaha parece a Ana Clara”, “Olha o tamanho daquele cabelo! Cruzes”, “Feia pra caramba” e por aí vai. Enquanto os meninos proferiam tais comentários, as meninas se encolhiam nos cantos. Apenas uma delas retrucou e devolveu a ofensa: “Feia é sua mãe!”. No ano seguinte, aconteceu praticamente a mesma coisa com alunos de segundo ano. Os mesmos risos e deboches. Já com uma turma de primeiro ano a reação ao livro foi melhor, apenas um aluno chamava as colegas negras de Lelê com tom de deboche. Ou seja, parece que quanto maior a criança, maior sua capacidade de proliferar o racismo.

Como este era um dos poucos livros a que tínhamos acesso, nos dois anos que se seguiram fazíamos uma dinâmica antes de apresentar o livro. Chamava-se o bicho e consistia em ditar as mesmas características para as crianças e, ao final, perceber que, mesmo com as mesmas orientações, cada criatura saía de um jeito. Esta foi a forma que encontramos para explicar o processo de ilustração. Dizíamos que aquela imagem foi a forma como a ilustradora interpretou (ou entendeu) as características descritas pela escritora. O objetivo era desassociar a imagem da realidade levando-se a estabelecer uma crítica sobre a ilustração e não a relacionar com as meninas da sala. Até que funcionava pois quando alguém ria da representação feita no livro, algum colega o repreendia dizendo: “é apenas um desenho, não é real” ou “deixa de ser bobo, é como a ilustradora entendeu”. No entanto, como o passar do tempo, deixamos

o livro de fora de nossas leituras em sala de aula. Mas fica o questionamento sobre os outros pequenos leitores que ainda têm contato com este livro, o que será que eles pensam e comentam? Como se sentem as meninas de cabelo afro que se veem retratadas de forma estereotipada num livro que era para agradá-las e fazê-las se sentir bem? Como as mediadoras da leitura se comportam?

Resumidamente o livro *O cabelo de Lelé* é sobre uma menina que não se gosta, que não se aceita por conta de seu cabelo crespo, mas que descobre em um livro que seu cabelo é uma herança de um povo africano e que poderia ser muito bonito se ela deixasse. Esta questão de uma solução simples, rápida como num passe de mágica também nos preocupa, tendo em vista que o processo de aceitação e transição capilar é muito complexo, subjetivo e difícil para qualquer mulher negra. Afirmamos isso por experiência própria.

Os conflitos de identidade não são simples de resolver, o empoderamento feminino é um processo complexo, portanto deveria ser retratado no texto de uma forma mais séria e próxima da realidade. Dizer que a menina agora gosta de se ver não vai fazer uma garotinha que sofre preconceito na escola se gostar do dia para noite. Baseando-nos em experiências com as crianças, podemos afirmar que o texto é frágil, superficial e simplista na forma de retratar o empoderamento e que as ilustrações reforçam estereótipos e não causam uma identificação positiva.

Na referida obra, é notório uma desproporção relativa à criança e ao cabelo, direcionando o leitor ao exotismo, ao deboche e uma espécie de fetichismo (Bhabha) que reforça os estereótipos. Para Bhabha (1998), o modo fetichista de representação alimenta o discurso colonizador que sustenta a dominação e “autoriza” a discriminação. Isto se dá através da negação ao direito do reconhecimento das diferenças e de uma falsa representação da realidade que se estabelece a partir dos estereótipos, visto por ele como um modo de representação complexo, ambivalente e contraditório. Para o teórico, “o objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução” (BHABHA, 1998, p. 111). Silva (1995) ressalta que, durante o processo de escravização, os africanos foram estereotipados como “selvagem”, “primitivo”, “mau”, como forma de justificar os maus tratos. A pesquisa ainda reafirma a ideia de que os estereótipos influenciam negativamente a autopercepção das pessoas que são submetidas ao processo de estereotipagem. Na mesma direção, Hall (2016) afirma que a

estereotipagem tem suas próprias políticas e suas próprias maneiras de trabalhar as relações de poder, se trata de um poder hegemônico que opera de várias formas e por vários meios, inclusive através das imagens e representações.

Figura 1- Lelê pensativa

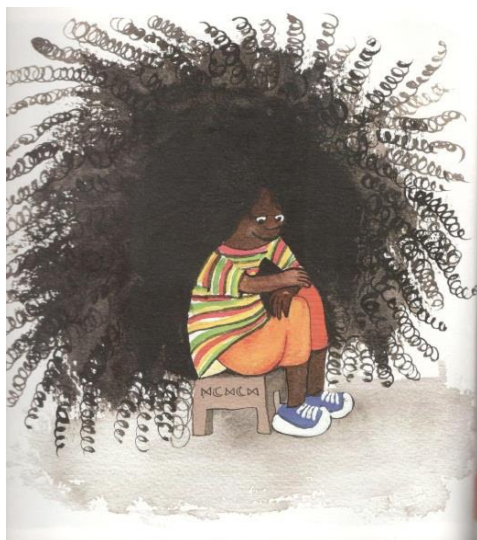
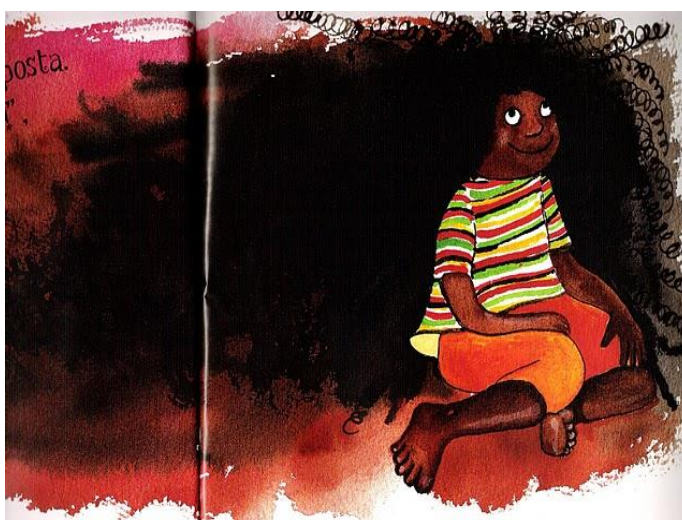


Figura 2- Lelê resolve procurar um livro



Fonte: Belém (2012, p.8-11).²²

É muito grave o que ilustrações como estas podem causar, de rejeição a negação por parte de leitores negros e a consolidação do racismo por parte de leitores brancos, numa perspectiva já delineada por Fanon (2008) ao relatar a reação de pavor de uma criança branca ao ver um homem negro na rua. Analisando a cena descrita por Fanon, Gomes e Pereira (2001) afirmam que o medo é reflexo de uma invisibilidade, no entanto esta invisibilidade por estar caracterizada também pelo processo de estereotipagem em que a figura do humano negro é, muitas vezes desumanizada. Enquanto crianças brancas rejeitam o negro pelo medo, este mesmo negro se vê marcado pela rejeição de sua cor. Adiante discutiremos mais sobre isso.

Sobre o ato de estereotipar, Bhabha (1998) afirma que vai muito além de uma falsa imagem que gera práticas discriminatórias:

É um texto muito mais ambivalente de projeção e introjeção, estratégias metafóricas e metonímicas, deslocamento, sobredeterminação, culpa, agressividade, o mascaramento e cisão de

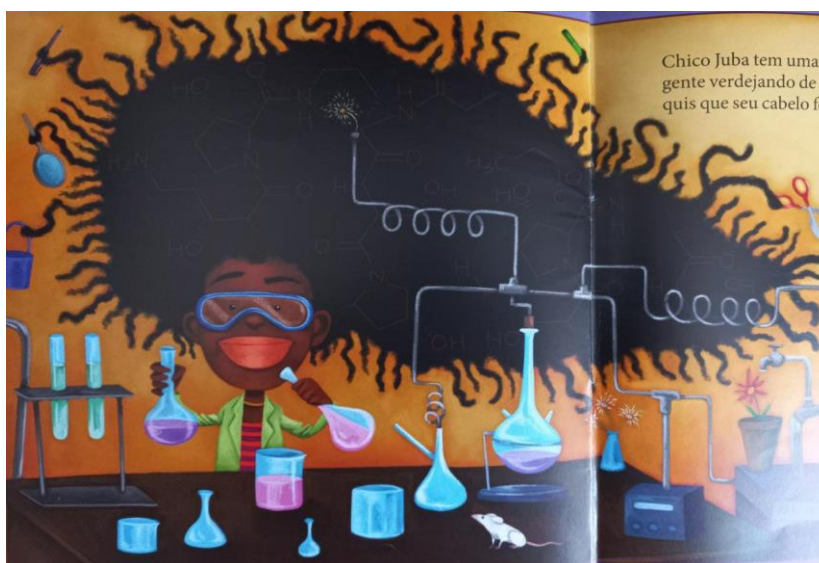
²² Respeitando as regras da ABNT, fizemos a referência das imagens somente com o nome do escritor sem referenciar o ilustrador. No entanto queremos enfatizar que no nosso entendimento, assim como de alguns teóricos que serão mencionados aqui, a autoria é compartilhada entre ambos e por isso o nome do ilustrador deveria poder constar dessas referências.

saberes “oficiais” e fantasmáticos para construir as posicionalidades e oposicionalidades do discurso racista. (BHABHA, 1998, p. 125).

Portanto, se um livro sustenta o racismo, deve ser criticado e revisto, pois compromete a construção social, cultural e identitária de nossas crianças.

O segundo livro, *Chico Juba*, escrito por Gustavo Gaivota e ilustrado por Rubem Filho, segue a mesma marca do exagero ocorrido no *Cabelo de Lelé*. A boca é muito grande e o cabelo é enorme, extrapolando o caráter fantasioso e se aproximando bastante do exotismo preconceituoso. O livro conta a história de um menino chamado Chico Juba, que já no nome carrega o estigma do cabelo negro rejeitado, criticado e ofendido. Juba é um termo negativo que associa a pessoa negra ao animal leão, de forma a desqualificar a estrutura e característica do cabelo afro. É do repertório popular frases como “Prende essa juba” ou “Corta essa juba”. Na imagem abaixo, podemos observar como as duas ilustrações se assemelham neste aspecto do exagero, ambas com cabelos que ocupam até duas páginas.

Figura 3 - Chico criando seus xampus

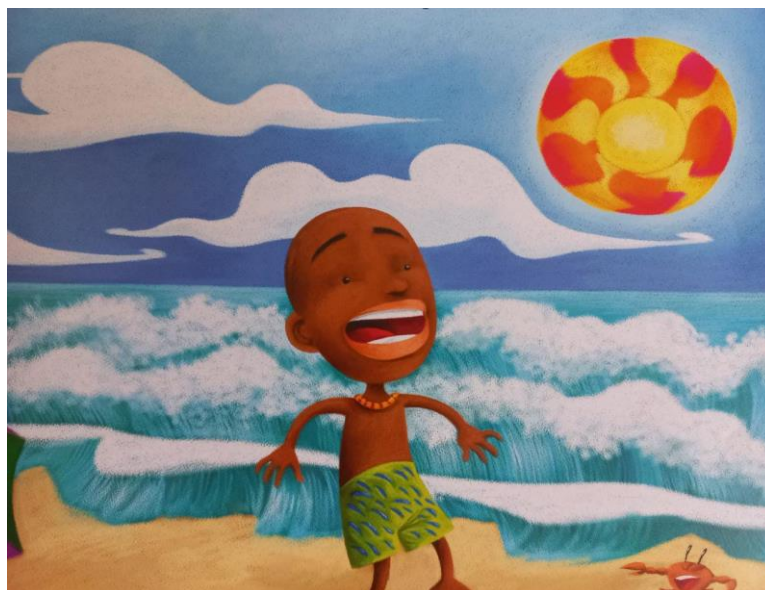


Fonte: Gaivota (2011, p.2-3).

Durante a narrativa, o protagonista tenta de todas as formas mudar a natureza de seu cabelo e para isso inventa xampus diferentes para resolver seu “problema”. Um dos xampus deixa o menino careca, o que causa comoção na sala de aula... todos riem do personagem. Acreditamos que o livro objetiva contemplar esse “humor” na história, no entanto, é importante ressaltar que a maioria das crianças não percebe as sutilezas de um texto que foi escrito a partir da ótica de um adulto e acaba entendendo

muita coisa que vê como parte da realidade. Gomes e Pereira (2001) alerta para os perigos desses sentidos cômicos dados ao texto, conceituado pela psicanálise como “chiste”²³, que por meio de piadas e brincadeiras desumaniza e até animalizada o negro.

Figura 4 - Chico fica careca



Fonte: Gaivota (2011, p. 5).

De todas as imagens contidas no livro, a mais grave se dá quando Chico resolve fazer um xampu de terra: “misturou terra com água, bateu no liquidificador e acrescentou alguns ingredientes secretos [...] Quando terminou, já era noite avançada. Mesmo assim, ele lavou a cabeça e foi dormir com o cabelo molhado.” (GAIVOTA, 2011, p.13). O que o menino não sabia é que algumas sementes vieram misturadas com a terra e então, durante a noite, com a cabeça molhada, raízes foram crescendo e grudando em seu cabelo. Com isso, também foram aparecendo grilos e outros insetos. Chico acorda com cócegas na cabeça e acaba gostando do resultado “só não gostou dos grilos que o deixaram meio grilado” (2011, p.15). Para piorar a situação, o menino quando resolve ir ao salão para cortar o cabelo “precisou de um tesourão de podar árvores para ajeitar aquele matagal” (2011, p.15). Trata-se de um discurso extremamente preconceituoso, que reforça um imaginário negativo a respeito

²³ Sigmund Freud, *Os chistes e sua relação com o inconsciente*, Rio de Janeiro, 1977. In: Gomes; Pereira, 2001, p.62.

do cabelo das pessoas negras. Chega a ser agressivo dizer que se precisou de uma tesoura de cortar grama para aparar o cabelo de uma criança negra.

Figuras 5 e 6 - Surgem raízes e insetos no cabelo de Chico



Fonte: Gaivota (2011, p.14-15).

Ao perceber insetos voando sobre o cabelo do personagem, alguns de nossos alunos perguntaram: “o que é isso no cabelo dele?”, “ele tá sujo?”, “tia, porque tem um bicho no cabelo dele?”. Em um caso específico, um menino exclamou: “Credo! Que nojo! Olha o cabelo dele!”.

O livro continua trazendo questões problemáticas. Ao passar na rua “todas as moças paravam para admirar e diziam: que fofo!”. Note, não são “pessoas” que param o menino, são moças, o que poderia ser considerado até como uma espécie de erotização do personagem. Além disso, a imagem faz alusão à Vênus Hotentote (uma mulher africana que foi capturada e levada até Londres para ficar exposta enquanto objeto de fetiche e curiosidade. Veremos mais sobre ela nas páginas seguintes). Esse exotismo que beira à desumanização é recorrente em boa parte do livro (a primeira ideia que me veio à mente quando me deparei com esta cena foi de pessoas acariciando cachorrinhos na rua. Depois de um tempo reparei que na cena há um cachorro no canto inferior esquerdo, o que me causou mais desconforto ainda).

Figura 7 - Moças passando a mão no cabelo de Chico

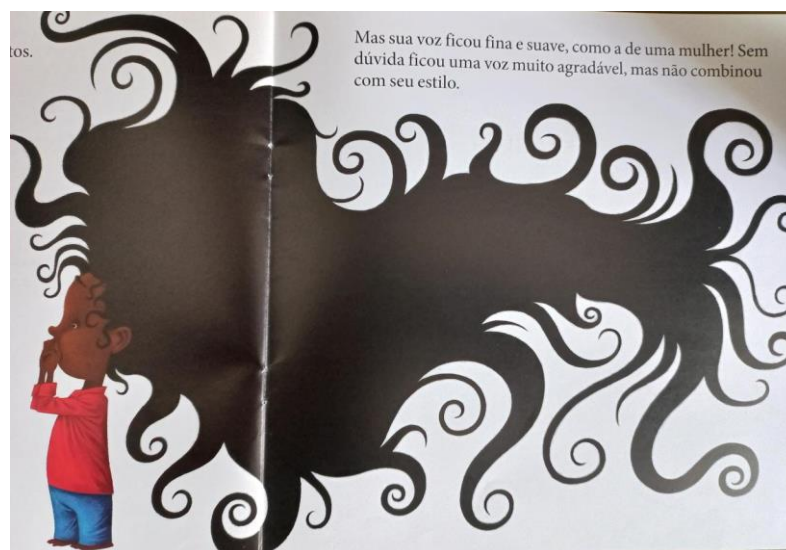


Fonte: Gaivota (2011, p. 21).

Um outro xampu feito de pó de ouriço deixou o cabelo do menino “duro e espetado” (atenção para a expressão “duro”), depois teve o xampu de mulher que deixou seu cabelo “lindo” (nota-se que na ilustração a representação é um de cabelo liso. Ou seja, se é liso é lindo.), aqui a dualidade cabelo duro x cabelo liso é alimentada através das representações. Mas como efeito adverso, o tal xampu deixou Chico com voz “fina e suave, como a de uma mulher!”. Além do racismo encoberto pelo discurso e pelas imagens estereotipadas, podemos perceber aspectos sexistas muito desagradáveis neste livro. Nos perguntamos até hoje como uma editora do gabarito da Mazza Edições deixou passar tudo isso? ²⁴

²⁴ Gostaríamos de ressaltar que contamos essa história para os alunos e alunas apenas uma vez em 2018 pois, além de não contemplar o que pensamos sobre representatividade, observamos que o livro reforçou discursos e práticas racistas entre as crianças. Num outro momento ele foi levado para uma Mostra de Literatura na Semana da Consciência Negra e algumas crianças tiveram acesso à obra. Após esses dois momentos ele ficou guardado em nossa estante como objeto de estudo e crítica.

Figura 8 - O cabelo lindo (liso) de Chico



Fonte: Gaivota (2011, p.18-19).

No fim da história, da mesma forma que no livro *O cabelo de Lelê*, analisado anteriormente, o desfecho se dá de forma simples e prática (como se fosse tão fácil assim resolver os problemas de negação e não reconhecimento identitário através dos atributos estéticos), “Depois de tantas aventuras, Chico Juba resolveu aceitar seu cabelo do jeito que ele é. Por isso que hoje ele parou de inventar xampus e passou a inventar moda!” (2011, p. 23) dando a entender através das ilustrações que o menino se tornara um estilista de cabelo. Grifamos o termo *resolveu* para evidenciar a superficialidade da discussão acerca da aceitação dos atributos físicos, ora, quem dera fosse apenas resolver, decidir, querer... essas são questões muito pessoais e dolorosas. Há casos de pessoas negras que se mutilam e fazem intervenções absurdas²⁵ em seus corpos para fugir das marcas genéticas da afrodescendência. Inclusive a questão do alisamento capilar pode ser vista como agressão, pois, várias vezes, ela fere bastante o couro cabelo (experiência pessoal).

Já no terceiro livro, *O mundo começa na cabeça*, escrito por Prisca Agustoni e ilustrado por Tati Moés, o tema abordado também é cabelo. A personagem Minosse e as mulheres de sua família têm orgulho de seus cabelos e os manipulam com carinho e significado de acordo com suas tradições. Através do cabelo, elas

²⁵ Existem procedimentos especializados para “rinoplastia de nariz negroide” como podemos observar num blog de cirurgia plástica. Disponível em: <https://masterhealth.com.br/blog/rinoplastia-nariz-negroide/#:~:text=A20rinoplastia20em20nariz20negroide20tem%20o%20objetivo20de20sua vizar,altura20e20largura20do20nariz.>

apresentam sua cultura ancestral com respeito e amor a seus antepassados. As crianças apreciam muito este livro, pois o texto verbal é muito bem construído. Porém, a partir de um comentário feito por dois alunos, o livro não mais circulou de forma espontânea naquela turma. Atualmente, a história é contada oralmente e é pedido que elas imaginem as ilustrações. Seguindo os estudos apresentados no livro *Livro ilustrado: palavras e imagens* de Maria Nikolajeva e Carole Scott, percebemos que essa é uma atitude a ser considerada, entendendo que:

O mesmo texto pode ser ilustrado por diferentes artistas, que transmitem diferentes interpretações (muitas vezes contrárias à intenção original), mas a história continuará basicamente a mesma e pode ainda ser lida sem considerar as imagens. (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 23).

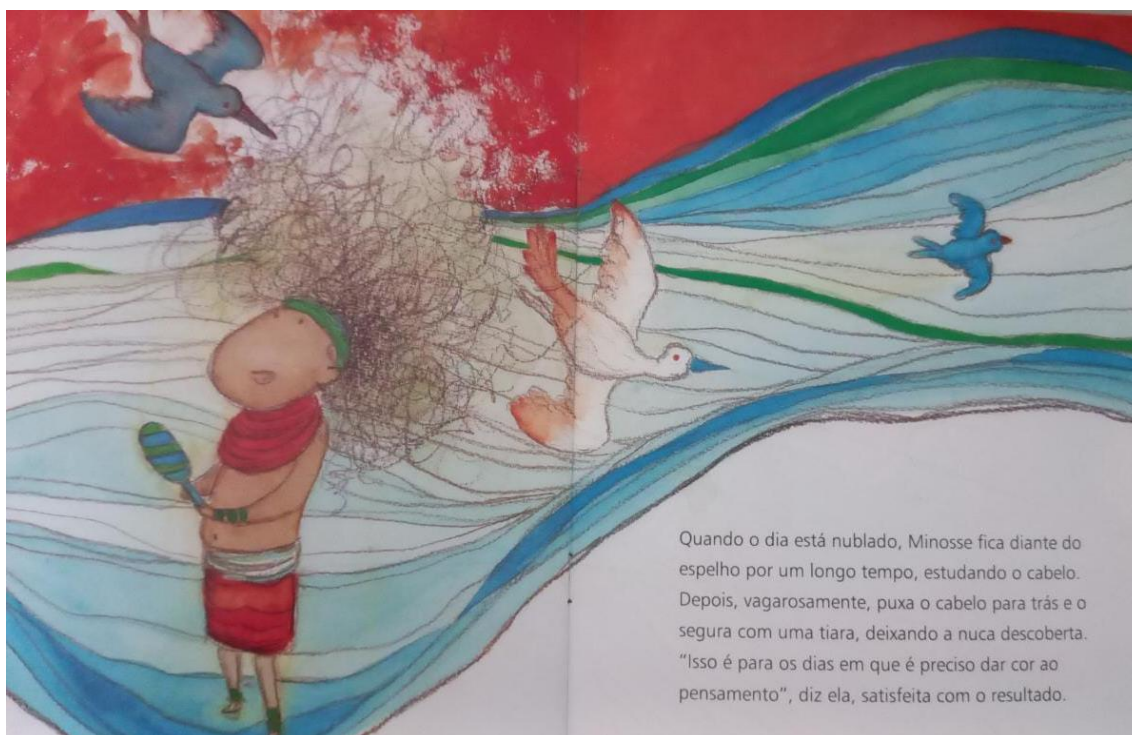
Na mesma direção, as autoras reiteram que, quando os textos verbal e visual são contraditórios, um detalhe secundário pode ser inserido em um subvertendo a credibilidade do outro. Foi exatamente o que aconteceu aqui, em que as ilustrações se distanciaram muito do texto escrito. O texto escrito é bastante poético e fala sobre a relação familiar da personagem e sobre os afetos que envolvem sua relação com o cabelo, reforça os laços ancestrais e a força feminina. No entanto, crianças que não estavam alfabetizadas e leram a história por meio das imagens não conseguiram dar conta de entender a mensagem e fizeram comentários negativos a respeito das ilustrações. A primeira contradição se deu na descrição da personagem, a qual não foi identificada nas representações imagéticas.

Minosse é uma menina beirando a maravilha dos dez anos, vividos com a liberdade de pés no chão, mãos na terra e cabelo ao vento. Mora numa casa enfeitada com ervas cheirosas em latas postas na sacada das janelas, onde cinco gatos, em turnos, observam curiosos os movimentos do bairro despertando bem cedo cada manhã. (AGUSTONI, 2011, p. 4).

Em várias passagens do texto é possível reconhecer a poesia do texto escrito: “Esta semana vamos transformar nosso cabelo num rio onde mergulham as estrelas”; “o cabelo é como nosso coração: ele traz muitas mensagens, que não podemos recusar-nos a ouvir.” (2011, p.13); “todas as histórias que, cada dia, se enchem como balões coloridos que sobem ao céu, por um breve instante de leveza, antes de

desaparecer” (2011, p. 22). Outro exemplo dessa dissociação do texto escrito para com a ilustração pode ser observado na figura 9:

Figura 9 - Minosse se admirando no espelho



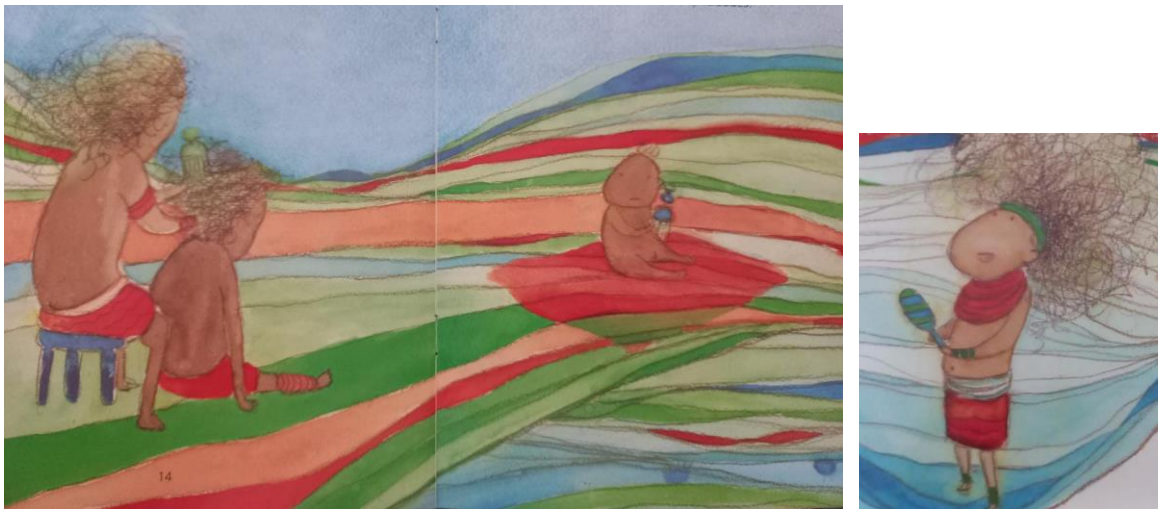
Fonte: Agustoni (2011, p.16).

A escritora fala da personagem no espelho, se arrumando e se admirando de uma forma muito bonita, mas uma aluna perguntou: “Isso é ela?”, outra perguntou “cadê a boca dela, tia?”. Trata-se de uma menina se admirando no espelho, satisfeita com seu cabelo, no entanto, a imagem não transmite essa “beleza” para o leitor.

Os comentários de alguns alunos sobre determinadas ilustrações do livro, inclusive esta, chocou a todos profundamente, virando motivo de riso entre algumas crianças, constrangimento em outras e para nós, ficou mais uma reflexão. Vamos explicar, em nossa cidade há um grande rio que a corta ao meio, de uma extremidade a outra, chamado Rio Paraibuna. Neste rio, é possível observar famílias inteiras de capivaras nadando e tomando sol em suas margens (a capivara acabou se tornando um símbolo para nossa cidade). Ao analisar as ilustrações das personagens, um determinado aluno, com o apoio de alguns outros do seu grupinho comparou as personagens com as capivaras do nosso rio. A fala dele foi mais ou menos assim: “Olha, parece as capivaras do Paraibuna”. É importante acrescentar que mesmo antes

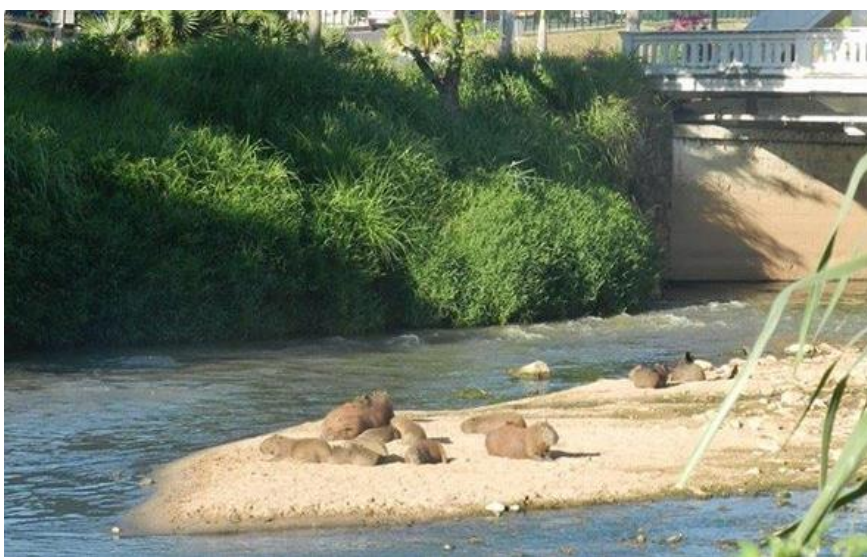
de tal comentário as crianças estavam com dificuldades de reconhecer figuras humanas a partir dos traços ilustrados “cadê a menina?”, “Isso é ela?!”. Segundo a maioria dos relatos das crianças, os desenhos eram “esquisitos”. Talvez, crianças de outras localidades e com vivências diferentes não fariam tais observações, esta questão da associação da personagem com uma capivara foi bem específica da nossa região e das experiências vividas pelas crianças de nossa cidade.

Figura 10 -Irmãs penteando o cabelo sob o olhar do irmão mais novo



Fonte: Prisca (2011, p.14-15).

Figura 11 - Capivaras no Rio Paraibuna



Fonte: Pinterest (2023).

Tivemos a oportunidade de conversar pessoalmente com a autora desta obra sobre a escolha dos ilustradores, em especial sobre as ilustrações deste livro, ela nos relatou que fora uma determinação da editora. Tal fato nos foi confirmado por alguns escritores que alegam que, por muitas vezes o autor não tem direito de escolher ou opinar sobre as ilustrações de seus livros, situação que pode vir a acarretar conflitos entre texto verbal e texto visual. Em grandes editoras, há ilustradores parceiros e um determinado número de livros a serem ilustrados. Em muitos casos, o autor do texto escrito não pode contestar as decisões sobre as publicações.

De acordo com Nikolajeva e Scott (2011), o processo de interpretação das relações de texto e imagem se tornam cada vez mais complexos, uma vez que o número de pessoas envolvidas na criação de um livro tem aumentado. Segundo as autoras “as múltiplas autorias e intencionalidade resultam em ambiguidade e incerteza na legitimidade da interpretação.” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 49). Ou seja, o texto verbal se desconecta do texto visual na medida em que o trabalho de edição se ramifica sem critérios sérios e comprometidos com a qualidade da obra.

Em última análise temos o livro *A menina transparente*, texto de Elisa Lucinda com ilustrações de Graça Lima, em que tivemos problemas com apenas uma determinada imagem (de acordo com as observações das crianças). Volto a ressaltar que as considerações aqui apresentadas partiram do olhar dos leitores em questão, ou seja, o público infantil a que foram apresentadas as referidas obras. Neste livro há um personagem negro caracterizado de uma forma estética bem peculiar com traços artísticos que não foram bem apreciados pelos alunos.

Ao contar a história fomos mostrando as páginas e quando um determinado aluno se confrontou com a figura deste homem imediatamente falou: “Nossa! É o Diabo!”. Após o susto, tentamos desfazer a má impressão alegando que se tratava do traço artístico da ilustradora, chamamos a atenção para os elementos gráficos de sobreposição e de cores, mas nada adiantou, outros dois alunos reforçaram em coro que a imagem parecia mesmo com o Diabo (levando em conta a simbologia deste para esses alunos, em sua maioria evangélicos). O mesmo comentário surgiu em outras duas turmas em momentos e anos diferentes, o que nos leva a concluir que, sem dúvida, trata-se de uma imagem muito problemática que vai além da representação inadequada, ela despertou nas crianças uma muito delicada que beira ao racismo religioso. Segundo Gomes e Pereira (2001) a partir de uma visão maniqueísta da religião, o negro é associado ao mal/Diabo e o branco ao bem/Deus.

Figura 12 - Ilustração problemática



Fonte: Lucinda (2010, [p. ?]).

A obra traz um texto poético que foi ilustrado de forma complementar e, em certa medida, para facilitar o entendimento por parte das crianças. Porém é perceptível que na prática, tal fato não ocorreu. Neste exemplo, o texto verbal diz uma coisa, enquanto o visual diz outra. O trecho da poesia presente na página ao lado da ilustração diz o seguinte: “A esse eu dou a mão, eu vou com esse pra todo lado: aniversários, passeios, sono, cama, biblioteca, casa, escola; Estou com esse a toda hora” (LUCINDA, 2010, [p.]). Acreditamos que a imagem foi utilizada com um bolo e um travesseiro para estabelecer relação com as palavras aniversários e sono. No entanto, é possível observar uma contradição entre texto e imagem, uma vez que a interpretação se tornou confusa e foi deturpada pelas crianças. De acordo com os estudos de Nikolajeva e Scott sobre as contradições, temos a seguinte reflexão:

Como abordar a “contradição entre texto e imagem” e decidir se é uma contradição que leva à “complementariedade entre ambos” e à produção conjunta de “uma história e um significado que dependem de suas mútuas diferenças”, ou se é uma contradição que simplesmente gera confusão e ambiguidade – aquela decorrente de uma incompatibilidade entre texto e imagem, que poderia ser resultante de um autor e um ilustrador que não trabalham como uma dupla, de vários ilustradores para um único texto ou de vários autores para um conjunto de ilustrações. (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 50).

O exemplo da imagem anterior é uma prova dessa incompatibilidade que gerou problemas com a interpretação, pois as crianças não conseguiram relacionar texto e imagem, muito menos captar o lado artístico presente na construção da imagem.

Algumas imagens podem apresentar contradição ou discrepância. Nesta linha, pode-se dizer que as combinações entre texto e imagem são equivocadas ou desviantes, tal efeito pode acontecer por alguns fatores, entre eles uma licença poética, afirma Santaella (2012). Fato que pode ser observado nos livros *A menina transparente* e *O mundo começa na cabeça*.

São consideradas discrepâncias não intencionais ou errôneas todas as formas de combinações malsucedidas entre texto e imagem, nas quais o observador não é capaz de ligar o texto com a imagem da maneira como havia sido planejado pelo produtor da mensagem. (SANTAELLA, 2012, p. 116).

Tais problemas podem ocorrer, sobretudo, nos livros infantis em que o autor do texto escrito não é o mesmo autor do texto visual. Óbvio que não estamos sendo generalistas. Não é o fato de o livro ter autorias diferentes que vai gerar ruídos na mensagem narrativa, no entanto, observa-se que tal fato quase nunca ocorre quando há um diálogo estreito entre ambos (autor e ilustrador).

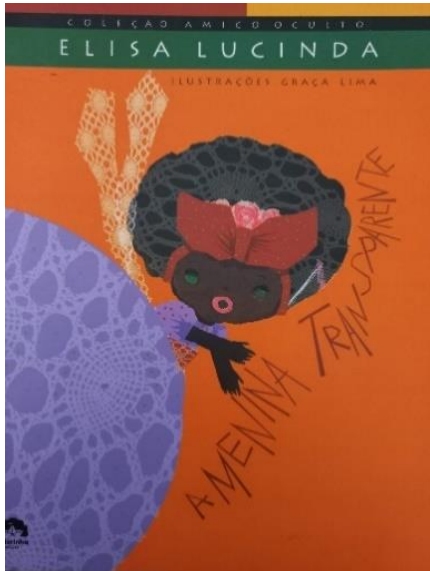
Quando o contrário acontece, ou seja, quando texto e imagem conseguem transmitir a mesma mensagem ocorre o fenômeno chamado de “vínculo por semelhança”, aponta Santaella (2012):

Há similaridade entre texto e imagem quando o texto consegue transmitir a mesma mensagem que a imagem. Ambos se vinculam por uma relação de semelhança. Uma ilustração redundante de um texto ou uma paráfrase redundante de uma imagem são exemplos claros desse tipo de vínculo. (SANTAELLA, 2012, p.119).

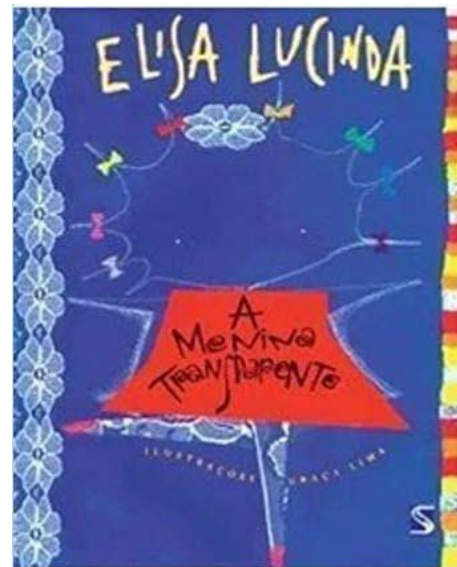
Voltando ao livro *A menina transparente*, um outro fato nos chamou a atenção e demonstrou que as imagens são mesmo desconexas do texto original. O mesmo livro já havia sido lançado em janeiro de 2000 pela editora Moderna, tendo a mesma ilustradora, porém, com imagens diferentes. Pareceu-nos que na edição datada de 2010 a ilustradora tentou enegrecer as figuras, visto que na versão anterior, as

personagens eram amarelas e agora são pretas²⁶. Talvez para atender uma demanda de livros racializados pós lei 10.639/03... (conjecturas).

