

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

MELISSA LAPA CAMILO

**LITERATURA INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: QUAIS
POSSIBILIDADES PARA O TRABALHO JUNTO ÀS CRIANÇAS?**

Alfenas/MG

2022

MELISSA LAPA CAMILO

**LITERATURA INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: QUAIS
POSSIBILIDADES PARA O TRABALHO JUNTO ÀS CRIANÇAS?**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas de Minas Gerais. Área de concentração: Culturas, Práticas e Processos na Educação.

Orientadora: Professora Dr.^a Fabiana de Oliveira

Alfenas/MG

2022

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas

C1831 Camilo, Melissa Lapa
Literatura infantil e relações étnico-raciais: quais possibilidades para o trabalho junto às crianças? / Melissa Lapa Camilo. -- Alfenas/MG, 2022.
208 f. : il. –

Orientadora: Fabiana de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, 2022.
Bibliografia.

1. Literatura Infantil. 2. Cultura Africana e Afro-Brasileira. 3. Relações Étnico-Raciais. 4. Literatura Infantil. I. Oliveira, Fabiana de, orient. II. Título.

MELISSA LAPA CAMILO**LITERATURA INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: QUAIS POSSIBILIDADES PARA O TRABALHO JUNTO ÀS CRIANÇAS?**

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 30 de março de 2022.

Profa. Dra. Fabiana de Oliveira
Instituição: Universidade Federal de Alfenas UNIFAL-MG

Profa. Dra. Cristina Teodoro
Instituição: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira UNILAB-CE

Profa. Dra. Daniela Aparecida Eufrásio
Instituição: Universidade Federal de Alfenas UNIFAL-MG



Documento assinado eletronicamente por **Fabiana de Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 30/03/2022, às 16:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Aparecida Eufrásio, Professor do Magistério Superior**, em 30/03/2022, às 16:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristina Teodoro, Usuário Externo**, em 30/03/2022, às 17:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0700232** e o código CRC **BEE448B1**.

Dedico a Deus, aos meus pais, a
minha orientadora e amigos pelo
apoio a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

À minha querida orientadora, Fabiana de Oliveira, por todos os seus conhecimentos compartilhados e por todo o apoio desde a graduação. É uma mulher incrível que admiro com muito carinho.

Aos docentes do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Alfenas, sempre comprometidos a compartilhar novos conhecimentos e proporcionando crescimento acadêmico a todos os seus estudantes.

Aos meus colegas discentes do Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Alfenas, turma de 2020. Não foi fácil produzir pesquisas durante uma pandemia, tivemos dias de lutas e dias de glórias. Todavia, sempre pudemos contar com o apoio uns dos outros.

À equipe da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Alfenas. Com muito zelo e comprometimento, sempre atendem com excelência cada estudante do departamento.

À Igreja Presbiteriana do Brasil, da cidade de Alfenas, por todo o incentivo e apoio. Cada oração de cada irmão de fé foi muito especial para que se renovasse a fé, essenciais para que eu pudesse continuar seguindo em frente com meus estudos, profissão e sonhos.

A todos os meus amigos, que sempre estiveram torcendo por mim a cada empreitada que a vida nos leva, nunca deixando a esperança de um futuro melhor desaparecer.

Aos meus pais, Débora e Luciano. Sei que vocês batalharam muito para que eu tivesse todas as oportunidades do mundo para continuar estudando e obter o tão sonhado diploma e, posteriormente, o título de mestre. Sou extremamente grata por tudo e espero poder retribuir e honrar vocês, com excelência, todos os dias de minha vida.

À Deus, tão grandioso e maravilhoso, tornou possível o que era impossível com a sua graça. Bendito seja o Senhor, que com o seu amor sobrenatural, sustentou a mim e minha família até aqui.

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história. É claro que a África é um continente repleto de catástrofes. Existem algumas enormes, como os estupros aterradores no Congo, e outras deprimentes, como o fato de que 5 mil pessoas se candidatam a uma vaga de emprego na Nigéria. Mas existem outras histórias que não são sobre catástrofes, e é muito importante, igualmente importante, falar sobre elas. Sempre senti que é impossível se envolver direito com um lugar ou uma pessoa sem se envolver com todas as histórias daquele lugar ou daquela pessoa. A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos.

(ADICHIE, 2019)

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo desenvolver uma revisão de literatura por meio de pesquisas realizadas em programas de mestrado e doutorado que envolve o campo de estudo da Literatura Infantil e os estudos raciais no Brasil para responder à questão de pesquisa sobre quais as possibilidades para o trabalho junto às crianças. A metodologia utilizada baseou-se no Estado da Arte, que possibilitou uma análise entre duas teses e quatorze dissertações, disponíveis no site BDTD/ibict. Os resultados demonstraram que apesar da obrigatoriedade da Lei 10.639/03, que determina o ensino obrigatório de história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de educação, há ainda um mito de que as crianças não compreendem as questões raciais, o que faz com que a escola não trate dessa temática em seu cotidiano. Além disso, muitos educadores se sentem despreparados para incluir a temática em sala de aula, pois não tiveram na graduação disciplinas que os auxiliasse a refletir sobre as Relações Étnico-Raciais. Todavia, concluiu-se que a Literatura Infantil é um ato de resistência ao modelo de ensino que tem ignorado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, pois proporciona aos seus leitores reflexões sobre o respeito as diferenças para uma sociedade antirracista. Além disso, contribui também para que as crianças negras possam reconstruir e reconquistar, de maneira positiva, sua autoimagem e autoestima, principalmente quando a leitura é mediada pelo professor a partir das próprias vivências das crianças. Foi possível concluir também que somente as obras literárias não são capazes de mudar as estruturas sociais já estabelecidas na sociedade e na educação em relação a padrões de beleza e culturas consideradas eruditas, heranças da colonização europeia. Para que a Literatura Infantil seja um caminho possível para tratar as Relações Étnico-Raciais junto as crianças em uma educação voltada para a decolonialidade brasileira, é preciso que haja um complemento entre as obras literárias e ações afirmativas que credite as vivências das crianças como, por exemplo, as brincadeiras, as rodas de conversas e projetos voltados para expressões artísticas como a música, a pintura e a escrita. Assim, além de se identificar com as narrativas literárias, as crianças também se sentem mais à vontade em expor seus sentimentos e experiências de vida de modo que, individual e coletivamente, reflitam sobre a forma como se veem e veem os outros ao seu redor, sobretudo ao comportamento do porquê é preciso respeitar as diferenças repudiando o racismo e buscando por equidade social, através de direitos legislativos e ações afirmativas que reparem historicamente os privilégios que eram negados aos membros pertencentes as minorias sociais. O referencial teórico foi baseado a partir da nova Sociologia da Infância, com William Corsaro e Manuel Sarmiento. As referências utilizadas sobre Literatura Infantil, optou-se pelas autoras Nelly Coelho, Regina Zilberman e Ione Jovino. Sobre as epistemologias voltadas para ações afirmativas para uma educação brasileira antirracista, foram utilizados os autores Ângela Figueiredo, Ramón Grosfoguel, Djamila Ribeiro e Chimamanda Adichie.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil. Cultura Africana e Afro-brasileira. Relações Étnico-Raciais. Educação Infantil.

ABSTRACT

The present research aims to develop a literature review through research carried out in master's and doctoral programs that involves the field of study of Children's Literature and racial studies in Brazil to answer the research question about what are the possibilities for work next to the children. The methodology used was based on the State of the Art, which allowed an analysis between two theses and fourteen dissertations, available on the BDTD/ibict website. The results showed that despite the obligation of Law 10.639/03, which determines the compulsory teaching of African and Afro-Brazilian history and culture in educational institutions, there is still a myth that children do not understand racial issues, which makes that the school does not deal with this issue in its daily life. In addition, many educators feel unprepared to include the theme in the classroom, as they did not have disciplines at graduation that would help them to reflect on Ethnic-Racial Relations. However, it was concluded that Children's Literature is an act of resistance to the teaching model that has ignored the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations, as it provides its readers with reflections on respect for differences for an anti-racist society. In addition, it also helps black children to rebuild and regain, in a positive way, their self-image and self-esteem, especially when reading is mediated by the teacher based on the children's own experiences. It was also possible to conclude that only literary works are not capable of changing the social structures already established in society and in education in relation to standards of beauty and cultures considered erudite, legacies of European colonization. For Children's Literature to be a possible way to deal with Ethnic-Racial Relations with children in an education focused on Brazilian decoloniality, there must be a complement between literary works and affirmative actions that credit the experiences of children, such as For example, games, conversation circles and projects aimed at artistic expressions such as music, painting and writing. Thus, in addition to identifying with literary narratives, children also feel more comfortable exposing their feelings and life experiences so that, individually and collectively, they reflect on the way they see themselves and others around them, above all, the behavior of why it is necessary to respect differences, repudiating racism and seeking social equity, through legislative rights and affirmative actions that historically repair the privileges that were denied to members belonging to social minorities. The theoretical framework was based on the new Sociology of Childhood, with William Corsaro and Manuel Sarmiento. The references used on Children's Literature were chosen by the authors Nelly Coelho, Regina Zilberman and Ione Jovino. About the epistemologies focused on affirmative actions for an anti-racist Brazilian education, the authors Ângela Figueiredo, Ramón Grosfoguel, Djamila Ribeiro and Chimamanda Adichie were used.

KEYWORDS: Children's Literature. African and Afro-Brazilian Culture. Ethnic-Racial Relations. Child education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Organização das pesquisas analisadas.....	94
Quadro 2 -	Métodos utilizados.....	118
Quadro 3 -	Livros de Literatura Infantil mencionados nos documentos analisados.....	201

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de pesquisas por faixa etária das crianças participantes.....	116
Tabela 2 - Comparativo entre editoras e seus protagonistas.....	205
Tabela 3 - A temática das Relações Étnico-Raciais nos livros.....	207

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Quantidade de dissertações e teses.....	110
Gráfico 2 -	Quantidade de pesquisas analisadas por instituição.....	111
Gráfico 3 -	Quantidade de instituições públicas e privadas.....	112
Gráfico 4 -	Áreas dos Programas de Pós-Graduação.....	113
Gráfico 5 -	O aumento de pesquisas produzidas por década.....	114
Gráfico 6 -	Quantidade de pesquisas por região.....	115
Gráfico 7 -	Período escolar em que as pesquisas foram realizadas.....	116
Gráfico 8 -	Principal tema das pesquisas.....	117
Gráfico 9 -	Referenciais teóricos mais citados.....	119
Gráfico 10 -	Referenciais teóricos mais citados sobre Literatura Infantil.....	120
Gráfico 11 -	Porcentagem de livros nacionais e internacionais.....	142
Gráfico 12 -	Quantidade de livros infantis utilizados nos documentos lançados por ano.....	143
Gráfico 13 -	Quantidade de livros lançados por editora.....	145
Gráfico 14 -	Identificação dos escritores e ilustradores dos livros de literatura infantil.....	152

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Capas dos livros analisados pelo Eixo A.....	154
Imagem 2 - Capas dos livros analisados pelo Eixo B.....	163
Imagem 3 - Capas dos livros analisados pelo Eixo C.....	167
Imagem 4 - Capas dos livros analisados pelo Eixo D.....	170
Imagem 5 - Capas dos livros analisados pelo Eixo E.....	174
Imagem 6 - Capas dos livros analisados pelo Eixo F.....	177

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	ERA UMA VEZ CRIANÇAS E INFÂNCIAS: O FENÔMENO SOCIAL DA INFÂNCIA E A LITERATURA INFANTIL.....	25
2.1	A NOVA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA, LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA E PERCURSO HISTÓRICO DO GÊNERO INFANTOJUVENIL DOS ANOS SESSENTA ATÉ A CONTEMPORANEIDADE.....	54
3	EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	70
4	A RODA JÁ FOI INVENTADA, E AGORA? O PERCURSO METODOLÓGICO.....	89
5	ANÁLISE DOS DADOS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?.....	110
5.1	CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS ANALISADAS.....	120
5.1.1	O que se tem feito por uma educação antirracista nas escolas?.....	121
5.1.2	O ambiente escolar também fala.....	127
5.1.3	A literatura infantil como um instrumento norteador para se pensar a forma como me vejo e vejo o outro.....	132
5.1.4	As contribuições da literatura infantil para a produção de culturas infantis.	136
6	ANÁLISE PRÉVIA DOS DADOS: O QUE DIZEM OS LIVROS?.....	140
6.1	IDENTIDADE E REPRESENTATIVIDADE: COMO AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS APARECEM NA LITERATURA INFANTIL?.....	153
6.1.1	Eixo A: culturas e tradições africanas.....	154
6.1.2	Eixo B: culturas e tradições afro-brasileiras.....	162
6.1.3	Eixo C: orgulho negro.....	166
6.1.4	Eixo D: situações cotidianas.....	169
6.1.5	Eixo E: respeito às diferenças.....	174
6.1.6	Eixo F: temática do Brasil colônia.....	176
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
	REFERÊNCIAS.....	191
	APÊNDICES.....	201

1 INTRODUÇÃO

Em uma oficina sobre Literatura Infantil, que tive a oportunidade de participar em um curso sobre as Relações Étnico-Raciais para Educação Infantil, em 2021, na universidade em que sou estudante de Pós-Graduação, aprendi com as preletoras Ayodele Floriano e Maria Fernanda Luz que quando vamos falar sobre literatura é preciso, antes de tudo, contar a nossa própria história. Assim, optei pela escolha de introduzir esta dissertação contando um pouquinho da minha própria história e os caminhos que tracei que me fizeram chegar até aqui, uma pedagoga pesquisadora.