Figura 13- Capa da edição de 2010 Figura 14- Capa da edição de 2000



Fonte: Lucinda (2010).



Fonte: Lucinda (2000).

Figura 15 - ilustração na edição de 2010



Fonte: Lucinda (2010).

Figura 16 - ilustração na edição de 2000



Fonte: Lucinda (2000).

²⁶ Utilizaremos a palavra preto para nos referirmos à cor utilizada pelos artistas e não como substitutiva da palavra negro.

Figura 17 - ilustração na edição de 2010



Fonte: Lucinda (2010).

Figura 18 - ilustração na edição de 2000



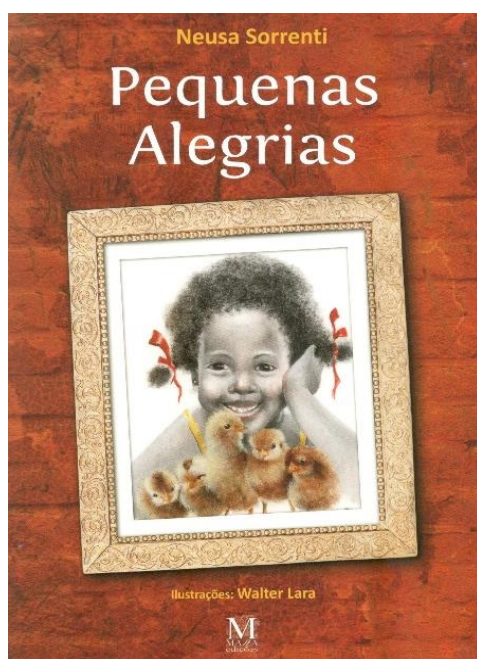
Fonte: Lucinda (2000).

Não foi possível descobrir a razão de uma mesma obra ter sido reeditada com suas ilustrações refeitas. O fato de a maioria delas terem buscado se encaixar numa identidade negra nos leva a pensar que o livro tentou se enquadrar num perfil de representação antirracista, o que, comprovadamente não se concretizou. De acordo com Gomes e Pereira (2001) percebemos um discurso visual empregado numa tentativa de construir uma identidade atendendo às demandas do mercado.

Outros exemplos de ilustrações contraditórias estão em alguns títulos ilustrados pelo mineiro Walter Lara. Algumas vezes, em momentos distintos, alunos me questionaram a respeito de imagens produzidas por ele. O autor é aclamado por suas “belas” imagens quase reais das personagens, algumas (geralmente nas capas) assemelham-se à fotografia. No entanto, a cor utilizada pelo artista é confusa. No entendimento das crianças, não é preta nem marrom, é acinzentada. Desta forma, surgem perguntas como: “Tia, porque ele tá sujo”, “Porque ela é assim dessa cor?”. Quando criança, me recordo de um coleguinha da rua, um menino negro retinto, ter o apelido de “canela russa” e só mais tarde eu me dei conta do que se tratava. Reforçamos que tais representações não favorecem o combate ao racismo, pelo contrário alimentam imaginários equivocados sobre a população negra²⁷.

²⁷ Walter Lara ilustrou vários títulos da Mazza Edições, incluindo a coleção *De lá pra cá* que reconta os chamados “contos clássicos” em versões adaptadas..

Figura 19 - Capa do livro



Fonte: Sorrenti (2016).

Figura 20 - Angelina e sua avó



No livro *Pequenas Alegrias* é possível perceber o tom cinza utilizado para colorir (ou não) as personagens. Outra coisa que chama muito a atenção é que as ilustrações de dentro do livro não se assemelham com a da capa. Geralmente, na capa, as imagens são mais “bonitas”. Essas nuances não passaram despercebidas pelas crianças e foram motivo de estranheza e desapego com o livro.

Uma outra ilustração problemática de Walter Lara está no livro *Janaína, a bailarina*, escrito por Rosângela Rocha. Neste caso as observações foram nossas e não das crianças, até porque não gostamos do texto nem das imagens, por irem de encontro a tudo o que acreditamos para uma literatura representativa e não o levamos para a escola. Em resumo, a narrativa conta a história de Janaína, que precisa sair de sua casa e morar com uma tia com mais condições financeiras. Ao mudar de escola, a menina sofre várias situações de racismo, violências verbais e é até acusada de furtar um livro na biblioteca. Janaína frequenta uma escola de dança e por isso se sente à vontade para dançar em público num churrasco feito pelo pai de uma “amiga”. Lá eles debocham do jeito de dançar da menina, do cabelo, da aparência... Enfim, um sofrimento terrível, um texto verbal cheio de falas racistas como: “E por que você usa essas trancinhas nos cabelos? Parece até que veio da Jamaica! Devia alisar essa juba, ficaria bem melhor” (ROCHA; 2015, p. 7), “Sabe que como negra você até que é bonitinha? Seus traços são finos, seus lábios são delicados, o nariz não é tão largo.

E nem é tão negra assim, é mulata. O único problema é o perfume que você usa, sabe? Não entendo por que os negros gostam tanto de perfumes fortes” (2015, p. 8), “Não vejo vantagem nenhuma, pois todo negro adora dançar. Aliás, é uma das poucas coisas que eles sabem fazer” (2015, p.11). Enfim, não vemos de que forma discursos como esses podem empoderar ou valorizar alguma criança negra, muito menos contribuir para dissipar imaginários racistas cristalizados na sociedade brasileira.

Com relação à ilustração, o livro também não favorece um imaginário representativo. Vejamos um exemplo a partir da comparação entre duas obras que trazem meninas negras como bailarinas (atentando para o fato de que na obra mencionada acima, a personagem não é bailarina, ela faz aulas de dança e aprende sapateado, samba, forró e salsa).

Figura 21 - Janaína em posição de balé Figura 22 - Personagem do livro *Meia Curta*



Fonte: Rocha (2015).



Fonte: Felix (2020).

É nítida a diferença entre as duas representações. Enquanto as imagens produzidas pelo ilustrador Santiago Régis no livro *Meia Curta*²⁸, escrito por Andreza Félix, retratam movimentos delicados como é típico do balé, a representação de Walter Lara traz uma representação meio desengonçada e caricata da personagem Janaína o que beira ao grotesco e ao exótico.

²⁸ *Meia Curta* é um livro moderno, colorido e divertido que as crianças amam e que fala das aventuras de uma menina bailarina com suas meias. Infelizmente não é um livro barato e portanto, de difícil aquisição pela maioria das crianças negras. Por isso eu levo pra sala, deixo circular, mas não empresto para levar pra casa.

A nossa intenção não é desqualificar o trabalho artístico dos ilustradores e ilustradoras, mas sim propormos uma reflexão sobre a construção imagética, pois acreditamos, sobretudo através dos relatos apresentados, que é preciso muito cuidado ao ilustrar um livro infantil, principalmente quando se trata de personagens negras, e que a “licença poética” mencionada por Santaella (2012) pode ser problemática em alguns casos.

Com base nas considerações apresentadas é possível notar que a aproximação das representações humanas negras foi associada à desumanização e à feiura, fato que nos provoca desconforto e inúmeras questões. Tais aspectos foram muito bem discutidos e criticados pelo escritor Cuti:

Quando se estudam as questões atinentes à presença do negro na literatura brasileira, vamos encontrar, na maior parte da produção de autores brancos, as personagens negras como verdadeiras caricaturas [...]. Estar no lugar do outro e falar como se fosse o outro ou ainda lhe traduzir o que vai por dentro exige o desprendimento daquilo que somos. [...] O sujeito étnico branco do discurso bloqueia a humanidade da personagem negra, seja promovendo sua invisibilização, seja tornando-a mero adereço das personagens brancas ou apetrecho de cenário natural ou de interior, como uma árvore ou um bicho, um móvel ou qualquer utensílio ou enfeite doméstico. Aparece, mas não tem função, não muda nada, e se o faz é por mera manifestação instintiva, por um acaso. Por isso tais personagens não têm história, não têm parentes, surgem como se tivessem origem no nada. A humanidade do negro se agride a humanidade do branco, é porque esta última se sustenta sobre as falácias do racismo. (CUTI, 2010, p. 88-89).

Historicamente, os negros foram associados a animais, seres obscuros, exóticos e fora dos padrões de beleza, portanto, para que se cumpra a função de desconstruir tais imaginários é preciso buscar ao máximo um traço mais simples, mais humanizado e próximo da realidade, abarcando a beleza, a sutileza e fazendo com que as imagens sugiram algo bom e agradável ao olhar infantil.

Sobre a questão da reprodução de traços racistas nas representações de pessoas negras que confrontam a ideia de “beleza”, recorreremos ao texto de Braga (2015) sobre a história da beleza negra no Brasil. O autor faz um estudo profundo sobre a forma como os brancos enxergam os negros desde a antiguidade clássica, e como os atributos físicos exagerados, animais e exóticos persistem desde o

surgimento da Vênus Hotentote²⁹ até os anúncios e propagandas contemporâneas. É importante considerar, que muito recentemente, temos visto algumas empresas caminhando em direção contrária, tentando mostrar os diversos modelos de seres humanos e suas características peculiares, de forma a contrapor um padrão estético de beleza único e excludente. Particularmente, acreditamos que isso vem acontecendo não apenas por uma luta social, por uma representação mais abrangente, mas sobretudo, numa tentativa de alcançar comercialmente públicos que antes eram incluídos. Para Braga (2015), a inclusão da população negra em propagandas publicitárias e em programas de TV ou a criação de produtos de beleza e cosméticos destinados a esse público não visa uma reparação social, o feito vem se solidificando porque enxergaram as pessoas negras com potenciais consumidores. Da mesma forma que Carneiro (2011) pondera que colocar um negro no meio de alguns brancos em um comercial funciona apenas como uma tentativa de os publicitários se isentarem de possíveis acusações de exclusão racial. Tudo isso é ratificado por Gomes e Pereira (2001) que afirmam que “o padrão de beleza privilegiado, repetido em excesso, mostra-se incapaz de estimular a produção de novos significados indicadores de uma mudança mais radical” (GOMES; PEREIRA, 2001, p.20) daí a perpetuação de imagens estereotipadas como vimos neste trabalho.

Para a pesquisadora Lia Vainer Schucman (2020), a linguagem e os significados compartilhados culturalmente vão ser determinantes no processo de constituição do sujeito, ou seja, conteúdos racistas, a ideia de superioridade branca, a ideia de belo e feio serão apropriadas pelos sujeitos. E nesse processo de tomada de consciência individual, os significados alheios se tornam sentido próprio, afirma a pesquisadora. No entanto, ela pondera que “todo sujeito é capaz de produzir sentidos diferentes dos significados construídos historicamente. E isso vai depender das mediações semióticas que cada um vivenciará” (SCHUCMAN, 2020, p.128).

Deste modo, retomando a questão da crítica literária, é inevitável não recordarmos o prefácio de Octavio Paz no livro *Introdução a uma Literatura Negra* de

²⁹ Nascida na África do Sul em 1789 com 1,35m de altura, aquela que ficou conhecida como Vênus hotentote ou Vênus negra, pertencia ao povo Khoisan, considerada a mais antiga etnia humana estabelecida na parte meridional da África. Desconhecendo seu nome de batismo foi chamada de Saartjie e adotada aos 10 anos de idade na condição de serva, por uma família de holandeses que morava próximo à Cidade do Cabo. Pertencente ao povo hotentote herdou as características físicas de seu povo. Em 1810 Saartjie foi levada para Londres onde, considerada como exótica, foi exposta dentro de uma jaula em feiras, circos e teatros. Braga (2015).

Zilá Bernd, onde o autor afirma que não devemos ser ingênuos a ponto de ignorar os processos de manipulação que sofrem os textos literários. Ele estava se referindo ao contexto histórico, social e político na Literatura, mas, nos atrevemos a ir além, e pensar por este viés também as ilustrações das narrativas infantis.

3.2 A COR DOS NEGROS NOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL

A literatura destinada ao público infantil inicia sua publicação no Brasil ao final do século XIX e início do século XX com fins didáticos, moralizantes destinados à educação e evangelização das crianças.

Os personagens negros dentro da literatura infantil surgem no final da década de 1920 e início da década de 1930, apresentados em situações de subalternidade, conforme descreve a pesquisadora Andréa Lisboa de Sousa (2001). Nessa época os negros eram representados de forma subalternizada e tinham sua cultura invisibilizada nas histórias. Somente a partir de 1975 surge uma literatura um pouco mais comprometida com uma representação mais realista, porém ainda, em muitas vezes, estereotipada e discriminatória, com personagens rejeitando sua negritude e, em muitas narrativas, desejando se tornarem brancos, ou, em muitas vezes, representados com traços e atributos brancos.

Desta forma, entendemos que os conflitos apresentados não eram capazes de desconstruir as amarras sociais do racismo, sempre negado na sociedade. Da década de 80 em diante, surgem alguns livros que tentam romper com as tradicionais formas de representação, sobretudo das personagens femininas, assim como nos mostra a pesquisadora:

Primeiro, esses livros mostram a resistência da personagem negra para além do enfrentamento de preconceitos raciais, sociais e de gênero, uma vez que retomam sua representação associada a papéis e funções sociais diversificadas e de prestígio. Segundo, eles valorizam a mitologia e a religião de matriz afro, rompendo, assim, com o modelo de desqualificação das narrativas oriundas da tradição oral africana e propiciando uma re-significação da importância da figura ancestral em suas vidas. Terceiro, soma-se a isso, o fato de elas serem personagens femininas negras principais, cujas ilustrações se mostram mais diversificadas e menos estereotipadas. (SOUSA, 2001, p. 5).

De acordo com a pesquisadora Ione da Silva Jovino (2006), há um esforço de alguns autores para trazer essa representação mais próxima da realidade, contudo,

esse objetivo nem sempre é alcançado. De lá para cá, trabalhos acadêmicos têm mostrado um grande esforço do mercado editorial em promover a representatividade negra e retratar as culturas de matriz africana³⁰. No entanto, ainda é possível encontrar problemas graves de representação que muitas vezes não são percebidos pelos pesquisadores ou pelos profissionais da educação no contato com esses livros³¹. Vale ressaltar que, de acordo com relatos partilhados por alguns autores que conhecemos, os quais por critério ético não iremos mencionar, muitos livros de literatura infantil publicados são frutos de uma parceria formada entre autores, ilustradores, designers gráficos e comissão editorial, ou seja, o escritor escreve o texto, mas não pode opinar nas ilustrações, ou também há casos em que as ilustrações ficam a cargo de parcerias estabelecidas com as editoras. Nem sempre o autor tem o controle completo de sua obra. A partir disso alguns optam em publicar seus livros através de empresas gráficas sem função de editoras, buscando desta forma editoras menos especializadas, mas ainda não consolidadas no mercado.

Nas obras mais atuais, as representações negras, principalmente as femininas, vão priorizar atributos ancestrais, valorizando uma estética até então desconsiderada, bem como elementos culturais e identitários, sejam nas características físicas como nas psicológicas das personagens. Num marco para tal transformação no modo de descrever as personagens negras estariam autoras como Geni Guimarães (*A cor da ternura*) e Heloísa Pires Lima (*Histórias da Preta*), o que pode ser verificado nos estudos de Jovino (2006).

Ainda de acordo com a pesquisadora, é possível verificar que os primeiros livros retratavam a dor, as injúrias sofridas e a necessidade de valorização da identidade negra. Já os mais recentes falam a partir do reconhecimento. No entanto, ainda é possível observar contradições e distorções na produção literário infantil dos últimos anos.

Dentro do contexto literário brasileiro, a população negra sempre foi narrada sob o olhar do outro, um olhar muitas vezes deturpado e agressivo. Os personagens eram

³⁰ Sugiro consultar o Estado do Conhecimento realizado por BERNARDES, Tatiana V. Mina e DEBUS, Eliane S. Dias. *Estado do conhecimento sobre a literatura na educação infantil e a ERER. Revista Verbo de Minas*, Juiz de Fora, v. 21, n. 37, p. 131-149, jan./jun. 2020 – ISSN 1984-6959. Disponível em: <https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/verboDeMinas/article/view/2538>.

³¹ Haja visto os inúmeros artigos e dissertações que elogiam o livro “O cabelo de Lelé” por exemplo.

meramente ilustrativos, colocados em situações de subalternidade e vistos como objetos de exotização e sexualidade exacerbada. De acordo com a pesquisadora Ione Jovino (2006), não existiam histórias onde os negros tinham sua cultura, seus conhecimentos e sua história reconhecidos e narrados positivamente. Porém, na proposta da Literatura afro-brasileira, os personagens se tornam protagonistas, assumem a fala sobre si mesmos e retratam sua cultura com mais propriedade e dignidade.

Em vários livros que observamos foi possível encontrar pontos positivos e negativos. No geral, percebemos que as personagens femininas são maioria entre os livros de literatura com temática negra voltada para crianças, e, em muitos deles, abordam temas relacionados à identidade e ao cabelo. Poucos são os livros que não abordam a questão racial e apresentam as personagens em contextos diversos, narrando situações do cotidiano.

A maioria dos livros analisados apresentam personagens negros coloridos com a cor marrom. As personagens femininas, geralmente apresentam questões envolvendo o cabelo, porém, em sua grande maioria são cabelos cacheados e não crespos. Santaella (2012) afirma que a relação das imagens com as cores não é aleatória e que estão intimamente relacionadas com as emoções, ou seja, a cor pode ser empregada para expressar ou reforçar a informação visual, pois ela é carregada de significações e associações, inclusive simbólicas.

Sendo assim, será ingenuidade nossa achar que a predominância da cor marrom nos livros infantis não deixa de marcar, em certo ponto, uma identidade negra e que, trata-se apenas uma escolha estética dos profissionais envolvidos na confecção dos livros? Ou deixemo-nos ser lançados a um pensamento mais radical, numa perspectiva mais política, histórica e social, que nos leva à tentativa do branqueamento histórico (Nina Rodrigues) e a existência dos cidadãos de segunda classe (Jessé de Souza) ou a uma espécie de genocídio do negro (Abdias Nascimento)? Indo direto ao ponto, poderíamos chamar este apagamento nas ilustrações de Racismo?

Naturalmente, os referenciais culturais do país estão todos envolvidos no centro desta problemática e tal fato não escapa aos domínios da Literatura. No entanto, os estudos sobre branquidade e colorismo apontam uma supervalorização do tipo mestiço, ou seja, aquele de pele mais clara, em detrimento do tipo negro retinto.

Em decorrência disso, o conceito de “beleza negra” tem sido fortemente afetado por esta premissa. É evidente que na representação das figuras femininas, tanto na Arte quanto na Literatura, as mulheres que possuem o tom de pele mais claro e os cabelos longos e cacheados são consideradas mais próximas de um ideal desejável de beleza do que as negras de pele preta, cabelos curtos e crespos. Nilma Lino Gomes fez importante pesquisa sobre os aspectos que envolvem a beleza negra e afirma que a experiência estética do corpo faz parte da existência humana e que as formas de codificar o belo e o feio são particularidades que sofrem alterações no decorrer no processo histórico e político. Ainda, segundo a autora:

Nesse universo inesgotável de sensações poder-se-ia pensar que a construção cultural da beleza apresenta como principal característica o fato de ser inclusiva. De fato, ela pode servir de critério para aproximação e afirmação de um “nós” em relação a um “outro”. Porém, quando a ideia de beleza é construída por um grupo, num contexto de dominação ou de diferenciação cultural, ela pode servir não só de marca distintiva como também discriminatória [...] nesse caso a beleza é usada como referência para o seu oposto: a feiura. E, ao eleger a feiura como aquilo que está fora do que atinge positivamente nosso campo sensorial, pode-se usar uma determinada concepção de beleza como hegemônica e hierarquizar pessoas, grupos, povos, raças e etnias. [...] No contexto do racismo há uma rápida associação entre beleza e branquidade. (GOMES, 2017, p. 109/110).

Essa marca discriminatória que elege o negro como “feio” e que prioriza a branquidade como bela, conforme aponta Gomes (2017), vai perpassar todo um imaginário literário e editorial que norteia nossas discussões. Estamos propondo uma reflexão sobre a representação racial de personagens negras, através das ilustrações, tomando por base os elementos constitutivos, tanto da miscigenação quanto da mestiçagem (numa abordagem crítica) e da tentativa de apagamento da população negra retinta ao eleger o mestiço como belo e, o oposto, o negro preto retinto como feio entendendo este fato como reflexos do racismo. Sobre isso Neusa Souza afirma que: “é a autoridade da estética branca que define o belo e sua contraparte, o feio, nesta nossa sociedade classista, em que os lugares de poder e tomada de decisões são ocupados hegemonicamente por brancos” (SOUZA, 2021, p. 59).

Para Schucman (2020), falar de raça e racismo num país onde ainda se propaga uma ideia “positiva” da miscigenação é muito complicado, chegando a ser um tabu, uma vez que o racismo brasileiro é contraditório no sentido em que, ao mesmo tempo

em que se propaga o discurso da democracia racial, sedimenta estruturas que sustentam não só desigualdades socioeconômicas, mas também simbólicas e culturais relativas à população não branca do Brasil.

Começemos por levantar uma questão central: qual a cor utilizada, predominantemente para representar a população negra nos livros infantis? Como desdobramento, indagamos: como tal fato se entrelaça com a tentativa de branqueamento apresentada anteriormente?

É sabido que o negro brasileiro é fruto de uma miscigenação fundada na violência e na cultura do estupro, que envolveu os povos originários, os africanos escravizados e os brancos colonizadores. O que resultaria pelo imaginário social, num ser híbrido (GLISSANT, 2005) e de pele mesclada, ou seja, de tom variado, em sua maioria marrom ou bege claro. Por outro lado, não podemos esquecer que há muitos negros de pele preta, os chamados negros retintos, que fazem parte deste mesmo povo brasileiro e que, por muitas vezes não se vê representado. De acordo com a historiadora Lília Moritz Schwarcz, “definir a cor do outro ou a sua é mais do que um gesto aleatório; o ato vincula outros marcadores fundamentais para a conformação e o jogo das identidades” (2012, p. 102). A fala de Schwarcz vem ao encontro da ideia que defendemos aqui da existência entre nós de um racismo enraizado e institucionalizado, cuja base de sustento para sua naturalização encontra-se na teoria do “branqueamento” da população brasileira.

De acordo com o pensamento do escritor e antropólogo Darcy Ribeiro, “prevalece, em todo o Brasil, uma expectativa assimilacionista, que leva os brasileiros a supor e desejar que os negros desapareçam pela branquização progressiva. Ocorre, efetivamente, uma morenização dos brasileiros” (RIBEIRO, 2006, p. 206). Entendemos o fato de padronizarem a cor do indivíduo brasileiro através de um tom de marrom, deixando de lado as representações de personagens pretos, configura um ato de racismo pois, nitidamente há um apagamento violento da identidade negra. De acordo com Ribeiro (2006), nessa cultura assimilacionista, a negritude é diluída em várias escalas de gradações, ou seja, há um apagamento dessa negritude. Sobre isso Munanga afirma que “Apesar de o processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro” (MUNANGA, 2020, p. 21).

A existência de uma identidade nacional que mantenha o mestiço (ou moreno) como elemento central, cria uma hierarquização de cores e raças e uma visão

pejorativa dos traços fenótipos dos negros, favorecendo a exclusão desse povo, que sendo considerados seres inferiores aos morenos (negros mestiços de pele mais clara), vão buscar de todas as formas o branqueamento de seus corpos numa tentativa de aceitação e inclusão. Inicia-se aqui um grave problema de autoestima e negação de identidade.

Por outro lado, esse mestiço, “típico brasileiro”, ocupa uma posição indefinida dentro da sociedade racista, pois é concebido de maneira ilusória, como superior aos negros retintos, mas também inferior aos brancos. Mesmo tendo sido utilizado por este último grupo como arma para contrapor o primeiro. A respeito disto, Devulsky explica que:

O grupo racial chamado do modo geral de negros no Brasil, portanto, inclui também os pardos. Pardos esses que são associados a algum grau de mestiçagem racial, enquanto, em contrapartida, não são identificados como brancos por não terem ascendência europeia visível em algum traço físico peculiar. (DEVULSKY, 2021, p. 24).

O que nos faz entender como é conflitante a experiência do mestiço ou pardo no Brasil, que é a “de carregar no corpo e na aparência a confluência e o confronto de duas raças que se construíram historicamente de maneira antagônica” (GOMES, 2008, p. 160). Munanga também relata sobre a dificuldade de identificação do mestiço numa sociedade dualística em que ele não é negro, mas também não é branco e essa ambiguidade dificulta sua identidade como mestiço quanto sua opção a uma identidade negra. Schucman (2020) afirma que no Brasil, quem é considerado branco nem sempre o é. Baseando-se no tripé consagrado por Gilberto Freyre (branco colonizador, negro escravo e o índio nativo) que vai alimentar o imaginário da nossa sociedade para o entendimento do que é esse “brasileiro”, a pesquisadora conclui que teremos uma condição de branquitude diferente de outros países no sentido em que no Brasil será considerada branca “qualquer pessoa com feição branca, mesmo que sua ascendência esteja muito longe dos colonizadores brancos” (SCHUCMAN, 2020, p.122). Os efeitos dessa problemática envolvendo as identidades pautadas na cor da pele serão abarcados pela teoria do colorismo, que será esmiuçada mais adiante.

Contudo, é notório que esse indivíduo mestiço/pardo/moreno não é capaz de representar uma nação inteira, tão permeada de culturas e etnias diversas. É preciso que cada segmento étnico seja representado de forma independente e mais fidedigna. É inadmissível que livros voltados para crianças, principalmente nas publicações mais recentes, reforcem esse posicionamento, seja ele artístico, político, consciente ou não.

É possível observar que a miscigenação e a mestiçagem são usadas como subterfúgios para desprezar a presença do negro retinto no catálogo das representações. Com a identidade encarada sob o prisma da fluidez e do hibridismo, o negro retinto perde qualquer possibilidade de se ver representado como sujeito ativo e participante dos arranjos sociais que pudessem garantir sua presença nos enredos das histórias infantis. Sobre isso, Gomes reflete que:

Quando o discurso sobre o negro é feito sob o prisma do racismo (traduzido por meio do mito da democracia racial), as diferenças étnico-raciais que marcam a cultura, a vida, os lugares de poder, as desigualdades são invisibilizadas por meio do apelo à miscigenação racial e à formação de um tipo “híbrido” mais aceitável social e racialmente: o moreno (pele não tão “escura” e cabelos anelados). É o ideal do corpo brasileiro mestiço, não como uma possibilidade de conformação social, cultural e étnico-racial brasileira, mas como superioridade; como corpo que se desloca do extremo “negro” e caminha para o outro extremo “branco”, e nunca o contrário. (GOMES, 2017, p.78).

Ao observarmos que a maioria esmagadora das meninas negras são representadas nos livros de Literatura Infantil como “morenas”, ou seja, coloridas com tons suavizados de marrom e com cabelos cacheados, percebemos que não estão considerando outra grande parcela das meninas que, ao contrário, possuem a pele mais escura e os cabelos crespos. Por não figurarem nos livros, cria-se uma noção de identidade que não abrange a todos e que não atende às necessidades de uma população que necessita ver-se representada em suas histórias. Para Gomes (2017), a identidade negra é construída com base na aceitação das características físicas, como o cabelo e a cor da pele.³² Para Hall (2006), a identidade é formada e transformada de acordo com as formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos cercam.

Um exemplo desta tendência de clareamento da cor preta está na personagem Sara, que protagoniza mais de 30 histórias numa coleção chamada *Sara e sua Turma*. A personagem foi inspirada em uma menina real, ou seja, a verdadeira Sara existe fora dos livros que foram escritos por sua mãe adotiva Gisele Gama e ilustrados por Ronaldo Santana. Nas narrativas a menina aparece em vários contextos distintos (escola, rua, família...), que no nosso modo de entender, se aproxima muito das

³² Sobre o estudo de cor no Brasil até os anos 90 ver texto: Cor nos censos brasileiros – Edith Piza e Fúlvia Rosemberg in *Psicologia Social do Racismo*.

experiências vividas pelas crianças de hoje, porém, mesmo com tantos pontos positivos, a ilustração desta coleção nos chama atenção, pois Sara aparece bem mais clara do que é na realidade. Vejamos:

Figura 23 - Sara na adolescência³³



Fonte: Google imagens Sara e sua Turma.

Figura 24 - Sara e sua mãe Gisele



A menina Sara (à direita) não se identificava com nenhuma personagem, então sua mãe criou uma que a representasse

Fonte: Google imagens Sara e sua Turma.

Figura 25 - A personagem Sara



Fonte: Google imagens Sara e sua Turma.

Sara Andrade é uma menina negra, de pele bem escura e com cabelos crespos. Nos livros pertencentes à coleção *Sara e sua Turma*, ela aparece mais clara e com

³³ Atualmente Sara se reconhece como um homem trans, passou pela transição e se chama Kayodê Andrade. É poeta e posta seus textos no Facebook.

cabelos cacheados. Os cachos são largos, o que é mais comum nas negras de pele mais clara, no entanto, Sara é uma negra retinta como cabelo crespo tipo quatro. Temos como suporte a afirmação de Nikolajeva e Scott (2006) de que a beleza mais ressaltada e valorizada dentro de uma hierarquização é a da personagem feminina mestiça, com tons de pele mais claros e traços mais branqueados.

Podemos concluir com isso, que o mercado editorial continua pautado no racismo estrutural, numa tentativa de promover o embranquecimento, mesmo que inconscientemente. O imaginário social não enxerga o negro retinto como belo, pois se fixou num padrão de beleza europeu. É primordial que autores e ilustradores se unam num esforço de reverter tais práticas, no intuito de apresentar um novo modelo possível de beleza e estética.

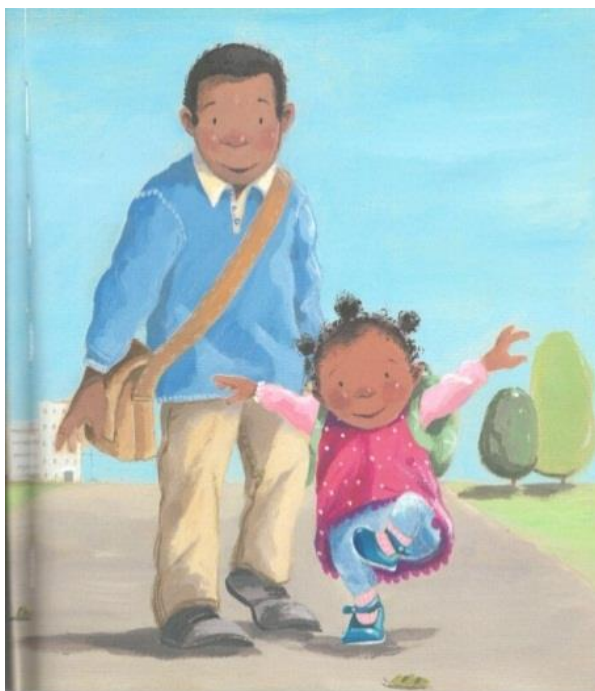
3.3 A MORENIZAÇÃO DOS PERSONAGENS NEGROS NAS NARRATIVAS INFANTIS

Como já mencionado anteriormente, analisando os livros com temática étnico-racial com personagens negros, constatamos que a cor marrom é predominantemente utilizada nas ilustrações para colorir meninos e meninas negras. Fato que descreveremos neste estudo como sendo uma “morenização”³⁴ dos personagens.

Alguns destes personagens são descritos como negros e possuem características físicas de negros retintos, ou seja, negros de pele escura. Traços fenotípicos como cabelos crespos, lábios grossos e nariz alargado são mais predominantes nas pessoas de pele preta. Os chamados pardos ou morenos, em sua grande maioria, apresentam traços físicos mais próximos da mestiçagem. Não pretendemos fazer uma distinção fenotípica, nem estabelecer um modelo de negro retinto ou mestiço, apenas descrevemos o que temos observado durante as pesquisas. Vejamos alguns exemplos:

³⁴ Termo utilizado por Darcy Ribeiro no livro *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil* (2006) e recuperado aqui para explicar a tendência de os livros de literatura infantil utilizarem, predominantemente, a cor marrom para representar personagens negros.

Figura 26 - A personagem Lulu e seu pai. Do livro *Lulu adora histórias*



Fonte: McQuinn (2014, não paginado)

Nesta ilustração feita por Rosalind Beardshaw retirada do livro *Lulu adora histórias* (2014), podemos perceber nitidamente através dos traços físicos dos personagens que se trata de pessoas de pele mais escura, o que contrapõe a cor utilizada na representação. O nariz, o cabelo, e até o penteado utilizado pela menina comprovam a ideia de que a cor de sua pele não corresponde à realidade. Poderia haver pessoas com tal fenótipo e com a pele mais clara? Lógico que sim, no entanto, iremos entender a recorrência deste padrão, que busca clarear os tons de pele como uma expressão racista que objetiva atender os imaginários sociais de beleza.

Outro exemplo que nos causa estranhamento, está no livro *O menino Nito* (2011), escrito por Sonia Rosa e ilustrado por Victor Tavares, em que todos os personagens são exatamente da mesma cor (pai, filho, mãe e o médico que vem atender o menino). Todos coloridos com o mesmo tom de marrom, sem que haja nenhuma variação sequer na paleta cromática, fato que, na prática, seria quase impossível de acontecer. Observemos como os tons são idênticos na cena em que o menino conversa com o médico e a família está em segundo plano, no porta-retratos.

Figura 27 - Nito se consulta com o médico. Do livro *O menino Nito*



Fonte: Rosa (2011, p. 5).

É importante reconhecer as sutilezas do racismo e refletir sobre a recorrência de branquearem a cor dos negros em quase todos os livros infantis, inclusive nos livros que retratam a África. Durante toda a pesquisa não encontramos nenhuma representação de personagens africanos de pele preta. Todos são marrons. Não defendemos que todo negro africano deva ser preto, pelo contrário, é necessário desmistificarmos o continente africano e apresentar às crianças todas as Áfricas existentes. O que nos incomoda é o fato de não haver, nos mais de 100 livros catalogados, nenhuma representação africana colorida de preto.

Figura 28 - Rei africano no livro adaptado *A princesa e a ervilha*



Fonte: Isadora (2010, não paginado).

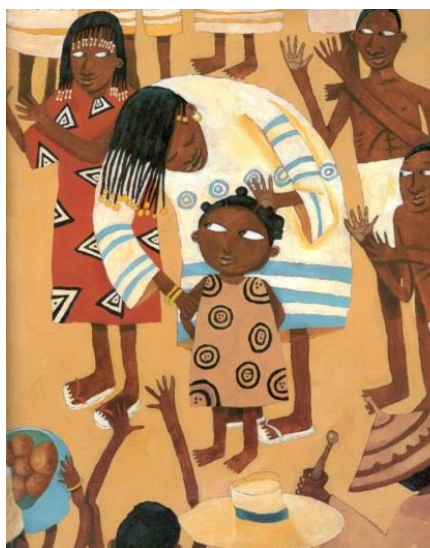
Nas figuras 29 e 30 observaremos novamente o fenômeno da padronização, em que todos os personagens ilustrados, sejam da mesma família ou não, possuem o mesmo tom de pele, no caso, o mesmo tom de marrom:

Figura 29 - Família real africana do livro *Princesa Arabela, mimada que só ela!*



Fonte: Freeman (2008, p. 9).

Figura 30 - Representação de um povoado africano no livro *As tranças de Bintou*

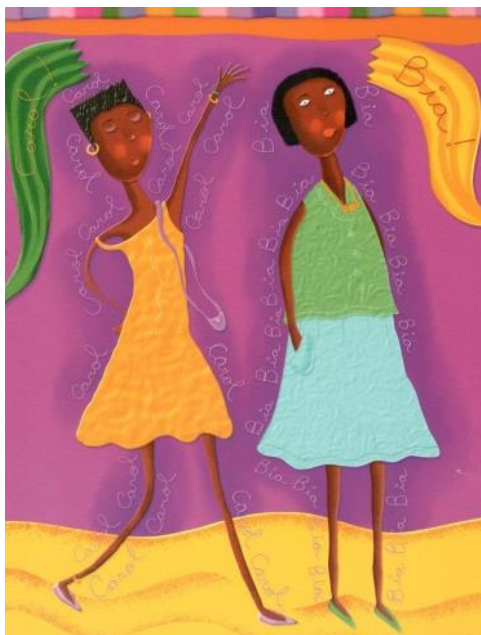


Fonte: Diouf (2010, não paginado).

Já o livro *Ana e Ana* (2009) contextualizado na diáspora e não em solo africano, narra as subjetividades de duas irmãs gêmeas desde a infância até a fase adulta.

Ambas as personagens também possuem a pele marrom, no entanto, possuem o cabelo crespo e curto em determinadas passadas da narrativa (o que vemos como avanço nas predominâncias descritas de mulheres negras).

Figura 31 - As gêmeas Ana Carolina e Ana Beatriz já adultas no livro *Ana e Ana*



Fonte: Silva (2007, p. 15).

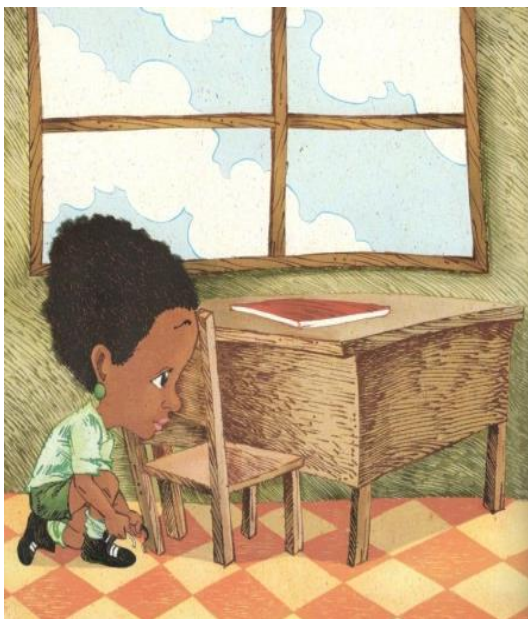
No tocante ao cabelo observado na figura 31, é importante ressaltar que se trata de uma rara ilustração que referencia o cabelo crespo, classificado como 4b ou 4c dentro dos estudos sobre curvatura dos fios capilares. No geral, os cabelos das meninas negras são retratados como cacheados, porém, é sabido que muitas mulheres negras, principalmente as retintas, não possuem cachos naturais. Entendemos como positiva a representação do cabelo crespo curto, uma vez que foge ao padrão dos cachos e promove a identificação de muitas meninas.

Para as mulheres, o cabelo é uma parte do corpo muito visível e significativa, é um aspecto estético muito relevante para a sua autoestima. No entanto, para as mulheres negras ele se torna um problema sério quando as definições de identidade e ancestralidade não estão bem consolidadas, afirma Gomes (2008). O cabelo crespo não consta das definições de beleza estabelecidas socialmente, é tido como ruim e feio, se tornando alvo de ofensas, rejeição e preconceito, “A rejeição do cabelo, muitas vezes, leva a uma sensação de inferioridade e de baixa autoestima contra a qual faz-se necessária a construção de outras estratégias.” (GOMES, 2008, p. 189). Por isso,

é importante promover a representatividade dessas meninas a fim de naturalizar esteticamente, este tipo de cabelo.

Um outro exemplo positivo que apresenta o cabelo crespo curto e sem cachos está no livro *Cadarços desamarrados* (2009) da escritora Madu Costa, com ilustrações de Rubem Filho.

Figura 32 - Mariana, protagonista do livro *Cadarços desamarrados*



Fonte: Costa (2009, não paginado).

A personagem Mariana é o retrato da maioria das meninas negras brasileiras, sobretudo das que frequentam a escola pública, local onde se deu parte de nossas pesquisas. Acreditamos que a tendência em omitir ou tentar desconsiderar tais marcas da negritude, são atitudes preconceituosas e racistas.

Em ambos os livros, o foco da narrativa não se dá em torno do cabelo, no entanto, as ilustrações são percebidas pelas crianças e vão construir um novo imaginário acerca da estética negra.

Entendemos que é função do texto literário, além de entreter e aguçar o imaginário infantil, promover situações em que sejam derrubadas as bases que sustentam, até hoje, o racismo no Brasil. Um racismo que se dá, muitas vezes de forma sutil e inconsciente, pois encontra-se enraizado na cultura social. Ninguém se assume racista. Todas as práticas excludentes são justificadas por outras questões que não envolvam o aspecto racial.

Para Gomes, o racismo em nossa sociedade ocorre de maneira muito particular, pois se sustenta através de sua própria negação. Para a autora, “O racismo no Brasil é alicerçado em uma grande contradição” (GOMES, 2012 p. 46), pois a sociedade brasileira sempre negou insistentemente sua existência e do preconceito racial. Para Guimarães (2009), “o grande problema para o combate ao racismo, no Brasil, consiste na eminência de sua invisibilidade, posto que é reiteradamente negado e confundido com formas de discriminação de classe” (GUIMARÃES, 2009, p. 226). No entanto, muitas pesquisas continuam atestando que os negros ainda são discriminados e vivem em situações de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos raciais do país, sejam estes brancos ou pardos (seguindo as descrições do IBGE).

Porém, é possível constatar que o racismo atua de maneira diferente quando se trata da pigmentação da pele, tendo em vista que quanto mais escura ela for, mais forte e cruel se dá o preconceito. Quanto mais clara for o tom da pele, mais “aceito” é o indivíduo. O que corrobora com o pensamento do antropólogo Darcy Ribeiro, no tocante à sua afirmação de que “A característica distintiva do racismo brasileiro é que ele não incide sobre a origem racial das pessoas, mas sobre a cor de sua pele” (RIBEIRO, 2006, p. 206). Esse imaginário que se construiu em torno do que chamamos por branqueamento pode ser explicado por Zilá Bernd:

A década de 20 encontrou uma população negra imobilizada por duas poderosas forças ideológicas: o branqueamento, que se tornou o ideal a ser atingido principalmente pela burguesia e se manifestou pela imitação do “estilo” branco, tanto a nível dos caracteres físicos quanto morais e culturais, e a democracia racial, que fazia com que todos acreditassem que vivíamos em um país livre de preconceitos ou discriminações e onde todas as raças tinham igualdade de oportunidades. (BERND, 1988, p. 63).

O imaginário social construído acerca da ausência do racismo na sociedade brasileira se deu por vários motivos, mas principalmente pelas narrativas do intelectual Gilberto Freyre. A interpretação cultural do pensador descrita em sua obra máxima *Casa Grande e Senzala* (1993), auxiliou na construção e manutenção de uma ideia em que brancos e negros, ricos e pobres conviviam em harmonia no Brasil, o que gerou a chamada Democracia racial. Fato que nunca ocorreu em tempo algum, desde o início da escravização dos povos africanos até os dias atuais, sobretudo nos últimos

tempos em que se desenvolveram questões políticas e preconceituosas muito sérias em nosso país.

É importante salientar que o objetivo da obra não era perpetuar as desigualdades, mas sim criar uma identidade nacional, onde as desigualdades fossem suprimidas pelas relações de cordialidade e pacifismo (mesmo que no fundo de suas intimidades os indivíduos não fossem tão cordiais assim, muito menos pacíficos). Porém, ao fazer isso, Freyre esvazia a discussão em torno das desigualdades sociais e raciais e idealiza uma sociedade sem conflitos.

Como não percebia o principal, que é a assimilação de pressupostos implicitamente racistas no coração do próprio culturalismo, Freyre lutou bravamente dentro do paradigma do culturalismo, para tornar ao menos ambígua e contraditória a condenação prévia das sociedades ditas periféricas em relação às virtudes reservadas aos americanos e europeus. Freyre procurou e conseguiu criar um sentimento de identidade nacional brasileiro que permitisse algum orgulho nacional como fonte de solidariedade interna. Foi nesse contexto que nasceu a ideia de uma cultura única no mundo, luso-brasileira, percebida como abertura cultural ao diferente e encontro de contrários. (SOUZA, 2018, p. 13);

No entanto, é preciso considerar que essa proposta de identidade nacional e cultura única brasileira anula a existência das culturas originárias e promove o apagamento da identidade negra. Segundo Munanga, o projeto era bastante consciente, pensado e elaborado com este fim, mesmo que à sociedade fosse transmitido de outra forma.

A elite “pensante” do país tinha clara consciência de que o processo de miscigenação, ao anular a superioridade numérica do negro e ao alienar seus descendentes mestiços graças a ideologia de branqueamento, ia evitar os prováveis conflitos raciais conhecidos em outros países, de um lado, e, por outro, garantir o comando do país ao segmento branco [...] (MUNANGA, 2020, p.82).

Esta anulação e incorporação das identidades culturais negras numa identidade nacional única é uma forma de controle que pressupõe uma falsa ideia de integração. Fato que gerou um conflito muito grande entre a população negra brasileira e um sentimento de inferioridade quando associada a teorias racialistas e à tentativa do branqueamento ocorrida no início do século XX, através dos estudos e

teorias do médico e antropólogo Nina Rodrigues, cujos reflexos ainda permeiam os dias atuais.

Para o pensador Edouard Glissant, a função dos artistas, escritores e poetas é a de revelar, através da *Poética da Relação*, o imaginário das humanidades, impedindo, assim, que esta seja conduzida a partir de modelos tidos como universais e válidos para todas as culturas. De acordo com Glissant, “a questão atual colocada às culturas particulares é a de como renunciar à mentalidade e ao imaginário movido pela concepção de uma identidade-raiz única, para entrar na identidade-relação” (ROCHA, 2003, p. 34). Como a sociedade brasileira foi constituída na miscigenação, podemos entender que houve uma tentativa de associar o indivíduo mestiço a uma identidade raiz (sendo este o indivíduo raiz do Brasil). Essa busca pela manutenção de um típico único é comum a várias sociedades pelo mundo, mas no Brasil se torna problemática e contestada. De acordo com Gomes e Pereira (2001) “há que se pensar a identidade como um traço flutuante, cujas representações podem variar de um mesmo grupo étnico para outro e dentro de um mesmo grupo étnico”. (GOMES; PEREIRA, 2001, p.55)

Por isso, a busca por uma identidade única brasileira que apaga as identidades dos povos indígenas e africanos, colocando todas numa mesma mistura que não dá conta de explicar ou representar as individualidades do povo é uma falácia fadada do fracasso.

O sociólogo e pesquisador brasileiro Jessé de Souza, em sua obra *Subcidadania brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro* (2018), analisa a formação de uma identidade nacional brasileira a partir das ideias de alguns pensadores relevantes para o período, como Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda. De acordo com Souza (2018), foi Freyre quem criou e sistematizou a versão dominante de identidade nacional num país que até então não tinha nada concreto nesse sentido. Freyre influenciou muitos outros escritores e artistas, que seguiram essa trilha de encontrar o típico sujeito brasileiro. Contudo, Sérgio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil*, utiliza todos os aspectos levantados por Freyre como positivos e os reconfigura como negativos. O homem “emotivo” de Freyre se torna o “homem cordial” para Holanda, numa crítica à singularidade desse sujeito brasileiro criado no imaginário social e que afeta fortemente as relações humanas, de identidade e de classe.

Sérgio Buarque opera duas transformações essenciais no paradigma inventado por Freyre que irão possibilitar ao culturalismo racista, agora na versão “vira-lata” de Buarque, tornar-se a versão oficial do liberalismo conservador brasileiro. Essa visão absurda e servil do brasileiro como lixo do mundo, que retira a autoestima e a autoconfiança de todo um povo, só logrou se tornar a ideia hegemônica entre nós porque se traduz em dinheiro e hegemonia política para a ínfima elite do dinheiro que nos domina há séculos. Essa ideia possibilita a união do desprezo das elites internacionais em relação à periferia do capitalismo, com o desprezo das elites nacionais pelo seu próprio povo. (SOUZA, 2018, p. 15).

Ainda, de acordo com Souza (2018), o contraponto de Buarque não foi suficiente para romper com os enganos identitários cometidos por Freyre. Pelo contrário, para o autor essa sociologia do brasileiro como vira-lata, ou sem raça, justifica os conflitos sociais, políticos e ideológicos do Brasil contemporâneo.

Na perspectiva de Munanga (2020), os estudos de Gilberto Freyre apresentam sim algumas contribuições positivas na cultura brasileira advindas da tríplice: negros, indígenas e mestiços, grupos até então vistos como “impuros” e “problemáticos”. A mestiçagem que antes era vista como ruim ao Brasil passa a ser vista com bons olhos a partir de Freyre, o que colabora com o projeto de identidade nacional desejado na época. Nas palavras de Munanga, Freyre enaltece a mistura de três raças que acaba difundindo a ideia de uma harmonização entre esses grupos.

Freyre consolida o mito originário da sociedade brasileira configurada num triângulo cujos vértices são as raças negra, branca e índia. Foi assim que surgiram as misturas. As três raças trouxeram também suas heranças culturais paralelamente aos cruzamentos raciais, o que deu origem a uma outra mestiçagem no campo cultural. Da ideia dessa dupla mistura, brotou lentamente o mito da democracia racial. (MUNANGA, 2020, p. 83).

Para Munanga (2005), o reflexo do mito da democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação de nossas crianças, “futuros cidadãos responsáveis de amanhã”, além disso, cria conflitos que dificultam a aceitação e construção de uma identidade racial. O antropólogo reflete que o mito da democracia racial:

Exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes, dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis

mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. (MUNANGA, 2020, p.83).

Poderíamos dizer que os efeitos disso nos levam ao que conhecemos por Colorismo, um projeto sofisticado de hierarquização racial, um sistema de valoração que avalia determinados atributos de acordo com critérios fundamentalmente eurocêntrico herdado da mestiçagem que pretendia diluir a negritude até que ela desaparecesse. Sobre o colorismo, a pesquisadora Alessandra Devulsky afirma que “ele reflete o que há de mais pernicioso no racismo: a introdução de uma hierarquia racial que corresponde a um projeto político” (DEVULSKY, 2021, p.126). Este mestiço que, não é lido como negro, mas também não é lido como branco, pode se beneficiar desta condição em determinados contextos, locais e circunstâncias. Este mestiço, denominado no censo brasileiro por pardo, se localiza num limbo social e racial e transita entre dois mundos identitários. Sobre isso, Devulsky aponta que:

No Brasil a adoção da ideia de birracialidade não foi adotada para não invisibilizar negros de pele clara, que não são associados a pessoas brancas cotidianamente e ao mesmo tempo vivenciam o racismo de modo aproximado ao que é experimentado por pessoas negras sem qualquer traço aparente de mestiçagem. Sendo assim a adoção do termo pardo tenta contemplar o que a afrodescendência teria como condão de oferecer a negros de pele clara: um pertencimento à raça negra, uma vez que não são lidos racialmente como brancos, apesar de uma ascendência partilhada entre os dois grupos. (DEVULSKY, 2021, p. 24).

Além disso, o “colorismo” sugere a aceitação de toda a população negra, quando na verdade, sabe-se que a população de pele escura é dificultada toda possibilidade de inclusão. Uma pessoa de pele escura será reconhecida como negra em todas as circunstâncias, enquanto os negros de pele clara possam passar despercebidos, o que se entende por “passabilidade”. O termo advém do inglês *passing* e é explicado por Devulsky (2021) ao afirmar que, dependendo dos espaços, negros de pele clara podem ser confundidos e assimilados como brancos. Isto se deve ao fato de a sociedade designar a identidade racial do outro, a partir da aparência física e não por sua identidade interior.

A categorização do quanto um indivíduo é negro só ocorre após a leitura de que ele não é branco, afirma Devulsky (2021). Segundo a autora, o que se criou no Brasil foi uma tentativa de conservar a gradação entre negros claros e escuros a fim de

mantê-los separados do que se entendia como sociedade civil, ou seja, o colorismo se torna um aliado para conservar uma distância entre negros e brancos (o espaço do meio) e causar distinções entre eles, sendo que “O desequilíbrio ainda visível entre negros claros e escuros inicia-se precocemente no período colonial, e suas consequências culturais ainda são fortemente sentidas” (DEVULSKY, 2021, p. 49).

A pesquisadora nos conta que no processo colonial de organização social criou-se uma pequena burguesia nativa correspondente a uma classe intermediária, que se situava acima dos trabalhadores ligados à terra e abaixo dos oficiais de Estado. Essa classe intermediária tinha ligação direta com a mestiçagem e este estrato da sociedade, identificados como “marrons” obtinham certos privilégios e vantagens.

O fator predominante na escala racial discriminatória, permaneceu sendo o da cor. É a quantidade de melanina na epiderme de um homem ou de uma mulher, na maior parte das vezes, o que ressalta de modo mais arguto qual será o local determinado na economia dos afetos e na distribuição de riquezas. (DEVULSKY, 2021, p. 49).

Portanto, enquanto criação do branco, o colorismo é um instrumento utilizado para organizar os espaços públicos e determinar quem tem ou não tem direito de acesso ao capital, ou seja, “a hierarquização das cores faz parte do *modus operandi* do capital.” (DEVULSKY, 2021, p. 80).

Doravante podemos supor que o colorismo vai interferir nas publicações e na comercialização de livros infantis. O que chamaria mais a atenção na vitrine de uma livraria, um livro cuja capa que traz uma menina negra retinta com cabelo crespo curto ou uma menina negra de pele clara, tons de marrom com cachos nos cabelos? Como comprovação temos o número ínfimo de personagens lidos socialmente como negros em contraponto com a maioria esmagadora de livros que retratam esse negro de pele clara, marrom, pardo, mestiço com traços atenuantes de uma negritude que se tenta apagar ou diluir desde o início da história do Brasil. Sobre isso, Carneiro reflete que:

A miscigenação tem constituído um instrumento eficaz de embranquecimento do país por meio da instituição de uma hierarquia cromática e de fenótipos que têm na base o negro retinto e no topo o “branco da terra”, oferecendo aos intermediários o benefício simbólico de estar mais próximo do ideal humano, o branco. (CARNEIRO, 2011, p. 67).

O negro de pele clara é mais bem recebido socialmente e isso reflete na literatura. São as moreninhas de cachos que predominam nas histórias infantis. As demarcações de cor de pele interferem nas publicações e no imaginário coletivo reforçado a partir daí, interferindo, diretamente, na construção racial das crianças.

3.4 LÁPIS COR DE PELE X LÁPIS COR DE PRETO: UM ESTUDO SOBRE RAÇA, COR E RACISMO NO BRASIL

Um dos maiores desafios da contemporaneidade é avivar nas crianças negras uma identidade racial positiva, sobretudo numa sociedade onde o racismo estrutural permeia os comportamentos, os discursos e o imaginário da população. Felizmente, nos últimos anos temos acompanhado um movimento forte e contínuo de promoção dessa representatividade, seja através de mais espaços na mídia, mais visibilidade nos mercados da beleza, de uma politização das famílias, mas sobretudo, através da variedade de livros de literatura infantil com temática étnico racial.

Acreditamos que uma identidade racial positiva é construída a partir do conhecimento de sua história e sua ancestralidade, e também, a partir do momento em que as crianças adquirem condições para enfrentar o preconceito por meio da aceitação e do empoderamento. A literatura tem se mostrado um meio favorável para contemplar essa demanda, pois através da sua interação com as representações, as crianças leitoras ampliam sua capacidade de entendimento e construção do mundo.

Levando em consideração nossas experiências em sala de aula, podemos perceber os impactos do “branqueamento” em nossa sociedade, em que o negro se torna invisibilizado e/ou estigmatizado, inclusive nos livros de literatura infantil. Esta questão do lápis cor de pele, que na verdade é um lápis rosa claro, permeia várias salas de aula em todo o país. O uso do lápis rosa como sendo o mais indicado para colorir a pele das pessoas está no imaginário coletivo adulto e acaba influenciando o imaginário infantil também, pois nenhuma criança inventou isso, com certeza é algo que lhes foi ensinado por um adulto.

Além de ser um tema relevante e urgente, a promoção da identidade e o combate ao racismo é dever de todo educador, que pode utilizar o poder lúdico e transformador da Literatura Infantil como aliado nesta tarefa.

O racismo até bem pouco tempo era um tabu, algo que ninguém queria discutir, ou melhor, algo que muitos acreditavam não existir na sociedade brasileira. De um certo modo, ainda percebemos numa boa parcela da população uma resistência e reconhecer seus privilégios e aceitar que o racismo está impregnado em nossa construção humana, talvez movidos por uma onda de “orgulho nacional” que fornece aos brasileiros um status de povo civilizado, assim como afirma o sociólogo Antônio Sérgio Guimarães (2009).

De fato, o Brasil sempre defendeu o Mito da democracia racial como realidade fundadora e mantenedora de nossa população, porém, o que se viu ao longo dos anos e ainda hoje pode ser facilmente detectado é o oposto disso: uma sociedade que pratica o racismo de forma tão natural que não o percebe, ao mesmo tempo que, tomados por um sentimento de poder e superioridade têm total consciência de suas atitudes. Para o pensador Silvio Almeida, a democracia racial é uma ideologia que se instalou de forma profunda no imaginário social brasileiro, de tal modo que se tornou um elemento central da identidade brasileira, no entanto, o autor alerta para o fato de que “trata-se de um esquema muito mais complexo, que envolve a reorganização de estratégias de dominação política, econômica e racial adaptadas a circunstâncias históricas específicas.” (ALMEIDA, 2019, p.110).

De acordo com Guimarães (2009), a nação brasileira foi formada por um entrelaçamento étnico e racial cuja origem foi esquecida, sendo que para o autor, “a nação permitiu que uma penumbra cúmplice encobrisse ancestralidades desconfortáveis” (2009, p. 48), fazendo com que a “cor” passasse a ser uma marca dessa origem. Em outras palavras, o indivíduo negro é a prova do que se tenta esconder. Portanto, é a partir de condutas que visam esconder ou apagar as referências culturais e físicas da população negra, que surge uma espécie de exaltação à mestiçagem.

No Brasil, “cor” é uma construção racialista imbuída de características fenotípicas, ainda que sua denominação seja ambígua e subjetiva, afirma Guimarães (2009). Ele cita as pesquisas pioneiras de Donald Pierson sobre as relações raciais em Salvador nos anos 30 que, posteriormente, foram comprovadas por Harris e Kottak em 1963. Em ambas as pesquisas, cor vai muito além do tom de pele, englobando ainda, tipo de cabelo, formato de nariz e lábios. Desta forma, o termo “cor” passa a ter sentido de “raça”, assim como também considerava Oracy Nogueira. Portanto, “Cor é um tipo de carisma baseado na aparência física de um indivíduo e dá a medida, em

geral, da sua distância ou proximidade dos grupos raciais” (GUIMARÃES, 2009, p. 224).

No tocante ao termo “raça”, Guimarães (2009) alega que sua retomada é necessária para explicar o racismo e assim buscar meios de combatê-lo. Para o sociólogo, quando os negros desconsideram a existência das raças, acabam por desconsiderar sua própria existência, visto que é assim que, em parte são percebidos e classificados pela sociedade.

É importante destacar que o Movimento Negro retoma e ressignifica o termo raça rejeitando a ideia de raças superiores e inferiores. Raça então passa a ser relacionada ao “reconhecimento da diferença entre grupos humanos, sem atribuir qualidades positivas ou negativas ao reconhecimento da condição, das origens ancestrais e identidades próprias de cada um deles” (GOMES; MUNANGA, 2016, p.175).

Segundo os autores, ao utilizarmos o conceito “raça negra no Brasil” num sentido político, identificamos um segmento determinado da população, sendo possível, a partir daí, denunciar o racismo e as desigualdades que envolvem as pessoas classificadas como negras (pretos, pardos e morenos).

Deste modo podemos compreender que a identificação das raças é uma construção social, política e cultural construída historicamente no interior das relações sociais. De acordo com Gomes e Munanga (2016), a visão equivocada de raça, o entendimento de inferioridade e a manutenção do racismo surge porque o histórico de escravidão ainda afeta negativamente a vida dos descendentes de africanos no nosso país. Além disso:

Após a abolição, a sociedade brasileira, nos seus mais diversos setores, não se colocou política e ideologicamente contra o racismo; pelo contrário, o tem alimentado a ponto de reproduzir tamanha desigualdade racial denunciada pelo Movimento Negro e comprovada em pesquisas de órgãos governamentais e universidades. (GOMES; MUNANGA, 2016, p.176).

Os autores também reforçam que, no caso dos negros brasileiros, a substituição do termo raça por etnia não vai resolver o racismo existente aqui, nem altera sua compreensão. No entanto, alertam que é preciso distinguir para que e por quem o termo “raça” está sendo utilizado, no sentido de identificar se a conotação

empregada tem um sentido positivo ou negativo³⁵. Mesmo que o termo “etnia” seja defendido por muitos intelectuais por não carregar o sentido biológico (atribuído à raça), pode-se correr o risco de restringir o continente africano a um só grupo e desprezar as inúmeras etnias existentes em África.

Já vimos que os indivíduos que conhecemos comumente por “moreno” ou “pardo” é uma forma atenuante do processo colonizador, pois carrega em sua biologia uma parte genética branca, ou seja, este indivíduo é, em parte, branco. Se levarmos em conta o processo de branqueamento da população negra, o moreno é considerado cada vez mais próximo da branquitude do que da negritude, porém isso revela um ponto de vista politicamente bem definido de apagamento da cultura negra, fato que se observa, inegavelmente, como uma prática racista. Para entendermos melhor o racismo e como ele se apresenta na sociedade, trouxemos uma explicação bem didática e sintética advinda do pensamento da educadora e pesquisadora Nilma Lino Gomes:

O racismo constitui-se um sistema de dominação e opressão estrutural pautado numa racionalidade que hierarquiza grupos e povos, baseada na crença da superioridade e inferioridade racial. No Brasil ele opera com a ideologia de raça biológica, travestida no mito da democracia racial [...] A ideologia da raça biológica encontra nos sinais diacríticos “cor da pele”, “tipos de cabelo”, “formato do nariz”, “formato do corpo” o seu argumento central para inferiorizar os negros, transformando-os (sobretudo a cor da pele) nos principais ícones classificatórios dos negros e brancos no Brasil. (GOMES, 2017, p. 98).

Partindo da ideia de que o racismo³⁶ está indiscutivelmente ligado a aspectos fenotípicos, como tipo de cabelo e cor da pele, podemos concluir que a tentativa de mascarar, esconder ou embranquecer qualquer sinal de pertença da negritude é sim uma prática racista. Prática esta encontrada de forma sutil em várias condutas e discursos escolares, uma delas é recorrência em determinar que a cor ideal para colorir as figuras humanas, ou melhor, o lápis mais adequado é um lápis rosa claro, comumente chamado por todos no espaço escolar de lápis cor de pele. Não é possível demarcar o momento exato ou a razão que levou o senso comum a denominar o lápis

³⁵ Para entender mais sobre os usos e emprego do termo raça, ler *O espetáculo das raças* de Lília Moritz Schwarcz.

³⁶ É importante ressaltar que o Movimento Negro ressignificou a noção de raça e os demais sinais diacríticos. Desta forma, as categorias de cor passam a ser critério de inclusão (como no caso das cotas) e não de exclusão e o corpo negro passa a ter uma releitura afirmativa da identidade.

rosa claro como lápis cor de pele, o fato é que agora não podemos continuar naturalizando um costume que, de forma alguma, é natural.

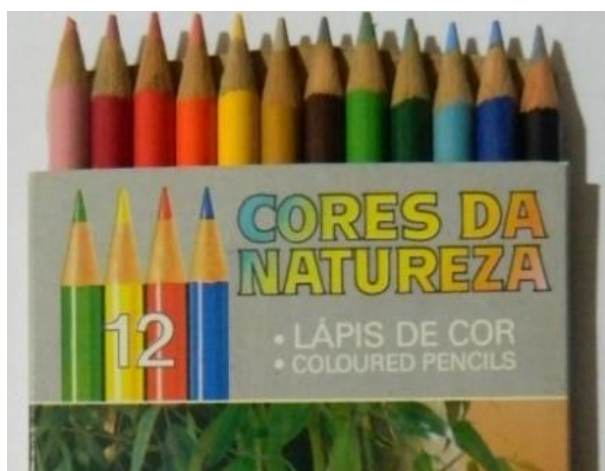
Quando iniciamos nossa prática docente, por volta do ano de 2003, ainda era possível verificar a existência do lápis bege, como sendo o mais utilizado para colorir as figuras humanas, mesmo já havendo nas caixas o lápis rosa claro. Como só havia esta opção de cor de rosa nas caixinhas, geralmente eles eram utilizados pelas crianças somente para colorir objetos que fossem da cor rosa, ficando para as peles humanas o uso mais comum do lápis bege, aquele da história *Flicts*³⁷.

No entanto, nos últimos anos o tal lápis bege vem sumindo das caixas de lápis de cor, hoje é raro encontrar um caixinha com esta opção. Enquanto isso, o lápis rosa se multiplicou, agora existem duas tonalidades de rosa nas caixas, o tom de rosa claro (chamado de cor de pele) e um rosa mais escuro (rosa *pink*). Outros materiais trazem a cor roxa como segunda opção ao lápis rosa escuro. Algumas outras marcas mais conhecidas no mercado, substituíram o lápis bege pelo branco ou pelo cinza.

Enquanto educadores, nos resta uma pergunta: como isso aconteceu sem que nos déssemos conta? E mais ainda, por que o lápis rosa claro se tornou o protagonista na hora de colorir a pele humana? Uma resposta possível seria o reflexo do racismo. Esse racismo estrutural que teima em segregar e excluir as pessoas negras da sociedade, que não enxerga a beleza da ancestralidade africana e que teima em seguir um padrão eurocêntrico de beleza que considera apenas o modelo do colonizador.

³⁷ *Flicts* é um livro infantil ilustrado pelo escritor, desenhista e cartunista Ziraldo editado pela primeira vez em 1969. *Flicts*, representado por um tom terroso de bege, é uma cor “diferente”, que não consegue se encaixar no arco-íris.

Figura 33 - Caixa de lápis de cor com o bege



Fonte: Imagens do Google.

Figura 34- Caixa de lápis de cor sem o bege



Fonte: Imagens do Google.

Figura 35 - Caixa de lápis de cor com o roxo no lugar no bege



Fonte: Imagem do Google.

A Uniafro (Programa de Ações Afirmativas para a População Negra) em parceria com uma marca brasileira de produtos de arte, desenvolveu uma caixa de giz de cera com 12 cores da pele, com isso, a paleta se ampliou ficando mais próxima da realidade brasileira. No rastro desta iniciativa outras marcas começaram a inserir novas opções de lápis de cor que fogem do rosa, geralmente com tons de marrom. Inclusive criaram uma caixa de cores específicas para os variados tons de pele brasileira. No entanto, ainda é muito difícil romper com a tendência escolar do uso do tal lápis cor de pele. Se faz necessário um projeto amplo de conscientização nacional.

Figura 36 - giz de cera do Uniafro



Fonte: Imagem do Google.

Figura 37 - Caixa com cores extras



Fonte: Imagem do Google.

Figura 38 - Caixa exclusivamente com tons de pele



Fonte: Imagem do Google.

O racismo pode ser tão dissimulado e ao mesmo tempo tão cruel. Imaginemos o que esse “simples” detalhe pode acarretar a construção identitária de uma criança. O que um lápis de colorir pode provocar de bom ou ruim na forma como uma criança se vê e é vista por seus colegas? É possível se ter alguma ideia quando recorrermos

às narrativas infantis que envolvem este fato. Dentre os quatro livros identificados que aborda a questão do lápis cor de pele, selecionamos dois para apresentarmos aqui.

O livro *Lápis cor de pele* escrito por Sueli Ferreira de Oliveira e ilustrado por Gilmar e Fernandes se enquadra na categoria de livro ilustrado, o que no Brasil se conhece por livro de imagens. Em suas 24 páginas, somente quatro delas possuem diálogos rápidos entre os personagens, sem contar a última que traz uma atividade a ser realizada pela criança dona do livro.

Os livros ilustrados, segundo a teórica francesa Sophie Van der Linden (2018), são “obras em que a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto, que aliás pode estar ausente (é então chamado no Brasil, de livro-imagem). A narrativa se faz de maneira articulada entre textos e imagens” (LINDEN, 2018, p. 24). No tocante aos livros com ilustrações, a autora define como sendo aqueles que “apresentam um texto acompanhado de ilustrações. O texto é espacialmente predominante e autônomo do ponto de vista do sentido.” Ou seja, no primeiro tipo, as imagens são responsáveis por contar as histórias sozinhas ou junto com o texto verbal, interferindo diretamente na compreensão e interpretação do leitor. Já o livro com ilustração é aquele em que as imagens não interferem diretamente na compreensão narrativa do texto verbal, sendo este último o maior responsável por transmitir a história. O objetivo das ilustrações seria complementar ou facilitar o entendimento da narrativa.

De acordo com Linden (2018), inicialmente, o livro ilustrado foi concebido para atingir os não-leitores. Com base nisso, concluímos ser possível que, crianças ainda não alfabetizadas, ignorem o texto verbal e foquem apenas nas ilustrações como elementos narrativos. Com isso, defenderemos a tese de que mesmo que as imagens estejam no livro de forma a complementar o sentido do texto escrito, elas podem se destacar e construir sozinhas, todo o desencadear da história.

Uma criança que ainda não desenvolveu plenamente a habilidade de ler o texto verbal não terá condições de fazer uma distinção ou relacionar palavras e imagens, neste caso, para ela as imagens estarão em primeiro plano sempre, mesmo que em certo ponto não corresponda diretamente ao que foi descrito no texto verbal. E será a partir destas imagens que a história tomará forma e fará sentido em sua mente.

Independentemente de uma obra literária infantil ser considerada um livro ilustrado ou um livro com ilustrações, é importante salientar que toda compreensão da narrativa será atravessada pelas experiências do leitor. De acordo com as professoras

e pesquisadoras Maria Nikolajeva e Carole Scott (2011), num estudo feito sobre a relação palavras e imagens, tanto o texto verbal quanto o texto visual possuem lacunas que são preenchidas entre si, mas sobretudo, podem ser preenchidas pelo leitor/espectador através de seus conhecimentos prévios, expectativas e experiências anteriores. E é justamente essa relação que cria infinitas possibilidades de interpretação, como veremos na história de Sueli Ferreira com ilustrações de Gilmar e Fernandes.

O enredo da narrativa se passa no contexto de uma sala de aula onde todas as crianças são brancas, exceto uma, a personagem central da história, não nomeada pela autora. A professora também branca, solicita aos alunos que façam um desenho. Neste ponto acontece o primeiro dos únicos dois diálogos no texto verbal, dois alunos comentam entre si que gostam muito de desenhar. A partir das ilustrações percebemos que a professora percorre as mesinhas da sala a fim de orientar melhor a proposta e sanar possíveis dúvidas dos alunos.

O que nos chamou a atenção logo de início foi a imagem da menina negra em primeiro plano, aparentemente isolada dos demais colegas, sabe-se que a segregação e o isolamento de crianças negras nos espaços escolares é algo mais comum do que se imagina. Porém, tal crença mais à frente não se confirma, pois a menina já aparece junto com outros dois colegas. Outro ponto que nos tocou foi a expressão da menina enquanto aguardava as orientações da professora, era uma expressão de tensão, talvez desconforto, enquanto a expressão das demais crianças era de alegria e contentamento.

Figura 39 - A menina aguarda instruções da professora



Fonte: Oliveira (2017, não paginado).

Uma outra imagem que selecionamos está acompanhada do segundo diálogo, que se dá entre a menina negra e a professora. A menina pergunta que cor deve usar em determinada parte do desenho e a professora responde: “- Você pode pintar o rosto com o lápis cor de PELE”. Observamos que a palavra pele vem em caixa alta e em negrito. E de imediato vemos um lápis cor de rosa na mão da menina. Devido ao diálogo e as instruções da professora, nos colocamos a imaginar se a criança pegou aquele lápis sozinha ou ele lhe fora indicado pela professora. A palavra pele em destaque confronta a cor do lápis e a cor da menina.

Figura 40 - A professora fala para a menina usar o lápis cor de PELE



Fonte: Oliveira (2017, não paginado).

Na página seguinte teremos a menina com olhar de espanto para quatro lápis de tonalidades diferentes em sua mão, o que nos leva a crer que ela está confusa quanto ao tal lápis cor de pele mencionado pela professora. Por se tratar de um livro predominante imagético, a construção narrativa se desenvolve a partir das inferências feitas pelo próprio leitor.

Figura 41 - A menina escolhendo qual cor vai usar



Fonte: Oliveira (2017, não paginado).

O livro não traz a imagem da menina desenhando e a próxima página já nos mostra as crianças entregando seus desenhos para a professora. O que nos chama atenção aqui são as ilustrações discrepantes entre uma menina branca entregando seu desenho com um ar de satisfação (uma menina loirinha como ela, com o rosto pintado de rosa e um sol) e a menina negra que, na página seguinte, entrega à professora uma página em branco. Entendemos esta ilustração como a mais sugestiva de interpretações possíveis: Será que a menina não desenhou nada e entregou a folha em branco mesmo? O mistério é revelado nas páginas seguintes, entenderemos que a menina entregou a folha com o desenho virado para o baixo (destaque para as mãos que marcam as cores das personagens). Depois teremos a professora fixando a folha com um olhar de alegria e por último a imagem de um desenho (deduzimos que seja o desenho da menina negra). Neste desenho aparece também um sol e uma menina feliz com flores e borboletas pintada com a cor marrom.