Fazendo uma viagem no tempo, minha história iniciou no ano de 1997, quando nasci cheia de expectativas para viver aventuras quando crescesse. No entanto, quando finalmente cresci, tornei-me uma pessoa extremamente tímida, principalmente para falar em público. Por ser tão tímida, acabei desenvolvendo mais a habilidade de observar as pessoas e o ambiente ao meu redor, do que falar sobre o que vi e vivi. Ainda que a memória falhe às vezes, de tanto observar tudo e a todos, acabei absorvendo alguns signos de vivências que nunca mais abandonaram minhas lembranças. Sempre que posso, tento documentar minha jornada em diários para refletir a respeito posteriormente.

Dentre os muitos signos que possuo, ressalto aquele que conta sobre as minhas primeiras ligações com a literatura, que aconteceram, oficialmente, somente a partir de 2013 e 2014. Não que eu não lesse nada de literatura antes disso, mas minhas leituras se resumiam à obrigação de corresponder às expectativas de ganhar notas para passar de ano letivo escolar. A verdade é que, antes de 2013, eu temia profundamente os livros, já que em todas as cinco instituições que estudei, a normativa era sempre tratar as obras literárias como um objeto de punição. Por isso, eu passava longe da biblioteca, temia ficar lá de castigo, além de não me sentir muito capaz de compreender a complexidade de cada letrinha. Minha perspectiva sobre o assunto só mudou quando cheguei ao Ensino Médio. No meio de uma crise existencial sobre qual profissão eu deveria seguir em minha vida adulta, uma nova professora de português chegou a minha escola.

Professora Lívia gostava de desafiar seus alunos. Para ela não era argumento válido dizer que não gostava de ler apenas por não gostar. Principalmente, sem nunca ter de fato lido uma obra por prazer e não por obrigação. Com seu jeito excêntrico, mas também muito atencioso para com os seus estudantes, a professora Lívia convencia facilmente que qualquer

um era capaz de compreender as narrativas literárias, mesmo as mais complexas. Isso porque, para ela, os livros contêm muito mais que letras impressas, contêm histórias de vidas! Logo, se não lêssemos livros, jamais conheceríamos histórias de outras pessoas diferentes de nós. Foi assim que fui convencida a tentar a ler de verdade algo que eu gostasse. Eu não sabia sobre o que eu gostava de ler, mas fui convencida pelo seu discurso e, pela primeira vez, entrei em uma biblioteca para descobrir meus gostos, sem sentir medo de ser repreendida por isso. Permiti-me descobrir sobre mim mesma, sobre os outros ao meu redor e sobre as pessoas que estão pelo mundo inteiro!

O primeiro livro que li, por vontade própria, foi “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis. Não foi uma leitura fácil, tive que ler alguns capítulos mais de uma vez para entender o que o autor queria realmente dizer em alguns momentos. Muitas vezes, recorria por ajuda da professora Lívia, outra hora buscava palavras complexas no dicionário, mas, no final da leitura, tudo valeu muito a pena. Senti-me muito bem após terminar a leitura, era uma vitória, eu havia conseguido ler e, especialmente, entender o que estava sendo contado! Naquele instante, um novo mundo, um novo capítulo de vida, uma nova história se iniciou para mim.

Chimamanda Adichie (2019), em sua obra denominada “O perigo de uma história única” diz que as histórias importam, independentemente de quais histórias — se histórias de vidas ou ficção — pois, elas podem ser usadas “para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem reparar essa desigualdade despedaçada” (ADICHIE, 2019, p.32). Nesse sentido, podemos compreender que a literatura pode ser usada tanto como um aporte dominador sobre outro, como também um caminho de libertação, reflexão e desconstrução/construção de novos hábitos. Sinto que vivi ambos os extremos.

A partir daí, passei a ser uma ratinha de biblioteca, que vive perdida no tempo observando prateleiras cheias de livros. Busco sempre novas histórias para ler, desejo conhecer novos universos que me ensinam sobre as muitas formas de encarar a realidade. Todavia, no mesmo período que vivenciei tamanha experiência literária, algo muito curioso passou a despertar a minha atenção na escola, que eram as viaturas policiais que viviam na porta da minha escola. Confesso que antes, a presença delas, não eram um plano de importância para o meu campo de visão, mas, após aprender a gostar de ler, suas constantes visitas passaram a me deixar reflexiva e até mesmo incomodada.

Todos os dias, as seis e quarenta da manhã, lá estavam as viaturas estacionadas próxima ao portão principal da escola onde nós, os estudantes, adentrávamos. Os policiais estavam sempre armados e, sem dizer nada, sabíamos que esperavam por nós, os alunos. Não nos recebiam de maneira amistosa, não nos davam bom dia e, muito menos, distribuíam sorrisos. Por isso, a presença deles ali era bem assustadora e inibidora. Os boatos, que circulavam pelos corredores, diziam que a presença deles era solicitada pelos próprios moradores, vizinhos da nossa instituição pública, já que a escola atendia, em sua maioria, residentes de outros bairros mais afastados do centro da cidade de Alfenas, Minas Gerais. Por isso, para os moradores locais, a clientela de estudantes representava um perigo em potencial a eles.

Era revoltante, para a maioria de nós, saber disso. O mais absurdo, porém, era que os únicos alunos que eram obrigados, com certa frequência, a passar por uma revista mais específica eram os garotos negros. Nós, que éramos mulheres, e aos demais estudantes brancos, não nos acontecia nada. Quanto muito um aceno de cabeça, caso os encarássemos por muito tempo. Inicialmente, eu não entendia bem o porquê me incomodava tanto presenciar isso todos os dias, apesar de suspeitar que podia ser um tipo de racismo.

Quando eu ou meus colegas decidíamos questionar algum professor sobre os motivos daquela constante revista, a justificativa que nos davam era que os policiais estavam apenas fazendo seu trabalho: garantir a segurança de todos. Entretanto, não é curioso que somente um grupo muito seletivo de estudantes fossem obrigados a passar por aquela repreensão todos os dias? Rapidamente percebíamos que havia muitos outros significados para além de uma simples “inspeção de rotina” que queriam nos fazer acreditar. A confirmação científica, para mim — isto é, quando tive contato com estudiosos que produzem pesquisas sobre o assunto — só aconteceu quando eu já cursava o curso de Pedagogia Licenciatura na Unifal-MG. Antes, eu não tinha um embasamento teórico que pudesse de fato me ajudar a compreender tais situações. Foi graças aos professores e as disciplinas que cursei na graduação que me permitiram conhecer mais a fundo sobre a realidade da discriminação e do racismo brasileiro.

Durante uma prática de estágio obrigatório, vivenciei em uma escola de Educação Infantil da cidade de Alfenas, no dia 20 de novembro — o dia da Consciência Negra — a fala de uma supervisora pedagógica, uma mulher negra, sobre a importância daquele dia. Em suas considerações, a supervisora reforçou o quão errado era ter preconceito com as pessoas ao nosso redor, uma vez que somos todos iguais e devemos viver em harmonia. Seu discurso, no entanto, focava majoritariamente sobre o cabelo que é bonito e como devemos nos adequar ao

que é bonito. Com gestos, apontava para o próprio cabelo alisado para exemplificar como aquele que era “bonito”.

Os adjetivos utilizados por ela sobre o que torna um cabelo bonito, ou não, me fizeram compreender que sua fala ditava muito mais um padrão de beleza, do que uma liberdade de estilo. Fiquei indignada no dia, mas também não a culpo por isso. Meditei sobre o assunto e entendi que para a supervisora chegar a essa conclusão sobre cabelos, baseando em sua própria imagem, espelhava, provavelmente, os muitos dilemas que ela experienciou sobre si mesma. O discurso foi apenas uma consequência. Assim, a minha hipótese é que a ausência de debates sobre a temática Étnico-Racial, somada a falta de personagens negras representadas de maneira positiva nas mídias de comunicação — dentre elas a literatura —, é uma das possibilidades que provoque discursos problemáticos sobre um padrão universal de quem devemos ser, ignorando quem somos e quem o outro é, para alcançar tal padrão. Tudo que foge desse ideal não é, portanto, validado. A discriminação e o preconceito são resultados de tal estigma.

Compreendi naquele instante que eu não poderia mais viver pacificamente sobre esses signos voltados para as Relações Étnico-Raciais, pois ficar calada seria o mesmo que ser conivente ao preconceito, a discriminação, ao racismo. É aqui que surge o meu interesse por realizar pesquisas sobre tal temática, tendo a Literatura Infantil como um caminho, dentre tantas possibilidades, que possa tratar as especificidades histórica, social e Cultural do Movimento Negro, além de auxiliar para práticas antirracistas. Entretanto, para poder falar sobre o assunto era preciso se debruçar mais aos estudos desse campo, principalmente por eu ser uma mulher branca, ou seja, que não está no local de fala das pessoas negras.

É importante ressaltar que o fato de ser uma mulher branca que estuda os discursos do Movimento Negro não me torna uma “autoridade” sobre o tema, pois, reforço novamente que eu, em todas as minhas experiências, jamais poderei realmente entender o que as pessoas negras experimentam em suas vivências cotidianas, principalmente as situações de preconceito. Posso imaginar ao me colocar no lugar e mudar as minhas atitudes enquanto ser humano que respeita o seu próximo, mas não posso tomar para mim suas dores como se eu as vivesse da mesma maneira. É uma experiência muito subjetiva das pessoas negras e que pertence somente a elas.

Como assinala hooks (2020), independente do discurso racial que eu possa vir a pregar, enquanto mulher branca não posso me desvincular do contexto histórico e político que

me cerca, a qual está sempre privilegiando os brancos, ao mesmo tempo em que os negros são tratados de maneira desigual. Minha intenção, portanto, com esta dissertação, é poder usar meus privilégios de pessoa branca para agregar as pautas da militância negra, pensando cientificamente em mudanças sociais com valores antirracistas através da Educação Infantil.

Para hooks (2020), entretanto, o ato de mulheres brancas se apropriarem das pautas que não são originalmente delas adota um ar de que o racismo está superado em suas falas e, por isso, se torna um discurso perigoso, prepotente e arrogante. É por isso que gostaria de deixar aqui registrado que espero não ser esse o meu o caso. Tenho consciência de que possuo dentro de mim muitos discursos racistas que precisam ainda ser desconstruídos e destruídos como joio do trigo, pois sim, nós brancos somos racistas. Não adianta nos fazermos de vítimas ou ficar na defensiva sobre isso. Nós somos racistas. A questão é o que faremos com esta informação: lutamos contra nossas próprias atitudes ou apenas apontamos o dedo para os outros, nos isentando da culpa?

Assim, o meu sincero desejo é poder estar aprendendo cada vez mais sobre as Relações Étnico-Raciais para que enquanto cidadã, professora e mulher, possa estar fazendo a diferença com as minhas ações em busca de uma sociedade menos preconceituosa. Eu sei que não vou conseguir transformar o mundo todo em algo melhor apenas com minhas ações, mas creio que ser a mudança no contexto em que vivo já é um enorme passo para uma macro transformação social futura. De pequenos passos nós chegamos longe!