Figura 42 - A menina entrega a folha



Figura 43 - A professora vê o desenho



Fonte: Oliveira (2017, não paginado).

O que podemos concluir a partir desta história é que o meio escolar estimula a utilização do lápis rosa como sendo o lápis cor de pele, sem fazer nenhuma questão de quebrar este imaginário. A própria menina parece deduzir que algo está errado e entra em conflito ao se deparar com outras possibilidades. A atitude da menina em escolher o lápis marrom para pintar o rosto no desenho mostra nitidamente que ela possui, ou está construindo, uma noção própria de identidade. A menina se desenha como ela se vê e se percebe no mundo, ou seja, como uma menina negra.

Parece algo lógico para quem não pesquisa as relações raciais na infância, porém o conflito identitário e a necessidade de se enquadrar num grupo socialmente

diferente do seu é uma realidade cruel de muitas de nossas crianças negras, o que nos leva a questionar se o fato da menina ter entregue seu desenho de cabeça para baixo, sem exibi-lo com orgulho como fez a menina branca, estaria ligado a um sentimento de vergonha de ser negra, ou se trata apenas de uma escolha da autora para criar um momento de clímax na narrativa.

De acordo com Gomes (2017), o processo de construção da identidade se dá de forma coletiva por mais que se anuncie como individual. É a partir do olhar do outro sobre o corpo negro, que este corpo vai se perceber, se colocar, desenvolver uma aceitação ou uma autorrejeição. Fanon (2008) chama de “máscaras brancas” a rejeição que uma pessoa negra sente por si própria numa tentativa de fugir das características estereotipadas que lhe são atribuídas que o impossibilita de se ver como pessoa. Essa negação da cor e o desejo de ser de outro jeito é uma consequência cruel do racismo.

De acordo com Schucman (2020), o racismo brasileiro é mais fortemente direcionado aos indivíduos de pele mais escura e com traços típicos de origem africana. Isso faz com que os estereótipos negativos sejam sempre associados de forma mais evidente pela cor. Desta forma, os brasileiros mestiços acabam não se classificando como negros o que, segundo a pesquisadora, vai gerar muitas denominações para designar as cores dos não-brancos como moreno, marrom, de cor etc.

Essa forma de classificação eliminou, não raramente, a identificação dos mestiços com a negritude e fez com que esses, nesses casos, não se classificassem como negros, bem como contribuiu para que permanecessem intactas todas as estereotípias e representações nos negros. (SCHUCMAN, 2020, p. 100).

Trazendo as argumentações teóricas para a análise literária da obra *Lápis cor de pele*, é possível levantar a hipótese de que a personagem central da história, ou seja, a menina negra, possui um grau satisfatório de aceitação ao se pintar de marrom e não de rosa claro, mas também, nos traz uma reflexão sobre essa aceitação estar ou não bem solidificada levando em consideração todo o enredo narrativo.

Enfim, considerando a relação entre palavras e imagens e o desfecho da história, o que queremos deixar como uma possível leitura analítica da obra é que se trata de uma excelente oportunidade de discutir a temática com as crianças, propor ações que as levem a compreender como elas se percebem no mundo, como

enxergam os outros e, buscar entender como vem sendo construída as identidades de nossas crianças negras.

Tendo em vista o objetivo de entender como se dá a construção da identidade de crianças negras a partir da literatura infantil, selecionamos a obra escrita por Elisabete da Cruz e ilustrada por Rafael Duque. Ao contrário do primeiro livro em que a narrativa se dá, predominantemente, a partir das imagens, o livro *Cor de pele* traz um amplo texto verbal e um texto visual muito elogiado por adultos e crianças devido à sua qualidade estética.

A história começa com a protagonista se apresentando e falando da relação especial que tem com seus amigos. Zaila, como é chamada, está muito feliz, pois na escola irão trabalhar com o tema da identidade. E ela explica que não se trata do documento, que identidade é sobre quem somos e de onde viemos. As ilustrações mostram um quarto muito bem arrumado, material escolar e tênis que nos remetem à ideia de que não se trata de uma menina pobre. Zaila está muito bem-vestida, usa brincos e uma espécie de turbante como adorno em seu cabelo.

Figura 44 - Zaila em seu quarto



Figura 45 - Zaila indo para a escola



Fonte: Cruz (2018, não paginado).

Logo na primeira representação da menina, temos uma ideia bem definida que Zaila tem uma identidade bem construída, pois usa seu cabelo crespo de forma livre e parece feliz com ele. Recorrendo novamente às pesquisas de Nilma Lino Gomes, podemos compreender que o cabelo é um elemento identitário muito forte, um marcador étnico, principalmente para as mulheres negras. Usar o cabelo natural

pressupõe uma aceitação da sua negritude e da sua herança ancestral africana, o que, politicamente, também é uma forma de contrariar toda tentativa de embranquecimento proposta a todo tempo pela sociedade.

No entanto, ao longo da narrativa, é nítido que texto e imagem não dialogam entre si. Enquanto as ilustrações trazem a representação de uma menina negra feliz com sua identidade negra, o texto escrito conta a história de uma menina que se desenha e se colore com o lápis rosa claro, uma cor utilizada para pintar pessoas brancas. Zaila não parece ter dúvidas quanto ao modo de se autorrepresentar, observemos no trecho: “- Empresta para mim o cor de pele? – pedi em voz alta. Stefany me entregou um lápis de cor rosada, bem clarinha. Adorei! E empolgada continuei a colorir meu desenho” (CRUZ, 2018, p.12). Esta passagem nos faz refletir e questionar como uma menina negra, aparentemente consciente de sua identidade, se vê e se desenha de forma embranquecida, utilizando um lápis de cor rosa “bem clarinha” como ela mesma faz questão de afirmar. Não faz sentido.

Figura 46 - Zaila pede o lápis cor de pele a Stefany



Fonte: Cruz (2018, não paginado).

Tal fato é tão desconexo que os próprios colegas de Zaila riram do seu desenho e lhes disseram que aquele lápis não era de sua cor. Neste momento, a menina se entristece. Os colegas então começam a lhe apresentar novas possibilidades a partir

dos lápis de cor preto, marrom e cor de mel, porém a menina afirma que também não é daquelas cores. É estranho observar mãos brancas direcionadas à menina negra com o objetivo de lhe mostrar sua própria cor, nos remete a ideia de uma sociedade que teima em se sentir superior e determinar qual o lugar do negro. Mas enfim... voltemos ao livro.

Figura 47 - Zaila fica triste com os risos dos colegas



Fonte: Cruz (2018, não paginado).

Figura 48 - Zaila não se identifica com as outras cores



Fonte: Cruz (2018, não paginado).

Foi a partir da interferência da professora, que lhe oferece um espelho e lhe faz refletir sobre sua aparência, que a personagem chega a uma conclusão: “Nenhum lápis da caixinha tinha a cor de alguém, era apenas uma forma de representar as misturas de cores de que fazemos parte.” (CRUZ, 2018, p.19).

A partir daí, a menina faz vários testes com cores e misturas diferentes para tentar descobrir qual é o seu tom exato de cor de pele, mas não o encontra. Neste momento a personagem faz uma observação plenamente possível e justificável entre as crianças negras, que é o sentimento de não pertencimento e a negação de sua cor, principalmente quando ela percebe que sua cor não é igual a cor de sua família. “Minha cor era diferente da dos meus pais. E nenhuma mistura se aproximava a da minha pele. _ Acho que não tenho família, porque ninguém é da minha cor. Posso trocar? Não quero mais ter esta cor então!” (CRUZ, 2018, p. 22). Sobre essa negação da cor e da identidade, Souza (2021) afirma que:

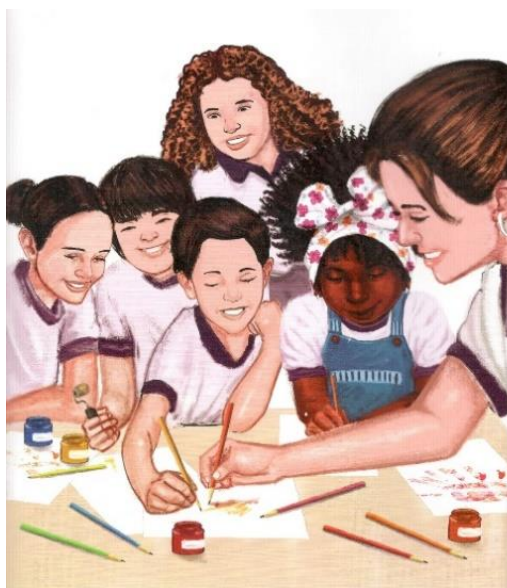
A história da ascensão social do negro brasileiro é, assim, a história de sua assimilação aos padrões brancos de relações sociais. É a história da submissão ideológica de um estoque racial em presença de outro que se lhe faz hegemônico. É a história de uma identidade renunciada, em atenção às circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade de sua negação. (SOUZA, 2021, p. 53).

A pesquisadora Devulsky (2021) observa que tais tentativas de escamotear as características fenotípicas negras podem refletir uma “estratégia temporária de sobrevivência”, ou seja, uma busca por passar ileso ao “radar racista”.

No entanto, mesmo sabendo que muitas crianças negras passam por este tipo de sofrimento, de fuga e não reconhecimento, voltamos a questionar a ilustração, que traz a imagem de uma menina que não parece ter este tipo de conflito étnico e identitário. O texto visual parece contar uma história diferente do texto verbal. É importante destacar que, tanto a autora quando o ilustrador são negros.

Novamente é a professora quem precisa mediar os conflitos de Zaila. Junto com toda a classe a professora explica que o que nos torna parte de uma família são os laços afetivos e o amor que os une e que isso não tem cor. Também explica que não são as cores que mostram nossa identidade elas apenas colorem o mundo e o fazem ficar mais alegre.

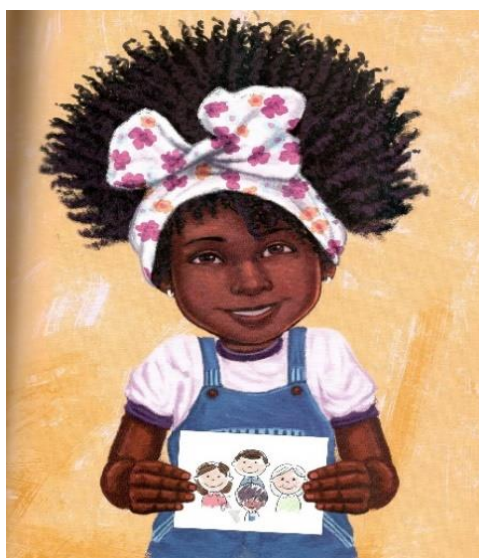
Figura 49 - A professora conversa com Zaila e os colegas



Fonte: Cruz (2018, não paginado).

A história termina com as crianças apresentando os desenhos que fizeram de si junto de suas famílias, e então entendemos a partir das ilustrações, que Zaila é uma menina negra que fora adotada por uma família branca, o que poderia explicar seu conflito na forma de ser perceber e se retratar. Ao final do texto ela está sorrindo e feliz em perceber como o mundo e as pessoas são mais belos por serem coloridos e que, ela não possui uma cor definida na caixinha de lápis para colorir, ela possui uma mistura que é só dela.

Figura 50 - Zaila apresenta seu desenho para a classe



Fonte: Cruz (2018, não paginado).

Este livro não é um livro que circula nas escolas, é um livro bem confeccionado e com valor pouco acessível, o contato das crianças da escola com ele se deu por nosso intermédio. Percebemos que elas se fixaram apenas nas imagens e não tiveram interesse em ler o texto verbal. A reação foi de entusiasmo com as ilustrações, todos sem exceção, acharam Zaila muito linda. Desta forma, deixamos que o contato inicial com a obra findasse por aí, não quisemos quebrar a magia do deslumbramento imagético com debates e questionamentos identitários naquele momento. Porém, julgamos necessário refletir teoricamente sobre estes aspectos que foram levantados.

O racismo estrutural é um problema muito grave que precisa ser combatido todos os dias, em cada episódio de conflito, em cada negacionismo étnico e processos de exclusão. Ele interfere na forma como as pessoas se enxergam, se definem e se classificam, mas também, como o indivíduo negro é percebido pelo outro. É uma questão tão enraizada na nossa formação enquanto sociedade que até mesmo as pessoas negras não estão isentas desse confronto identitário, como foi o caso da personagem Zaila.

Este tipo de racismo permeia nossas relações, nossas condutas e decisões, coloca a população negra em posições desfavorecidas e desprivilegiadas, lhes roubando a dignidade, o direito à vida e à liberdade, ou seja, lhes negando uma identidade. Portanto, é necessário que essa discussão seja feita nas escolas e nos lares em geral, para que as crianças possam crescer com condições de enfrentar os desafios que o racismo nos impõe e, talvez, no futuro sejam capazes de construir uma nova sociedade mais justa e igualitária.

A literatura infantil pode e deve ser utilizada como recurso para nortear as discussões, mas também para construir associações positivas nas crianças negras. Através do seu caráter lúdico e de seus elementos simbólicos, a literatura pode despertar sonhos, deslumbramento, coragem e empoderamento. No entanto, a mediação é parte essencial neste processo. Nem sempre a criança vai conseguir descobrir tudo o que precisa sozinha, é necessário que pais e professores, munidos de conhecimento sobre o tema, possam fazer as inferências e as ponderações necessárias para que as crianças, em especial as de pele negra, possam construir uma identidade racial positiva.

Para Ramos (2011), é cada vez mais importante que aqueles que lidam com livros destinados à infância compreendam e se familiarizem com o universo simbólico das imagens, compreendendo que:

Ao assumir papel de destaque na maioria das publicações dirigidas ao público infantil, a imagem passa a exigir mais atenção dos leitores, em especial dos professores, por serem os principais intermediários entre um grande número de crianças e o livro. (RAMOS, 2011, p. 30).

Ou seja, as imagens precisam ser bem construídas a fim de levar, sem equívocos, a mensagem descrita no texto verbal até os leitores que ainda não dominam as estratégias de leitura das palavras. Segundo Ana Margarida Ramos, “quando uma ilustração é boa é um encontro feliz entre texto e imagem” (RAMOS, 2017, p [?]).

Votando à questão inicial trazida pela história de Zaila, sabemos que é muito difícil desconstruir um hábito que acompanha alunos e alunas desde a educação infantil. Segundo questionamento feito com algumas crianças e professoras, o uso do chamado lápis cor de pele faz com que o desenho fique “mais bonitinho”. Com muito empenho, embasamento teórico, debates e muita literatura de qualidade é possível mostrar às crianças que a maioria das pessoas não possui a pele cor de rosa e que várias outras cores podem ser usadas como o bege, o marrom e, também, o preto.

O problema é que as crianças reproduzem o que veem e tendo contato apenas com ilustrações onde os personagens são coloridos de marrom, elas não gostam de usar o preto. E quando questionadas sobre o motivo, elas respondem: “é que assim fica mais bonito” ou “de preto fica feio”. Está evidente aqui a falta de representatividade do negro retinto (aquele de pele preta) nos livros de literatura infantil, gerada muitas vezes pela ausência de uma ilustração que contemple a diversidade de tons de negro existentes. Certa vez ouvi de uma menina, ao se deparar com uma foto de uma mulher negra retinta pelo computador, que “pessoas pretas assim não existem de verdade”.

Se o famoso lápis cor da pele, que na verdade é rosa, consegue ser substituído pelo marrom muitas vezes, é muito possível, que o marrom possa ser, em alguns casos, substituído pelo preto. Acredito que isso seria possível se os alunos pudessem ter acesso a livros de literatura que trouxessem este tipo de representação.

Dentre os livros pesquisados e selecionados para a tese, encontramos alguns poucos que trazem personagens coloridos com a cor preta. Entre eles se destacam as obras de um ilustrador em especial, Josias Marinho. Josias Marinho de Jesus Gomes é um ilustrador e escritor natural de Rondônia e formado na Escola de Belas Artes da UFMG. Atualmente agrega ao lado artístico, as funções de professor e pesquisador. Josias possui dois livros onde é responsável tanto pelo texto verbal

quanto pelas ilustrações, *O príncipe da beira* (2011) e *Benedito* (2014), sendo este último um livro de imagens. Possui ainda um livro em coautoria com Benilda Brito intitulado *Cafuné* (2010) e mais oito títulos em que participa como ilustrador³⁸. As ilustrações de Josias Marinho vêm ganhando cada vez mais espaço e reconhecimento e o traço artísticos de suas personagens se tornando objeto de admiração e pesquisa.

As personagens de Josias Marinho contribuíram justamente para a valorização do corpo e da identidade negra, especialmente das crianças, que foram retratadas vivenciando relações de afeto, recebendo amparo familiar e cuidado, praticando atos de resistência, bem como reconhecendo melhor a si mesmas. Tais retratos podem parecer simples, mas expressam a humanidade do sujeito negro, característica negada a esse grupo em diversos ambientes e aspectos. (SOUZA; ARAÚJO, 2020, p. 218).

As considerações das pesquisadoras sobre as ilustrações de Josias surgem a partir de representações como as que seguem abaixo, retiradas dos livros *OMO-OBA histórias de princesas* e *O príncipe da beira*:

Figura 51 - Irmãs AjêXalugá e Iemanjá



Fonte: Oliveira (2009, p. 41).

³⁸ Informações obtidas pelo Portal Literafro disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literaforo/atores/610-josias-marinho>

Figura 52 - O menino no colo de sua mãe



Fonte: Marinho (2011, p.10).

Marinho se destaca por utilizar o traço preto nas ilustrações, ou seja, seus personagens negros trazem a cor preta em suas representações, o que é um diferencial entre muitos dos ilustradores de livros infantis com temática étnico-racial que repercutem a paleta do marrom. Fato reforçado no artigo de Souza e Araújo (2020) ao mencionarem que até bem pouco tempo atrás a cor preta era utilizada nas representações imagéticas para ressaltar estereótipos e fazer associações a elementos negativos. Além da cor, as pesquisadoras ressaltam a qualidade dos traços de Josias na reprodução das feições do rosto, como a boca, os olhos, o nariz e as expressões de leveza e felicidade transmitidas nas imagens.

Utilizando-se da técnica do nanquim, os traços de Josias Marinho emocionam e cativam o público infantil justamente por oferecer às crianças negras retintas a oportunidade de serem retratadas nas obras literárias com afeto e plasticidade, como aconteceu com um aluno nosso, sobretudo por ser tão ausente na literatura infantil a representação de negros e negras retintos.

Dentre os vários títulos ilustrados pelo artista destacamos dois livros da escritora Madu Costa e outro produzido pelo próprio Josias os quais foram apresentados aos nossos alunos em épocas diferentes.

Figura 53 - Luan pensando



Fonte: Costa (2012, não paginado).

Luan é o protagonista do livro *Lápis de cor*, escrito por Madu Costa e ilustrado por Josias Marinho (este foi o primeiro livro deste ilustrador que chegou até mim). Luan é um menino muito atento ao mundo ao seu redor, que gosta de pesquisar sobre a natureza, as pessoas e os planetas com auxílio da tecnologia. É importante pausar aqui para mencionar o quanto a ilustração abaixo chamou a atenção das crianças (negras e brancas), o fato de ver um menino negro retinto diante de um computador foi algo muito feliz e inspirador. Destaco a fala de um aluno de 8 anos: “Alá véi, o menino tem um computador na casa dele!”. Vislumbrar possibilidades e sonhos, muitas vezes distantes da população negra periférica é algo poderoso que a literatura (com potentes imagens) pode alimentar.

Figura 54 - Luan pesquisando no computador

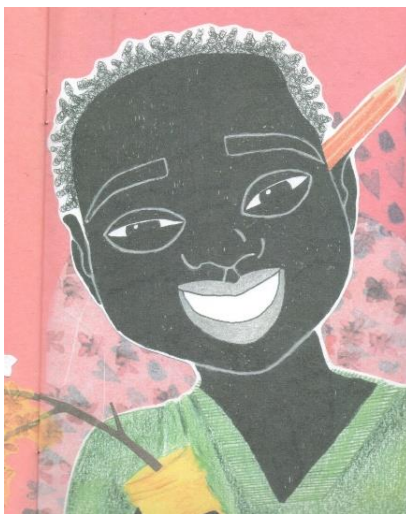


Fonte: Costa (2012, não paginado).

O próprio artista reconhece essa potência gerada pelas representações e, em suas pesquisas acerca do que ele vai chamar de “ilustração afro-brasileira” e reforça que “Quando falamos de representação étnico-racial estamos falando de muitas questões e uma delas é a possibilidade de se ver em um objeto do conhecimento de forma construtiva” (GOMES; JESUS, 2021, p.137)³⁹.

Retomando o resumo da narrativa, vemos Luan preocupado com o corte de árvores em sua rua, um dia ele resolveu fazer um cartaz para protestar, no entanto, ao utilizar seus lápis coloridos no papel, o menino refletiu que o lápis e o papel vinham das árvores e que, ao mesmo tempo em que surgia seu cartaz em defesa da natureza, uma parte dela se perdia em suas mãos. Então, a magia e a fantasia tomam a narrativa e os lápis criam vida própria para auxiliar o menino em sua tarefa. Depois de tudo pronto, Luan agora estava mais consciente de seu dever e aprendeu que a partir das ideias precisam surgir ações reais e daí foi só o começo.

Figura 55 - Luan



Fonte: Costa (2012, não paginado).

Sobre este primeiro livro, queremos trazer um fato curioso que nos chamou a atenção e nos encheu de afeto. Quando apresentamos a obra para as crianças pela primeira vez, nosso objetivo era discutir os cuidados com o Meio Ambiente, já que esta é a temática central da história. No entanto, um aluno negro retinto ficou tão maravilhado com as ilustrações que circulava pela sala de aula mostrando a todos os

³⁹ Destacamos que Josias Marinho é o nome artístico do autor/ilustrador e, em seu artigo escrito com colaboração de Rodrigo Jesus para a revista FAEEBA, seu nome está Josias Gomes.

colegas a imagem do personagem do Luan e dizendo: “Olha gente, ele se parece comigo!”. Foi exatamente neste momento que nos demos conta de como a representatividade é importante e de como as referências positivas podem suscitar encantamento com as narrativas. Este aluno quis levar o livro para casa para mostrar à sua mãe, um menino que se parecia com ele. A partir da construção estética apresentada pelo ilustrador, todo o imaginário construído pelo referido aluno sobre a personagem se deu de forma positiva. Um fato curioso ocorrido com este mesmo aluno foi a reação dele ao descobrir que o Pelé era preto. O jogador Pelé constava no álbum de figurinhas da copa de 2016 como figurinha dourada, ou seja, era uma figurinha de grande valor assim como alguns outros jogadores famosos da época. Ao final da aula eu deixava que eles trocassem as figurinhas e mostrassem alguns para seus colegas (nota: de 10 meninos somente 4 possuíam o tal álbum) e nesse dia, um aluno perguntou “Quem é esse Pelé, professora?” e, prontamente, alguns falaram “Como assim cara? Você não conhece o rei do futebol?”. Então, saquei meu celular e fui mostrar uma foto do Pelé para a turma, o espanto desse menino foi enorme ao ver que o rei do futebol era um homem negro retinto assim como ele. Os olhos brilhavam e, assim como no dia do livro, ele fez eu passar em todas as carteiras para mostrar a imagem do jogador enquanto ele dizia “Gente, o Pelé é preto!”. Eis aqui uma prova do que iremos chamar de Representatividade.

O segundo livro foi *Zumbi dos Palmares em cordel*, também escrito por Madu Costa. Ambos os livros eu havia adquirido num evento literário em Belo Horizonte na época do mestrado. Trabalhar com as crianças obras que apresentam a figura de Zumbi dos Palmares é um grande desafio pois, na maioria das vezes, elas associam o nome Zumbi com as figuras fantasmagóricas contidas em filmes de terror⁴⁰. Contudo, a partir deste livro que traz a história do herói negro em forma de cordel e associada às xilogravuras de Josias Marinho, foi possível fazer um trabalho significativo junto aos alunos. Ver uma representação de Zumbi criança fez muita diferença para os alunos (digo isso a partir de experiências frustradas ao apresentar o herói de palmares na escola).

⁴⁰ Sobre relevância das representações de Zumbi ver a dissertação de mestrado: *Por trás das paliçadas de Palmares: as representações de Zumbi*, escrita por Karla Cristina Eiterer Santana e disponível em: <https://repositorio.ufrj.br/jspui/handle/ufjf/6004>

Figura 56 - Zumbi dos Palmares criança no livro *Zumbi dos palmares em cordel*



Fonte: Costa (2013, p. 12).

A linguagem de cordel agrada muitos aos ouvidos infantis pois os sons das rimas prendem a atenção na leitura. É importante ressaltar que há que se contextualizar e estar preparado para as perguntas das crianças sobre vários pontos históricos mencionados ao longo da história. Vejamos um trecho do cordel:

[...] O destino é caprichoso,
Um menino se livrou
E na mão de um padre
Esse menino chegou.
Com o nome de Francisco,
O padre o batizou.

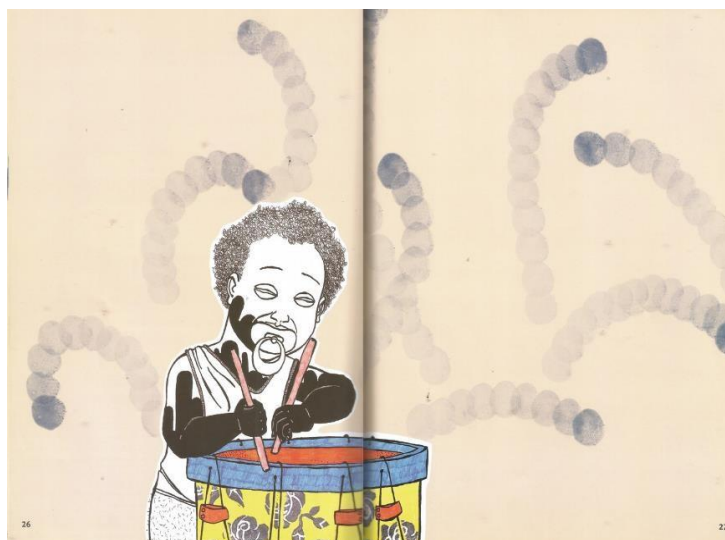
Francisco aprendia rápido,
Pra Palmares se mudou.
Era forte, era guerreiro,
Chefe logo se tornou.
Era chefe de um mocambo
E em general se transformou.

Zumbi era o rei do mato,
Muita guerra ele ganhou.
Ele não fazia acordo,
Enfrentava o opressor.
Com o rei de Portugal
Ele não negociou. [...]
(COSTA; 2013, p. 13-14)

Sobre as técnicas utilizadas nas ilustrações dos livros infantis, Van der Linden afirma que “recorrer a técnicas mistas revela-se de suma importância, em particular na virada do século XXI” e com isso as imagens vêm apresentando recursos variados como pintura, colagem e inclusive a fotografia. Com o avanço da tecnologia surgem os desenhos digitais que cada vez mais vão se aperfeiçoando, no entanto, “No sentido oposto ao dessas iniciativas, alguns raros ilustradores optam por resgatar a materialidade da xilogravura.” (2018, p.37) como foi o caso de Josias Marinho nesta obra.

Benedito, o terceiro e último livro, inteiramente de autoria de Josias Marinho, é um livro de imagens que apresenta uma evolução cromática e identitária da personagem. Na medida em que o menino vai tendo contato com elementos da sua cultura ancestral, ele vai se enegrecendo, ou seja, tomando consciência de sua identidade.

Figura 57 - Benedito mudando sua cor no contato com o tambor



Fonte: Marinho (2014, p. 26-27).

É necessário um conhecimento prévio para entender que o tambor ao qual o menino vai se familiarizando refere-se à cultura do Congado, assim como as roupas e o chocalho amarrado nos pés (conhecido em algumas regiões de Minas Gerais como Gunga⁴¹). Um fato curioso observado ao longo do livro e que este ano foi nos explicado pelo próprio autor/ilustrador são as bandeirinhas, elementos tradicionais da

⁴¹ <http://folclorevertentes.blogspot.com/2013/06/gunga-serena.html>

festa do Congado, que surgem a partir do momento em que Benedito aparece já todo colorido e vão aumentando ao longo das 40 páginas numa espécie de completude – A festa está pronta e Benedito também.

Figura 58 - Montagem feita para mostrar a evolução das bandeirinhas



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O livro faz referências à ancestralidade e à sabedoria dos mais velhos, os formadores de nossa identidade negra, uma vez que o menino inicia sua jornada sem cor e termina totalmente colorido de preto. Ou seja, sua negritude, sua identidade foram se constituindo a medida que ele entrava em contato com os elementos de sua cultura.

Figura 59 - Benedito completando sua “negritude” e reverenciando os mais velhos



Fonte: Marinho (2014, p.39).

Nosso objetivo não é apresentar uma análise da obra⁴², mas sim pontuar a opção estética e o estilo utilizados pelo ilustrador. Tudo isso nos levou de volta aos estudos de Nikolajeva e Scott (2011) que afirmam que os melhores livros ilustrados são aqueles onde o escritor é também o ilustrador, pois nessa situação há um equilíbrio entre texto e imagem. Equilíbrio este que entendemos como elemento central para a promoção da representatividade.

Acreditamos na interferência do racismo presente sobretudo em algumas editoras e na sociedade capitalista que, em geral, não recebe muito bem imagens como as de Josias. Fato que fica evidente ao levarmos em consideração o número irrisório de personagens coloridos de preto na literatura infantil das últimas décadas, em comparação com os personagens mais claros pertencentes aos tons de marrom. O padrão eurocêntrico cristalizado na mentalidade das pessoas só enxerga beleza nos tons mais claros e nos traços mais finos, haja vista o caso da modelo Nayara Justino, eleita para o posto de *Globeleza* em 2014 e rejeitada pelo público por ser “muito preta”. Nayara é uma mulher negra retinta, de cabelos crespos que foi escolhida para substituir uma mulher negra de pele mais clara com cabelos cacheados.

⁴² Uma análise da obra foi feita pela pesquisadora Glauciane Santos e encontra-se disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/28-critica-de-autores-masculinos/609-a-memoria-verbal-e-iconeca-na-literatura-infantil-de-josias-marinho-glauciane-santos> e a outra encontra-se em nossa referência (SOUZA; ARAÚJO, 2020).

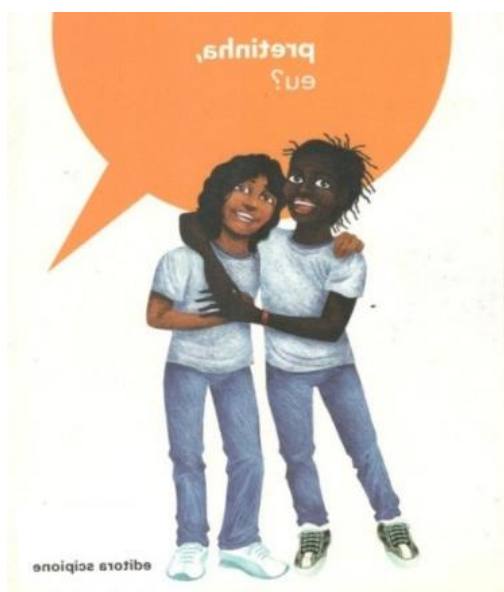
Figura 60 – Nayara Justino



Fonte: Site Hoje em dia.⁴³

É nítida a infinidade de livros infantis que retratam meninas e mulheres negras com a pele amarronzada e que se referem aos seus cabelos como “lindos cachos” desconsiderando as múltiplas características da população negra.

Contudo, além dos livros apresentados acima e ilustrados por Josias Marinho, encontramos outros quatro títulos de ilustradores distintos em que as personagens são representadas ou coloridas com a cor preta.

Figura 61 - Capa do livro *Pretinha, eu?*

Fonte: Braz (1997).

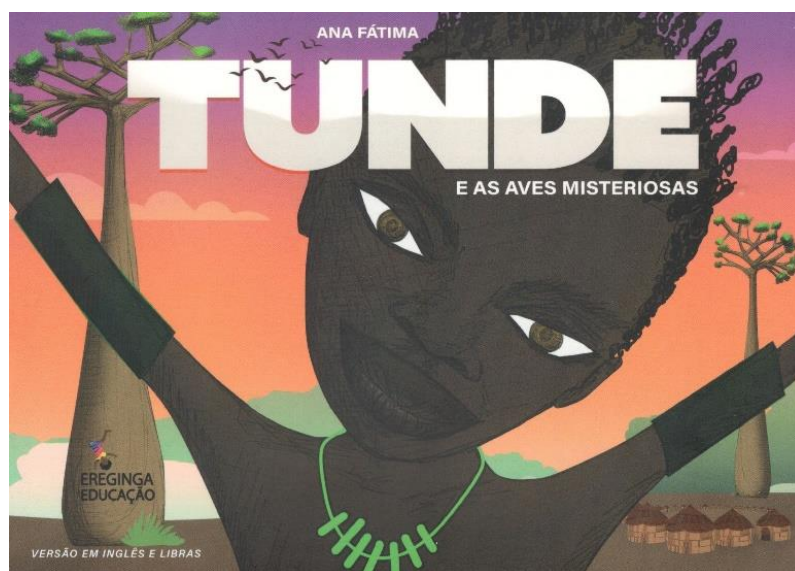
⁴³ <https://www.hojeemdia.com.br/entretenimento/documentario-do-jornal-ingles-the-guardian-conta-historia-da-ex-globeleza-que-era-negra-demais-1.355669>

Figura 62 - Personagens do livro *Rosa Morena*



Fonte: Borges (2009, não paginado).

Figura 63 - Capa do livro *Tunde e as aves misteriosas*



Fonte: Santos (2020).

Figura 64 - Protagonista do livro *O segredo da Chita voadora*

Fonte: Evelyn (2017, p. 6).

Este último, chama nossa atenção pela beleza estética e o colorido das páginas, referenciando os tecidos de chita e, também, pelo preto marcante da pele da personagem. Porém, é possível perceber que os traços fenotípicos da personagem não são compatíveis com os traços tipicamente negroides, ou seja, o nariz é muito afinado e o cabelo ondulado. A impressão que tivemos foi a que, trocando a cor da pele e do cabelo, a personagem poderia se enquadrar no padrão tipicamente europeu, ou seja, branca e loira, numa alusão à boneca Barbie. Inclusive o corpo muito magro e bem acinturado é característica desta boneca. Vale destacar que esta foi uma observação nossa e não das crianças.

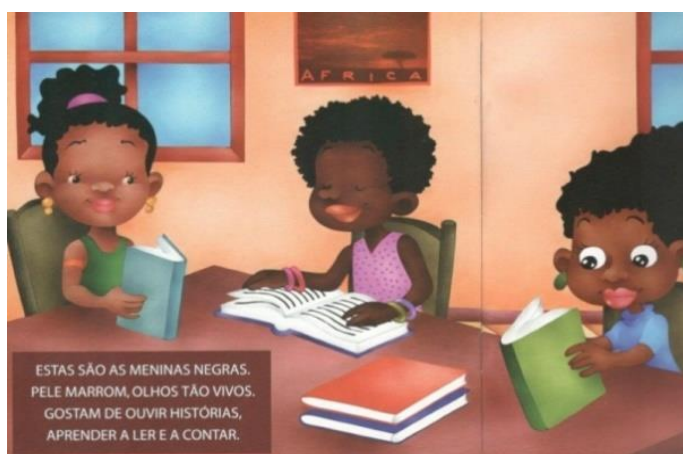
Figura 65 - Personagem Abayomi do livro *O segredo da Chita voadora*

Fonte: Evelyn (2017, p.15-22).

Uma demonstração da variação de tons de negro, característica real da população brasileira, pode ser exemplificada nas ilustrações de Rubem Filho no livro *Meninas negras* (2010) escrito por Madu Costa.

Já no título fica claro que a narrativa se dará em torno de meninas negras e ao longo do texto são apresentadas cada uma delas individualmente. O tipo de cabelo e os tons de pele são distintos, o que observamos como um ponto positivo, tendo em vista a recorrência da padronização na paleta de cores dos livros infantis. Na imagem selecionada, podemos verificar três tons de peles diferentes, inclusive um tom bem mais escuro que quase se assemelha ao preto. As ilustrações estão no nosso entendimento, adequadas e bem próximas da realidade étnica brasileira o que colabora para uma representatividade da nossa diversidade racial.

Figura 66 - *As Meninas negras* de Madu Costa



Fonte: Costa (2010, não paginado).

Porém, nos chamou atenção o trecho do texto que diz: “estas são meninas negras, pele marrom...” (COSTA, 2010, [p.?). Voltamos a propor uma reflexão crítica sobre as cores da população negra: por que negros e negras necessariamente precisam ter pele marrom? Por que ainda há uma tendência em clarear a pele preta? Entendemos que o MNU entende enquanto negro sujeitos de toda a diversidade cromática que envolve a raça, ou seja, tons de pele, tipificação e textura de cabelo e demais traços fenotípicos, isto é, existem pessoas negras de diversas cores. Não é disso que se trata a crítica, mas sim na recorrência que evidencia a pele marrom e exclui a pele preta das ilustrações infantis.