A primeira pesquisa que realizei sobre essa temática foi em um Trabalho de Conclusão de Curso do curso de licenciatura em Pedagogia sob a também orientação da professora e doutora em Educação, Fabiana de Oliveira. Foi realizado uma análise de dez livros que estão sugeridos no acervo *online* denominado “Livros Animados”¹, filiado ao projeto “A Cor Da Cultura”, que disponibiliza títulos de obras infantis com o objetivo de expandir os horizontes das pluriculturas africanas e afro-brasileiras no país. Os resultados de Camilo (2019) demonstraram que as recomendações do acervo contribuem positivamente para que haja uma valorização da cultura étnico-racial no âmbito da Educação Infantil. Além disso, foi constatado também que os livros recomendados podem auxiliar para que ocorra melhor auto aceitação das crianças negras em relação a imagem de seus corpos.

Para esta dissertação, o objetivo busca-se desenvolver uma revisão de literatura por meio de pesquisas realizadas em programas geral de mestrado e doutorado que envolve o

¹ Endereço online do acervo Livros Animados: <<http://antigo.acordacultura.org.br/livros>>

campo de estudo da Literatura Infantil e os estudos raciais no Brasil, bem como analisar os livros de literatura infantil que foram escolhidos e utilizados pelos pesquisadores em seus trabalhos acadêmicos. Para os objetivos específicos, deseja-se realizar uma discussão sobre cada dissertação e tese selecionadas e agrupadas em categorias de análises; compreender o conceito que aparecem nas pesquisas sobre crianças, infâncias e Literatura Infantil; conhecer a principal temática Étnico- Racial que os livros de literatura infantil, utilizadas como aportes metodológicos pelos pesquisadores dos estudos raciais anteriormente selecionados e analisados, apresentam em seu enredo.

Para realizar a escolha das teses e dissertações a serem analisadas, foi embasada para aquelas que tivessem feito uma pesquisa de campo com as crianças enquanto parceiras de pesquisa, isto é, pesquisas que considerassem as crianças enquanto também pesquisadoras e não como um objeto de estudo a ser analisado. A justificativa para esta decisão ocorre devido a pesquisa realizada por Oliveira e Abramowicz (2010) com crianças de 0 a 3 anos de idade, a qual analisou práticas pedagógicas de professoras em uma creche no interior de São Paulo, em que foi possível verificar que as crianças negras recebiam menor grau de um tratamento de “paparicação”, por parte do corpo docente, se comparado as crianças brancas. Entende-se por “pararicação”, nas palavras das autoras, como “situações que demonstravam determinado “carinho”, que optamos por chamar de “paparicação”, por parte das professoras em relação a determinadas crianças” (OLIVEIRA, ABRAMOWICZ, 2010, p. 217).

A observação, realizada por Oliveira e Abramowicz (2010), permitiu que as autoras constatassem quem as crianças elegidas como as “preferidas” das professoras, em sua maioria, eram crianças brancas que correspondessem a um padrão de beleza de cor de pele branca, cabelos loiros e olhos claros. Esses recebiam o direito de receber colo quando estavam chorando, além de ganhar beijos das professoras, já que eram eleitas como “filhos postiços” das professoras. Já as crianças negras, o comportamento era outro, praticamente oposto. Logo, foi possível identificar pelas pesquisadoras, e pelas próprias crianças, que o corpo negro não era querido naquele espaço. Todavia, podemos nos deslumbrar como as crianças, tão pequeninhas, são capazes de perceberem esses estigmas que as cercam. O que pode explicar esse fenômeno tão subjetivo e, ao mesmo tempo, tão extraordinário? A resposta encontrada, nesta dissertação, foi a perspectiva da nova Sociologia da Infância.

Chamada por Sarmiento (2005) como a nova Sociologia da Infância, o autor a define como uma forma de estudar a construção das infâncias enquanto um objeto sociológico. As crianças, para esse viés, são consideradas para além de seus aspectos biológicos,

contemplando, assim, suas participações sociais e históricas no meio em que estão inseridas e interagem ativamente. Segundo o autor, quando as crianças passam a ser o principal alvo da investigação, não como um objeto a ser compreendido, mas sim considerado por direito próprio, leva os pesquisadores a interrogarem a sociedade a partir do ponto de vista das crianças.

Para Sarmiento (2005), o direito de as crianças serem consideradas no seu presente como cidadãs ativas e importantes a sociedade decorre do fato de que a Infância, como um todo, não é apenas um período histórico da vida das crianças, mas também uma categoria social do tipo geracional e configurado em uma estrutura social. Entende-se por geração como um:

Grupo de pessoas nascidas em uma mesma época e viveu os mesmos acontecimentos sociais durante sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma consciência comum que permanece ao longo do respectivo curso de vida. (SARMENTO, 2005, p. 364)

Logo, para o autor Sarmiento (2005), a geração é importante por despertar um relevante estudo de análise dos processos de estratificação social e construção das relações sociais, ainda que ela não estingue os efeitos causados pelas diferentes posições sociais caracterizadas por classe, gênero, etnias dentre outros fatores. Esses efeitos, para o autor, são integrantes de um complemento adicional que gera uma especificidade em cada um. Portanto, mesmo pertencente a uma mesma geração, cada criança está envolvida em contextos históricos, sociais, políticos e econômicos que as diferem entre si e, por isso, se tornam alvo dos estudos realizados através da Sociologia da Infância.

Em alusão à pesquisa realizada por Oliveira e Abramowicz (2010), o comportamento diferenciado destinado às crianças por parte das professoras, demonstrava para as crianças negras de que há um processo de exclusão social na sociedade em que vivem. Isso porque nenhuma ação é neutra, portanto, todas as atitudes tomadas pelas professoras indicavam a elas ensinamentos subliminares. As crianças, que não são seres apartadas da sociedade, rapidamente aprendiam e compreendiam as regras sociais da escola para a vida, principalmente ao que se refere ao corpo das crianças.

Assim, segundo Oliveira e Abramowicz (2010), ainda que as crianças não conheçam o sentido das palavras do que seja, por exemplo, racismo e discriminação, elas vivenciam seus significados na prática, na rotina do dia-a-dia. Para as autoras, a ação de um adulto “tem o poder de mando, de recompensa, de castigo, de classificação, ou seja, é uma relação de poder que exerce por meio das práticas ocorridas diariamente e que atuam no corpo e nos desejos” (OLIVEIRA E ABRAMOWICZ, 2010, p 221) sobre as crianças. Logo, a escola e o corpo docente são um espelho da sociedade, uma amostra do futuro paralelo que aguarda as crianças. E é por isso que a infância está integrada a um processo constante de mudanças, seja porque seus atores entram e saem de uma geração conforme a idade, seja por ações externas e internas que constroem mudanças nas dimensões sociais que as compõe.

Nesse aspecto, para Manferrari (2011), a literatura infantil torna-se um fator de suma importância para as crianças, pois é através das páginas dos livros que as crianças poderão encontrar um caminho de descobertas a novas realidades sociais e culturais, diferentes da sua. Logo, é possível propiciar aos leitores mirins vivências e interações que fujam complementarmente da realidade social vivida pelo leitor e apresentar novos horizontes e perspectivas de mundo, partindo do princípio do fantasioso e imaginário. Todavia, devemos, antes de tudo, pensar sobre que é exatamente a literatura infantil e como ela, de tantas diferentes maneiras, pode proporcionar diferentes vivências. Para esta definição, será utilizado os embasamentos teóricos proposto pelos pesquisadores Cagneti e Zotz (1986) e Tavares (2011).

Segundo Tavares (2011), a Literatura Infantil, antes de qualquer coisa, deve ser compreendida apenas como Literatura, pois, por serem destinada às crianças, requer cuidados e atenção para a construção de uma história tanto quanto um livro “para adultos” necessita. Nesse aspecto, para a autora, escrever obras para as crianças não se trata de somente diminuir as palavras ou simplificar um texto, pois as crianças são plenamente habilitadas em compreender um texto que lhes são destinados. Assim, segundo a autora, quando falamos de Literatura Infantil não estamos falando de uma literatura “boba” ou “inferior” por ser de crianças. Estamos falando de um gênero literário tão complexo e fundamental quanto os destinados para os adultos.

Segundo Tavares (2011), o gênero literário infantil é um conjunto de obras que faz uma relação entre textos poéticos e narrativos somado a signos de discursos que proporcionam o favorecimento do contato de uma dada realidade presente a outras diferentes realidades culturais. Para a autora, os livros desse gênero proporcionam, aos seus leitores, disposições do sistema de escrita que interfere, por consequência, no ato de ler e ouvir

histórias que permite as crianças relacionar construções de linguagens e de imagens. Por isso, para a Sociologia da Criança, como bem apresenta Sarmiento (2005), as crianças devem ser consideradas como leitoras capazes de compressão e que, portanto, necessitam serem levadas a sério, inclusive nas obras literárias que lhes são destinadas.

A Literatura Infantil, portanto, pode ser compreendida, segundo Tavares (2011), como um gênero literário que engloba uma formação de discurso narrativo que pode ser deferida, neste caso, da relação entre o discurso escrito e a imagem. Complementando a discussão, para Cagneti e Zotz (1986), a junção da representatividade do mundo, dos seres humanos e da vida feita de uma maneira criativa através de palavras, classifica a Literatura Infantil também com um fenômeno artístico a ser desfrutado por prazer e não dever, além de ser uma vivência que deve ocorrer de maneira natural.

Segundo Cagneti e Zotz (1986), os textos literários possuem uma construção linguística construída com a intenção de provocar uma experiência a quem lê. Assim, por meio da Literatura Infantil, as crianças são levadas a se aventurarem, de forma casual, a situações de um espaço-tempo em que conhecem novos personagens e desfrutam com eles a descoberta de um novo mundo maravilhoso. Para os autores, através dessa viagem, em que realidade e fantasia se fundem e tornam um só cenário, as crianças experienciam novas sensações e emoções sem deixarem de ser elas mesmas.

Essa relação, tão única e intimista, abre, para as crianças, um leque de novas possibilidades sobre o mundo real que, para Manferrari (2011), gera uma comunicação linguística entre escritor e leitor. Esse diálogo pode vir a preencher lacunas de conhecimento que contribuem para que as crianças tenham experiências de vida que ainda não tiveram, ou nunca venham a ter, a oportunidade de vivenciar.

Podemos pensar, por exemplo, na questão da complexidade que é lidar com a morte de alguém que amamos. Uma criança pode nunca ter que lidar com essa situação em sua infância, assim como também pode existir uma criança que esteja passando pela vivência do luto. Para ambos os casos, a Literatura Infantil pode ser um dos caminhos que proporcione signos que as ajudem a lidar com uma possível situação de perda. Logo, é possível formar uma hipótese de que a narrativa literária infantil pode auxiliar para deixá-las sentimentalmente mais fortes. Seja para o futuro, quando pode vir a acontecer de enfrentarem tal situação; seja para aqueles que já lidam com a situação da perda no presente e buscam superar.

Outro fator presente na literatura destinada as crianças, segundo Tavares (2011), que vai para além da narrativa textual, mas que também contam histórias, são as ilustrações que demandam a relação da palavra e da imagem junto ao ritmo da leitura. Para Odilon Moraes, segundo a entrevista realizada por Lotufo (2014) e publicada em artigo, as ilustrações podem ser deferidas, portanto, como desenhos que ilustram histórias, ao mesmo tempo em que criam uma nova narrativa na perspectiva do ilustrador.

Nesse sentido, a ilustração pode ser feita de duas diferentes maneiras: tradicionalmente ilustrada, isto é, representar o texto com desenhos que respeitem as informações dadas pelo escritor da obra de maneira literal; ou, ser um livro ilustrado, que é quando os desenhos complementam o texto fornecido pelo escritor da história, trazendo novos elementos que não foram informadas na narrativa textual. Segundo conta Odilon Moraes a entrevista de Lotufo (2014), a imagem ilustrada e o texto se complementam e se misturam na narrativa que dispõe de novos sentidos que os leitores podem compreender e criar novos significados.

Através dessa relação entre imagem e texto, Coelho (2000a) nos convida a refletirmos sobre como as personagens estão sendo representadas nos livros infantis, isso porque tais representações podem causar um profundo impacto na construção da identidade das crianças. Centrando-se na temática das Relações Étnico-Raciais e, portanto, nas personagens negras, dependendo da forma como a ilustração é feita, pode reforçar uma imagem estereotipada do negro. Por outro lado, se há um cuidado com os desenhos e o texto, é possível trazer também, representações que não reforcem estigmas negativos. Muito pelo contrário, agregam novos significados positivos sobre a população negra, além de salientar valores culturais que auxilia no combate contra o racismo.