Desta forma, reafirmamos que a identidade negra precisa ser resgatada e valorizada e que esse racismo baseado na teoria do colorismo precisa ser destruído.

É importante que haja representatividade dessas pessoas, e para isso é preciso que autores e ilustradores revejam essa questão, a fim de que suas obras sejam portadoras de significado, contemplem a diversidade negra e possam, enfim, promover alguma mudança social.

As crianças são capazes de perceber as sutilezas do discurso e das ilustrações, bem como, infelizmente, também podem reproduzir atitudes racistas que aprendem em casa, na rua ou na escola. Nossos pequenos leitores, sejam de textos ou de imagens, são questionadores e percebem quando um texto é pobre de significado, e quando algum elemento falta ou é mal representado nos livros.

Um dado relevante coletado no desfecho desta pesquisa é que vem crescendo o número de pessoas de que se autodeclaram negras, segundo os últimos dados do IBGE (IBGE 2022). Nos últimos 10 anos, cresceu o número de pessoas que se denominam pretas e pardas, enquanto caiu o número de pessoas que se autodeclaram brancas. Segundo dados oficiais do IBGE e reportagem publicada no Jornal O Globo, entre 2012 e 2021 o número de pessoas que se autodeclaram pretas subiu de 7,4% para 9,1% enquanto as pardas foram de 45,6% para 47,0%. Já o número de pessoas que se autodeclaram brancas caiu de 46,3% para 43%. A reportagem traz opiniões de especialistas sobre esse aumento e é unânime as considerações sobre a Lei de Cotas nas Universidades públicas (que ocorreu exatamente em 2012), a lei que institui o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação e demais políticas afirmativas.

Os dados corroboram com o que defendemos ao longo do nosso trabalho, que é importante mudar a forma como a população negra se percebe. Há uma ideia bem estabelecida na análise desses dados que as pessoas vêm despertando uma consciência racial mais solidificada e isso passa por todas as instituições sociais, mas sobretudo pela escola, onde crianças e jovens têm acesso à literatura e ao debate.

Uma das funções da literatura é promover desde a infância, o reencontro da população negra brasileira com sua história e sua ancestralidade.

4 HERANÇA CULTURAL AFRICANA NA LITERATURA INFANTIL

Através do conhecimento das culturas formadoras da Nação, os indivíduos passam a se reconhecer e reconhecer o outro em suas peculiaridades, pluralidades e individualidade. Para Devulsky (2021) para desaprender o racismo é necessária essa compreensão da história africana e da história da diáspora.

Tendo em vista tais objetivos, podemos considerar a Literatura uma ótima ferramenta para divulgar histórias, culturas e identidades. Através do texto literário a criança pode ter contato com a história do seu país, passar a reconhecer os povos fundadores da sociedade brasileira, descobrir a cultura do outro e as heranças culturais deixadas. É isso que constitui uma literatura efetivamente antirracista.

É necessário pensar aqui neste leitor, negro e não negro, que, acolhendo as narrativas, vivenciará experiências múltiplas. Primeiro através de narrativas que protagonizam um continente singular imerso em pluralidades, a África e suas “culturas”, bem como as representações de crianças contemporâneas afro-brasileiras, problematizando o enfrentamento diante da brutalidade e insensibilidade, preconceitos enraizados de um outro, que se anuncia bruto, mas que lhe possibilita o encontro consigo mesmo. Plural, também é a identidade afro-brasileira. (DEBUS, 2013, NÃO PAGINADO).

Historicamente, a humanidade transmite sua cultura e sua história através das narrativas, sejam elas, orais ou escritas. Daí a relevância da literatura para a dissolução de preconceitos infundados, enraizados em nossa sociedade e para a descoberta de nossa verdadeira origem, sobretudo quando se trata das heranças africanas, tão hostilizadas e rejeitadas por muitas pessoas. Segundo Bernd (1988):

Trabalhar na construção e na consolidação de uma identidade que se exprimirá através de uma nova linguagem, que se nutrirá da seiva da herança africana, será a melhor forma de desmascarar a visão estereotipada que se tem do negro. (BERND, 1988, p. 56).

A população brasileira descende de vários povos e culturas, porém, inegavelmente, sua maior herança advém do povo africano escravizado. Primeiramente por ter sido esta população a de maior concentração de pessoas na história da fundação do Brasil e, também, por ser a África o berço de todas as civilizações. No entanto, o processo de colonização colocou este povo em situação degradante e coibiu, de todas as formas, quaisquer tipos de manifestações culturais

e comprometeu a construção da identidade. O povo negro, fruto de um processo diaspórico violento e desumano, segue sendo tratado até hoje de forma desrespeitosa, preconceituosa e, ousado dizer, criminosa. Munanga (2016) ressalta que o brasileiro de ascendência africana foi privado da memória de seus ancestrais por muito tempo, fato que não ocorreu com brasileiros de outras ascendências como europeia, asiática, árabe etc., portanto, se faz urgente recriar essas conexões. Segundo o antropólogo, no caso da população negra brasileira, a memória é construída a partir dos acontecimentos, pelos personagens e lugares vividos por esta população, mas também, por tudo o que foi herdado, forjando fortes referências com a história e o passado comum deste grupo. Para Bento (2023), a memória é uma construção simbólica que reforça os vínculos da comunidade a partir dos valores que atribuem às experiências passadas.

Dentro da Literatura Infantil étnico-racial encontramos narrativas que resgatam essa memória e que trazem personagens negras na diáspora, ou seja, ambientada em um território que foi colonizado, onde vivem descendentes de africanos que foram arrancados brutalmente de sua Terra e feito escravos em um lugar completamente desconhecido. Outras narrativas, numa perspectiva de se fazer conhecer esse continente-mãe de todas as nações, apresentam personagens negros em solo africano. São muitas as histórias infantis situadas na África, algumas delas escritas por autores franceses, africanos e americanos e traduzidas para o português. Algumas são transcrições de contos da oralidade, outras trazem ensinamentos típicos da tradição africana.

Retomar a África como pano de fundo das histórias infantis promove o desvelar de uma cultura ancestral que foi uma das fundadoras da cultura brasileira. É importante resgatar as raízes da população negra, pois é através dela que esta população promove as ligações necessárias para o autoconhecimento e para a autoestima. Para Munanga (2010) a revalorização e aceitação da herança africana por parte de homens e mulheres descendentes de africanos no Brasil faz parte do processo de resgate de sua identidade coletiva. Para o professor e escritor Edimilson de A. Pereira, “reconhecer as especificidades dos diferentes contingentes culturais que dão forma à nação brasileira é uma condição fundamental para construirmos uma sociedade justa e solidária” (PEREIRA, 2007, p. 23). Reforçando tal posicionamento gostaria de resgatar o pensamento de Prandi (2007) citado por Cleber Silva no livro *Literatura Infantil juvenil: diálogos Brasil-África*:

Voltar à África não para ser africano, ou para ser negro, mas para recuperar um patrimônio cuja presença no Brasil é agora motivo de orgulho, sabedoria e reconhecimento público, para ser o detentor de uma cultura que já é ao mesmo tempo negra e brasileira. (PRANDI, 2007, p. 15, apud CAGNETI; SILVA, 2013, p. 57,58).

Deste modo, é necessário que esse patrimônio ancestral seja resgatado e ressignificado no tempo e no espaço, mas sem que haja uma tentativa de reviver um passado longínquo que não nos pertence. Vivemos uma contemporaneidade permeada de diversas outras culturas, somos entrelaçados de várias identidades possíveis e, portanto, a reivindicação de uma identidade única não se sustenta mais. Trazendo para o contexto brasileiro, podemos nos recorrer às ideias de Stuart Hall, que afirma não existir uma única identidade, mas sim várias, que se confundem e se complementam, e, o mais importante, que estão sempre em movimento de transformação, “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.” (HALL, 2006, p.13).

Para Hall (2003, p. 36), “a globalização cultural é desterritorializante em seus efeitos. Suas compreensões espaço-temporais, impulsionadas pelas novas tecnologias, afrouxam os laços entre a cultura e o “lugar””. Segundo o teórico, as culturas possuem sim um local, porém já não é possível mais dizer de onde elas se originaram. Tal afirmação endossa a tese que Eduardo Assis Duarte chama de “hibridismo cultural”. Para Duarte, essa ideia rompe com as bases do “nacionalismo” e seus derivados, mesmo essa sendo uma ideia utópica, não deixa de ter um caráter político. Segundo Duarte, estamos “num mundo em que tudo se mistura e se reprocessa” (2005, p.101).

É justamente por este viés do entrelaçamento cultural que selecionamos os livros: *Os tesouros de Monifa*, *As tranças de Bintou* e *Pretinha de Ébano* para exemplificar as relações de contato com as origens ancestrais, culturais e os valores familiares. Queremos apresentar obras que trazem o tema das africanidades e da ancestralidade sob diferentes aspectos: em solo africano retratando culturas originais, em solo brasileiro apresentando o entrelaçamento das culturas originais com a diaspórica e também o aspecto religioso que é ressignificado em diáspora e que merece destaque nas literaturas infantis a fim de diminuir o preconceito e o racismo religioso. Na metodologia analítica entram nossas observações, teorias relevantes e

outros trabalhos de análise já realizados, seja no campo literário, seja no campo da sociologia e da filosofia. Aqui também, as ilustrações entram como elementos principais para que a narrativa chegue até os leitores, porém alguns trechos do texto verbal serão trazidos para a discussão tendo em vista a relevância das narrativas para o que se propõe o capítulo, a valorização da ancestralidade africana como elemento cultural e identitário para as crianças.

O primeiro livro, *Os tesouros de Monifa*, aborda a herança africana e as tradições mantidas pelos negros da diáspora em território brasileiro, sob o respaldo de uma cultura já em relação com outras (levando em consideração aqui o conceito de identidade-relação de Édouard Glissant). Numa perspectiva diferente temos a segunda história, *As tranças de Bintou*, que segue os mesmos caminhos de valorização da ancestralidade, porém ambientada em solo africano, com personagens africanos que não sofreram o processo diaspórico. Para encerrar, o livro *Pretinha de Ébano* vai unir as duas vertentes anteriores e, também, acrescentar a questão religiosa de matriz africana, temática ainda tabu em nosso meio.

Todas as narrativas apresentadas são africanidades recontadas e representadas de formas distintas, porém com o mesmo objetivo, resgatar o papel significativo da ancestralidade africana e apresentar seus elementos culturais, fazendo a ponte entre passado e presente. Vale ressaltar o que entendemos aqui sobre o termo africanidades:

Na escala do tempo e espaço as africanidades dizem respeito à cultura material e simbólica da Diáspora Africana, recriada e ressemantizada em território africano e não-africano. É política e estética concomitantemente. [...] É sentimento de pertença. [...] Ancestralidade é o princípio régio das africanidades. É lastro de tempo e espaço em processo de subjetivação, síntese, crítica e criação. [...] Africanidades é uma categoria que compreende e se compreende a partir do mundo cultural africano-diaspórico na superação do racismo e na produção de uma nova regra de justiça social e felicidade subjetiva. É insurreição social e fluidez literária [...] Africanidades são um (re)-encontro consigo mesmo. (OLIVEIRA, apud SILVA, 2014, p. 30-31).

Ou seja, de acordo com o filósofo e antropólogo Eduardo Oliveira, as africanidades compreendem a união entre elementos africanos e diaspóricos, seja em África ou fora dela, numa perspectiva de recuperar os elos que nos unem a nossos antepassados. As três narrativas buscam fazer isso de formas distintas o que enriquece o repertório literário da literatura infantil afro-brasileira.

4.1 A ANCESTRALIDADE É UM TESOURO

Os tesouros de Monifa traz ilustrações de Rosinha e texto de Sonia Rosa, retrata uma menina negra descendente de africanos como protagonista da história. O enredo se baseia em sua tataravó Monifa, que veio da África num navio negreiro e perdeu todos os seus parentes e amigos durante a travessia do Atlântico. No Brasil, Monifa foi escravizada e sofreu muito com a solidão e as crueldades de sua condição. O local exato de origem de Monifa não é contado no texto, apenas é revelado que em sua Terra seu nome significa “eu tenho sorte”.

A personagem segue contando a história de sua ancestral, dizendo que ela acumulou durante toda sua vida um tesouro muito especial que foi sendo passado de geração em geração, e que este tesouro agora estava guardado em sua casa dentro de uma caixa. O tesouro eram os diários escritos com muito esforço por sua tataravó africana. Nas palavras da narradora, Monifa foi esperta, pois “soube juntar e recolher pedaços de seu tempo para que a gente de hoje pudesse espiar um pouquinho do ontem... O encontro do passado com o presente tem embalado esse tesouro valioso da minha família.” (ROSA, 2009, p.10).

A tataraneta de Monifa já conhecia muitas das histórias contadas através de sua mãe e de sua avó e afirma que através delas consegue se transportar para o além-mar e o além-tempo.

Era aniversário da menina e de acordo com a tradição ela receberia de presente a caixa contendo os diários de sua tataravó, segundo ela a melhor notícia que recebera em sua vida. O texto não precisa a idade da personagem, mas subentende-se que ela estaria entrando na adolescência. Ao receber a caixa, a emoção toma conta da menina, de sua mãe e sua avó. A narração é muito detalhista e cuidadosa para descrever este momento tão importante que é o ápice da história.

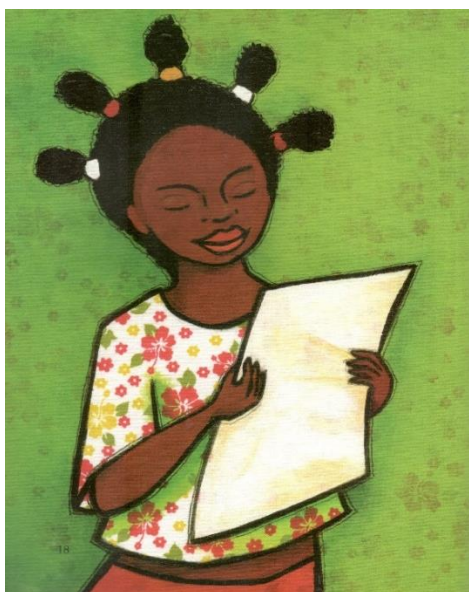
Quando vi a enorme caixa na cama de minha mãe, fiquei impressionada! Nunca tinha visto uma coisa assim tão antiga. Com cuidado, toquei na caixa e comecei a fazer carinho nela... Ao mesmo tempo, comecei a pensar que, há muito, muito tempo, as mãos da minha tataravó africana pegaram naquela caixa, e os seus dedos, cansados de trabalhar em hora, escreveram aqueles tesouros... (ROSA, 2009, p.14).

De repente foi me dando um aperto no coração... Joguei os braços por cima da caixa e a enlacei como num abraço. Era como se naquele

momento eu abraçasse a minha tataravozinha e toda a sua gente...
(ROSA, 2009, p.17).

Antes de abrir a caixa, a mãe lhe entregou uma carta (Figura 67). Era uma carta escrita por Monifa, destinada a seus filhos e filhos de seus filhos. Na carta a ancestral africana conta como foi difícil a vida num lugar estranho, com uma língua estranha e como seu povo sofreu com o processo da escravidão. Ela pede que seus descendentes nunca se esqueçam da luta do seu povo de origem, que valorizem suas raízes e que eles nunca percam seus sonhos e a esperança de um mundo melhor para todos, independentemente de cor e raça. Monifa deixa uma mensagem que nos remete ao conceito de identidades relacionais e que vislumbra todas as pessoas vivendo em harmonia. Trazendo para o contexto brasileiro, Sueli Carneiro (2011) destaca que isso só será possível se rompermos com os silêncios e eufemismos que mascaram as desigualdades sociais e postergam o seu enfrentamento.

Figura 67 - A carta de Monifa sendo lida



Fonte: Rosa (2009, p.18).

Sobre a imagem de uma menina lendo a carta de sua avó, vários aspectos podem ser levantados, entre eles o alto índice de crianças negras ainda não alfabetizadas ou que evadem muito cedo do ambiente escolar. A figura de uma menina negra, bem vestida, bem penteada, de pé e lendo a folha que segura firmemente com as mãos é inspiradora e pode promover empoderamento nas crianças, sobretudo as

negras. O ato de ler é importante, sugere autonomia, liberdade. Ler uma carta de um antepassado é construir uma ponte entre o ontem e hoje, reconectando elos perdidos.

Destacamos alguns trechos da carta, entre eles “Estar em contato com minhas raízes me fortalece e é também uma maneira de não me perder da minha história, isto é, não me perder de mim mesma” (Rosa, 2009, p. 20-21). Aqui, importa perceber a necessidade do povo negro, sobretudo os africanos escravizados, de se manterem próximos de suas raízes como uma forma de não perder a identidade, de consolar as dores e de manter viva uma outra vida que morreu dentro dos porões dos navios negreiros. São temas recorrentes na literatura afro-brasileira, sobretudo de escritoras negras.

Este contato ancestral entre as mulheres negras de uma mesma família nos leva a recordar do poema *Vozes-mulheres* de Conceição Evaristo, que em certa medida se entrelaça à mensagem deixada por Monifa em sua carta:

Vozes-Mulheres

A voz de minha bisavó
 ecoou criança
 nos porões do navio.
 Ecoou lamentos
 de uma infância perdida.
 A voz de minha avó
 ecoou obediência
 aos brancos-donos de tudo.
 A voz de minha mãe
 ecoou baixinho revolta
 no fundo das cozinhas alheias
 debaixo das trouxas
 roupagens sujas dos brancos
 pelo caminho empoeirado
 rumo à favela
 A minha voz ainda
 ecoa versos perplexos
 com rimas de sangue
 e fome.

A voz de minha filha
 recolhe todas as nossas vozes
 recolhe em si
 as vozes mudas caladas
 engasgadas nas gargantas.
 A voz de minha filha
 recolhe em si
 a fala e o ato.
 O ontem – o hoje – o agora.
 Na voz de minha filha

se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.

(EVARISTO, 2017, p. 24-25)

Outro trecho destacado é o que fala da importância de se alfabetizar, de aprender a escrever e colocar no papel todo o sentimento aprisionado em suas almas, o qual nos remete à história e trajetória da escritora, que a partir de sua *escrevivência*, tenta recompor suas memórias:

O que minha memória escreveu em mim e sobre mim, mesmo que toda a paisagem externa tenha sofrido uma profunda transformação, as lembranças, mesmo que esfiapadas, sobrevivem. E na tentativa de recompor esse tecido esgarçado ao tempo, escrevo. (EVARISTO, 2009, p. 5).

Na carta, Monifa fala como e onde aprendeu a escrever e diz que espera que seus descendentes também aprendam a ler e escrever. Para ela, a escrita é algo que cura, que salva da loucura e que deixa sementes para o futuro.

Escrever é uma maneira de se anunciar ao mundo e de se sentir mais gente. É também uma forma de não enlouquecer, de suportar... Por isso, esses escritos para mim valem mais do que ouro. Eles valem toda uma vida. Valem a minha vida! (ROSA, 2009, p. 20-21).

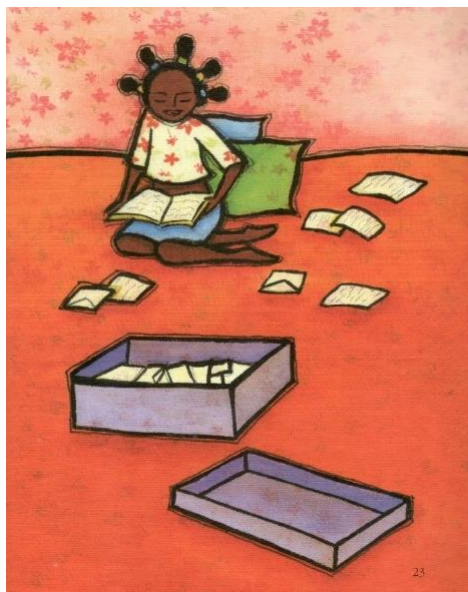
É impossível também não nos recordamos de Carolina Maria de Jesus e seus diários. Carolina também queria usar sua escrita para se anunciar ao mundo, mas, sobretudo, escrever era uma forma de desabafo, de se manter viva e lúcida ante os desafios da vida.

O último trecho selecionado está no final da carta, em que Monifa se despede e deixa uma mensagem de esperança e amor não só a seus descendentes, mas também para todo o mundo.

Desejo que as minhas esperanças renovem as de vocês e que os meus sonhos se multipliquem junto aos seus... Desejo também que o amanhecer de cada dia seja uma possibilidade de um dia melhor para todas as pessoas que vivem neste mundo! Torço pela Paz e pelo Respeito entre os homens de todas as cores. Que os deuses os abençoem sempre!!! Monifa. (ROSA, 2009, p. 20-21).

Após ler a carta, a menina abriu a caixa e foi se deliciando com tudo o que havia nela. Tinham muitos versinhos anotados em pequenos pedaços de papel (assim como também fazia Carolina Maria de Jesus) e ela chegou à conclusão de que sua tataravó era uma poetisa e lamentou não a ter conhecido. Ela diz que se pudesse, gostaria de enchê-la de beijos e se aninhar em colo.

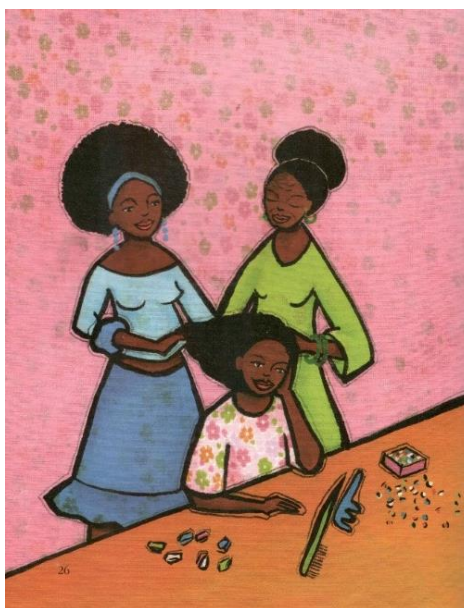
Figura 68 - Os versinhos e anotações de Monifa



Fonte: Rosa (2009, p. 23).

De repente chegam sua mãe e sua avó Abgail (só a avó e a tataravó são nomeadas na história) para prepararem o cabelo da menina para o aniversário. Elas iriam fazer tranças e enfeitar com elásticos coloridos (em *As tranças de Bintou* entenderemos melhor o significado das tranças para as meninas negras). A ilustração é muito simbólica pois sugere afetividade e nos faz imaginar quanto amor existe neste ambiente familiar. Muitas meninas negras não têm a oportunidade de terem seus cabelos acarinhados, manipulados de forma amorosa, situação já discutida por Gomes (2008). Enquanto tinha o seu cabelo cuidadosamente arrumado, a menina pensava na honra que era ser a guardiã daquele tesouro e afirma ter feito uma descoberta: “Descobri que aquele tesouro não era só da minha família, era de todo o nosso povo, porque minha tataravó africana é um pouquinho avó de todos os brasileiros.” (ROSA, 2009, p. 29).

Figura 69 - A mãe e a avó arrumam o cabelo da menina



Fonte: Rosa (2009, p. 26).

Percebemos aqui que a obra faz uma referência da África como origem do povo brasileiro. A avó da menina é uma simbologia das heranças de matriz africana que geraram e conduziram a cultura brasileira até os dias de hoje. O que este livro traz para nossas crianças é tão importante que nos remete o que disse Cleber Silva no diálogo com Sueli Cagneti (2013) sobre as literaturas que tratam das africanidades:

Nas literaturas que envolvem a africanidade, essa consciência (ou a falta dela) demonstra que, muitas vezes, autores bem intencionados e pretensamente esvaziados de preconceitos produzam obras com um apuro técnico, formal e de linguagem quase perfeitos. (CAGNETI; SILVA, 2013, p. 37,38).

Cagneti e Silva (2013) também reforçam a importância do protagonismo das crianças negras e do contato com suas origens africanas. Inserir essas crianças em contextos que estão além dos que normalmente estão acostumados, propicia a possibilidade de ressignificação histórica e a construção da identidade. Para Munanga, a identidade desses povos excluídos supõe:

O resgate de sua cultura, do seu passado histórico negado e falsificado, da consciência de sua participação positiva na construção do Brasil, da cor de sua pele... ou seja, a recuperação de sua negritude, na sua complexidade biológica, cultural e ontológica. (MUNANGA, 2010, p. 447).

O processo de construção de uma identidade e essa recuperação da negritude é realizado através da seleção de fragmentos da memória capazes de reconstruir uma narrativa do passado e uma nova expectativa de futuro. São histórias como esta, escrita por Sonia Rosa, que trazem para o público infantil uma possibilidade de estar em contato com o passado sem perder de vista o presente.

Segundo Cagneti e Silva (2013) existem livros que “primam pela qualidade visual, pelo cuidado no projeto gráfico, pela retratação da arte africana como um todo”, que através dos recursos como cores e texturas apresentam uma linguagem visual que não apenas ilustra mas dialoga com o texto verbal. Acredito que o livro de Sonia Rosa seja um bom exemplo disso, as ilustrações acompanham a narrativa o que favorece a compreensão da história por aquelas crianças que ainda não completaram o processo de alfabetização.

4.2 TRADIÇÕES QUE ALIMENTAM A VIDA

O livro *As tranças de Bintou* foi escrito pela historiadora e ativista francesa Sylviane Anna Diouf e ilustrado por Shane W. Evans.⁴⁴ A autora nascida em Paris, sempre teve contato com a cultura africana através de seu pai senegalês, além disso, ela morou por um tempo em Senegal e no Gabão. Diouf é uma historiadora dedicada aos estudos da História e Cultura dos povos de origem africana. Por trabalhar em Nova Iorque, o livro foi publicado primeiramente nos Estados Unidos e depois lançado na França. Somente alguns anos depois foi editada a versão brasileira da narrativa. Esta é a primeira obra de ficção da escritora, que até então se dedicava a textos ligados às temáticas da infância e do continente africano. Apesar de apresentar uma padronização cromática na recorrência do marrom, o livro é muito bem recebido pelas crianças.

A obra também oferece ao público infantil uma pequena amostra desse Continente tão vasto e rico em ensinamentos. De acordo com Oliveira (2011), que já analisou a obra anteriormente, a autora desconstrói as imagens cristalizadas no imaginário social ocidental de uma África como sendo um grande espaço desértico em que animais como leões e elefantes são mais importantes que os seres humanos.

⁴⁴ Informações obtidas no Portal Geledés conforme consta nas referências Oliveira (2011).

África é muito mais, é um mosaico de grupos sociais que se integram numa lógica diferente de diversos valores do mundo ocidental. Portanto, mostrar às crianças através da literatura a multiplicidade africana significa verdadeiramente trabalhar a cultura afro-brasileira em sua essência e não ratificar o estereótipo cunhado pelo cânone ocidental. (OLIVEIRA, 2011, não paginado).

No entanto, o livro retrata principalmente o sonho de uma menina em ter seus cabelos trançados, o que já é evidenciado logo na primeira frase do texto “Meu nome é Bintou e meu sonho é ter tranças”. Era um sonho recorrente, Bintou conta até como gostaria que suas tranças fossem enfeitadas “com pedras coloridas e conchinhas”. Ter os cabelos trançados, na cultura africana, é um atributo permitido somente às mulheres. De acordo com a narrativa, às crianças como Bintou é permitido apenas ter birotos, que são pequenos coques feitos no alto da cabeça (assim como também tinha a menina neta de Monifa). Fatou, a irmã mais velha de Bintou, usa tranças e consola a menina nos momentos em que tal fato a entristece.

Bintou é a narradora da história. Assim como em *Os tesouros de Monifa*, a narração é feita por uma menina, que é também a personagem principal da narrativa, o que Oliveira (2010) chama de narradora-protagonista.

Bintou, a narradora-protagonista, é a principal desencadeadora das ações na narrativa, sendo por meio dela que adentramos na história e conhecemos um pouco do universo africano expresso também através das ilustrações. (OLIVEIRA, 2010, p. 117).

Era ocasião do batizado de seu irmão mais novo, e por isso a família recebeu a visita de vovó Soukeye. E é através de sua avó que Bintou recebe os ensinamentos das tradições de sua família. Na cultura africana, os mais velhos são os sábios, detentores de todo o conhecimento. De acordo com a personagem, “os mais velhos sabem mais porque viveram mais, e por isso aprenderam mais” (DIOUF, 2010, não paginado). A avó da menina lhe explica que as tranças têm relação com a vaidade e com a beleza da mulher, portanto são coisas distantes ainda das crianças. Carinhosamente a avó lhe diz que quando for mais velha terá bastante para ser vaidosa e mostrar toda sua beleza.

No entanto, Oliveira (2010) demonstra em sua análise que o desejo da menina está ligado ao lúdico tão inerente ao mundo infantil, que lhe traz a ideia de movimento e colorido, ou seja:

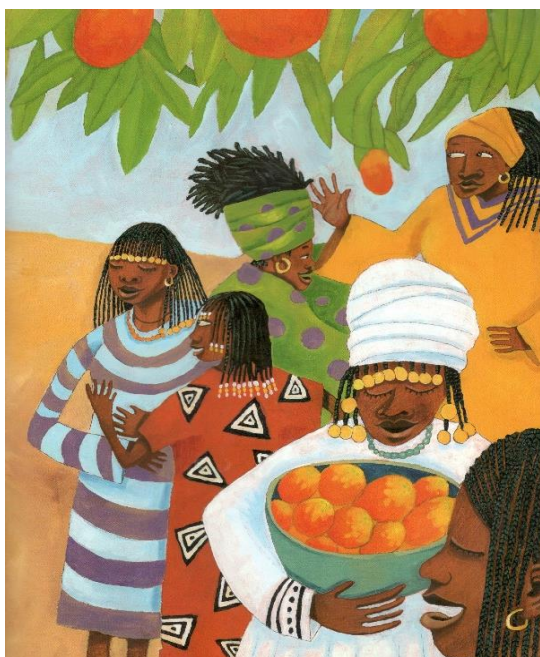
Corresponde a uma espécie de metonímia da vaidade feminina. Tranças com miçangas tecem cor, vida e movimento, tal qual o universo infantil, contrastando com os “birotos”: fixados à cabeça, sem movimento, logo, sem vida. (OLIVEIRA, 2010, p.121).

Para marcar a transição para a fase adulta, Bintou tem um novo sonho, onde imagina ter 16 anos e já pode usar tranças no cabelo. Porém ao acordar, a menina se depara com a realidade dos birotos e se entristece novamente.

Chega o dia do batizado e todos se reúnem no jardim da casa de Bintou. O membro mais velho é o responsável por anunciar a chegada no novo integrante da família. Após um momento de reza ele anuncia a todos “O nome da criança é Abdou”. Após a solenidade de apresentação, todos podem festejar e comer as comidas típicas da região, enumeradas pela menina narradora da história.

Durante a festa, Bintou observa de longe as mulheres da família e as amigas de sua mãe. Todas usam tranças perfumadas e decoradas. A menina sabe que os modos de manipular os cabelos fazem parte da história e da cultura de um povo e que ela deve respeitar o tempo e as tradições, mesmo assim, volta a lamentar seus birotos, pois no fundo, rejeita seu cabelo crespo e curto. Para Lopes (2004) o conceito de cabelo está atrelado ao de identidade, isto é, “o cabelo crespo e lanoso dos africanos e descendentes é o principal definidor de sua etnicidade” (p.148). De acordo com Gomes (2011), o cabelo é uma linguagem que transcende o corpo, ou seja, o corpo se tornou ao longo da história um emblema étnico que pode ser manipulado de formas distintas entre os diferentes povos e suas culturas e o cabelo é uma de suas partes mais significativas, utilizada muitas vezes, como veículo de comunicação, luta e resistência. Para Munanga (2012) o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade.

Figura 70 - As mulheres da aldeia



Fonte: Diouf (2010, não paginado).

Bintou conhece uma amiga de sua irmã Mariama. A moça se chama Teresa e é brasileira, ela também usa longas tranças que chegam até a cintura. Bintou então pergunta se as garotas brasileiras usam tranças e Teresa responde que sim: “Muitas usam, e põem prendedores coloridos em cada uma”. Bintou então deduz “As brasileiras devem ser lindas...” (DIOUF, 2010, não paginado). Esta passagem da narrativa mostra como se diferem os aspectos culturais de um local para outro, principalmente quando, mulheres negras de nacionalidades distintas, mas de mesma descendência não compartilham das mesmas tradições. Deste modo, observamos que a cultura de origem é ressignificada a partir de um deslocamento espacial e temporal. Isso só confirma a tese de que os elementos culturais se transformam na diáspora. Ou seja, no Brasil, é permitido que meninas, ainda bem pequenas, usem tranças. No lugar de origem de Bintou não. A professora Cristiane M. Oliveira, que fez um estudo sobre essa obra nos explica que:

A questão do penteado na narrativa não está ligada apenas a um capricho de beleza, mas concentra uma dimensão simbólica e cultural. Sendo assim, é necessário pensar o corpo como algo produzido na e pela cultura e como marca identitária individual e coletiva. [...] a manipulação simbólica dos cabelos está presente na cultura de diversos povos. Dessa forma, as escolhas quanto aos cabelos (tamanho, corte, penteado, cor etc) podem ser entendidas também

como uma dimensão política. No que diz respeito aos referenciais de africanidades, os cabelos estão ligados à ideia de força vital de cada indivíduo, conceito de extrema importância para muitos grupos sociais africanos. (OLIVEIRA, 2011, não paginado).

De acordo com outra pesquisa realizada por Gomes (2008), o uso das tranças mesmo sendo uma técnica que acompanha a história da população negra desde a África, teve seus usos e sentidos alterados no tempo e no espaço. Ela afirma que nas sociedades ocidentais algumas famílias utilizam as tranças, sobretudo nas crianças, para tentar romper com os estereótipos do “negro descabelado e sujo”. Na infância as crianças brasileiras não costumam gostar de usar as tranças, porém na fase adulta há uma espécie de reconciliação com este penteado, inclusive as apresentando de uma forma mais estilizada.

Na realidade o conteúdo político da relação do negro e da negra com o cabelo e com o corpo não pode ser visto simplesmente no tipo de penteado adotado nem somente na intervenção estética utilizada, mas na articulação desses com a localização do negro no contexto histórico, social, cultural e racial”. (GOMES, 2008, p. 179).

Para Gomes (2008) é na recriação cultural que os sujeitos negros encontram forças para atribuir novos significados à sua vida e às suas expressões culturais. No entanto, Oliveira (2010) nos alerta para o fato de que:

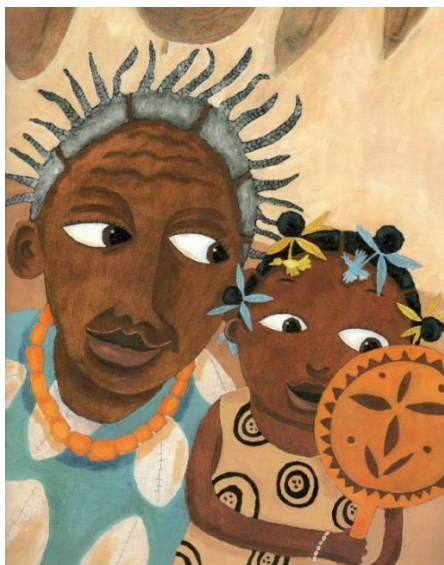
Apesar de identificados textos que sugerem a afirmação identitária negra, destacando os penteados afros, as religiosidades de matrizes africanas, os espaços sociais africanos, as lideranças negras e as situações de discriminação racial, faz-se necessário efetivarmos a análise dessas produções, sem perder de vista que vivemos em uma sociedade racista. (OLIVEIRA, 2010, p. 60).

Retornando a história de Bintou, a menina parece que terá seu sonho realizado, quando num feito heroico ela salva dois garotos que estavam se afogando na praia. Bintou, ao ver a cena, corre até alguns pescadores da região e pede ajuda. Os meninos são resgatados e a vila enaltece a sua atitude. Neste momento de alegria a mãe de Bintou diz que lhe dará um prêmio e pergunta o que ela mais desejaria. Antes que a menina pudesse falar alguma coisa, sua irmã Fatou disse: “Ela sonha com

tranças”. A mãe então acaricia-lhe os cabelos, já com os birotos desmanchados pelo intrépido feito e lhe diz: “Então você terá suas tranças” (DIOUF, 2010, não paginado)⁴⁵.

Nesta noite, mais uma vez Bintou sonha com suas tranças e passarinhos se aninhando em seus cabelos. De manhã, sua avó lhe chama e começa a mexer em seu cabelo. A menina percebe que o penteado feito por vovó Soukeye não se trata das tão sonhadas tranças, mas sim de outros birotos. Sem coragem de se olhar no espelho a menina reluta em abrir os olhos. Porém, ao abri-los e ver seu reflexo a menina tem uma surpresa: “É quando vejo pássaros amarelos e azuis em meu cabelo. Foi-se a menina sem graça com quatro birotos na cabeça. No espelho aparece uma garota com um lindo cabelo olhando para mim” (DIOUF, não paginado).