Segundo Silva (2005), podemos considerar, assim, que por meio da Literatura Infantil, é possível proporcionar às crianças negras um sentimento de identificação e aceitação de si mesmas. Ao mesmo tempo, tais obras literárias podem, também, apresentar às crianças brancas um contato cultural que talvez, sozinhas em casa ou na escola, elas não o tenham, agregando assim a elas novos saberes de vida e o respeito as diferenças. Portanto, é preciso refletir o modo como as personagens negras estão sendo pensadas, consideradas e representadas nas obras infantis. Se a representação está sendo feita de maneira genérica ou humanizada, isto é, se as ilustrações e narrativas estão focando no reforço às características do corpo negro o tempo todo, ou trazendo as personagens negras em contextos de sua normalidade cotidiana que não reforce, ainda mais, padronizações de beleza sociais.

A respeito disso, usarei como um exemplo o relato de Adichie (2019), que contou um pouco sobre sua própria experiência em relação aos livros que marcaram sua infância no livro “Os perigos de uma história única”:

Eu nunca tinha saído do meu país. Lá [Nigéria], não tinha neve, comíamos mangas e nunca falávamos do tempo, porque não havia necessidade. Meus personagens também bebiam muita cerveja de gengibre, porque os personagens dos livros britânicos que eu lia bebiam cerveja de gengibre. Não importava que eu não fizesse ideia do que fosse cerveja de gengibre. Durante muitos anos tive um desejo imenso de provar cerveja de gengibre. Mas essa é outra história. O que isso demonstra, acho, é quão impressionáveis e vulneráveis somos diante de uma história, particularmente durante a infância. Como eu só tinha lido livros nos quais os personagens eram estrangeiros, tinha ficado convencida de que os livros, por sua própria natureza, precisavam ter estrangeiros e ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Mas tudo mudou quando descobri os livros africanos. Não havia muitos disponíveis e eles não eram tão fáceis de ser encontrados quanto os estrangeiros, mas, por causa de escritores como Chinua Achebe e Camara Laye, minha percepção da literatura passou por uma mudança. 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. (ADICHIE, 2019, p. 12-14).

Para Adichie (2019), essa perspectiva representa os perigos de uma história única geralmente apresentada como uma verdade absoluta. A ausência de um outro olhar sobre contextos culturais pouco explorados impede que se encontrem novas possibilidades para apreciar o que desconhecem. Logo, os padrões sociais expostos nas obras literárias e firmados no pré-julgamento e no preconceito entre os seres humanos e seus diferentes lugares de origem, podem causar uma violência simbólica as pessoas que não pertençam a esse padrão inatingível.

Podemos concluir, através de Coelho (2000a), que um livro nunca é neutro. Cada mínimo detalhe na sua construção narrativa e ilustrada contém ideologias dos escritores e dos ilustradores. Ideologias que são capitadas, absorvidas, reforçadas e compartilhadas entre as crianças. E a Literatura pode ser mais do que um elemento que dita um padrão. Nesse sentido, Adichie (2019) complementa que: “quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso” (ADICHIE, 2019, p. 33).

O presente trabalho nasceu do desejo desta pesquisadora em estudar o outro lado da moeda, ou seja, as outras histórias que existem em nossa sociedade. E acredite, quando se

trata de Literatura, uma arte tão significativa, uma moeda pode ter mais que dois lados. Espera-se, assim, que esta dissertação possa dar ainda mais visibilidade a pesquisas realizadas com crianças sob a temática dos estudos das Relações Étnico-Raciais e a Literatura Infantil no campo da Educação.

A presente dissertação de mestrado encontra-se dividida em seis capítulos. O capítulo dois, chamado “Era uma vez crianças e infâncias: o fenômeno social da Infância e a Literatura Infantil”, tem por objetivo discutir teoricamente sobre o descobrimento da infância e o surgimento de uma literatura que é destinada às crianças. O terceiro capítulo, chamado de “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, tem por objetivo apresentar uma reflexão teórica a respeito das contribuições históricas e culturais que o Movimento Negro que lutou para que o Brasil fundamentasse, por leis e diretrizes curriculares, uma Educação voltada ao combate ao racismo. Analisamos, nesse capítulo, o que se tem feito por ações afirmativas, no Brasil, que proporcione maiores equidades a todos os grupos que historicamente viveram marginalizados na sociedade.

Com o título de “A roda já foi inventada, e agora? Percurso metodológico”, o quarto capítulo busca apresentar quais critérios metodológicos foram considerados e utilizados para que a presente dissertação realizasse seu Estado de Conhecimento.

A análise dos dados, composta pela investigação das teses e dissertações enquanto objeto de estudo, foi dividida em dois capítulos. O primeiro, chamado de “Análise de dados: o que dizem as pesquisas?”, apresenta os resultados obtidos de maneira quantitativa e qualitativa dos documentos que foram investigados. Já o segundo capítulo, denominado de “Análise de dados: o que dizem os livros?”, tem por interesse a divulgação de uma análise minuciosa dos livros de Literatura Infantil que foram utilizados na prática das teses e dissertações investigadas.

O sexto, e último, capítulo, tem por interesse apresentar as considerações finais desta dissertação, isto é, realizar uma breve discussão sobre o que foi possível concluir com o exame dos documentos e livros analisados anteriormente nesta pesquisa.

2 ERA UMA VEZ CRIANÇAS E INFÂNCIAS: O FENÔMENO SOCIAL DA INFÂNCIA E A LITERATURA INFANTIL

O presente capítulo tem, por objetivo, apresentar uma discussão panorâmica sobre o descobrimento da infância e o surgimento de um gênero literário destinado as crianças, chamado de Literatura Infantil.

Crianças existem na sociedade desde que os seres humanos se desenvolveram no mundo ao longo da história. Afinal, biologicamente falando, antes de alguém se tornar um adulto é preciso ser uma criança, identificada por Marchi (2009), como uma estrutura social oposta a “idade adulta”. Assim, segundo a autora, a infância é uma estrutura que nunca irá desaparecer da sociedade, pois, ainda que sofra muitas mudanças ao longo das trocas de gerações — devido a constante mudança de seus membros — são jornadas sociais construídas através de outras histórias já existentes. Nesse sentido, para a autora:

Com base nas *experiências comuns* ou *características uniformes* pelas quais as crianças são socialmente reconhecidas/definidas e posicionadas em relação a outras formas estruturais na sociedade, o enfoque estrutural busca enfatizar o caráter de ‘minorias sociais’ da infância; isto é, sua posição de dependência e subalternidade diante das outras gerações. (MARCHI, 2009, p. 231, grifos da autora).

A infância, portanto, se torna alvo de uma disputa ideológica em que, ao mesmo tempo que recebe a missão de transformar o legado das gerações anteriores, também vive uma limitação de suas ações, ao ser submetidas a regras e recursos já estabelecidos pelos seus antecessores. O período da infância, na perspectiva de Marchi (2009), passa a ser compreendido em uma dualidade teórica cristalizada a qual pode ser um “fato eterno e inquestionável (universal, natural, internamente sem conflitos) ou como uma construção absolutamente social e cultural” (MARCHI, 2009, p. 231).

Tal paradoxo, indicado por Marchi (2009), esclarece que os seres humanos são produtores de suas próprias histórias e culturas, mas não são totalmente livres no ato da execução da produção dessas histórias. Isso ocorre porque, segundo a autora, os seres

humanos se encontram dentro de sistemas sociais já pré-estabelecidos pelos seus ancestrais, que os ensinam a arte da reprodução. Assim,

A teoria da estruturação considera que as propriedades estruturais dos sistemas sociais só existem a partir de formas de conduta social cronicamente reproduzidas: isto é, a estruturação das instituições se dá através das atividades sociais que se ‘alongam’ por grandes extensões de tempo/espaço. (MARCHI, 2009, p. 230)

Dessa maneira, para a Marchi (2009), podemos concluir que a Infância é um fenômeno estrutural, do tipo geracional, que foi socialmente construída até tomar as múltiplas formas e concepções que somos familiarizados na atualidade. Logo, para autora, o surgimento da infância foi, na verdade, uma disputa política sobre definição, controle e educação de corpos. Podemos nos questionar, assim, como o fenômeno da infância foi socialmente construído e quais motivos fundamentaram essa construção social.

Através de uma pesquisa icnográfica, o autor francês Philippe Ariès (1981) analisou a representação visual de símbolos e imagens de famílias e crianças, criadas do período Medieval até a Modernidade europeia. Com esse estudo, o autor tornou-se um marco para as Ciências Humanas e Sociais para a teorizações sobre o surgimento da Infância — ainda que, para Marchi (2009), o autor tenha feito um recorte de pesquisa muito específico para se estabelecer como universal. Nesse sentido, para autora, o francês, ao ter se dedicado somente as crianças europeias, definiu uma representação hegemônica de infância/criança que padronizou todas as outras crianças do mundo, como se todas elas vivessem igualmente as mesmas experiências e morassem em um mesmo ambiente. Todavia, apesar de Ariès (1981) ter defendido tal generalização — que, para Marchi (2009), é infundada, uma vez que não se pode generalizar as crianças como iguais em todo o planeta —, é indiscutível a importância e a relevância da pesquisa do francês Ariès (1981) para compreendermos o fenômeno da Infância.

Nesse aspecto, para Ariès (1981), durante o período medieval, as crianças eram malvistas pela sociedade devido à sua alta taxa de mortalidade, principalmente os bebês. Segundo o autor, o tempo entre o nascimento de um bebê até a sua morte não proporcionava condições para que a família pudesse se apegar a criança. Logo, a morte de bebês não era válida ou impactante o suficiente para que as mães vivessem o luto da perda, já que, segundo o autor, rapidamente poderiam ser substituídas por outras.

Os bebês que sobreviviam eram agraciados por um sentimento superficial dos adultos, denominado pelo autor Ariès (1981) como “paparicação”, reservado aos primeiros anos da criança bem pequena, que era tratada como um animalzinho da família. Tal decorrência contribuiu para a não existência de uma preocupação em registrar uma memória histórica de natalidade e mortalidade dos bebês. Ainda não havia a existência de um sentimento amoroso e duradouro para a infância nos moldes que conhecemos na contemporaneidade.

De uma criança bem pequena, ela rapidamente era transformada em um adulto em miniatura. Segundo Ariès (1981), as crianças nem passavam pela etapa da juventude que se tem conhecimento hoje, como a adolescência. Os estudos do autor indicam que não demorava muito para que as crianças compartilhassem com os adultos uma rotina de vida sem que houvesse uma preocupação se tal estilo de vida era apropriado, ou não, para a idade delas.

Dessa forma, Ariès (1981) constata que as crianças eram submetidas a trabalhos braçais, assim como também participavam de festas. Todavia, ao mesmo tempo, elas não podiam opinar durante as assembleias que discutissem assuntos importantes para a sociedade. Segundo Marchi (2009), as crianças eram visualizadas como seres “pré-social” ou “não-social”, por não poderem exercer algumas funções. Esta visão continua presente ainda nos dias atuais, mesmo que, segundo a autora, contenha novos valores e perspectivas do que seja “coisa de criança” e “coisa de adulto”:

A construção social da infância moderna realizou-se segundo o princípio da negação e/ou da exclusão (Buckingham, 2002; Sarmiento, 2005, 2006). Expressa de início já no termo que a define (*in-fans*: aquele que não fala), a negatividade e exclusão que caracterizam a infância podem ser percebidas na base de sua ‘administração simbólica’, um conjunto de interdições e prescrições que negam determinadas ações, capacidades ou poderes à criança: essa não vota nem pode ser eleita; não tem conhecimentos (e por isso precisa estudar); não é responsável e por isso é inimputável; não pode casar nem constituir família; não paga impostos, não participa de negócios, não pode trabalhar; não pode frequentar determinados espaços nem realizar determinadas ações como fumar, beber ou dirigir (Sarmiento, 2006). Como considera Buckingham (2002), a exclusão ativa das crianças da sociedade “dos adultos” se dá fundamentalmente em torno dos domínios da violência e da sexualidade, da economia e da política. Esse conjunto de interdições e prescrições configura o que pode ser definido como caráter “não-social” ou “pré-social” das crianças modernas. (MARCHI, 2009, p. 233).

Consequentemente, essa descrença e exclusão social das crianças contribuiu, segundo Ariès (1981), para o anonimato delas nas representações artísticas medievais do século XII. É somente a partir do século XIII, que o autor destaca que as crianças começam a ser

representadas nas pinturas e esculturas. Entretanto, não havia alteração nos traços e expressões que as diferenciasse dos adultos. Nesse sentido, as crianças aparecem nas obras de arte como “adultos anões”, ou seja, com estatura reduzida em relação aos adultos, mas com musculatura e vestimentas idênticas aos mais velhos. Para o autor, essa característica artística não ocorre pela incompetência ou a falta de habilidade dos artistas da época, mas, sobretudo, porque não havia importância para a representação da infância nesse período.

As crianças, segundo os estudos de Ariès (1981), só passaram a ganhar representações um pouco mais fiéis por volta do século XIV e XV. Com o surgimento de uma demanda de obras religiosas na Itália, o autor revela que começam a representar os anjos com a aparência dos meninos-adolescentes que auxiliavam nas missas da Igreja Católica, tornando-os uma referência. Já as crianças, tornam-se, principalmente, a representação do menino Jesus nos braços da Virgem Maria. É também a partir dessa demanda religiosa que, segundo o autor, começam a surgir na arte as primeiras representações de uma “família ideal” e como deveriam se dar as relações entre suas parentelas, tendo os princípios da religião católica como um viés moralizante.

Entre os séculos XV e XVI, segundo Ariès (1981), começam a surgir os primeiros resquícios de um sentimento da infância, considerando as crianças como “engraçadinhas”. Esse sentimento passa a ser refletido nas iconografias, que passam a representar a infância em retratos das crianças com traços mais reais. O principal objetivo era registrar memórias de um adulto que um dia já foi uma criança, ou ainda, uma obra de cunho recordatório, para aquelas que tivesse falecido ainda bem pequenas não fossem esquecidas.

Nesse sentido, Ariès (1981) destaca que essa mudança sentimental, em relação as crianças, permitiram a elas saírem do *status* de anonimato e “insignificância”, para um grau considerável de destaque, principalmente para aquelas que faleciam muito cedo. Se antes elas eram consideradas sem importância e facilmente substituíveis, agora elas eram respeitáveis o suficiente para serem fixadas em pinturas, servindo os retratos como objeto de nostalgia de sua aparência.

A partir do século XVII, na ótica de Ariès (1981), começa-se um costume cultural de as famílias cultivarem retratos das crianças sozinhas nos quadros, sendo elas o centro das atenções. Essa conduta se estendeu até os dias atuais, transformando-se em uma tradição familiar, com as famosas sessões de fotos de bebês recém-nascidos para os álbuns que buscam registrar todo o desenvolvimento das crianças. Nesse último caso, o autor destaca que é daí

que surge o hábito de toda família ter fotos das crianças, ainda muito pequenas, completamente nuas em poses divertidas.

Essa última tendência, segundo Ariés (1981) foi influenciada pelas figuras artística do *putto*² do século XVII. Assim, os retratos das crianças despidas tornaram-se um comum objeto decorativo familiar, registrando as crianças em sua “pureza engraçadinha”. Essas pinturas e sessões de fotos, para o autor, marcam profundamente a nova relação familiar com as crianças, que agora passam a receber cuidados que são considerados específicos para sua idade, como a questão sanitária e afetiva-emocional.

Ariès (1981), ao comparar a Idade Medieval e a Idade Moderna, nota que, se antes era comum as crianças bem pequenas serem criadas longe da presença de seus pais e/ou responsáveis, gradativamente esse costume foi modificado para a preservação e cuidados delas. Logo, as crianças passaram a ser “conservadas” em casa até, pelo menos, a idade de sete ou nove anos, sob uma constante vigilância dos mais velhos. A respeito disso, March (2009) complementa:

A família, igualmente, reconstitui-se em torno do ‘desenvolvimento da criança’ para o qual convergem os estímulos e a prestação de cuidados de proteção e educação. A criança se torna o centro das atenções e das relações afetivas assim como a destinatária tanto dos projetos de ascensão social por parte das classes populares (Sarmiento, 2004), quanto do amor narcísico e de realização dos pais (Caligaris, 1994; Gauchet, 2004) ou mesmo de realização individual (Dagenais, 2004). Nesse domínio, o ‘ideal doméstico’ burguês ou chamado ‘familiarismo’ passa a significar, junto da base material e simbólica da ‘casa da família’, o local ‘natural’ de circunscrição da criança moderna. (MARCHI, 2009, p. 233)

Nesse sentido, a “casa da família” é o primeiro espaço em que a criança passa a ser educada, recebendo o “preparo adequado” para se tornar, futuramente, o ser “adulto-social” exemplar. A partir disso, Marchi (2009) diz que se inicia o processo de caracterização de um “estado ideal” para infância ou noção de uma “criança normal” (MARCHI, 2009, p. 233), a qual ela passa a receber o princípio das normativas de comportamento. No entanto, para a autora, é na escola que esse conceito se consolida, pois, expande-se o aprendizado normativo em uma estrutura de teorias e expectativas sociais a serem alcançadas pela criança que considerada facilmente “moldável” e “talhada”. Dessa forma:

² Meninos angelicais rechonchudos e despídos, comuns para representar querubins e cupidos.

Essa exclusão das crianças da sociedade adulta e sua circunscrição a ‘tempos/espacos’ definidos e delimitados é, tanto no caso da escola, quanto no da família, suportada cientificamente pelo conjunto de saberes periciais sobre a criança (tornada objeto de conhecimento) e que estabelece os padrões de ‘normalidade/anormalidade’ infantil. (MARCHI, 2009, p. 234)

Sendo assim, Boto (2002) explica que se ampliou um olhar de proteção e prevenção das crianças em relação ao mundo “de gente grande” (BOTO, p. 13, 2002). Por conseguinte, o local de criança passa a ser na escola, ou seja, longe dos adultos e do tempo ocioso, para que possa aprender a ser adulto. As crianças então, a partir do século XVIII e XIX, passam a ser separadas da comunidade adulta, possuindo suas próprias vestimentas e espaços privados para realizarem atividades pensadas para a sua faixa etária e desenvolvimento cognitivo.

A ruptura entre a intimidade das crianças e dos adultos, segundo Boto (2002), passa a gerar interrogações dos mais velhos em relação ao desenvolvimento infantil. A justificativa para tal curiosidade se dava na inquietação que as crianças causavam, pois, uma vez que os pequeninos seriam os futuros responsáveis pela manutenção e conservação da sociedade, precisavam ser condicionadas para aprenderem a viver nesse sistema social já pré-estabelecido pelos seus antepassados. Segundo a autora, não havia interesse mútuo em mudar ou alterar a ordem social, pois era um período que “funcionava bem” para o grupo de maior poder político e econômico, a burguesia. Lembrando que, aqui estamos falando de um período marcado pelas reformas religiosas, a ascensão da industrialização e a consolidação do capitalismo como um sistema econômico.

Assim, Boto (2002) apresenta que tais discussões começam a materializar estudos e teorias que revelassem o quê e como deveriam ocorrer a educação das crianças, de maneira que resguardasse o seu pudor, mas que também lhes ensinassem a como se portar no mundo que as aguardava. Segundo a autora, surgem então os primeiros espaços escolares fundamentados em manuais de instruções pedagógicas com foco, sobretudo, no desenvolvimento das habilidades de ler e escrever, fundamentais para se formar adultos trabalhadores.

Marchi (2009) ressalta que:

Paulatinamente, e para além de todos os percalços e dissensos em torno da luta política presente na construção e definição da infância na modernidade, realizou-se neste período histórico a sua *institucionalização*, isto é, a sua *normalização*. A ‘norma’ da infância pode ser entendida como um conjunto prescritivo de saberes (pediatria, psicologia do desenvolvimento, pedagogia) sobre a criança e a infância que é parte integrante do seu processo de institucionalização na primeira modernidade e a partir do qual se convencionaram os padrões de ‘normalidade/anormalidade’ infantil (Sarmiento, 2004). A institucionalização/normalização da infância na modernidade deu-se por meio da conjugação de vários fatores. Entre estes, aponta-se a criação de instâncias públicas de socialização, especialmente a institucionalização e a expansão da escola pública e do ensino obrigatório. (MARCHI, 2009, p. 233, grifos da autora).

Desse modo, para Marchi (2009), é através desse movimento de conhecimentos científicos sobre as crianças, que passam ganhar força as prescrições normativas e comportamentais baseada em um senso de padronização sobre o desenvolvimento da criança. É daí que surgem o “ofício de criança” e “ofício de aluno” em uma estrutura de aprendizado a ser conquistado pelas crianças de maneira universal e hegemônica.

O primeiro manual pedagógico que Boto (2002) apresenta como destaque, e divisor de águas, foi a Carta Magna de Comenius. Sob o lema de que há um método de ensinar a todos de maneira igualitária, a obra de Comenius, segundo a autora, estabeleceu padrões didáticos de ensino que são referências até os dias de hoje, como o ensino a ser feito de maneira gradual e simultânea.

Nesse sentido, muito mais do que sugerir a utilização de uniformes, para Boto (2002), Comenius contribuiu para a concepção de que, com um “método certo/adequado” de ensinar, todas as crianças poderiam aprender de maneira igual os múltiplos conteúdos que lhe fossem propostos. Em vista disso, induz-se a ideia da meritocracia, ou seja, que todos possuem iguais chances e oportunidades de alcançar méritos pessoais, desde que se dediquem ao máximo na escola. Logo, se uma criança não correspondesse com “bons resultados” e falhasse, segundo Marchi (2009), a culpa não é atrelada a escola, mas sim unicamente a própria criança, pois, é ela quem não teria se esforçado adequadamente, ou possuía alguma espécie de problema intelectual. O método, nesse caso, é considerado irrefutável e infalível.

Outro fator de relevância na obra de Comenius, na visão de Boto (2002), é a segregação do ensino de valores e condutas em relação aos gêneros das crianças. Segundo a autora, para Comenius, os meninos deveriam receber um ensino específico por meio da “Oficina de homens” (BOTO, 2002, p. 36). Nessas oficinas, o ensino era focado em instruir sobre o papel do “homem verdadeiro”, como aquele que sustenta a família através do

trabalho, evita a fadiga e forma uma família. Já para as meninas, Comenius sugere uma educação diferenciada e reservada, objetivando os afazeres domésticos, já que seria responsabilidade da mulher garantir as bases normativas de seus filhos através da educação e os cuidar do lar.

Em outras palavras, para a Boto (2002) o manual de Comenius competia dizer que cada pessoa possui um lugar a ser ocupado na sociedade de acordo com o seu gênero — e eu acrescento ainda as questões de classe, aparência, sexualidade, etnia, dentre outras. A educação, portanto, não buscava apenas formar futuros trabalhadores, mas também em manter uma harmonia social através de valores do que seria uma “família exemplar” a ser formada. Após concebida, essa “família exemplar” repassaria as tradições para os filhos, que aprenderiam esses mesmos valores e repassariam aos seus filhos em um ciclo sem fim. Sobre isso, a autora Marchi (2009) acrescenta que:

Aqui, a compreensão estrutural funcionalista dominante na teoria social da época previa para o indivíduo um número finito de papéis sociais, e a socialização era entendida como o mecanismo pelo qual esses papéis podiam ser reproduzidos em sucessivas gerações. Socialização era o processo por meio do qual um ser era “magicamente” (na expressão de Prout e James, 1990) transformado em outro: a chave pela qual a criança a-social se convertia num adulto socializado. (MARCHI, 2009, p. 235).

Assim, para Marchi (2009), é daí que se forma o paradigma social tradicional da infância, que considera a criança como passiva e submissa, um “vir a ser”, um mero “receptáculo” de racionalidade adulta a ser desenvolvida no seu cognitivo (MARCHI, 2009, p. 235). Através desse paradigma, segundo Boto (2002), surgem cada vez mais estudiosos que passam a escrever e ditar visões tradicionais sobre como deveriam ocorrer os processos de socialização dentro dessa lógica, o que Marchi (2009) denomina de “Sociologia da Infância Clássica”. Boto (2002) destaca dois importantes nomes para a Educação: Rousseau e Kant.