Figura 71 - A avó arruma o cabelo de Bintou



Fonte: Diouf (2010, não paginado).

⁴⁵ Outras análises desta obra podem ser encontradas em outros trabalhos acadêmicos. Seleccionamos as mais significativas para destacar aqui, caso seja da vontade do leitor se aprofundar ainda mais.

A menina negra diante do espelho de Dalva Martins de Almeida, disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18852/1/2015_Dalva%20Martins%20de%20Almeida.pdf

A afetividade em as tranças de Bintou de Janaina da Costa Barbosa, disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/xmlui/handle/123456789/16659>

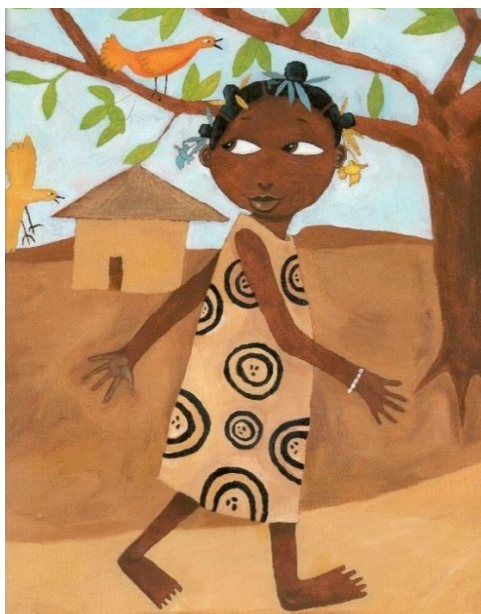
Representações de personagens meninas na literatura infantil negra, de Mara Cleide Querino, disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/42347>

Literatura na educação infantil: gênero e as relações étnico-raciais de Josilaine Antunes Pereira. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/173785?show=full>

Ao final da narrativa, a menina já não se entristece mais com seus birotos, já não acha mais seu cabelo feio e sem graça, e com muita alegria caminha pela sua vila afirmando: “Eu sou Bintou. Meu cabelo é negro e brilhante. Meu cabelo é macio e bonito. Eu sou a menina dos pássaros no cabelo. O sol me segue e eu sou muito feliz” (DIOUF, 2010, não paginado). Para Oliveira (2011) o desfecho é muito significativo, uma vez que, de acordo com o Dicionário de símbolos, os pássaros são uma imagem muito frequente na arte africana e simbolizam força e vida. Já nas pesquisas de Almeida (2015), os pássaros estão ligados à ancestralidade e podem ser vistos como amuletos da sorte:

A presença dos pássaros como adorno nos cabelos de Bintou, fruto da intervenção da avó-fada, pode ser lida também como a invocação da ancestralidade, como um guia de proteção, um amuleto da sorte. Esses elementos, pássaros e cabelos, são discursos proverbiais ricos de aprendizado. E podem insinuar a presentificação das memórias orais africanas. (ALMEIDA, 2015, p. 108).

Figura 72 - Bintou fica feliz com seu penteado



Fonte: Diouf (2010, não paginado).

Podemos concluir que a narrativa de Diouf contrapõe os padrões estéticos de beleza europeizantes, resgatando a identidade através da cultura e afetividade do povo africano. Deste modo, para o nosso conceito de representatividade, o mais importante foi a transformação do olhar de Bintou sobre ela mesma, a aceitação de

seu cabelo crespo e a construção de sua autoestima. Neste ponto recorreremos às considerações de Oliveira (2010):

As tranças de Bintou, desse modo, valoriza, atribui sentidos positivos a algo negado em nossa sociedade brasileira, que são os cabelos crespos, um dos grandes motivos de gozação e depreciação de boa parte das crianças negras nas escolas. Essa é, sem sombra de dúvida, uma contribuição singular da obra para a ressignificação de uma herança cuja raiz é africana: a saber, os cabelos crespos. (OLIVEIRA, 2010, p. 134).

Nas duas histórias apresentadas observamos a força e a importância feminina, seja na cultura africana ou na afro-brasileira. As mulheres exercem em suas famílias uma função de fio condutor de toda a sabedoria e são detentoras de um poder transformador incomum. É através das mulheres mais velhas, consideradas as mais sábias, que as personagens, ainda muito jovens tomam consciência de mundo e aprendem a trilhar seu caminho. O processo de constituição do ser enquanto indivíduo crítico, as primeiras noções de identidade e o aspecto da afetividade são desenvolvidos primordialmente pelas matriarcas. Na tradição africana principalmente, a mulher é a fonte da vida. No Brasil de hoje, observamos cada vez mais as mulheres sendo chefes de família e criando seus filhos sozinhas. Muitas avós assumindo o papel das mães e encaminhando seus netos da melhor forma que podem.

No aspecto estético, vemos como desde criança, a manipulação e a identificação com o cabelo são um fator muito importante para as mulheres. Enquanto algumas buscam transformar suas fibras capilares para se encaixarem no mundo branco, onde o padrão estético de beleza pressupõe um cabelo liso (SCHUCMAN, 2020), outras estão deixando a química de lado e assumindo suas raízes crespas em nome de uma identidade de matriz africana. Assumir o cabelo natural não é nada fácil, porém vai muito além de uma questão estética, o cabelo é uma forma de empoderamento e de resistência, sobretudo numa sociedade presa em rastros culturais europeus e constituída de muitos indivíduos preconceituosos e racistas.⁴⁶

⁴⁶ Os conceitos de preconceito racial e racismo se diferem na medida em que o primeiro se trata de um julgamento negativo sobre os membros de uma raça, etnia, grupo, religião, mantidos de forma inflexível, sem levar em consideração os fatos que o contestam, enquanto o segundo seria as ações praticadas decorrentes dos julgamentos preconceituosos, muitas vezes imbuído de relações de ódio baseadas na crença de superioridade e inferioridade entre os humanos (MUNANGA; GOMES; NILMA, 2016).

É justamente no aspecto relativo ao cabelo que se destaca a representatividade das ilustrações do livro. É possível perceber os cabelos usualmente utilizados por meninas e mulheres negras sendo retratados com simbologia, beleza estética e respeitando a diversidade. Desde os birotos até as tranças, do penteado comum ao do dia de festa, a menina negra facilmente se reconhece e se envaidece com as imagens. As imagens estão ali para trazer história e contentamento.

Entendemos que, independentemente do caminho percorrido, o que se busca é sempre uma felicidade e um contentamento consigo mesmo. Que saibamos encontrar os tesouros escondidos pelas caixas da nossa história, assim como em *Monifa* e, a partir daí, passamos a exibir com orgulho o nosso corpo adornado com cores e pássaros, seguindo sempre a caminho do sol como fez *Bintou*.

4.3 RELIGIOSIDADE DE MATRIZ AFRICANA – CONHECER PARA RESPEITAR

Quando pensamos em ancestralidade africana, muitas coisas nos vêm à mente, no entanto, a questão da religiosidade ainda é um problema na sociedade brasileira. O preconceito é enorme com as religiões de matriz africana, sobretudo por parte de pessoas que seguem igrejas evangélicas e neopentecostais, as quais enxergam a umbanda e o candomblé como seitas obscuras de adoração a um deus satanizado. Em nome de todo esse horror às religiões de matriz africana, muitas pessoas que se dizem religiosas praticam atos de violência e vandalismo contra terreiros e adeptos de tais práticas religiosas, conforme aponta o antropólogo e professor da USP Vagner Gonçalves da Silva. Em seu livro *Intolerância religiosa – impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*, Silva (2015) reúne artigos muito importantes que nos contam sobre a possível origem de todo esse embate, além de relatar situações de violência para com pessoas, cultos, símbolos, lugares e publicações envolvendo as religiões de matriz africana. Vagner também relata os esforços coletivos para tentar punir os agressores e proteger o direito à liberdade da prática religiosa.

Para Silva (2015) as religiões afro-brasileiras sempre sofreram perseguições ao longo de sua existência, no entanto, nos últimos anos é perceptível um aumento significativo do que ele chama de ataques, ou melhor, uma investida pública de um grupo religioso contra outro.

O desenvolvimento das religiões afro-brasileiras foi marcado pela necessidade de criar estratégias de sobrevivência e diálogo frente às condições adversas. Foram perseguidas pela Igreja Católica ao longo de quatro séculos, pelo Estado republicano, sobretudo na primeira metade do século XX, quando este se valeu de órgãos de repressão policial e de serviços de controle social e higiene mental, e, finalmente, pelas elites sociais num misto de desprezo e fascínio pelo exotismo que sempre esteve associado às manifestações culturais dos africanos e seus descendentes no Brasil. Entretanto, desde pelo menos a década de 1960, quando essas religiões conquistaram relativa legitimidade nos centros urbanos, resultado dos movimentos de renovação cultural e de conscientização política, da aliança com membros da classe média, acadêmicos e artistas, entre outros fatores, não se tinha notícia da formação de agentes antagônicos tão empenhados na tentativa de sua desqualificação. (SILVA, 2015, p. 23-24).

A associação de rituais satânicos e a presença do diabo com as religiões afro-brasileiras e as entidades nelas cultuadas, sobretudo Exu, estão entre as crenças mais fortes das religiões cristãs e seus praticantes. Atualmente, muito se utiliza a expressão “Não é de Deus” para designar qualquer coisa que esteja ligada às práticas espiritualistas ou que fogem do conhecimento de religiosos devotos.

Percebemos que muito disso se dá por falta de informação e desconhecimento das religiões de matriz africana, claro que não só para algumas pessoas mais céticas nenhum conhecimento será capaz de romper com o preconceito. De acordo com Munanga (2016):

Compreender a tradição religiosa afro-brasileira, recontar a história do povo negro na África pré-colonial, pós-colonial e, em nosso caso específico, durante e após o regime escravista brasileiro, significa compreender um passado que para muitos de nós é desconhecido. Esse passado e o modo como foi construído interfere e interferirá em nossas crenças e nas formas de inserção e vivência do mundo atual (MUNANGA, 2016, p.140).

Uma das formas de levar conhecimento às pessoas seria através dos livros, sejam eles didáticos ou literários. No entanto, o preconceito a respeito das publicações religiosas é inúmero, como apontam algumas pesquisas acadêmicas.

Em sua tese de doutorado sobre as religiões afro-brasileiras, quando da análise de materiais didáticos e paradidáticos, Bakke aponta que:

Quando consideramos o material disponível, constatamos que aqueles que têm maior presença em sala de aula – os didáticos abordam de maneira mais superficial o tema da religiosidade, em comparação com aqueles que ficam na biblioteca, que são os paradidáticos. No caso em que isso não ocorreu, o material foi alvo de protestos por parte daqueles que se sentiram desrespeitados pela menção às religiões afro-brasileiras, não demonstrando, contudo, a mesma revolta em relação às menções presentes no mesmo material ao catolicismo, ao budismo, ao judaísmo e às tradições indígenas. (BAKKE, 2011, p. 143).

A pesquisadora reitera que a intolerância religiosa é uma das principais causas de resistência ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no país, ou seja, isso dificulta/impede a implementação da lei 10.639/03. Sendo as religiões afro-brasileiras, sobretudo o candomblé e a umbanda, símbolos culturais da herança africana e marca de identidade do povo, seria impossível excluí-las dos currículos que tratam das africanidades, bem como das literaturas ao seu entorno.

Em se tratando de literatura, em especial a infanto-juvenil, temos a dissertação de mestrado de Suzana Teixeira Queiroz que estuda a religiosidade afro-brasileira nos livros do PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola entre os anos de 2004 e 2014. Segundo Queiroz (2018), mesmo sendo possível perceber avanços relacionados ao quantitativo de publicações envolvendo este tema e suas vertentes baseadas na formação cidadã, no respeito às diferenças e a diversidade cultural, é notório a existência de movimentos ideológicos contrários a este Direito de Aprendizagem. A pesquisa traz ainda fatos alarmantes de intolerância religiosa sofridos no espaço escolar, alguns ocorridos a partir de abordagens pedagógicas com literaturas que abordam temáticas relativas às religiosidades afro-brasileiras. Vejamos alguns:

- a) Em 2009 uma professora de literatura brasileira de uma escola pública do município de Macaé (RJ) foi proibida de dar aulas após usar a obra *Lendas de Exu*, de autoria de Adilson Martins, em uma de suas aulas sob a alegação de estar fazendo apologia ao diabo. Vale ressaltar que se trata de uma obra recomendada pelo MEC e integrante do PNBE.
- b) Em 2012, alunos evangélicos de uma escola pública de Manaus (AM) se recusaram a participar de uma aula sobre cultura afro-brasileira por afirmarem que o conteúdo fazia apologia ao “satanismo” e à homossexualidade.

- c) Em 2014, um aluno do Rio de Janeiro foi proibido de entrar na escola usando seus elekês (guias) de candomblé.
- d) Em 2018, o livro OMA-OBA: histórias de princesas de Kiusam de Oliveira foi alvo de críticas ao ser adotado como literatura obrigatória em uma escola particular de Volta Redonda (RJ). Ao ser pressionada, a escola excluiu o livro da grade curricular, mas após repercussão negativa na internet a escola voltou atrás e admitiu que a substituição do livro foi equivocada.
- e) Uma professora da cidade de Juazeiro do Norte (CE) foi afastada da sala de aula após ter ministrado uma aula sobre Patrimônio material, imaterial e natural de matriz africana, em meados do mês de abril de 2018, trajando indumentária de sua religiosidade. Além disso, ao sair da escola ela foi vítima de agressões verbais racistas e preconceituosas.
- f) Em maio de 2018, uma professora da cidade de Macaé (RJ) foi denunciada por um pai de aluno por ter trabalhado o filme *Besouro*. Segundo a denúncia a profissional estaria realizando uma “aula de macumba”.

Queiroz (2018) analisada os fatos acima baseando-se nos estudos de Stuart Hall, que entende a identidade como elemento cultural que se baseia nos “aspectos da identidade de cada um como resultado do pertencimento de cada indivíduo as culturas étnicas, raciais, linguísticas e religiosas” (HALL, 2005, p.10 apud QUEIROZ, 2018, p. 41). Deste modo, a pesquisadora vê o estudo das religiões na escola não como uma doutrinação ou congregação de fé, mas sim, enquanto objeto de estudo e análise cultural, pois não se pode omitir a influência das diversas culturas religiosas nos hábitos, comportamentos e discursos da sociedade.

De acordo com os dados coletados por Queiroz (2018), dos 740 títulos selecionados pelo PNBE (2004-2014) para as séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano, apenas duas edições (2005 e 2010) contemplaram obras que abordam a temática da religiosidade afro-brasileira. No ano de 2005 foram quatro títulos: *Aguemon*, de Carolina Cunha (2002); *Ifá, o adivinho: histórias dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos*, de Reginaldo Prandi (2002); *Influências: olhar a África e ver o Brasil*; *Crianças: olhar a África e ver o Brasil*, ambos de Pierre Verger (2005). No BNPE edição de 2010 foi localizado apenas um título: *Berimbau e outros poemas*, de Manoel Bandeira (2010). Totalizando apenas cinco livros em 10 anos, o tema da religiosidade africana e afro-brasileira teve um percentual

em torno de 0,5% nos acervos das séries iniciais, conclui Queiroz (2018). Essa escassez de material atrelada ao pré-conceitos trazido pelos educadores para o ambiente escolar reforçam a ideia que:

Mesmo que as questões raciais tenham conquistado lugar nos currículos formais, a prática dos educadores, muitas vezes, tem ficado distante do que prezam os documentos norteadores. O ensino tradicional e eurocentrado mantém sua dinâmica a partir da manutenção do uso de materiais didáticos que retroalimentam a exclusão e invisibilidade do povo negro, seu legado, sua história. (QUEIROZ, 2018, p. 106).

A pesquisadora afirma que, mesmo em tempos de uma democratização dos documentos legais que preconizam a liberdade religiosa, ainda é comum ouvir discursos e pregações fundamentalistas, por parte de professores, alunos e pais de alunos, que disseminam ódio e desrespeito para com as religiões de matriz africana. Atitudes que, muitas vezes, têm se manifestado através de violência física e se caracterizando como racismo religioso.

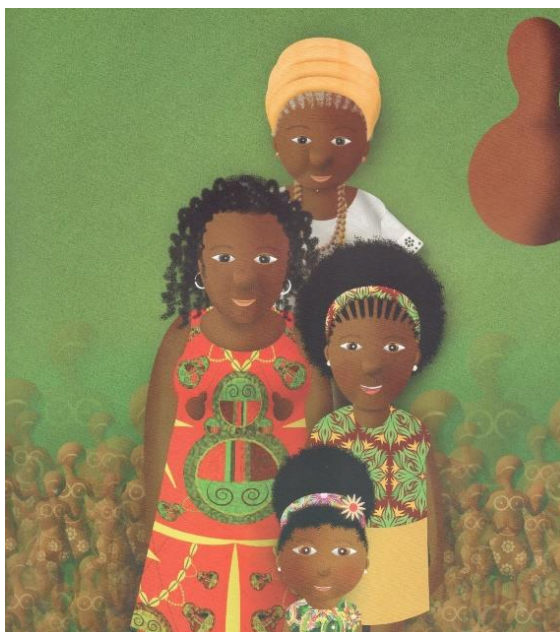
Nos casos em que estudantes são alvos, há o isolamento social e a negação de sua identidade religiosa devido ao receio da exposição. Por conseguinte, consideramos que os atos de rejeição às religiosidades de matriz africana no Brasil, portanto, devem ser compreendidos como parte das várias vertentes do racismo, o qual nomeamos racismo religioso. (QUEIROZ, 2018, p.107).

No intuito de tentar diminuir os efeitos do racismo religioso e a discriminação sofrida por crianças umbandistas e candomblecistas na escola, podemos utilizar a literatura infantil como recurso. De certo que ainda não existe um número grande de publicações, mas já é possível encontrar boas narrativas que abordam essa temática. Nesta pesquisa, traremos o livro *Pretinha de Ébano*, escrito pela pedagoga baiana Kalypsa Brito e ilustrado pelo artista Pakapym. A autora possui ainda outros dois livros intitulados *A Fada Dia e o duende Mante* e *A Fada Noite e o vagalume azul*.

No livro *Pretinha de ébano*, as ilustrações são muito bem cuidadas e atendem a uma beleza estética muito necessárias nos livros em que negros e negras aparecem como personagens centrais. Já vimos neste trabalho o que uma ilustração dúbia ou mal pensada pode causar. As crianças que tiveram acesso ao livro verbalizaram seu encantamento pela “beleza” das personagens e pelo colorido que perpassa toda a

obra e não apresentaram nenhum posicionamento negativo com relação aos aspectos religiosos da obra.

Figura 73 - As mulheres da família



Fonte: Brito (2016, não paginado).

Na referida obra, além do tema da religiosidade, Brito (2016) aborda vários assuntos importantes para a infância, como a família, os tipos de constituição familiar existentes, a importância dos que vieram antes de nós, elementos culturais e empoderamento feminino. Outro ponto muito interessante da obra é o fato de a personagem dialogar com o narrador, estabelecendo um discurso indireto em que ela interrompe esse narrador e assume a condução da narrativa:

Era uma vez, no Reino Encantado...
 - Com licença, senhor narrador!
 - Pois não, Pretinha!
 - Hoje eu vou contar a minha história!
 - Hummmm... Não sei... Será que podemos mudar assim a forma de contar histórias? Isto nunca me ocorreu!
 - Oras, senhor narrador! Há sempre uma primeira vez...
 - E por que não? Fique à vontade, Pretinha!
 - Então vou iniciar já na próxima página...
 (BRITO, 2016, não paginado)

Foi possível identificar que este recurso é uma marca presente em todas as obras da autora, inclusive personagens de um determinado livro estabelecem algum tipo de referência e diálogo com personagens de outro livro da autora.

Pretinha então assume a narração da sua história falando sobre o bairro onde nasceu e a origem de seu nome, Luíza Mahin⁴⁷, que por sinal já faz uma relação com os antepassados que lutaram contra a escravidão no Brasil. O livro mostra que as mulheres foram parte importante no processo de luta e libertação do povo negro e que é essencial conhecer nossa história e as pessoas que nos antecederam. Logo depois, a personagem A menina Luiza apresenta sua família, mãe, avó e irmã e a classifica sua família como matriarcal, característica marcante de algumas culturas africanas:

A minha avó me disse que nossa família é MA-TRI-AR-CAL. Essa palavra quer dizer que uma mulher é responsável pela família. Ela me disse que existem famílias assim em muitos lugares da África e em muitas casas no Brasil, na Bahia e em Salvador... (BRITO, 2016, não paginado).

O fato trazido pela personagem é bem comum no universo brasileiro, sobretudo nas escolas públicas da periferia. Estatisticamente no Brasil, vem crescendo o número de lares chefiados por mulheres, especialmente pelas chamadas “mães-solo” que são aquelas que não possuem um parceiro do sexo masculino. De acordo com dados do IBGE e do IPEA apresentados em uma reportagem⁴⁸ publicada no site Observatório da imprensa em março de 2021, 45% dos lares brasileiros são chefiados por mulheres; 63% deles, por mulheres negras que estão abaixo da linha da pobreza, a maioria delas criam seus filhos sem nenhuma rede de apoio. A matéria ainda reflete sobre os impactos da pandemia da covid-19 nesses lares. Em maio de 2023, a Revista Valor do grupo Globo.com atualizou o índice de lares chefiados por mulheres para 50,9% e destes, 13 milhões são de mães solo, no entanto, não fazem menção ao percentual de mulheres negras dentro dessa totalidade⁴⁹.

⁴⁷ Mulher negra africana, mas de origem incerta, que viveu no Brasil e participou de vários movimentos de luta e resistência, entre eles a Revolta dos Malês (1835), por este motivo é lembrada na cultura negra como exemplo de determinação e resistência. É reconhecida também por ser mãe do escritor Luis Gama.

⁴⁸ <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/genero-e-inclusao/mulheres-invisiveis-que-resistem/>

⁴⁹ <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2023/05/08/mulheres-ja-chefiam-mais-de-metade-dos-lares-brasileiros.ghtml>

Retomando a narrativa conduzida por Pretinha veremos que a menina, ao apresentar sua família constituída apenas por mulheres (mãe, avó e irmã), ainda faz uma referência sobre todos os tipos de família existentes:

Minha avó me ensinou que família são pessoas que se amam, e que nem todas as famílias são iguais... Algumas tem papai e mamãe... Outras tem papai e papai... Outras tem mamãe e mamãe... Outras tem mamãe e filhinhos... Outras não tem filhinhos... Outras tem papai e filhinhos... Ainda há algumas que são vovó e netinhos... falou ainda que devem existir outras formas de família, o importante é ter amor!!! (BRITO, 2016, NÃO PAGINADO).

A partir dos ensinamentos de sua avó (a ancestral mais velha de sua casa), a menina aprende que o mais importante num ambiente familiar não é a sua constituição, mas sim, o amor que une seus integrantes. Vale ressaltar que as duas histórias anteriores, assim como tantas outras, trazem a presença e a importância das avós. Assim, ela também aprende que é importante respeitar os mais velhos, pois são eles os detentores da sabedoria e que “tomar bênção de uma pessoa sábia é ter um pouco da sua sabedoria em nossas vidas”. O hábito antigo de tomar a bênção aos mais velhos da família vem se perdendo ao longo das últimas décadas.

Figura 74 - A menina Luiza e sua avó



Fonte: Brito (2016, não paginado).

A personagem continua falando sobre sua história, sobre como fica linda usando turbantes e sobre o que desejar ser no futuro:

A minha mãe sempre diz, também, a mim e à minha irmã, que nós somos mulheres inteligentes e lindas. Podemos fazer qualquer coisa! Então, quando deito em minha cama, fico me imaginando uma astronauta... uma engenheira... uma piloto de avião... Sabem, ainda estou escolhendo o que quero ser pois eu posso ser o que eu quiser! (BRITO, 2016, não paginado).

A literatura tem esse poder de despertar sonhos e construir, através do lúdico, um lugar de possibilidades conforme aponta Cuti “A literatura é poder, poder de convencimento, de alimentar o imaginário, fonte inspiradora do pensamento e da ação” (2010, p.12). Essa construção de um imaginário em que as meninas negras possam realmente se projetarem em direção ao futuro, a uma profissão ou a outro lugar almejado é de suma importância, sobretudo com base na realidade cruel e violenta vivida por muitas meninas e mulheres pobres.

Figura 75 - Luiza sonhando



Fonte: Brito (2016, não paginado).

Pretinha ainda menciona o fato de a irmã cursar medicina e de sua mãe fazer muitas roupas brancas para ela. As roupas brancas, de acordo com a menina, também

serão utilizadas por todas no terreiro de candomblé. Aqui, a personagem fala sobre a religiosidade de sua família de forma a provocar naturalidade e proximidade no leitor.

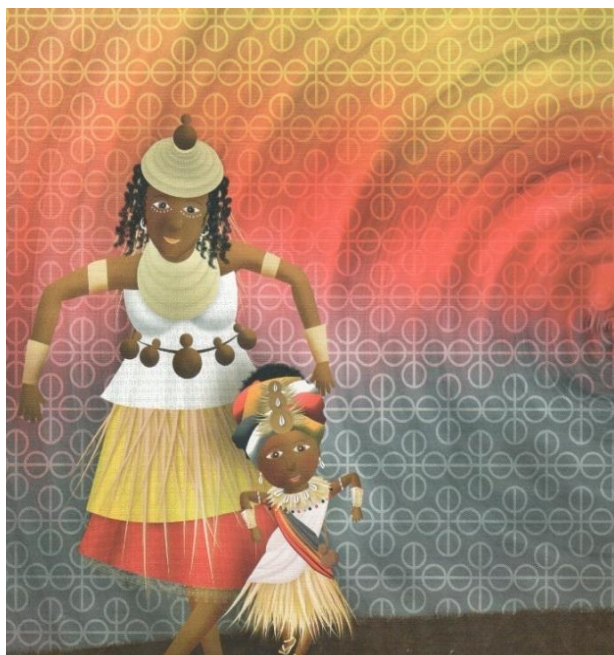
Figura 76 - A família no Terreiro



Fonte: Brito (2016, não paginado).

Pretinha encerra o livro dizendo que é muito feliz e que tem muito orgulho de sua família, ela ainda acrescenta que quando crescer quer ser como a sua mãe: “Deusa do Ébano do Ilê Aiyê!!” (BRITO, 2016, não paginado). Na última página, o narrador cumprimenta a menina pela bela história e agradece a oportunidade de aprender novas formas de contar histórias.

Figura 77 - Luiza e sua mãe



Fonte: Brito (2016, não paginado).

Dentre alguns livros de temática religiosa⁵⁰, selecionamos a obra de Kalypsa Brito por perceber que esta teve mais aceitação e menos estranhamento por parte das crianças. Foi o livro que eles mais quiseram pegar e pediam para repetir. A história vai se desenrolando de mansinho, Pretinha vai cativando os pequenos leitores e quando chega na parte onde é apresentada a religião das personagens, tudo parece familiar, e, mesmo as crianças de outras religiões relataram ter gostado da história. É relevante que após o término da leitura é necessário que pais e professores façam algum tipo de mediação levando a criança a compreender que o respeito à individualidade e à história pessoal de cada um deve sempre imperar. As ilustrações, foco desta pesquisa, conseguem dar conta da narrativa levando a criança a compreender a história sem dificuldades ou interpretações equivocadas.

⁵⁰ Os livros com menção a religiões de matriz africana apresentados às crianças foram: *Nós de Axé* e *Meu avô é um Tata* de Janaína Figueiredo; *As férias fantásticas de Lili*, de Livia Natália publicado por Ciclo contínuo editorial; *Omo-Oba* de Kiusam de Oliveira, publicado pela Mazza Edições e *Amoras* de Emicida, publicado pela Companhia das Letrinhas. *É importante registrar que em março/2023 este livro de Emicida foi alvo de racismo religioso por parte da mãe de um aluno de uma escola particular em Salvador-BA. Veja a notícia completa na reportagem <https://midianinja.org/news/livro-de-emicida-para-criancas-e-alvo-de-racismo-religioso/>

A literatura infantil ultrapassa o discurso pedagógico quando propicia reflexões sobre a cultura, a sociedade e a individualidade humana. Quando, através da sua linguagem ficcional, construída com elementos lúdicos e artísticos, promove transformação de valores, quebra de paradigmas, empoderamento e representatividade. A literatura infantil que toca o imaginário infantil de forma sensível é capaz de coisas inimagináveis.

5 PROTAGONISMO NEGRO: REPRESENTAÇÃO X REPRESENTATIVIDADE

Dentro das narrativas infantis, as personagens negras passaram da invisibilidade total a papéis de subalternidade, como já mencionado no início deste trabalho. Num “entrelugar” entre a invisibilidade e a anulação do sujeito, está o livro *A bonequinha preta*, onde a personagem principal é negra, porém não é humana. Trata-se de uma boneca, um objeto, conseqüentemente pertencente a alguém (impossível não nos remeter ao processo de objetificação dos povos negros escravizados). Na história, a boneca parece ter vida, pois tem instintos humanos como a curiosidade e a culpa, assim como atitudes humanas que a levam até a queda da janela. Mesmo assim, percebemos uma ausência de protagonismo, pois, mesmo sendo o elemento principal que envolve a narrativa, a personagem não tem representação social, afinal ela é apenas uma boneca, um brinquedo, um objeto. No entanto, diversos estudos sobre a literatura infantil exaltam esta obra com base do seu aspecto “inovador” ao trazer uma boneca preta “como carvão” (trecho do livro) numa posição de destaque num mundo em que majoritariamente se consome bonecas loiras de olhos azuis⁵¹. Porém, atualmente, é notório perceber os aspectos desta obra que reforçam os estereótipos racistas e que em nada corroboram para a representatividade negra.

O mesmo pode se dizer de obras como *O cabelo de Lelê* de Valéria Belém (já mencionado anteriormente), *Peppa* de Silvana Rando, *Rufina* de Marciano Vasques e *Flávia e o bolo de chocolate* de Miriam Leitão. São obras que reforçam o imaginário racista através de estereótipos ou comparações inadequadas, seja através das ilustrações extremamente exageradas (como no caso de Peppa, Lelê e Rufina) ou através do enredo narrativo e do texto verbal (Flávia e o bolo de chocolate).

É preciso ir além de histórias como essas que apresentam um tipo de representação que não é o ideal para promover um debate sobre igualdade racial e antirracismo. É urgente que a Representatividade se sobreponha à Representação (objetivo central deste capítulo) e que as narrativas não tratem apenas de apresentar a população negra e sua ancestralidade africana, mas também que promovam reflexão sobre a temática numa possibilidade de transformação cultural, visando combater duramente o racismo e o preconceito, especialmente entre o público infantil.

⁵¹ Dentre vários trabalhos semelhantes, destacamos a tese de Rita M. Knop, disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_KnopRM_1.pdf

Nesta perspectiva os livros que serão analisados neste capítulo foram apresentados aos nossos alunos entre os anos de 2018 e 2022 de forma despretensiosa, no intuito apenas de fruição com a história. No entanto, no decorrer da elaboração da tese eles foram tomando um lugar muito especial, sobretudo a partir das considerações trazidas pelas crianças. Enxergamos assim essas obras como suportes de empoderamento e combate ao racismo.

É importante não fomentar o racismo entre as crianças, brancas ou não, e mostrar às crianças negras que elas podem vislumbrar um futuro, que podem realizar seus sonhos e isso pode ser tratado dentro da Literatura infantil. Aliás, este seria um ponto primordial da literatura que envolve a temática étnico-racial.

Partindo dos estudos de Hall (2006), consideraremos que as crianças negras se tornam aquilo que observam sobre si mesmas. Hall (2006), ao analisar a constituição do sujeito, fala de uma “falta de inteireza” que é preenchida a partir da forma como imaginamos ser visto pelos outros, ou seja, a identidade não se forma no interior do indivíduo, mas sim, no exterior, no contato, nas percepções e nas relações. Portanto, no tocante à construção identitária das crianças negras, é possível pensar que se o mundo lhes mostra aspectos pejorativos de sua identidade, elas irão se sentir menosprezadas, se a vida lhes destina um lugar de invisibilidade e sem importância, elas irão se sentir desvalorizadas. Mas se o mundo e a vida através das linguagens e representações positivas, sejam na mídia, na sociedade, nos brinquedos, nos discursos ou na literatura, lhes apresenta um lugar de reconhecimento, respeito, beleza e empoderamento, essas crianças negras se tornarão seres humanos mais valorizados, conscientes de sua identidade e, conseqüentemente, mais felizes.

É importante salientar a relevância de os personagens negros aparecerem em diversificados papéis, de antagonistas, protagonistas e não só secundários. Desse modo, as crianças e jovens, tanto negras quanto brancas, além dos demais segmentos étnico-raciais, terão maiores possibilidades de se identificar e redimensionar olhares sobre si e espaço social, através da leitura literária. (OLIVEIRA, 2010, p.53).

A partir de tal posicionamento, podemos reconhecer que a literatura bem construída, pode se tornar uma peça fundamental na construção identitária se tornando um meio pelo qual as crianças fazem novas descobertas, despertam o empoderamento e vão construindo identidades possíveis, assim como, podem desenvolver atitudes antirracistas nas crianças brancas. Deste modo, passamos a

observar alguns livros destinados a este público, desde seu texto verbal ao texto visual ou imagético, na tentativa de reconhecer os aspectos positivos dessas obras que possam suscitar tais construções.

Atualmente já é possível encontrar narrativas em que a personagem negra ocupa um lugar de efetivo protagonismo e onde as representações, verbais e visuais, se mostram menos estereotipadas. Porém, a maioria desses livros não circulam os ambientes escolares nem estão em abundância nas livrarias. Nós pesquisadores e professores precisamos garimpar e recorrer aos autores para obter certos títulos

No tocante às narrativas que busca romper com modelos inferiorizantes e que apresentam as personagens em situações do cotidiano, desempenhando papéis e funções sociais diversos, e que, além disso, representam as personagens de forma positiva, promovendo uma efetiva representatividade, destacamos os livros *Tainá, a guardiã das flores*, *Maira a alegre campeã*, *A menina que gostava de saber* e *A banda das meninas*. Nestas obras, podemos observar como palavras e imagens se completam para formar o sentido global da história. De acordo com os estudos de Nikolajeva e Scott (2011), podemos entender bem esse elo entre texto e imagem que leva o leitor à compreensão do todo. Segundo as autoras:

O leitor se volta do verbal para o visual e vice-versa, em uma concatenação sempre expansiva do entendimento. Cada nova releitura, tanto de palavras como de imagens, cria pré-requisitos melhores para uma interpretação adequada do todo. (NIKOLAJEVA e SCOTT, 2011, p.14).

Nas obras que serão apresentadas, as imagens estão em total sintonia com o texto verbal e as crianças ainda não completamente alfabetizadas conseguem compreender a história, se orientando apenas por uma leitura imagética. Neste caso não há dupla interpretação, muito menos as imagens sugerem informações negativas adicionais ao texto escrito. É nesse sentido que entendemos tais obras como exemplos de livro ilustrado, nos quais as imagens podem ser lidas independentemente das palavras, sem que haja comprometimento do enredo narrativo. Também partir do que Nikolajeva e Scott (2011) falam sobre o livro ilustrado no qual, ao serem analisados é possível observar:

uma passagem do mimético rumo ao simbólico na representação artística. Essa mudança na abordagem pode estar correlacionada com a interrogação pós-moderna da capacidade das artes de refletir a

realidade por meio da língua ou, com maior razão ainda, por meios visuais. (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 329).

Ou seja, as imagens dos livros que serão apresentados extrapolam a mera reprodução e alcançam simbologias profundas na compreensão da criança. Além disso, as imagens são esteticamente bem elaboradas, impactando as crianças de forma positiva, provocando admiração e identificação com as personagens. Para Ramos (2011) é fundamental que a ilustração provoque emoção e faça o leitor imaginar e refletir a partir do que foi narrado pelo ilustrador.

Entendendo a literatura como ação que move o leitor e seus sentimentos, utilizaremos os verbos cuidar, vencer, conhecer e conquistar para sintetizar o que cada obra poderá provocar no sentido de fazer girar sentimentos e possibilidades através da leitura.

5.1 O VERBO *CUIDAR* EM *TAINÁ, A GUARDIÃ DAS FLORES*

A história *Tainá, a guardiã das flores* se passa num pequeno país “do tamanho de um estádio de futebol” chamado Jardim das Flores (pela ilustração a seguir podemos perceber uma alusão à história *O Pequeno Príncipe*). Nele vive uma menina de cabelos macios como algodão que vive feliz com seus pais. Mas Tainá guarda uma questão, ela sempre vê pessoas sendo egoístas e arrancando as flores do seu país sem replantar, as flores morrendo e ninguém cuidando, então ela decide tomar para si a responsabilidade de molhar e conversar com as flores.

Figura 78 - O país de Tainá



Fonte: Sobral (2018, não paginado).