Rousseau (1979), considerado pai da Pedagogia Moderna, em sua obra *Emílio*, considerava a infância enquanto uma fase de vida essencial e indispensável, sendo a criança naturalmente bondosa. Com uma crença romantizada, para o autor, a criança é um ser puro desde que nasce, mas se tornava má conforme se desenvolvesse em contato com uma sociedade já corrupta. Assim, para o autor, a família é que é a responsável por corromper a criança, já que é por meio dela que os pequenos recebem o primeiro estágio de educação. A

pedagogia que Rousseau (1979) pregava, portanto, almejava a preservação dessa bondade natural da criança.

Sendo o pioneiro a pensar especificamente na criança que se desenvolve através de suas próprias descobertas, Rousseau (1979) acreditava que durante os primeiros estágios da infância, o ideal seria deixar os pequeninos reclusos da sociedade — e até da família — para viver com o seu mestre, o professor — que seria o mediador no aprendizado e conservação da bondade. Os resultados dessa educação tornariam as crianças uma futura sociedade harmoniosa, sólida e sem maldades.

Já para Kant (2002), contrapondo-se a educação defendida por Rousseau, seria impossível que um ser humano nascesse naturalmente bom, pois, para o autor, o ser humano sem educação através da disciplina, é um mero animal selvagem que coloca em risco a ordem social que vivemos. Para o autor, a educação ideal é aquela que disciplina os corpos, pois só assim é que as crianças deixavam de ser animais para se tornar adultos civilizados. Logo, um ser humano civilizado, para o autor, segue o princípio de ser culto — pois a instrução é uma habilidade essencial para o trabalho — e prudente, ambos conquistados por meio de uma rígida disciplina do corpo desde criança.

A respeito disso, Foucault (1987) complementa que esse sistema educacional se fundamenta na ideia de que os corpos são dóceis, ou seja, de fácil dominação. Para o autor, a dominação do corpo vai muito além de uma questão física, pois abrange também questões psicológicas, como a mente. Nesse aspecto, para o autor, as normativas vigentes buscam um controle absoluto sobre os corpos alheios, inclusive dos desejos que afloram em cada pessoa, no sentido de que deve se evitar ceder ao instinto natural próprio de fazer aquilo que lhe dá vontade, para fazer aquilo que lhe é ordenado.

Um exemplo, utilizado por Foucault (1987) que ilustra essa lógica, é a escola. Quando uma criança termina uma atividade antes do tempo previsto pelo professor, a primeira tendência é o docente aplicar atividades extras a essa criança, em uma tentativa de domar seu desejo de ficar “livre” das obrigações. O tempo “livre” é, geralmente, considerado um sinônimo de “perder de tempo”. Afinal, com o tempo ócio, estaria deixando de produzir e de agregar lucros ao sistema.

Outro fator que demarca a constância do controle, segundo Foucault (1987), é sobre a ininterrupto movimento da vigilância e da punição que as crianças são constantemente condicionadas. Visando formar futuros adultos que cumpram com suas funções, os espaços

escolares são construídos de maneira que lembrem as oficinas de trabalhos dos adultos, contendo, inclusive uma hierarquia de poderes em que o cargo máximo está, regularmente, observando as crianças de forma onipresente.

Assim, segundo Foucault (1987), seja no pátio ou em sala de aula, a visão da diretoria abrange todos os ambientes da escola, o que coíbe comportamentos que fujam das regras estipuladas, o famoso “mau comportamento” dos alunos. Dessa maneira, quando bem-comportados, as crianças recebem estímulos positivos, quando não, são punidos. O medo da punição, segundo o autor, causa também uma movimentação de vigilância entre as próprias crianças, que denunciam seus colegas subversivos. A conclusão do autor é que, quando essas crianças se tornam adultas, já estão a tanto tempo treinadas para essa lógica de vivência, que não conseguem se imaginar vivendo socialmente de outra forma. É por isso que, na visão do autor, algumas atividades como férias ou descanso são consideradas até hoje como “banais”, pois fomos condicionados a crer que “ficar parados” é o mesmo que “desperdiçar” tempo de vida e de ganho de lucros.

Nesse aspecto, podemos perceber que Rousseau e Kant protagonizaram um dualismo por meio de suas pedagogias. Ainda que opostos a respeito da instrução educativa que deveria ser aplicada as crianças durante a infância, o controle e a vigilância dos corpos se faz fundamental para ambos os autores, pois a doutrina formal é o que tornaria possível “viver bem” em sociedade. Para Marchi (2009), porém:

Nessas disciplinas (sociologia da educação, sociologia da família), a criança podia ser compreendida mais como uma presença ausente, uma espécie de ‘fantasma onipresente’ (Sirota, 1994), à qual não era reconhecida nenhuma forma de protagonismo social e raramente eleita como objeto de estudo autônomo. (MARCHI, 2009, p. 234).

Para Marchi (2009), os estudos que surgiam envolvendo a criança — como de Comenius, Rousseau e Kant — não a tinham como protagonista, e isso perpetuou por muitos anos na academia científica, que considerava as crianças “como um ser passivo, heterônomo, frágil, submisso, dependente e “em processo de socialização”, isto é, a criança como um indivíduo inacabado” (MARCHI, 2009, p. 235). Todavia, opostamente aos manuais pedagógicos tradicionais sobre as crianças, Morillas (2018) apresenta que entre os séculos XV e XVIII surgiram os primeiros livros destinados as crianças, ou seja, livros que falassem

diretamente com as crianças, e não sobre as crianças, mesmo que os objetivos ainda fossem os mesmos: instruí-las para as leis vigentes das normativas sociais.

É importante ressaltar que, na visão de Coelho (1985) e Araujo (2019), antes desses manuais pedagógicos e os livros europeus destinados as crianças, já existia um aspecto ancestral e oral na sociedade, que utilizava contos folclóricos para guiar e instruir o público infantil a um determinado comportamento esperado. Segundo Coelho (1985), esses contos aconteciam em diferentes contextos do mundo inteiro, como povos indo-europeus, africanos, orientais, dentre outros. Para a autora, o ser humano sempre tendeu a querer registrar, contar e recontar histórias de vida, desde o momento em que se torna uma criatura produtora de cultura³.

Segundo Coelho (1985), os primeiros registros de uma literatura infantil que foram encontradas no mundo são os contos do século V a.C. — que antecedem as fábulas gregas do século VI a.C. —, encontrados no continente asiático, mais especificamente na Índia, denominados de “Calila e Dimna”. Segundo a autora, dali os contos teriam saído para outras regiões na primeira metade do século VI, na era cristã, quando o Rei Cosroes, da Pérsia, teria supostamente enviado um médico a Índia em busca de “tesouros de sabedoria”. Na Índia, o médico teria encontrado o fabulário indiano Bidpai⁴, surgindo, assim, sua primeira tradução livre do sânscrita para o persa com o título de “Calila e Dimna”.

Segundo Coelho (1985), essa versão nunca foi encontrada, mas foi comprovada posteriormente em uma tradução síria, denominada “Kalilag y Damnag” da segunda metade do século VI, pois cita a versão persa e a original indiana. No século VIII ocorre uma tradução em árabe a mando do segundo califa Abasida Amanzur. Essa versão em árabe serviu de base para todas as demais traduções dos manuscritos, inclusive em castelhano no século XIII, na Idade Média, a mando de Don Afonso, filho do rei Don Fernando, na Espanha (COELHO, 1985, p. 7).

Posteriormente, Coelho (1985) conta que foram encontrados no século XIX contos extremamente parecidos com as dos indianos na região da Itália, na Europa, porém registrados em antigos papiros egípcios, datados de séculos anteriores. O que pode nos indicar uma hipótese de que os primeiros textos infantis podem ter surgido na África. Os contos

³ A autora Coelho (1985) cita como exemplo as pinturas e inscrições em pedras, cavernas, argilas e tabuinhas, além de escritos próprios em papiros e pergaminhos como um exemplo desta constatação. Os registros antepassados demonstram o desejo dos primeiros grupos de civilizações — espalhados por todo o planeta — em contar e guardar suas memórias de vida.

⁴ Segundo Coelho (1985), é conhecido também por Pilpay, considerado como o Esopo oriental.

encontrados, segundo a autora, geralmente continham semelhanças com a coletânea que conhecemos por “As mil e uma noites”.

Coelho (1985) esclarece que os contos narrados em “As mil e uma noites” falam sobre viagens e naufrágios, falsas acusações de mulheres traidoras, além de seres mágicos e misteriosos, tais como múmias falantes, feiticeiras e magos, muito semelhantes a obra “Calila e Dimna”. Alguns exemplos comparativos, apresentados pela autora, são os contos “Dois Irmãos” que é parecidíssimo com a história encontrada de “Amgiad e Assad” ou ainda “o episódio da tomada da cidade de Joppe, pelos soldados escondidos em grandes vasilhas (que lembra a estratégia de *Alibabá e os Quarenta Ladrões*, tão difundido na novelística europeia)” (COELHO, 1985, p. 6, grifos da autora).

Segundo Coelho (1985), essas coincidências se dão por serem contos e relatos que se mesclaram ao longo do tempo pela mistura de povos e de idiomas. Quando um povo realizava a tradução dos contos para outras línguas, e ocorriam processos de reescrita e adaptações do texto original, acabavam trazendo para as narrativas o tempo e a cultura dos tradutores. Esse fator, muito provavelmente, gerou diferentes versões e adaptações de uma mesma história, segundo conta a autora.

Por conseguinte, o texto “Calila e Dimna”, segundo Coelho (1985), pode ter sido, dessa forma, uma tradução ou adaptação de outros textos indianos ou africanos, já que há partes do texto encontrados no *Pantchatantra*, um dos livros sagrados mais importantes da Antiguidade e usado por pregadores budistas do séc. V e VI. a.C. O *Mahabarata*, epopeia antiga indiana surgida por volta do séc. VIII a.C., também consta trechos de “Calila e Dimna”, segundo a autora. Assim, as primeiras traduções de “Calila e Dimna” demonstra, para a autora:

Em grande parte desses relatos primitivos, a ação se passa *fora dos limites do mundo conhecido*, o que mostra que, desde as origens, a palavra que se perpetuou de geração a geração ou de povos para povos, procurava dizer algo que explicasse não só *a existência concreta do dia-a-dia...*, mas também a que ficava para além dos *limites conhecidos e compreensíveis*. (COELHO, 1985, p. 6, grifos da autora).

Dessa forma, a obra de “Calila e Dimna” representava, segundo conta Coelho (1985), uma obra de “boa conduta” para que todos possam viver bem em sociedade com um tratado de política, já que, segundo a autora, a luta pelo poder é um dos seus temas principais. Em um

comparativo com as fábulas gregas de Esopo, do século VI a.C., a autora demonstra que a obra “Calila e Dimna” possuía “um encadeamento de estórias do tipo “caixa de surpresas”: uma estória saindo dentro da outra” (COELHO 1985, p. 8), diferente das gregas que constroem narrativas breves e independentes entre si.

Outra diferença encontrada pela autora é que, enquanto as fábulas gregas apresentam animais que agem de acordo com algo que lhes é natural — como a cigarra que canta, a formiga que “trabalha” para guardar alimento —, nas fábulas de “Calila e Dimna” os animais atuam como seres humanos “a ponto de esquecermos que se trata ali de animais” (COELHO 1985, p. 8):

É o caso dos dois chacais que dão o nome à coletânea: Calila e Dimna. Ambos aparecem apenas no Livro I ‘O Leão e o Boi’, onde o intrigante Dimna causa a morte do Boi e acaba encarcerado para sempre, condenado pelo Leão. Calila representa o homem prudente que se contenta com as circunstâncias em que vive; Dimna representa o ambicioso e astuto que está constantemente desejando ultrapassar-se e se igualar aos poderosos. Neles, estão simbolizadas as duas tendências polares que desde sempre diferenciaram os homens: a que os leva a se contentarem em satisfazer suas necessidades básicas, materiais... e a que os incita a almejem planos mais altos de realização pessoal (seja através da astúcia e da ação nefasta; seja através da Sabedoria, Conhecimento, grandes ações, conquista de posições superiores aos demais, etc.). (COELHO, 1985, p. 8)

Dessa maneira, Zilberman (1985) complementa que é possível notar que a literatura destinada as crianças surgem de uma concepção “adultocêntrica” a qual o produto é produzido de acordo com os interesses dos mais velhos para os mais novos. As fábulas, e outros contos transmitidos as crianças, tinham o objetivo de ensinar uma mensagem moralizante. A respeito disso, a autora comenta que:

Por todos os aspectos, a escola participa do processo de manipulação da criança, conduzindo-a ao acatamento da norma vigente, que é também a da classe dominante, a burguesia, cuja emergência, como se viu, desencadeou os fatos até aqui descritos. A literatura infantil, por sua vez, é outro dos instrumentos que tem servido à multiplicação da norma em vigor. Transmitindo, via de regra, um ensinamento conforme a visão adulta de mundo, ela se compromete com padrões que estão em desacordo com os interesses do jovem. Porém, pode substituir o adulto, até com maior eficiência, quando o leitor não está em aula ou mantém-se desatendo às ordens dos mais velhos. Ocupa, pois, a lacuna surgida nas ocasiões em que os maiores não estão autorizados a interferir, o que acontece no momento em que os meninos apelam à fantasia e o lazer. (ZILBERMAN, 1985, p. 20)

Nesse aspecto, para a autora Zilberman (1985), os primeiros contos infantis continham um papel preparatório de levar as crianças a conquistarem valores sociais e éticos, muitas das vezes, por meio da conformação. Atribuía-se, assim, aos contos infantis a tarefa de complementar as atividades pedagógicas exercida no lar, pelas famílias, e na escola, pelos mestres de ensino.

Com a invenção da imprensa pelo alemão Gutenberg, em 1436, segundo Morillas (2018), os livros passam a ser impressos, tornando-os ainda mais prestigiados para a Idade Moderna. Esse acontecimento é considerado pela autora como uma das “mayores revoluciones tecnológicas que la cultura europea había presenciado hasta la fecha” (MORILLAS, 2018, p. 13). Com o maquinário, não demorou para que os livros se tornassem uma produção em série, já que sua fabricação passou a ser mais rápida por meio de cópias impressas e não mais escritas manualmente. Não demorou para que os livros se tornassem um importante mercado industrial, além de ser incorporado as escolas, já que os propósitos “literatura moralizante” e “escola disciplinadora” andam de mãos dadas. Segundo a autora,

La imprenta trajo consigo el progreso sociocultural y la posibilidad de crear libros para niños, además de un mayor acceso a la lectura, aunque no tan amplio como se podría esperar; el libro se convirtió en un artículo de lujo que muy pocas familias podían permitirse, en principio. Por otra parte, con el tiempo, muchas de las piezas literarias que circulaban de manera oral (canciones, romances, adivinanzas, retahílas, etc.) se fueron incluyendo y seleccionado para ser impresas – aún en una edición de bajo coste – en pequeños boletos, de pocas páginas, y que, seguramente, eran vendidas por los buhoneros o mercaderes ambulantes. Así, muchos niños y jóvenes de estamentos inferiores podrían disfrutar de la literatura oral, aunque siempre con la idea de moralizar y ejemplarizar. No existía la idea de la literatura como diversión hasta que, en el Renacimiento, apareciesen las novelas de caballerías o hagiografías; entonces será cuando en la mente de los lectores y de los impresores se plantee el concepto de lectura de entretenimiento o evasión. (MORILLAS, 2018, p. 13).

Para as autoras Morillas (2018) e Coelho (1985), a impressão de livros foi uma verdadeira revolução renascentista, pois, com a imprensa, ocorreu uma profunda mudança na vida cultural e intelectual da sociedade da época. Não apenas começaram a ganhar capital com as vendas das obras literárias por meio do mercado editorial, como também passaram a enxergar nessa mudança uma oportunidade de registrar em palavras as memórias de contos folclóricos orais que caíam no esquecimento com o tempo. Com a impressão dos livros,

segundo Coelho (1985), o ser humano se fez eterno e infinito, pois tudo seria registrado e perpetuado por todas as gerações que estariam por vim.

Além disso, Coelho (1985) conta que, através do Renascimento, iniciou-se uma nova visão moral e crítica:

A invenção da *imprensa* (1ª metade do séc. XV) modificaram profundamente as condições da vida cultural e intelectual. Melhor armado, o pensamento se abre, vigorosamente lúcido, ao mesmo tempo crítico e criativo e seu esforço se exerce em três áreas essenciais: nas *ciências* (Copérnico, Kepler, Galileu renovam a concepção do universo); na *religião* desenvolve-se o vasto movimento religioso desencadeado pela Reforma (Lutero, 1483-1546), e enfrentado pela Contra-Reforma católica (Concílio de Trento — 1545/1562; Inquisição...), provocando profundas transformações morais e materiais em todo o mundo ocidental; e no domínio *intelectual/artístico*, um retorno à Antiguidade Clássica greco-romana, agora compreendida por um novo ângulo, — o do espiritualismo cristão, provoca uma essencial renovação da Filosofia, da Literatura e da Arte em geral. Nessa breve síntese, temos o mais vivo do Renascimento, — o fundo empenho de ressuscitar a Antiguidade, nas formas de um mundo em plena reformulação; a alta autoridade que fortalece, disciplina e orienta, desde as raízes, os esforços tumultuado do espírito moderno, abrindo também caminho para uma nova Educação. (COELHO, 1985, p. 38, grifos da autora).

Coelho (1985) complementa que o primeiro livro impresso e amplamente vendido foi a Bíblia de Gutenberg, em 1456, dito pela autora como um “acontecimento universal de maior importância no amanhecer do Renascimento” (COELHO, 1985, p. 38). Segundo a autora, além dos valores morais contidos na obra, o livro bíblico denominado como “o Livro dos Livros” comprovou a eficácia da imprensa e, dessa forma, marcou oficialmente na história a invenção do livro impresso. A literatura, que já existia no mundo todo, com a invenção da impressa, agora passa a romper suas barreiras do tempo e espaço, já que, em teoria, não seria apagada com o tempo, além de facilitar a troca de experiências entre os povos com suas inúmeras cópias em diferentes edições e idiomas.

O primeiro registro impresso de um livro dedicado para as crianças, segundo Morillas (2018), foram os escritos de Sigmund Feyerabend, em 1578, contendo um resgate as lendas e fábulas alemãs tradicionais. Outros livros alemães, destacados pela autora, são as obras “*Vida de los Mártires*” em 1563 e “*Pentamore, lo cunto de li cunti*” em 1634, que fizeram muito sucesso com contos populares destinado as crianças. No entanto, foi com “*Orbis sensualium pictus*” de 1658, escrito pelo autor Amos Comenius, que veio o “estouro” das obras infantis. O sucesso se deu por ser a primeira obra infantil editada com o uso de imagens que

acompanhassem os textos, além de ser uma leitura leve, objetivando o entretenimento para aqueles que já soubessem ler.

A respeito disso, Coelho (1985) explica que, por uma questão de dominância territorial, sendo a Europa considerada um continente-colonizador sob outros territórios-colonizados⁵, passou-se a considerar majoritariamente — popular e cientificamente falando — a Europa como detentora da “origem” das obras literárias que se referem ou destinem as crianças, principalmente por conta da invenção da imprensa. Mesmo que não tenha sido a Europa o local de origem dos contos infantis escritos, como apresentado anteriormente com as fábulas de “Calila e Dimna”, foi através da imprensa que garantiu a Europa o título de posse que predominou sobre todos que vieram antes dela.

Três décadas após o livro de Amos Comenius, em 1697, segundo Morillas (2018), o francês Charles Perrault publicou a obra “*Historias o cuentos del tempo passado*”, conhecido também como “*Contes de ma Mère l’Oye*”⁶, o que seria conhecido popularmente como os “contos de fadas”⁷ ou “conto maravilhoso”. A obra, segundo Coelho (1987), foi a responsável por consagrar personagens clássicos como “Branca de Neve” e “Chapeuzinho Vermelho” para a literatura do mundo inteiro. Segundo a autora:

Na França, a denominação é *conte de fées*; na Inglaterra, *fairy tale*; na Espanha, *cuento de hadas*; na Itália, *racconto di fata*; na Alemanha, *märchen* (fábula popular, história fantasiosa, não-verdadeira, substituindo, a partir dos Grimm, a forma *feenmarchen*, usada no século XVIII). Em Portugal e no Brasil, surgiram, no fim do século XIX, como *contos da carochinha*. Câmara Cascudo chama-as de *contos de encantamento*. Mas a verdade é que hoje são vulgarmente conhecidos como contos de fadas ou contos maravilhosos, sem nenhuma distinção entre as duas formas. (COELHO, 1987, p. 12, grifos da autora).

Assim, segundo Coelho (1987), os contos de fadas tinham por principal característica transmitir valores aos seus leitores, ligados principalmente a uma problemática existencial e

⁵ Por exemplo: países da América Latina como o Brasil.

⁶ Em português: “Histórias ou contos do tempo passado, com suas moralidades — Contos da minha Mãe Gansa”.

⁷ Importante ressaltar que, apesar de Charles Perrault ter publicado os primeiros contos de fadas, não foi o escritor que os inventou. Segundo Coelho (1987), os contos de fadas existiam desde a Idade Média como canções e lendas, transmitidos de maneira popular e oral — por isso não se sabe ao certo quem realmente os criou. Os contos eram transmitidos para as crianças com o objetivo de ensiná-las boas maneiras e as necessidades básicas do corpo. Algumas das histórias continham teor erótico em seus enredos, pois, naquela época, a criança era considerada uma mini-adulta apita ao consumo de contos adultos. Posteriormente, com a mudança na sociedade ao longo do tempo e a construção social da infância, os contos de fadas foram sendo lapidados e adaptados para o que conhecemos hoje.

social a ser vencida. A autora reforça que, mesmo que os contos não tivessem a intenção de remeter a uma realidade já conhecida pelos leitores mirins, continha o objetivo de divertir as crianças, enquanto as ensinava sobre os valores da “sabedoria” de seus antepassados, principalmente as meninas.

Dessa forma, Coelho (1987) diz que, muitas das vezes, os obstáculos enfrentados pelos heróis e heroínas estava relacionada ao alcance de uma autorrealização, fundamentada entre a união de um homem e uma mulher para formar uma família e o alcançar riquezas. Essas problemáticas, segundo a autora, eram transmitidas por meio da presença de personagens que fossem príncipes e princesas, bruxas e fadas, animais falantes e objetos encantados.

No início do século XIX, segundo Coelho (1987) e Morillas (2018) apresentam, os contos de fadas ganham novas publicações a partir dos irmãos Grimm com o título de “*Cuentos para la infancia y el hogar*”, em 1803. Os textos maravilhosos, segundo conta Coelho (1987), passaram por alguns retoques, retirando trechos que fossem “menos indicados” as crianças. A partir desse século, os livros infantis começam a sofrer uma constante vigilância em busca da prudência e da pureza da infância, como complementa Morillas (2018).

Com o avanço do movimento do racionalismo científico — ou seja, movimento que se baseava na ciência e na razão como aportes para validar o conhecimento produzido pelo ser humano — cria uma mudança para a literatura infantil. Segundo Coelho (1985), os contos de fadas, que brincavam com a magia e o sobrenatural, vão sendo deixados de lado, pois a excentricidade dos contos afastava as crianças da razão e do científico. Nas palavras da autora, “o pragmatismo da sociedade progressista que então começa a se consolidar não tem espaço para a “pura” fantasia” (COELHO, 1987, p. 80), o que reflete em novas escritas para o público infantil a partir do realismo social.

O primeiro livro com essa nova perspectiva, segundo Coelho (1987), foi “*Novos contos de fadas*”, da autora francesa Condessa de Ségur, em 1856, que fracassou no interesse do público. No mesmo ano, a Condessa escreveu outro romance-realista, denominado “*Meninas exemplares*”, que buscava contar, de maneira humorada, o dia-a-dia de meninas com boas maneiras, forjando moldes de condutas que as leitoras deveriam seguir à risca para ser como as personagens. Nas palavras da autora, a obra tornou-se um “sucesso absoluto” (COELHO, 1987, p. 81). Assim, segundo Morillas (2018), com os romances-realistas, a

literatura passa a ficar mais culta e “refinada”, tendo enredos que evidenciassem o cotidiano de personagens jovens, burgueses intelectuais, como protagonistas de aventuras “reais”.

Quase uma década mais tarde, Lewis Carroll publica em 1865, na Inglaterra, uma sátira ao racionalismo, chamado “Alice no País das Maravilhas”, a qual mistura o fantástico absurdo com situações ilógicas, tornando-se uma referência mais famosas no ocidental, segundo Coelho (1987).