A referida obra foi escrita por Cristiane Sobral, autora já reconhecida no cenário da literatura afro-feminina e sua filha Ayana, que tinha sete anos na época em que escreveram o livro, já as ilustrações ficam a cargo da artista NeMaria. A pequena Ayana sonhava em escrever um livro para, assim como a mãe, inspirar as pessoas pelo mundo. O fato de haver aqui uma autoria infantil chamou a atenção das crianças e se tornou algo muito importante para elas. Tal fato nos remete a Cademartori (1987), que reflete sobre a possibilidade de uma “distorção” de interpretação, tendo em vista o fato de que as obras infantis são escritas e lidas pelas crianças, porém, escritas, pensadas, divulgadas e compradas por um adulto, estabelecendo assim, uma “assimetria” que cria tensões na relação adulto/criança/livro. Oliveira (2010) também reflete sobre o impacto do “adultocentrismo” nas obras infantis, ou seja, uma narrativa sobre o universo infantil e para o público infantil escrita pelo olhar do adulto que contamina a obra e compromete o todo significativo.

Em *Tainá a guardiã das flores*, tudo foi pensado pela pequena autora, inclusive as ilustrações e este fato aproxima a obra dos pequenos leitores, como observado através dos relatos feitos pelos alunos aos quais apresentamos o livro. Larissa disse: “Que legal tia, nunca vi uma criança escritora!”, Isabelly pergunta: “Criança pode escrever livro?”. A foto de Ayana com sua mãe e a comoção entre as crianças é grande ao observar que a pequena autora também havia autografado o livro. Logo

tiveram a vontade de escrever uma história também e, conjuntamente fizemos uma produção de texto coletiva, cartas e desenhos para as autoras.

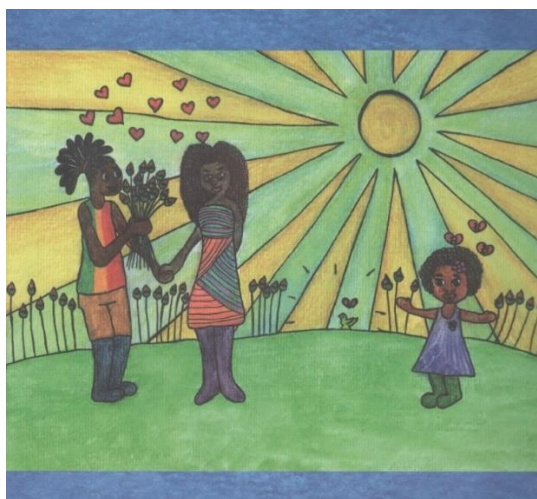
Figura 79 - As escritoras do livro



Fonte: Sobral (2018).

O referido livro possui ilustrações muito coloridas e traz como mote principal a preocupação da personagem Tainá com o meio ambiente, atrelado à beleza e o respeito pelas diferenças. A partir dos ensinamentos do pai, a personagem Tainá reflete sobre a diversidade das pessoas assim como das flores, e, sobre as belezas de cada uma, suas particularidades e sua função na natureza e na vida. As ilustrações fazem referência a essas diversidades.

Figura 80 - Tainá se preocupa com o meio ambiente



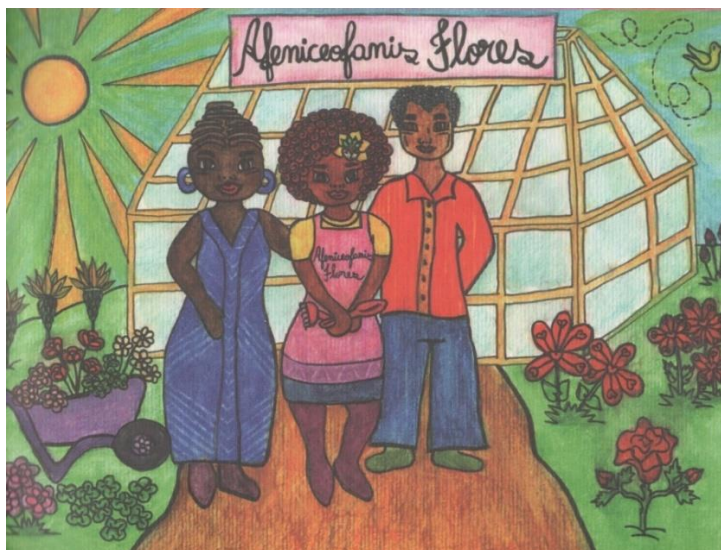
Fonte: Sobral (2018, não paginado)

Tainá se preocupa com o fato de as pessoas arrancarem as flores da natureza e não replantarem outras. A partir de pequenas soluções, a personagem cresce e acaba se tornando dona de uma floricultura ecologicamente correta. Essa ascensão da personagem é muito importante para recriar um novo imaginário acerca das possibilidades de trabalho da população negra, no entanto, Dekulsky (2021) alerta que a ascensão social não imuniza a pessoa negra do racismo.

Contudo, é muito importante e significativo o livro trazer uma personagem, que já na infância, demonstra valores sociais, como ética, responsabilidade social, comprometimento coletivo, afinal, também é função da literatura contribuir para a reflexão humana e para a transformação social.

Tendo como premissa a ideia de que a Literatura pode inspirar, transformar e promover autoestima, o fato das autoras serem negras, do livro apresentar uma personagem também negra dentro de um contexto mais próximo da realidade das crianças brasileiras e, sobretudo, desta personagem ao final da história, se tornar dona do próprio negócio, favorecem o empoderamento e uma identificação positiva por parte das crianças negras leitoras, assim como, promove nas crianças não-negras uma nova possibilidade de olhar e conceber as pessoas negras nos espaços diversos. Portanto, “torna-se necessário possibilitar o protagonismo negro, evidenciando procedimentos estéticos e discursivos que o insiram em contextos além dos que normalmente estávamos acostumados.” (CAGNETI; SILVA, 2013, p. 35).

Figura 81 - A floricultura de Tainá chamada Afeniceofanis

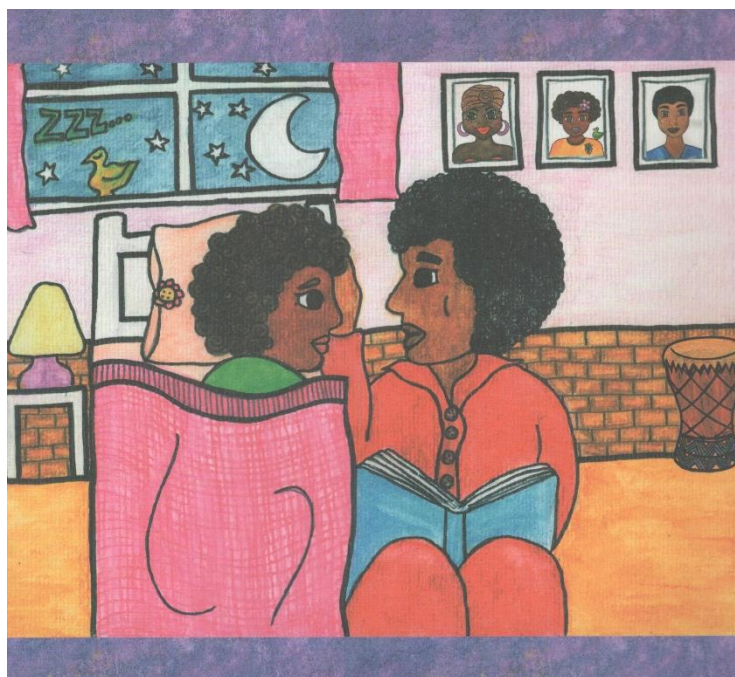


Fonte: Sobral (2018, não paginado).

É necessário que homens e mulheres, negros de pele clara e pele escura, entendam as distinções e arranjos de exploração que envolvem as relações de trabalho e “ressignifiquem sua existência racializada para além do estupor de aniquilamento proveniente do capital.” (DEVULSKY, 2021, p. 99). Daí a relevância de uma personagem negra romper com as representações de subalternidade e subserviência e se apresentar numa posição mais elevada socialmente.

Outro fato importante retratado nas ilustrações é a família da personagem. Tainá tem um lar, mãe e pai, o que gera reflexão acerca das composições familiares de pessoas negras no Brasil. É o pai de Tainá quem lhe explica sobre a diversidade do mundo e das flores através das histórias que contava antes dela dormir. A presença da figura paterna é bastante significativa nesse lugar, tendo em vista que a realidade de abandono e negligência por parte dos pais é muito grande em nossa sociedade.⁵²

Figura 82 - Tainá e seu pai



Fonte: Sobral (2018, não paginado).

Apresentamos a referida obra como representativa porque ela pode incitar nas crianças negras o encantamento, o contato com estruturas familiares diferentes das suas, novos lugares e possibilidades. Também, quando insere uma criança negra num movimento de cuidado com a vida e o ambiente, suscita que ela se sinta parte de algo

⁵² Há outros livros que abordam de forma positiva a figura paterna, entre eles destacamos: *Tanto, tanto*; *Amor de cabelo*; *Lulu adora histórias*; *Makeba vai à escola*.

importante e maior que ela, que é sobrevivência do Planeta Terra. Cuidar do planeta é cuidar da vida e cuidando da vida cuidamos uns dos outros.

Figura 83 - Tainá cuidando das flores



Fonte: Sobral (2018, não paginado).

5.2 O VERBO *VENCER* EM MAIRA, A ALEGRE CAMPEÃ

Em 2021, um ano olímpico ainda sob efeitos da pandemia mundial da Covid-19, muito se discutiu sobre os patrocínios e as condições de apoio e treinamento dos atletas. O Brasil, ao contrário de outras potências mundiais, não investe o que deveria em esporte e educação. De acordo com páginas oficiais do Governo Federal, o investimento ocorre na casa dos 750 milhões⁵³, porém, pesquisas apontam que os valores se limitam a repasses para entidades federativas e bolsas para atletas de alto rendimento. Na prática, não há investimento nas escolas e nem nas bases, onde ocorrem o primeiro contato das crianças com o esporte. Além do mais, as redes de apoio privado focam apenas em esportes de visibilidade midiática como o futebol, o

⁵³ https://www.gov.br/cidadania/pt-br/noticias-e-conteudos/esporte/noticias_esporte/com-mais-de-r-750-milhoes-de-investimento-anual-governo-federal-se-consolida-como-maior-patrocinador-do-olimpismo-no-brasil

vôlei e o automobilismo. Todas as outras modalidades esportivas são negligenciadas e não despertam interesses para investimento e patrocínio.⁵⁴

Pensando todas essas questões numa perspectiva para atletas negras e negros, a situação é ainda pior, pois o racismo estrutural impede que grandes marcas se vinculem a eles. São raras as exceções neste campo e todas elas estão ligadas ao alto valor mercadológico deste atleta e poucos são os investidores que apoiam o esporte e não determinado esportista.

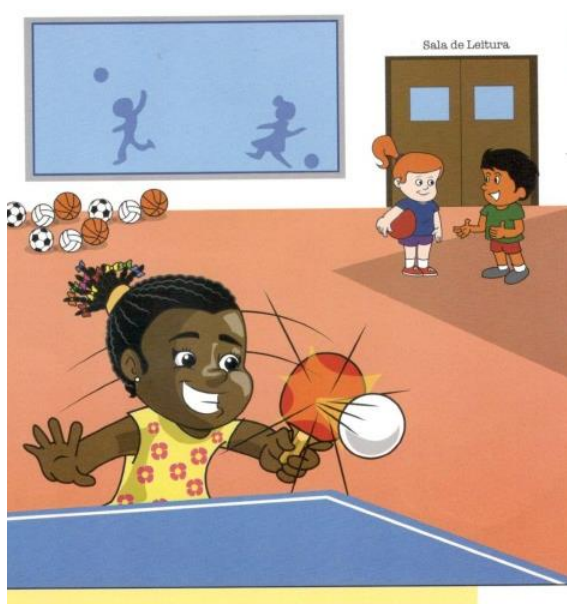
Na última Olimpíada ocorrida em Tokyo, Japão, uma atleta negra brasileira se destacou. O nome dela é Rebeca Andrade e seu esporte é a ginástica artística. Rebeca recebeu os holofotes da mídia por ter conquistado duas medalhas olímpicas, feito inédito para o Brasil. Ao som do funk Baile de favela, chegou até os lares de muitas crianças pobres que passaram a se espelhar em Rebeca, a este fenômeno damos o nome de representatividade.

No intuito de promover representatividade e aguçar nas crianças um sentimento de que elas podem vencer muitos obstáculos, seja através do esporte ou através de uma simples ilustração em que uma menina negra aparece em primeiro lugar, apresentamos a história de Maira.

O livro *Maira a alegre campeã*, foi ilustrado por J. Rafael e conta a história real da autora Maira Brochado Ranzeiro que se tornou a primeira campeã negra de tênis de mesa. A personagem pode ser inspiradora para as crianças leitoras, especialmente crianças negras que sonham ter uma carreira no esporte, seja em qual modalidade for.

⁵⁴<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/150866/001009138.pdf;jsessionid=A3834078971211841AE5A1902C5D60C5?sequence=1>

Figura 84 - Maíra treinando



Fonte: Ranzeiro (2017, não paginado).

A menina Maira, sempre apoiada pela família, consegue vencer graças a seu esforço, muito treino, mas principalmente por conta de suas habilidades. Neste ponto, a narrativa desmonta um imaginário coletivo de que os negros são incapazes e não alcançam sucesso profissional. A união da família também é um elemento que chama bastante a atenção das crianças.

Figura 85 - A família de Maíra



Fonte: Ranzeiro (2017, não paginado).

Ao final da história, o livro traz a ilustração da personagem ocupando o lugar mais alto do pódio, acima de duas personagens brancas, o que cria um imaginário de superação, valorização e reconhecimento.

Figura 86 -Maíra no pódio



Fonte: Ranzeiro (2017, não paginado).

A partir das considerações até aqui, incluindo a figura 86, nos reportamos ao pensamento da professora Eliane Cavalleiro quando afirma que:

As imagens suscitadas tanto pelas ilustrações quanto pelas descrições e ações da personagem negra podem ser utilizadas de maneira construtiva, de modo que contribuam para a autoestima das crianças negras, bem como para a sensibilização das não negras. (CAVALLEIRO, 2001, p.196).

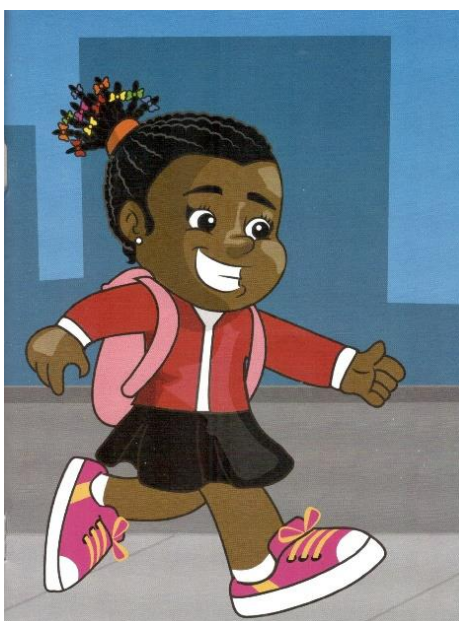
Em 2019 este livro foi apresentado a uma aluna (negra) de sete anos de idade ainda não alfabetizada e ela foi capaz de compreender todo o enredo a partir das ilustrações. E a imagem que mais lhe marcou foi a imagem final da menina consagrando-se vencedora. A alegria e o brilho nos olhos da pequena leitora, nos trouxe a certeza de que ela se imaginou naquela situação e partir daí um mundo de possibilidades se abriu para ela naquele instante. Ela saiu pela sala de aula mostrando o livro para os colegas e para a professora (no caso eu) apontando a imagem de Maíra no pódio bradando em voz alta: “Ela ganhou em primeiro! Olha... ela ganhou em

primeiro!!!”. Jamais nos esquecemos daquela cena e foi neste momento, que o termo representatividade ganhou um novo sentido nos meus estudos e passou a ser associado ao termo afetividade, que em nossa concepção é exemplificado no sentimento dessa aluna para com a obra literária. Foi também a partir daí que o elemento ilustração se tornou o ponto chave deste estudo, pois concluímos que as imagens são essenciais na produção de sentido, sobretudo para crianças que ainda não dominam o código verbal.

Um bom ilustrador não se define tanto pelas questões técnicas e de estilo e, enfim, de traço, de desenho, de mão, mas distingue-se, justamente, pela capacidade que o ilustrador tem de ler o texto, de o interpretar, de o compreender e de, através da sua criação artística, lhe acrescentar mundos, lhe acrescentar significados. (RAMOS, 2017, NÃO PAGINADO).

Deste modo, entendemos que as ilustrações feitas por J. Rafael no referido livro, dialogam de forma coerente com o texto escrito de Maíra Ranzeiro, pois não deixam margem para contradições e remetem o leitor das imagens exatamente para o que texto narrativo quer mostrar.

Figura 87 - Maíra



Fonte: Ranzeiro (2017, não paginado).

Nos estudos de Ramos (2011) encontramos o posicionamento do renomado ilustrador e pesquisador sobre livros para crianças, Martin Salisbury, o qual dialoga diretamente com o que já vínhamos pensando sobre as ilustrações. Segundo ele, a

função das imagens vai muito além da ornamentação, seu objetivo maior é fazer com que o leitor não alfabetizado compreendesse o visto e, assim, pudesse aprender o mundo. É justamente nesta linha que construímos nossas análises.

Como já mencionado por Joly Martine (1996), as imagens precisam provocar significações e interpretações, ou seja, devem provocar sensações e reflexões que irão impactar diretamente o leitor. Neste caso, o deslumbramento com uma narrativa de conquistas e vitórias se torna essencial para a promoção de uma identificação positiva, o que integra a nossa ideia de Representatividade.

É importante destacar que se trata de uma história verídica e isso chama muito a atenção das crianças. Partir do campo real para construir o simbólico também é importante para as crianças negras fortalecerem suas expectativas, reafirmarem sua identidade e se sentirem empoderadas diante da vida podendo vencer muitos obstáculos.

5.3 O VERBO *CONHECER* EM *A MENINA QUE GOSTAVA DE SABER*

O livro *A menina que gostava de saber* foi ilustrado por Ronaldo Santana e escrito pela professora Gisele Gama, mãe adotiva de Sara, que a inspirou a escrever cerca de 75 livros pertencentes à *Coleção Sara e sua turma*. Sara é uma personagem muito esperta que se envolve em várias situações e histórias que podem ser vividas por qualquer criança, a maioria delas se passa na escola ou com os amigos. Entre os vários títulos da coleção queremos destacar como sugestão *Vó Zoé*, que trata da morte da avó da personagem Sara; *A cilada*, que aborda os perigos das redes sociais; *Sara vai à praia*, que conta uma viagem feita pela personagem e sua família à praia e a indignação com a poluição das areias e do mar; *O gatinho de Sara* que aborda a temática dos animais de estimação; *A nova escola de Sara*, narrativa que contempla os desafios e descobertas de Sara numa escola nova; *A nova vizinha* e *Sara vai a uma sinfonia azul* abordam de forma muito sensível e inclusiva a temática das deficiências mostrando como Sara se relaciona com sua nova vizinha e sua priminha autista. Todos esses títulos e alguns outros foram levados para a escola e as crianças sempre os receberam muito bem, sem nenhuma questão quanto à ilustração ou ao texto narrativo.

Figura 88 - Compilado de algumas capas da coleção



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Neste livro especificamente, *A menina que gostava de saber*, temos um exemplo do potencial de uma menina negra, cujo pensamento crítico e inquietante incomoda até mesmo a professora da escola e devido a seu comportamento questionador, precisou mudar muito de escola. Ninguém parecia estar preparado para responder às questões de Sara, personagem principal da narrativa. A menina, desde muito nova, quer saber de tudo e acaba por fazer experimentos para descobrir suas dúvidas e testar suas ideias, alguns capazes de deixar um adulto de “cabelo em pé” como escreve a autora, como por exemplo, quebrar vários ovos, um a um, para encontrar pintinhos, depois que descobriu na escola que os pintinhos vinham dos ovos. Outro experimento perigoso foi cuspir numa lâmpada para ver que a saliva evaporava. A cada novo aprendizado, Sara queria testar na prática e isso lhe causou vários problemas e até um machucado na testa. Já apresentamos este livro e outros da coleção a mais de cinco turmas distintas e as crianças adoram as aventuras de Sara.

Figura 89 - Sara fazendo experimentos com ovos



Fonte: Andrade (2009, não paginado).

Nesta perspectiva inquietante de procurar respostas para tudo, Sara se aproxima muito da personagem Kizzi do livro *Entremeio sem babado*, analisado na tese de Oliveira (2010) trazendo, ambas, características típicas dessa faixa etária como ressaltado pela pesquisadora “Kizzi que se assemelha a muitas crianças na tenra idade, e chega a incomodar a família, devido aos tantos questionamentos” (p.144). A partir de alguns trechos destacados podemos comprovar a proximidade entre as duas narrativas, “Kizzi perguntava muito. “Perguntadeira” como ninguém. Chegava a encher a paciência da mãe, do pai, do irmão, da avó e da tia (SANTANA, 2007, não paginado). “Sara era uma menina como muitas crianças: ela gostava de saber! Desde pequenininha enchia os adultos de perguntas” (ANDRADE, 2009, não paginado). Sobre a curiosidade de Kizzi, Santana (2007) descreve que “não vinha só de fazer perguntas: gostava de ler revistinhas, almanaques, livros, folhetos e rótulos de tudo” enquanto, Andrade (2009) descreve que o desejo de saber de Sara e a sua curiosidade na infância, foram o que a ajudou a saber mais sobre as coisas:

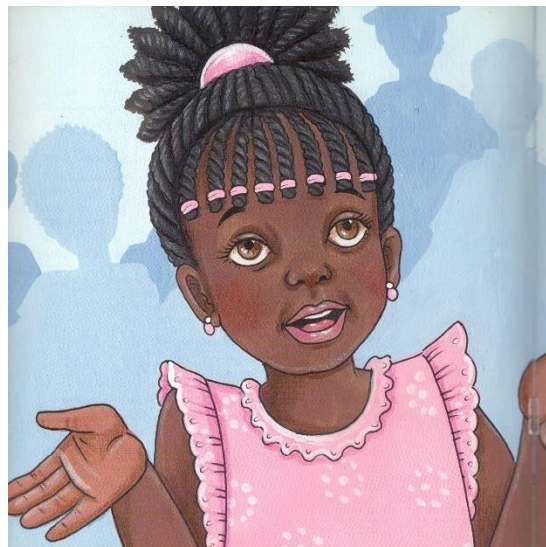
Aí ela cresceu e cresceu e cresceu. E virou uma moça linda, inteligente, a quem todos admiravam. Era sabida, diziam (porque sabia de muitas coisas, de tanto que quis saber). Então, virou cientista e fez muitas descobertas. Mas o que Sara descobriu mesmo foi que a curiosidade dela, quando pequena, a ajudou a ser mais sabida. (ANDRADE, 2009, Não paginado).

Figura 90 - Sara



Fonte: Andrade (2009, não paginado).

Figura 91 - Kizzi



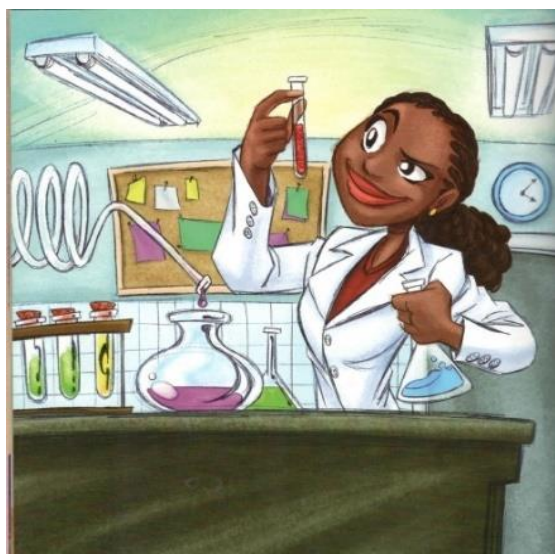
Fonte: Santana (2007, não paginado).

Ao final da história, a personagem Sara se torna uma cientista, profissão que esteve em destaque nos últimos anos, seja pelo reconhecimento de sua importância no cenário pandêmico, seja por questionamentos advindos de pessoas incrédulas e politicamente mal-informadas que se recusam a acreditar nas orientações científicas do combate à COVID-19 e rejeitam a ideia da imunização pelas vacinas. Durante a pandemia houve uma significativa corrente de informações falsas que tentavam desacreditar a ciência que perdura até hoje, mesmo após a comprovação de que a vacina contra a COVID se mostrou eficaz na redução significativa de casos graves da doença.

Foi também durante a pandemia que uma mulher negra nordestina ganhou destaque na ciência. A biomédica Jaqueline Goes de Jesus coordenou a equipe que sequenciou o genoma da COVID-19 no Brasil em 48h (tempo recorde em relação a outros países)⁵⁵. São mulheres como Jaqueline que inspiram outras mulheres negras na realidade, assim como pode uma personagem tão representativa inspirar outras meninas. Enfim, mais do que nunca, se tornam bastante relevantes as histórias como esta, em que se oportuniza o debate sobre a educação, sobre a ciência e valoriza a curiosidade das crianças, estimulando o seu desejo de aprender sempre mais.

⁵⁵ Fonte: <https://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/2251-jaqueline-goes-de-jesus-cientista-que-mapeou-o-genoma-do-coronavirus-e-homenageada-pelo-cns>

Figura 92 - Sara, cientista



Fonte: Andrade (2009)

Figura 93 - Jaqueline, cientista



Fonte: Site do Correio 24 horas–Minha Bahia

É importante ainda ressaltar que, na referida obra de Gisele Gama, o texto verbal e o texto visual se articulam e caminham juntos para a compreensão da narrativa literária, ou seja, a criança que ainda não possui o domínio das habilidades de leitura das palavras consegue, sem dificuldades, mergulhar na história a partir das ilustrações e construir a narrativa com o recurso da imaginação, como sugerem as autoras Nikolajeva e Scott “O jogo imaginativo da criança não precisa de palavras, pois é pré-verbal [...]. Cada ilustração é tão dinâmica que as elipses narrativas entre as páginas podem facilmente ser preenchidas pela imaginação do leitor” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 261). Tal afirmação comprova mais uma vez a importância de ilustrações bem definidas em diálogo com o texto escrito, capazes de colaborar na elucidação e compreensão, e não no direcionamento a caminhos tortuosos, seja na interpretação da história, seja na identificação com as personagens.

A menina que gostava de saber é um livro que rompe com alguns estereótipos destinados a população negra, como por exemplo, o de estar destinada a serviços subalternos e coloca a personagem negra, no caso a Sara, em posição de destaque e prestígio profissional. Este já era um livro muito querido das crianças, no entanto, ao ser apresentado a uma turma de terceiro ano em 2022 e relacionado à história de Jaqueline se tornou mais significativo ainda, gerando curiosidades sobre a profissão, comentários sobre o que eles e elas desejam ser quando crescerem.

É uma obra que valoriza o estudo e a educação, que valoriza os saberes e as inúmeras portas que se abrem a partir do conhecer. Além disso, suas ilustrações, esteticamente bem trabalhadas, colaboram para promover uma identificação positiva com a personagem da história criando um novo imaginário sobre beleza e autoestima.⁵⁶

5.4 O VERBO CONQUISTAR EM A BANDA DAS MENINAS

A banda das meninas é um livro escrito por Emília Nuñez, ilustrado por Ana Paula Azevedo e faz parte de uma coleção chamada *Coleção Meninocas*⁵⁷. A coleção possui um viés feminista e traz perfis bem distintos de personagens femininas abordando temas que rompem com estereótipos e preconceitos, estimulando a coragem e a autoestima das meninas. Um dos livros, por exemplo, fala de uma bailarina gordinha que desenvolve a aceitação (*Da raiz do cabelo até a ponta do pé*). Outro, traz as meninas como integrantes de um time de futebol e seus desafios com o campeonato que está por vir (*BFF Futebol Clube*).

O livro que escolhemos se chama *A banda das meninas* e é protagonizado por uma menina negra chamada Leiloca que é baterista e líder de uma banda composta majoritariamente por meninas que enfrenta situações de machismo, mas supera tudo com confiança e coragem.

Leiloca é uma menina muito talentosa que desenvolveu seu talento musical desde muito pequena. No início batucava nas panelas da mãe, mas depois começou a praticar na bateria do irmão.

⁵⁶ Sobre trabalhos acadêmicos que analisam obras da Coleção Sara e sua turma encontramos apenas um sobre o livro *Os cabelos de Sara* e que trata do empoderamento feminino a partir da aceitação do cabelo crespo. Disponível em <http://infes.uff.br/wp-content/uploads/sites/147/2019/09/DISSERTACAO-Marina-Badaro-Lannes.pdf>. Destacamos que os livros desta coleção foram alguns dos primeiros que levamos para apreciação das crianças no espaço escolar e todos foram muitos bem aceitos.

⁵⁷ A coleção completa possui quatro títulos: A mini fashionista e os outros três mencionados no texto. A autora se tornou conhecida no Instagram contando histórias durante a pandemia.

Figura 94 - Leiloca batucava desde muito pequena



Fonte: Nuñez (2019, não paginado).

Ela queria ter aulas de bateria para participar de um concurso que procurava uma nova baterista para uma banda, mas ela já fazia outras aulas como ballet e inglês e a família não podia pagar mais um curso para a menina. Então ela resolve conseguir o dinheiro para o curso de bateria sozinha. Ela fez *slime* com *glitter* e pulseirinhas para vender entre os amigos e pediu dinheiro ao invés de presentes de aniversário. Com o que juntou, mais uma ajuda extra da avó Leiloca iniciou suas aulas de bateria.

Figura 95 - A barraca de vendas de Leiloca



Fonte: Nuñez (2019, não paginado).

Seu maior sonho era tocar numa banda, mas ela tinha medo, uma insegurança normal de criança. Mas a mãe lhe incentivou dizendo que ela era muito talentosa e dedicada e ao final da conversa disse uma frase que ficou gravada na memória da menina: “Vá lá e arrase!”

Leliloca então fora confiante para o concurso, mas chegando lá teve de enfrentar um outro problema: era uma banda de garotos e eles não queriam uma menina como baterista, a menina até tentou argumentar dizendo que era muito boa no que fazia, mas eles não quiseram ouvir. Ficaram desqualificando-a pelo simples fato dela ser uma menina. Leiloca então voltou para casa triste sem entender o que ela havia sofrido. Mas um sentimento de injustiça e uma grande vontade de tocar bateria falaram mais alto e ela resolveu montar sua própria banda. Ela tinha certeza de que seriam um sucesso.

Apoiada por uma tia que tocava guitarra e que lhe oferecera instrumentos e espaço para ensaiar, Leiloca montou sua banda composta de duas amigas, Nandoca cantando e Maria tocando baixo e o primo de Maria, Dandiel na guitarra. Ao ser questionada se um menino poderia fazer parte da banda ela não pestanejou... ela não era igual àqueles garotos bobos, nem o primo também.

Figura 96 - A banda das meninas



Fonte: Nuñez (2019, não paginado).

Assim, começaram a ensaiar e quando se sentiram preparados para estrear se inscreveram num festival da escola. Juntos escolheram um nome para a banda: MINASSAURAS, pois todas as meninas adoravam dinossauros e Danbiel, o único menino da banda disse rindo que adoraria ser o minossauro da banda.

Chegando a hora do concurso, Leiloca viu que iria concorrer com aquela banda que a havia rejeitado, mas isso não a desanimou, pelo contrário, a banda dela era a única banda da escola com meninas em sua formação, e isso era um motivo mais que suficiente para ela se divertir e mostrar seu talento. Antes de subir no palco, Leiloca respirou fundo e lembrou das palavras da mãe: “Vá lá e arrase!” e foi isso mesmo que ela fez. Juntamente com Nandoca, Maria e Danbiel, a banda de Leiloca deu um show. Minassauras não ganhou o festival, mas a dona da escola de música ficou tão impressionada com o talento da banda que ofereceu uma bolsa de estudos para cada um. O tempo passou e a banda MINASSAURAS fizeram turnês, ganharam prêmios e se tornaram um grande sucesso mundial. Mas o que mais alegrava Leiloca era ver cada vez mais meninas presentes em seus shows.

Figura 97 - O Festival de bandas



Fonte: Nuñez (2019, não paginado).

Nesta narrativa as meninas negras vislumbram uma possibilidade de se posicionarem contra as amarras sexistas, buscando igualdade de gênero e liberdade

para se tornarem o que desejarem ser, independentemente da cor de sua pele. No entanto, por se tratar de uma protagonista negra, as conexões se expandem, numa perspectiva de reverter um papel social pré-determinado pela sociedade às mulheres negras. De acordo com Oliveira (2015), a literatura pode ser vista como uma aliada contra as amarras racistas, sexistas, homofóbicas e intolerantes. Para a autora, a literatura cumpre um papel emocional e social, envolvendo o leitor e atuando em seu modo de ver, sentir, pensar e compreender o mundo a sua volta.

Figura 98 - Leiloca e sua bateria



Fonte: Nuñez (2019, não paginado).

A história de Leiloca nos inspira a lutar por aquilo que acreditamos e conquistar se não tudo, muito do que sonhamos.

5.5 UM NOVO OLHAR SOBRE O TERMO REPRESENTATIVIDADE

Primeiramente é possível observar que as histórias apresentadas neste capítulo não abordam questões raciais de forma explícita em seus textos, ou seja, nenhuma delas evidencia a negritude das personagens no texto escrito, quem demarca o aspecto racial são as ilustrações. Apenas pelas imagens é possível identificar a identidade racial das personagens Leiloca, Sara, Tainá e Maíra e isso, de uma certa forma é interessante para as crianças negras, principalmente aquelas que ainda não se sentem confortáveis com sua raça ou ainda aquelas que não se

descobriram negras (o que é muito comum no Brasil). Trazer para as crianças negras brasileiras tais narrativas em que protagonistas negras vivenciam histórias que não estão somente evidenciando questões raciais ou sob um pano de fundo afrodiaspórico aproxima mais essas crianças da leitura despertando o prazer de ler e ouvir histórias.

Um outro ponto a ser considerado é que todas essas histórias, sem talvez se darem conta, promovem a desconstrução de uma narrativa simbólica negativa que envolve a população negra. Elas rompem com uma tradição já demonstrada em pesquisas anteriores de colocarem personagens negras em posição de subalternidade, inferioridade e estereotipagem, os quatro livros apresentados, trazem meninas negras empoderadas, felizes e numa posição de superioridade e valorização. Além disso, ampliam o contexto narrativo para fora do habitual (pessoas negras sofrendo racismo) quando trazem uma empresária com consciência ambiental, uma cientista, uma esportista premiada e uma artista de sucesso. Ao colocarem personagens negros em posição de protagonismo, sucesso e destaque, estas histórias deslocam a pirâmide em que o negro está sempre por baixo, este é um dos objetivos da literatura:

A literatura devolve aos seres humanos sua dignidade, porque por meio da palavra, coloca-os na condição de protagonistas e responsáveis pela condução de processos sociais complexos, difusos ou, por vezes caóticos, pelos quais eles estejam imersos. (DEBUS, 2017b, p. 29).

Além disso, são narrativas em que crianças negras protagonizam situações comuns a qualquer outra criança sem que haja, necessariamente, que abordar a temática do racismo e da cor da pele das personagens. Tomamos emprestado o conceito de literatura negro afetiva criado por Rosa (2021), que visa caracterizar obras em que haja representatividade e afetividade em suas histórias para demarcar as obras apresentadas neste capítulo. Segundo a escritora, o termo “negro afetiva” sintetiza todo o amor que ela utiliza tanto nas linhas escritas quanto nas imagens de seus próprios livros e seu desejo é que este conceito se amplie para obras de outros autores. Rosa (2021) tece este novo conceito:

fortalecendo a necessidade de atenção e de prestígio que os personagens negros precisam ter dentro dos livros voltados para infância e juventude. Nunca mais a desatenção, o descuido, a invisibilidade, o silenciamento e a margem. Nem em texto e nem em

imagens. Livros que respeitem as infâncias negras. (ROSA, 2021, não paginado)

Ainda de acordo com a autora, é preciso expandir o significado das palavras “negro” e “amor” pois isso ajuda a desconstruir ideias ultrapassadas sobre as vidas negras. Portanto, para não deixar dúvidas se uma obra pode ou não ser considerada uma literatura negro afetiva, Rosa (2021) nos deixa algumas características e elementos essenciais que não podem faltar, ou seja,

se a obra apresenta em seu enredo, histórias diversas de vivências e experiências carregadas de carinho, ternura, abraços, laços de amizade, rede de afetos, acolhimento, risos, choros e alegria. Mesmo com enredos espinhosos, mesmo com abordagens de temas indigestos, o amor e os sentimentos de “não estar sozinho ou abandonado” deverão estar presentes. Os personagens apresentados deverão ser transbordantes de humanidade. E a obra ainda deve contemplar diversidade racial, priorizando, no entanto, o protagonismo negro. Esta representatividade negra positiva deverá ser percebida através dos textos e das imagens e no diálogo entre ambos. (ROSA, 2021, não paginado)

Deste modo, concluímos que todas as quatro obras analisadas neste capítulo se encaixam perfeitamente no que pressupõe a autora. E é esta afetiva na forma de representar um personagem negro que nos encaminha para o próximo ponto, o da representatividade.

Os livros aqui apresentados, tiram os personagens negros de um lugar marginalizado e estereotipado e promovem equidade, identidade e empoderamento, numa linguagem amorosa e afetuosa, promovendo o que chamamos de Representatividade. Tal perspectiva surge do fato, já comprovado em diversas pesquisas, de que “o que se coloca não é mais simplesmente o fato de que a literatura fornece determinadas representações da realidade, mas sim, que essas representações não são representativas” (DALCASTAGNÈ, 2002, p. 34), ou seja, a representatividade não substitui a representação, ela amplifica e direciona melhor a intenção da representação.

De acordo com Silva (2014), a representação é uma atribuição de sentido que engloba um sistema linguístico e cultural, muitas vezes indeterminado, pois está ligado a relações de poder. É preciso levar em conta o que se pretende representar, os meios que se utiliza para isso e a forma como esta será percebida pelo leitor. Segundo o autor, a representação está intimamente ligada ao processo de identidade, pois “quem

tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (SILVA, 2014, p. 91). A representatividade, tal qual nos referimos neste estudo, está na relação entre a representação e a identidade (construída na identificação), ou seja, de como o indivíduo entende a representação e de como ela o afetará. Por exemplo, se uma criança (vamos pensar aqui em crianças negras e não-brancas) se depara com uma imagem que não lhe traz um sentido positivo e ela a rejeita.

Nesses anos como educadora, pude constatar este fato, se algo representado na história não lhe comove, não lhe prende e não lhe abraça, a criança não quer mais ouvir e pegar o livro, podemos dizer que a representação não lhe representou. Doravante, o entendimento de representatividade, enquanto algo que lhe representa, ou diz algo sobre si não ocorreu. Se eu não me vejo naquela imagem, ou se eu não quero ser aquilo que “dizem” que eu sou, não houve uma efetiva representatividade, houve apenas uma representação que tentou alcançar o leitor, porém sem sucesso.

Portanto, o que defendemos é que para ocorrer representatividade, pressupõe-se uma representação mais humana e coerente das personagens capaz de promover uma identificação positiva, que faça sentido e estabeleça uma relação íntima por parte do leitor. Sem nos prendermos literalmente ao sentido da palavra, chamaremos esta relação ou sentimento criado a partir das imagens representativas de afetividade. Na psicologia, afetividade é a capacidade do ser humano de experimentar emoções, paixões e sentimentos, então, numa busca por alguma aproximação de significados, podemos dizer que isso ocorre quando a criança se apaixona pelo livro ou pelas imagens representadas nele.

Essa representatividade construída a partir de uma relação de afetividade será capaz que exterminar o racismo? Acredito que não. No entanto, a partir de experiência própria com base em minhas leituras particulares e, com base em tudo o que venho observando nos últimos anos como mediadora de leitura, afirmo que este é um grande passo para o reconhecimento de si e, conseqüentemente daquilo que se deseja ser.

A leitura é capaz de empoderar, de criar estratégias de sobrevivência (seja pela fuga ou pelo enfrentamento) e de vislumbrar o futuro através dos significados que serão produzidos. Para Silva:

É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. (SILVA, 2014, p.18).

Desse modo, constatamos como os processos simbólicos da representação/representatividade são importantes para que as crianças se percebam como sujeitos, façam inferências e construam a sua realidade a partir do contato entre as experiências prévias de vida e a experiência obtida com a história do livro. De acordo com Oliveira, “o personagem de ficção ganha vida no imaginário do leitor, o qual vivencia suas emoções, sensações, conflitos existenciais, morais, étnico-raciais...” (2003, p. 36). Desta forma, entende-se que a partir de uma elaboração simbólica a criança pode criar condições de entender seu presente e transformar seu futuro.

Sobre os avanços obtidos nas publicações infantis que possibilitam o surgimento de livros como estes apresentados aqui, que rompem com a tradição de inferiorizar e estereotipar a população negra, consideramos que:

Foram avanços significativos os passos dados até aqui. Conquistas que possibilitaram hoje vermos protagonistas negras e negros vivenciando conflitos comuns a toda criança, tendo orgulho de seu corpo e de sua história e podendo lembrar e reverenciar sua ancestralidade, marcada não somente na sua memória afetiva, mas, sobretudo, em seus corpos pretos, em seus cabelos crespos e nos olhares sempre atentos e altivos. Se tal altivez não foi possível aos seus antepassados na literatura infantil brasileira, hoje as meninas e meninos, jovens, adultas e adultos protagonistas podem, ainda que em minoria, erguer suas cabeças, olhar para si próprios diante de espelhos e gostarem do que veem. E, atrás delas e deles suas avós e avôs, antes tão amordaçados, os observam olhando no espelho e anunciam: “Que ousadia! Que orgulho!” (ARAÚJO, 2017b, NÃO PAGINADO).

Orgulho também foi ter chegado ao final desta tese observando de perto tudo isso acontecer diante de meus olhos, vendo a reação de cada aluno e aluna ao se sentir representado nas literaturas que leram. Ao ouvir cada comentário afetuoso, cada olhinho brilhando e cada sementinha sendo plantada. Mesmo ainda com tantos desafios, vislumbramos um futuro muito mais lindo para a literatura infantil e para nossas crianças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito deste trabalho foi o de entender de que forma uma obra literária infantil, sobretudo suas ilustrações, irão impactar crianças negras. Fizemos um percurso que entrelaça texto verbal e texto visual. Contudo nosso foco se dá nas ilustrações, por crer que elas chegam mais rápido até o imaginário da criança, conforme aponta Lúcia Santaella: “As imagens são recebidas mais rapidamente do que os textos, elas possuem um maior valor de atenção, e sua informação permanece por mais tempo no cérebro” (2012, p. 109). Do mesmo modo, pensam Nikolajeva e Scott (2011) ao afirmarem que, primeiramente, as crianças se relacionam com os livros ilustrados através das sensações do que veem, depois do que ouvem e só mais tarde passam a relacionar imagens e palavras.

Num livro infantil, as imagens são o primeiro contato dos leitores com a narrativa e, são elas que despertam o interesse e o deslumbramento pelo livro. Gostaríamos de reforçar que estamos pensando em crianças menores de 10 anos, que ainda não consolidaram seu processo de alfabetização e, por isso, recorrem às imagens para auxiliar na interpretação.

Deste modo, defendemos a tese de que, para essas crianças, todos os livros entram na categoria de livro ilustrado de acordo com as definições teóricas já apresentadas⁵⁸. Mesmo que um livro seja compreendido como um livro com ilustrações, onde elas complementam o texto escrito, para as crianças pequenas, as imagens falam mais que as palavras e serão elas as responsáveis pela construção do entendimento da história, ou seja, para as crianças ainda não alfabetizadas, todo livro será um livro ilustrado.

A partir do entendimento de que as obras escritas para crianças pequenas tenham sua compreensão pautada, sobretudo, no texto visual e, fazendo um recorte nas obras que trazem personagens negras protagonistas, reafirmamos que é de suma importância que as imagens sejam bem construídas e apropriadas, ou seja, que não apresentem traços estereotipados, que não reforcem o racismo e não deixem margem para estranhamentos ou interpretações errôneas sobre as representações.

Sobre o predomínio da cor marrom em detrimento da cor preta (apresentado no capítulo 3), reiteramos a necessidade de se discutir a existência de uma identidade

⁵⁸ (Nikolajeva; Scott, 2011)

nacional que insiste em conceber negros e negras a partir da régua do colorismo⁵⁹, isso, além de fortalecer os ideais da branquitude⁶⁰, cria uma hierarquização de cores e raças e uma visão pejorativa dos traços fenotípicos dos negros retintos. Tal fato favorece a exclusão desse povo, que, sendo considerado seres inferiores aos negros de pele mais clara, tendem a buscar de todas as formas, o branqueamento de seus corpos numa tentativa de aceitação e inclusão social. Inicia-se aqui um grave problema de autoestima e negação de identidade, numa tentativa de buscar e se enquadrar nos padrões eurocêntricos.⁶¹

Portanto, é inadmissível que livros voltados para crianças, principalmente nas publicações mais recentes, posteriores à publicação da Lei 10.639/03, reforcem esse posicionamento, seja ele artístico ou político, consciente ou não. É preciso entender que esse indivíduo morenizado (termo recuperado a partir de Darcy Ribeiro) não é capaz de representar uma nação inteira, tão permeada de culturas e etnias diversas, assim como sugeriu o referido sociólogo. É urgente que as pessoas, neste caso as crianças, sejam representadas de forma a contemplar toda a sua diversidade e, para isso, não é mais aceitável que se neguem as características físicas e culturais da população negra.

É função de todos os envolvidos no processo editorial e educacional, zelar pela qualidade estética, cultural e social dos livros infantis, principalmente tendo como referencial a luta antirracista que grita todos os dias e que se faz tão necessária para a sobrevivência de nossas crianças e jovens negros no Brasil.

Entendemos que a Literatura, além de seu caráter artístico possui também uma função social, que é a de representar a realidade, bem como questioná-la e repensá-la, a fim de promover transformações necessárias. Portanto, é urgente selecionar produções que rompam com a predominância dos estereótipos, que prezem pela qualidade estética das ilustrações, favorecendo a magia, a beleza e a identificação positiva das crianças com as personagens retratadas. Desta forma, crianças brancas podem crescer antirracistas e crianças negras podem desenvolver formas de enfrentar o racismo que, acredito eu, ainda existirá por muitos anos.

⁵⁹ (Devulsky, 2021)

⁶⁰ (Bento, 2022)

⁶¹ (Souza, 2021)

Apresentamos aqui obras que podem, através do imaginário⁶², elevar a autoestima da criança negra e proporcionar possibilidades de sonhar com o futuro que ela desejar. Desta forma, acreditamos ser possível ultrapassar o conceito de Representação e ampliar os efeitos da narrativa para o que chamamos de Representatividade, ou seja, uma representação com afetividade (no sentido exposto no capítulo anterior), que promova deslumbramento, associações e identificações positivas, favorecendo o empoderamento das crianças negras.

Contamos com diversas obras de literatura infantil afro-brasileira que falam sobre aceitação das características físicas como o cabelo crespo, a cor da pele, sobre ancestralidade africana, religiosidade de matriz africana e enfrentamento de situações racistas e preconceituosas. Indiscutivelmente, estes são temas muito pertinentes e necessários para que a criança negra construa sua identidade, no entanto, acreditamos que seja preciso também obras que ultrapassem as questões raciais e que apresentem crianças sendo crianças, sendo livres, felizes, realizando coisas comuns a todas as outras e vislumbrando um futuro repleto de possibilidades sem que necessariamente, a narrativa tenha um viés racializado (como é o caso das obras apresentadas no último capítulo).

A população negra já foi tão estigmatizada, desvalorizada e cruelmente atacada, que a possibilidade do encantamento, da poesia e da beleza aliados à ludicidade podem estimular nas crianças negras uma nova forma de se enxergar perante o mundo. Adichie (2019), ao refletir sobre as histórias, pontua a importância de se contar outras histórias além daquelas que apresentam aspectos negativos, e exemplifica dizendo que é muito importante contar outras histórias além daquelas que envolvam as catástrofes do continente africano. Retomamos a afirmação da escritora para dizer que precisamos contar histórias de crianças negras que não falem sobre o racismo que elas sofrem, que não reforcem esse lugar, mas que passemos a dar mais importância às histórias que ressaltam a beleza, as conquistas, as vitórias, os encantos e os afetos para assim promovermos a verdadeira representatividade.

Com base em todos os estudos apresentados até aqui, afirmamos que Representatividade negra é isso, se ver de forma positiva, num lugar almejado, e,

⁶² Conceito compreendido a partir de Gilbert Duran como representação de uma tradução mental da realidade, ou seja, ele é o conector obrigatório pelo qual forma-se qualquer representação humana. (DURAND, Gilbert. *O imaginário*. Tradução Renée Eve Levié. 5ª. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2011).

poder se encontrar nos espaços que sempre nos foram negados pela sociedade. Representatividade se concretiza naquele sorriso ao final da história, aquele quentinho no coração que faz brilhar os olhos. Representatividade é poder sonhar com a felicidade e, assim, transformá-la em realidade.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AGUSTONI, Prisca. **O mundo começa na cabeça**. Ilustrações de Tati Mões. São Paulo: Paulinas, 2011.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Dalva Martins. **A menina negra diante do espelho**. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18852/1/2015_Dalva%20Martins%20de%20Almeida.pdf. Acesso em 04/2023.
- ANDRADE, Gisele Gama. **A menina que gostava de saber**. Ilustrações: Ronaldo Santana. Rio de Janeiro: Editora Abaquare, 2009.
- ARAÚJO, Débora Cristina de. **Relações étnico-raciais na literatura infantil e juvenil: A produção acadêmica stricto sensu de 2003 a 2015**. Relatório de pesquisa de pós-doutorado em Educação apresentado ao Programa de pós-graduação em Educação da Universidade federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2017a. Disponível em: http://www.prppg.ufpr.br/site/ppge/wp-content/uploads/sites/45/2021/05/2017_pos-doc_debora-cristina-araujo.pdf
- ARAÚJO, Débora Oyayomi. Caminhos trilhados pelas personagens negras na literatura infantil brasileira: percalços e percursos. **TOM Cadernos de Ensaio**, Curitiba, v.3, p. 20-42, 2017b.
- ARAÚJO, Débora Oyayomi. **Personagens negras na literatura infantil: o que dizem as crianças e professoras**. Curitiba: CVR, 2017c.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKKE, Rachel R. Baptista. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639**. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BARREIROS, Ruth Ceccon; VIEIRA, Nancy Rita Ferreira. Literatura Infantil para uma Formação Leitora Multicultural. **Revista Línguas e Letras**, Cascavél, v.12, n.23, p. 239-350, 2011.
- BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. Ilustrações de Adriana Mendonça. São Paulo: IBP, 2012.

- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.
- BERND, Zilá. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.
- BORGES, Iris. **Rosa Morena**. São Paulo: Callis, 2009.
- BRAGA, Amanda Batista. **História da beleza negra no Brasil: discursos, corpos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2015.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.
- BRAZ, Júlio Emílio. **Pretinha, eu?** São Paulo: Scipione, 1997.
- BRITO, Kalypsa. **Pretinha de ébano**. Salvador: Kawo-Kabiyesile, 2016.
- CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 3.ed. 1987.
- CAGNETI, Sueli de Souza; SILVA, Cleber Fabiano. **Literatura infantil juvenil: diálogos Brasil-África**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013.
- CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Ouro sobre azul, 2011.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar, ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2006.
- CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, Teresa. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil atual**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.
- COSTA, Madu. **Cadarços desamarrados**. Belo Horizonte, Mazza edições, 2009.
- COSTA, Madu. **Meninas negras**. Belo Horizonte, Mazza edições, 2010.
- COSTA, Madu. **Lápis de cor**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.
- COSTA, Madu. **Zumbi dos Palmares em cordel**. Belo Horizonte, Mazza edições, 2013.

CRUZ, Elisabete da. **Cor de pele**. Ilustrado por Rafael Duque. São Paulo: Suinara, 2018.

CUTI. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2010.

DALCASTAGNÈ, Regina. Uma voz ao sol: representação e legitimidade na narrativa brasileira contemporânea. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, v. 20, p. 33-77, 2002.

DALCASTAGNÈ, Regina. **A personagem negra na literatura brasileira contemporânea**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DALCASTAGNÈ, Regina. Para não ser trapo no mundo: as mulheres negras e a cidade na narrativa brasileira contemporânea. In: **Estudos de literatura brasileira contemporânea**. Brasília, n.44, p.289-302, jul/dez 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/r756G9pMPP7xfXy8x36JWRw/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 13 out 2022.

DEBUS, Eliane Santana. A literatura infantil contemporânea e a temática étnico-racial: mapeando a produção. **Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil - Seminário de Literatura Infantil e Juvenil**, 2007.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura infantil de Júlio Emílio Braz**. 2013. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/artigos/criticas/ArtigoElianeDebus1culturaafricanaliteraturainfantil.pdf>

DEBUS, Eliane. A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens. São Paulo: Cortez, 2017a.

DEBUS, Eliane; BAZZO, Jilvania L.S; BARTOLOTTA, Nelita. **Literatura infantil e juvenil: pelas frestas do contemporâneo**. 1.ed. Tubarão: Copiart, 2017b.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. Coleção Feminismos plurais. São Paulo: Jandaíra, 2021.

DIOUF, Sylviane A. **As tranças de Bintou**. Ilustrações Shane W. Evans. Tradução Charles Cosac. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura Afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XX**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura, política, identidades: ensaios**. Belo Horizonte: FALÉ/UFMG, 2005.

EVARISTO, Conceição. **Conceição Evaristo por Conceição Evaristo**. Depoimento concedido durante o I Colóquio de escritoras mineiras realizado em maio de 2009 na Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

EVARISTO, Conceição. Da representação a auto-representação da mulher negra da mulher negra na literatura brasileira. **Revista Palmares: cultura afro-brasileira**, Brasília, ano 1, n. 1, set. 2005. p. 52-57. disponível em <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/02/revista01.pdf> Acesso em: 06 jun 2018

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3 ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVELYN, Márcia. **O segredo da chita voadora**. Teresina: Nova Aliança, 2017.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FÉLIX, Andreza. **Meia curta**. Ilustrado por Santiago Régis. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2020.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literatura negra, literatura afro-brasileira: como responder à polêmica? In: SOUZA, Florentina, LIMA, Maria Nazaré (Org.). **Literatura afrobrasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

FREEMAN, Mylo. **Princesa Arabela, mimada que só ela!** Tradução Ruth Salles. São Paulo: Ática, 2008.

GAIVOTA, Gustavo. **Chico Juba**. Ilustrado por Rubem Filho. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GALDINO, Daniela. **O terceiro espaço – confluências sobre a literatura infanto-juvenil e a lei 10.639/03**. 2019. Tese (Doutorado Estudos Étnicos e Africanos). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Tradução Enilce Albergaria Rocha. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

GOMES, Josias; JESUS, Rodrigo. **Considerando os Quilombos Editoriais, é possível falar em “ilustração afro-brasileira”?** Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp. Salvador, v.30, n.62, p.135-151, abr/jun, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Disponível em: www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/2012/10. Acesso em 27 out. 2015.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 38-47, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2003, p.217-243.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133- 154, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Núbia Pereira de Magalhães; PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Ardis da imagem**: exclusão étnica e violência nos discursos da cultura brasileira. Belo Horizonte: Mazza Edições/ Editora PUC Minas, 2001.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: Identidades e mediações Culturais. Liv Sovik (Org). Tradução Adelaide La Guardia Rezende... [et all]. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Organização e Revisão Técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Editora PUC RIO: APICURI, 2016.

hooks, bell. **Olhares negros**: raça e representação. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

IBGE. Agência de notícias. **População cresce mas número de pessoas com menos de 30 anos cai 5,4% de 2012 a 2021**. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34438-populacao-cresce-mas-numero-de-pessoas-com-menos-de-30-anos-cai-5-4-de-2012-a-2021> Acesso em: 08 jan. 2023.

ISADORA, Rachel. **A princesa e a ervilha**. Tradução Thaisa Burani. Edições Jogo de Amarelinha. São Paulo: Farol literário, 2010.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 1996.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura Infanto-Juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. (Org) **Literatura Afro-brasileira**. Brasília. Fundação Palmares, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira** – história e histórias. 6. ed. São Paulo: editora Ática, 2007.

LIMA, Heloísa Pires de. Personagens negros: um breve perfil da literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.101-115

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: SESI-SP, 2018.

LOPES, Ney. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo: Selo negro, 2004.

LUCINDA, Elisa. **A menina transparente**. Ilustrações de Graça Lima. Rio de Janeiro: Salamandra, 2000.

LUCINDA, Elisa. **A menina transparente**. Ilustrações de Graça Lima. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2010.

MARINHO, Josias. **Benedito**. São Paulo: Livraria Saraiva, 2014.

MARINHO, Josias. **O príncipe da beira**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

McQuinn, Anna. **Lulu adora histórias**. Tradução Lis Dornelas. 1.ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Literatura infantil e/ou juvenil: a “prima pobre” da pesquisa em letras. **Guavira Letras**, Campo Grande, v.6, p. 43-65, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Org). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. P.444-454

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2016.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro Ilustrado**: palavras e imagens. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NUÑEZ, Emília. **A banda das meninas**. Salvador: Tibi, 2019.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Negros personagens nas narrativas infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2003.

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

OLIVEIRA, Cristiane Madanêlo. **As pequenas grandes coisas da vida: A África que se mostra ao Brasil**. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/as-pequenas-grandes-coisas-da-vida-a-africa-que-se-mostra-ao-brasil/>. Acesso em: 20 abr. 2019.

OLIVEIRA, Ieda de (Org). **O que é qualidade em Literatura Infantil e Juvenil?** Com a palavra o escritor. São Paulo, DCL, 2005.

OLIVEIRA, Ieda de (Org). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil?** Com a palavra o ilustrador. São Paulo, DCL, 2008.

OLIVEIRA, Kiusam. **Omo-Oba: histórias de princesas**. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Educação, Literatura infanto-juvenil e relações étnico-raciais. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v.4, n.2, p. 5-14, 2015.

OLIVEIRA, Sueli Ferreira. **Lápis cor de pele**. Ilustrado Gilmar e Fernandes. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2017.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação**. São Paulo: Paulinas, 2007.

PESTANA, Cristiane V. de Araujo. **A mulher negra nos poemas de Cristiane Sobral – luta, valorização e empoderamento**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos literários) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

PLATÃO. **Diálogos**. Teeteto Crátilo. 3. ed. Revisada. Belém: UFPA, 2001

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PRANDI, Reginaldo. As religiões afro-brasileiras nas ciências sociais: uma conferência, uma bibliografia. **Revista brasileira de informação bibliográfica em Ciências Sociais**. São Paulo, p.07-30, jan/jul, 2007.

QUEIROZ, Suzana Teixeira. **A religiosidade afro-brasileira na literatura infanto-juvenil: uma análise do Programa nacional Biblioteca na Escola – PNBE (2004-**

2014). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação, culturas e identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual.** Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

RAMOS, Ana Margarida. **Toda a literatura é educativa.** Entrevista realizada em 02 de março de 2017. 2017. Disponível em: <https://medium.com/educatio-madeira/toda-a-literatura-%C3%A9-educativa-5118167e8e32>. Acesso em: 06 jun. 2020.

RANZEIRO, Maira Brochado. **Maira a alegre Campeã.** Ilustração: J. Rafael. São Paulo: Projeto Gráfico: F.K. Estúdio, Publicidade e Editora, 2017.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RISCADO, Leonor. **A crítica da literatura infantil e as escolhas do público.** II Encontro Nacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Centro de estudos da criança da Universidade do Minho. 2001? Disponível em http://www.casdaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_cri_escolhas_Iriscado_a.pdf Acesso em: 09 set 2017.

ROCHA, Enilce Albergaria. A noção de Relação em Édouard Glissant. **Ipotesi-Revista de Estudos Literários**, Juiz de Fora, v.6 n. 2, p. 31-39, 2002.

ROCHA, Rosângela Vieira. **Janáina, a bailarina.** Ilustrações de Walter Lara. Juiz de Fora: Franco Editora, 2015.

ROSA, Sonia. **Literatura negro afetiva para crianças e jovens.** São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/literatura-negro-afetiva-para-criancas-e-jovens/> Acesso em: 03 nov. 2023.

ROSA, Sonia. **O menino Nito.** Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

ROSA, Sonia. **Os tesouros de Monifa.** São Paulo. Brinque-Book, 2009

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de Imagens.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SANTOS, Mirian Cristina dos. **Intelectuais negras: prosa negro-brasileira contemporânea.** Rio de Janeiro: Malê, 2018.

SANTOS, Mônica de Menezes. **Por um lugar para a literatura infantil/juvenil nos estudos literários.** 2011. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo.** São Paulo: Veneta, 2020.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira.** São Paulo: Claro Enigma, 2012

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CEAO/CED, 1995.

SILVA, Célia Cristina. **Ana e Ana**. 2. ed. São Paulo: DCL, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Intolerância Religiosa: Impactos do Neopentecostalismo no Campo Religioso Afro-brasileiro**. (Org). 1 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

SOBRAL, Cristiane. **Terra negra**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

SOBRAL, Ayana; SOBRAL, Cristiane. **Tainá a guardiã das flores**. Ilustrações de NeMaria. Brasília: Editora Avá, 2018.

SORRENTI, Neusa. **Pequenas alegrias**. Ilustrador: Walter Lara. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

SOUSA, Andréia Lisboa de. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo negro, 2001.

SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro**. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.

SOUZA, Mariana Silva; ARAÚJO, Débora Cristina. Crianças negras nas ilustrações de Josias marinho. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, v.12, n.33, 197–220, Jan-ago 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1009> Acesso em 04 abr. 2022.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro** ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TODOROV, Tzvetan. **Os gêneros do discurso**. Lisboa: Edições 70, 1978.

ANEXO A – Tabela com todos os livros coletados durante a pesquisa

LISTA DE LIVROS CATALOGADOS E PRÉ-SELECIONADOS COM PROTAGONISTAS NEGROS(AS)				
Nº	TÍTULO DO LIVRO	ESCRITOR	ILUSTRADOR	ANO DE PUBLICAÇÃO E EDITORA
1	A banda das meninas	Emília Nuñez	Ana Paula Azevedo	2019 - TIBI
2	A fada dia e o duende Mante	Kalypsa Brito	Verônica Saiki	2016 - SEE Bahia
3	A fada noite e o vagalume azul	Kalypsa Brito	Pakapym	2018 - Kawo-Kabiysile
4	A mala maluca da vovó Zenilda	Ellen de Paula M. Abreu	Igor M. Abreu	2018 - Letraria
5	A menina e o tambor	Sonia Junqueira	Mariangela Haddad	2019 - Autêntica
6	A menina que brincava de tudo	Carolina Magalhães	Artur e Henrique Oliveira	2019 - própria autora
7	A menina que gostava de saber	Gisele Gama	Ronaldo Santana	2009 - Abaquar
8	A menina transparente *	Elisa Lucinda	Graça Lima	2010 - Galerinha
9	A menina transparente *	Elisa Lucinda	Graça Lima	2000 - Salamandra
10	A neta de Anita	Anderson de Oliveira	Alezandre Rampazzo	2017 - Mazza
11	A princesa e a ervilha (adap)*	Rachel Isadora	Rachel Isadora	2010 - Farol
12	A princesa e o vento	Martha Rodrigues	Alexandre Rosalino	2010 - Mazza
13	Akin o rei de Igbo	Marcos Cajé	Dom Lito	2020 - Malê
14	Amor de cabelo	Matthew A. Cherry	Vashti Harrison	2020 - Galerinha Record
15	Amoras	Emicida	Aldo Fabrini	2018 - Cia das Letrinhas
16	Ana e Ana	Célia Cristina	Fê	2007 - DCL
17	Antonieta	Eliane Debus	Annie Ganzala	2019 - Copiart
18	As bonecas negras de Lara	Aparecida J. Ferreira	Élio Chaves	2017-ABC Proj.
19	As cores do mundo de Lúcia	Jorge Fernando dos Santos	Denise Nascimento	2010 - Paulus
20	As panquecas de Mama Panya	Mary e Rich Chamberlin	Julia Cairns	2005 - SM
21	As tranças de Bintou	Silviane A. Diouf	Shane W. Evans	2010-Cosac Naify
22	As tranças de minha mãe	Ana Fátima	Quezia Silveira	2021 - Ereginga Educação

23	Benedito	Josias Marinho	Josias Marinho	2014 - Saraiva
24	Betina	Nilma Lino Gomes	Denise Nascimento	2009 - Mazza
25	Bucala	Davi Nunes	Daniel Santana	2019 - Malê
26	Cabelo ruim? *	Neusa Baptista Pinto	Yasmin Mundoca	2020 - Tanta tinta
27	Cadarços desamarrados	Madu Costa	Rubem Filho	2009 - Mazza
28	Calu, uma menina cheia de histórias	Cássia Valle/Luciana Palmeira	Maria Chantal	2017 - Malê
29	Chapeuzinho e leão faminto	Alex T. Smith	Alex T. Smith	2019 - Brinque-book
30	Cheirinho de neném	Patrícia Santana	Thiago Amormino	2011 - Mazza
31	Chico Juba *	Gustavo Gaivota	Rubem Filho	2011 - Mazza
32	Cor de pele	Elisabete da Cruz	Rafael Duque	2018 - Suinara
33	Coração do mar	Carol Fernandes	Carol Fernandes	2019 - CriviNHO
34	Da minha janela	Otávio Júnior	Vanina Starkoff	2019 - Cia das letrinhas
35	Dandara e vovó Cenira	Lívia da Silva Marques	Rodrigo Faccio	2019 - Sinopsys
36	Dandara seus cachos e caracóis	Maira Suertegaray	Carla Pilla	2018 - Mediação
37	Doce princesa negra	Solange Cianni	Felipe MassaFera	2006-LGE Editora
38	E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas	Emicida	Aldo Fabrini	2020 - Cia das Letrinhas
39	Entre meio sem babado	Patrícia Santana	Marcial Ávila	2007 - Mazza
40	Escola de chuva	James Rumford	James Rumford	2012-Brinque-book
41	Este é o meu cabelo *	Gió	Gió	2018 - Nandyala
42	Flávia e o bolo de chocolate *	Miriam Leitão	Bruna Assis Brasil	2015 - Rocco
43	Histórias trazidas por um cavalo marinho	Edimilson de A. Pereira	Denise Nascimento	2007 - Paulinas
44	Igbo e as princesas	Marcos Cajé	Iara L. Lindback	2020 - Júlio Sá
45	Janaína, a bailarina *	Rosângela V. Rocha	Walter Lara	2015-Franco edit.
46	João e o cabelo mais lindo do mundo	Nicácio Belford	Flávio carlos	2020 Clube da cultura
47	Koumba e o tambor diambê	Madu Costa	Rubem Filho	2009 - Mazza
48	Lápis cor de pele	Marcos Reis	Marcelo Reis	2018 - Art Letras
49	Lápis cor de pele	Sueli F. de Oliveira	Gilmar e Fernandes	2017-Casa Publ.Brasileira

50	Lápis cor de pele	Daniela de Brito	Polly Duarte	2017 - Cortez
51	Lápis de cor	Madu Costa	Josias Marinho	2012 - Nandyala
52	Lukenya e seu poder poderoso	Odara Delé	Amanda Daphne	2018 - LiteraRua
53	Lulu adora histórias	Anna Mcquinn	Rosalind Beardshaw	2012 - Pallas
54	Lulua adora a biblioteca	Anna Mcquinn	Rosalind Beardshaw	2014 - Pallas
55	Machado de Assis menino	Henrique Rodrigues	Edson de Souza	2021 - Malê
56	Maíra a alegre campeã	Maíra B. Ranzeiro	J. Rafael	2017 - FKPEd
57	Makeba vai à escola	Ana Fátima	Quezia Silveira	2019 - Cogito
58	Makori a pequena princesa	Marcos Cajé	Quezia Silveira	2021 - Ereginga Educação
59	Manu e Mila	André Neves	André Neves	2018-Brinque-book
60	Mariana	Ana Paula de Abreu	Bruna Assis Brasil	2014 - Viajante do tempo
61	Meia curta	Andreza Félix	Santiago Regis	2020 - Mazza
62	Menina bonita do laço de fita*	Ana Maria Machado	Claudius	2011 - Ática
63	Meninas negras	Madu Costa	Rubem Filho	2010 - Mazza
64	Meu avô é um tata	Janaína Figueiredo	Bruna Lubambo	2018 - Pallas
65	Meu crespo é de rainha	bell hooks	chris raschka	2018 - Boitatá
66	Mizu e a estrela	Margarida Cristina Vasques	Rubem Filho	2012 - Mazza
67	Nikké	Édimo de A. Pereira	Angelo Abu	2011 - Mazza
68	Nós de Axé	Janaína Figueiredo	Paulica Santos	2018 - Aletria
69	O cabelo de Arthur	Síntia de Aquino	Fábio Maltez	2022 - Ereginga Educação
70	O cabelo de Cora	Ana Zarco Câmara	Taline Schubach	2017 - Pallas
71	O cabelo de Lelê *	Valéria Belém	Adriana Mendonça	2012 - IBEP
72	O caderno de rimas do João	Lázaro Ramos	Maurício Negro	2015 - Pallas
73	O caderno sem rimas da Maria	Lázaro Ramos	Maurício Negro	2018 - Pallas
74	O casamento da princesa	Celso Sisto	Simone Matias	2009 - Prumo
75	O colecionador de pedras	Prisca Agustoni	André Neves	2014 - Paulinas
76	O comedor de nuvens	Heloisa Pires Lima	Suppa	2009 - Paulinas

77	O menino de caracóis na cabeça	Edimilson de A. Pereira	Lelis	2012 - Paulinas
78	O menino Nito	Sonia Rosa	Victor Tavares	2011 - Pallas
79	O menino que não nasceu da barriga da mãe	Carmem Lucia Eiterer	Augusto F. Oliveira	2011 - Mazza
80	O mundo começa na cabeça	Prisca Agustoni	Tati Mões	2011 - Paulinas
81	O mundo das pessoas coloridas	Caio Ducca	Thiago Amormino	2012 - Mazza
82	O mundo no black power de Tayó	Kiusam de Oliveira	Taisa Borges	2013 - Peirópolis
83	O pequeno príncipe preto	Rodrigo França	Juliana Barbosa Pereira	2020 - Nova Fronteira
84	O segredo da chita voadora	Márcia Evelyn	Angela Rêgo	2017 - Nova Aliança
85	OBAX	André Neves	André Neves	2010-Brinque-book
86	Os cabelos de Sara	Gisele Gama	Ronaldo Santana	2012 - Abaquar
87	Os dengos na moringa de voinha	Ana Fátima	Fernanda Rodrigues	2023-Brinque-book
88	Os tesouros de Monifa	Sonia Rosa	Rosinha	2009-Brinque-book
89	Palmas e vaías	Sonia Rosa	Salmo Dansa	2011 - Pallas
90	Pedras, pedrinhas e pedregulhos	Pituka Nirobe	Levi Cintra	2017 - Nandyala
91	Pequenas alegrias *	Neusa Sorrenti	Walter Lara	2016 - Mazza
92	Pretinha de ébano	Kalypsa Brito	Pakapym	2016 - Kawo-Kabiysile
93	Pretinha de neve e os sete gigantes	Rubem Filho	Rubem Filho	2013 - Paulinas
94	Pretinha, eu?	Júlio Emílio Braz	Rubem Filho	1997-Scipione
95	Princesa Arabela, mimada que só ela	Mylo Freeman	Mylo Freeman	2008 - Ática
96	Princesas negras	Ariane Celestino / Edileuza Penha	Juba Rodrigues	2018 - Malê
97	Qual é a cor do amor? A história de Lorenzo e Dandara	Priscila Pereira Boy	Diana Leite Chacon	2017 - Vereda
98	Que cor é minha cor?	Martha Rodrigues	Rubem Filho	2005 -Mazza
99	Rosa Morena	Iris Borges	Jô Oliveira	2009 - Callis
100	Rufina *	Marciano Vasques	Osório Garcia	2010-Franco edit.
101	Sinto o que sinto	Lázaro Ramos	Ana Maria Sena	2019 - Carochinha
102	Só um minutinho	Yuyi Morales	Yuyi Morales	2006 - FTD
103	Tainá, a guardiã das flores	Cristiane e Ayana Sobral	NeMaria	2018 - Avá

104	Tanto, tanto!	Trish Cooke	Helen Oxenbury	2012 - Anglo
105	Themba o menino rei	Marcos Cajé	Cau Luis	2022 - Ereginga Educação
106	Tiarinha vermelha e o povo mau	Marcos Reis	Joyce Barbosa	2018 - Art. Letras
107	Tudo em Luiza ganhou metro	Dalila Roufi	Dalila Roufi	2018 - Dalila R. Figueiredo editora
108	Tunde e as aves misteriosas	Ana Fátima	Salamanda	2020 - Ereginga Educação
109	Uma história mais ou menos parecida	Márcia Paschoallin	Juliana Fioresi	2013 - Carandaí
110	Zekeyê e os olhos da noite	Nathalie Dieterlé	Nathalie Dieterlé	2013 - Scipione
111	Zula, a guerreira	Marcos Cajé	Iara L. Lindback	2018 - Metanóia
112	Zumbi dos Palmares em cordel	Madu Costa	Josias Marinho	2013 - Mazza

* Não indicamos a aquisição e a utilização desses livros (com *) por não estarem de acordo com o que defende a presente tese, ou seja, são livros com ilustrações estereotipadas que não favorecem uma identificação positiva por parte das crianças.