Para Coelho (1987), a obra de Carroll abria portas para que outros escritores pudessem escrever suas histórias infantis de maneiras diferentes e criativas, sem se prender tanto aos padrões racionalistas que já eram referências a serem seguidas. É o caso, por exemplo, da história de “Pinóquio”, escrita por Collodi e publicada na Itália, em 1883. Na visão da autora, a obra mistura o maravilhoso sobrenatural dos contos de fadas com o racionalismo, o que o torna “o fundador de uma verdadeira ‘linhagem’ de bonecos falantes” (COELHO, 1987, p. 81). Em vista disto, a autora complementa:

O maravilhoso feérico está sempre presente em Pinóquio, mas, cedendo ao pensamento positivista e à orientação educacional vigentes na época, Collodi transforma o *mágico* em instrumento do *racional* e faz seu livro um excelente e alegre manual de conduta para os pequenos leitores da sociedade progressista em ascensão. (COELHO, 1987, p. 82, grifos da autora)

De encontro as ideologias moralizantes, Morillas (2018) conta que alguns escritores não concordavam com a concepção altamente normativa da sociedade, o que os levava a criticar o sistema burguês imposto as crianças, utilizando as obras literárias infantis para expor suas discordâncias. É o caso, por exemplo, de James Matthew Barrie que escreveu “Peter Pan, o menino que não queria crescer”⁸, em 1904.

Segundo Coelho (1985), a obra de James Barrie deixava implícito os dramas que aguardava as crianças quando essas fossem adultas. Por isso, o escritor instaura e consagra o que Coelho (1985) chama de “o mito da eterna infância”. A autora elucida que Peter Pan trouxe muitas inquietações para as crianças e aos adultos, pois a recusa em crescer feria uma natureza necessariamente biológica e científica do corpo humano. Assim, o amadurecimento

⁸ No Brasil, segundo Coelho (1985), Peter Pan fez muito sucesso entre as crianças brasileiras, principalmente após Monteiro Lobato tê-lo incluído em uma participação especial em seus livros do Sítio do Pica-Pau Amarelo. Inclusive, o pó mágico de “pirlimpimpim”, utilizado por Emília, foi inspirado no pó encantado que Peter Pan utilizada para fazer com que as crianças pudessem voar.

do corpo precisa ser visto como uma possibilidade boa e desejável as crianças, logo, como aceitar uma obra que lhes diga para não crescerem? Por isso, o princípio básico do livro sempre era revisto e debatido na época de seu lançamento. Interpretando o livro de Peter Pan por outro viés ao apresentado por Coelho (1985), podemos considerar a obra do escritor James Barrie como uma crítica as “teorias reparadoras de socialização” frisadas por sociólogos como Durkheim e Parsons.

Segundo Marchi (2009), as teorias educacionais defendidas por Durkheim e Parsons apresentam a educação como um mecanismo de manutenção de uma ordem social a qual todos possuem uma função a ser executada, para que o equilíbrio reinasse no mundo. Nessa perspectiva, não é possível que todos possam fazer e/ou ter a mesma função na sociedade. Para a autora, a educação das crianças — que também era trabalhada através dos livros infantis — buscava converter seu “mundo de conteúdo em mundo de forma por meio da socialização” (MARCHI, 2009, p. 237), responsável por desenvolver toda a perfeição que se é capaz nas crianças, utilizando a instrução como principal caminho.

Assim, por meio de uma “violência simbólica”, Marchi (2009) explica que buscava-se criar na criança uma “cidadania dócil”, de modo que a criança é desumanizada para se encaixar a função social já pré-determinada que ela pertence. Portanto, o processo de socialização, defendidas por Durkheim e Parsons, para autora, pode ser definido como uma superação da natureza animal e primitiva das crianças para torná-la um adulto civilizado, assim como Kant. Nesse sentido,

A criança deixa o âmbito exclusivamente privado para tornar-se objeto de competência administrativa do Estado. Período importante na formação das sociedades nacionais, esse momento pode ser compreendido de forma mais ampla como a deflagração de um “processo civilizador” no qual a idéia de “salvar a criança” para “construir a nação” desencadeou movimentos médicos, psicológicos e jurídico-assistenciais que produziram uma determinada concepção de infância e, a partir desta, ações para sua proteção, guarda, controle e educação. Estudos sobre esse período são unânimes em afirmar que a cientificidade dos discursos legitimava os valores que eles contemplavam e, ao mesmo tempo, mascaravam seus objetivos políticos de integração em uma determinada ordem e moral social. Instrumento altamente plástico, a criança continha em si tanto as possibilidades negativas quanto as positivas do futuro (próprias e da nação). A criança “virtuosa”, símbolo de uma família e nação idem, e a criança “viciosa”, fadada ao “mundo do crime”, passaram a compor o discurso da elite intelectual e política da época, em cada nação. (MARCHI, 2009, p. 238).

Esse domínio biológico e social, realizado pela educação gera, segundo Marchi (2009), a exclusão de todos aqueles que não se encaixem as suas funções universais. Dessa forma, para Coelho (1985) os livros de “Peter Pan” — e mais tarde “Peter Pan nos Jardins de Kessington” em 1907 e “Peter Pan e Wendy” em 1911, todos escritos por James Barrie — podem ser interpretados como uma crítica a essa ideologia da racionalidade e manutenção social, defendidos por alguns teóricos do campo da Educação.

No Brasil, os primeiros livros destinados às crianças, segundo Coelho (1985), chegaram ao país através de manuais pedagógicos de caráter religioso-católico, importados por mãos jesuítas, na Europa no século XVI. O Brasil, nesse período, era uma colônia de Portugal — em minha opinião, recém invadida — em processo de “incorporação” da cultura europeia portuguesa, pois, os nativos brasileiros eram considerados “bárbaros” e “primitivos”. Assim, segundo Paiva (2011), os portugueses jesuítas instruíam, primeiramente, os indígenas através de uma doutrina de catequização católica, baseando, portanto, em livros que os portugueses considerassem que preservasse a cultura de Portugal. Isso acontecia porque,

Os portugueses colonizadores só tinham uma visão de sociedade, a visão esta que se realizava na sua sociedade e, portanto, tendo-a como modelo, agiam segundo ela em seu relacionamento com as demais culturas. O único comportamento possível, no caso, era a imposição. A sociedade portuguesa tinha uma estrutura rígida, centrada na hierarquia, fundada na religião. Hierarquia e religião eram princípios inadiáveis em qualquer situação. O *Serviço de Deus* e o *Serviço d’El-Rei* eram os parâmetros das ações sociais e obrigavam a manutenção das letras, como eram entendidas à época. Por isso, não há do que se espantar com o colégio jesuítico em terras brasileiras: baluarte erguido no campo da batalha cultural, cumpria com a missão de preservar a cultura portuguesa. (PAIVA, 2011, p. 44-45, grifos do autor).

Logo após os primeiros anos, quando o Brasil passou a receber e formar cidades com imigrantes portugueses enquanto donos de terras para cultivo, os colégios jesuítas, segundo Paiva (2011), passaram a ser destinados para poucas pessoas, ou melhor, para poucos meninos brancos, elitistas, a qual se ensinava a ler, a escrever, a contar e a cantar. O objetivo era fazer que seus alunos formassem uma nação com padres ou advogados no futuro. Portanto, ocupariam cargos públicos de prestígios que os permitiria reproduzir a instrução que lhes foi passada na infância. Aos indígenas e, posteriormente, aos “antepassados africanos que para cá vieram na condição de sequestrados” (ARAÚJO, 2019, p. 110), do século XV até o século XIX, eram forçadamente a exercer trabalhos físicos em prol do lucro para os colonizadores

portugueses. Nenhuma educação lhes era destinada, apesar de se exigir dos africanos e indígenas a crença religiosa-católica.

Segundo Leite (2017), os africanos escravizados não aceitavam a condição imposta a eles de maneira pacífica. Apresentavam resistências ao tráfico humano nos navios e também aos maus-tratos que sofriam quando chegavam ao Brasil, arranjavam métodos de fuga para chegarem até os quilombos, a qual se organizavam, enquanto uma comunidade sólida, de maneira sistemática e estruturada.

Além disso, para Leite (2017), era também nos quilombos que seus muitos conhecimentos culturais e vivências, do período em que moravam em seus países de origem africana, podiam se transparecer livremente. Com tais vivências e conhecimentos, a população quilombola buscava se organizar para realizar atividades de sustento do próprio grupo de refugiados através da agricultura, como plantações de milho, feijão, mandioca e cana-de-açúcar. O artesanato complementava as atividades de sustento do grupo, servindo como um suporte econômico. Segundo a autora, uma vez dentro dos quilombos, os africanos poderiam expor suas verdadeiras crenças religiosas de origem, sem medo de serem punidos por isso. Logo, compartilhavam entre si os símbolos culturais que carregavam consigo desde a infância, misturando suas vivências com a saudade de suas casas e de suas famílias, o sentimento de revolta e medo por toda a situação que se encontravam era somada a esperança que naquele espaço estariam em segurança, segundo conta Leite (2017, p. 69).

Nesse sentido, Leite (2017) demonstra que os africanos que aqui chegavam continham conhecimentos de experiências de vida tão importantes quanto os dos europeus-colonizadores, no entanto, por possuírem uma cor de pele diferente, eram subjugados a um preconceito dos europeus, que utilizava tal argumento como justificativa para dominar e explorar os africanos. Todavia, para a autora, os africanos não aceitavam tais argumentos de maneira pacífica e resistiam ao sistema que lhes era imposto, fosse por meio da:

recusa vã em deixar suas terras, famílias, culturas e história na África, passando pela rebelião durante a insalubre travessia ao Atlântico, até as formas mais radicais, como assassinato de seus escravizadores, nos locais de trabalho forçado. No entanto, são os movimentos organizados durante o processo de escravização — fugas, e formação de quilombos — que revelavam a dimensão da resistência a escravidão. Assim como os movimentos ocorridos depois da Abolição, são os que melhor explicam a luta dos ex-escravos por liberdade, respeito, dignidade e direitos no Brasil. (LEITE, 2017, p. 65)

Assim, os europeus se beneficiavam do trabalho exaustivo e forçado que eram destinados aos imigrantes negros, ao mesmo tempo que ditavam, autoritariamente, a ideologia cultural que os africanos deveriam se submeter. Mas, ao contrário do que os colonizadores esperavam, como aponta Leite (2017), os africanos se organizam e resistiam ao sistema imposto a eles de maneira radical contra seus escravizadores e, também, contra o Estado Brasileiro que, na época, era conivente aos escravizadores já que se beneficiavam da economia do trabalho forçado. Para a autora, a resistência dos africanos ancestrais deu início aos movimentos que repudiam e lutam até os dias de hoje pela extinção do racismo no Brasil, exigindo, portanto, leis que assegurassem seus direitos enquanto cidadãos brasileiros, além da liberdade e o respeito as diferenças.

Nesse meio tempo, a literatura consumida no Brasil, no século XVIII, que até então era unicamente de cunho didático, passou a ser também consumida com o gênero de ficção de origem estrangeira-europeia, devido a influência portuguesa que continuava forte no país, segundo Coelho (1985). Nesse sentido,

a ação dos jesuítas no colégio era dupla. De um lado, promovia a incorporação dos filhos dos selvagens e os mestiços à cultura portuguesa; por outro, formava os filhos dos colonos que iriam chefiar, passada a fase de confusão inicial, a nova aristocracia do Novo Mundo, a dos senhores de engenho do Norte, dos fazendeiros do Sul, constituindo núcleos autônomos e autoritários de vida familiar que apresentam no século XVIII aquela estrutura sintetizada por Capistrano de Abreu, na expressão: 'Pai severo, mulher submissa, filhos aterrados'. (COELHO, 1985, p. 50)

Assim, através da ação jesuíta, a natureza da literatura e a forma como ela era aplicada no Brasil, acomodava o gosto popular dos brasileiros que, segundo Coelho (1985), passam a acreditar que as narrativas europeias eram sinônimas de intelectualidade, um padrão a ser admirado e conquistado. Como um exemplo, a autora cita que a literatura de cordel, vendida nas ruas em varais, buscavam afeiçoar suas narrativas para os moldes europeus, pois isso agregava um valor mais culto a elas.

Após a expulsão dos jesuítas de Portugal, em 1736, de acordo com Coelho (1985), o ensino português — e, por consequência, o brasileiro — precisou ser revisto e alterado, já que os colégios jesuíticos precisaram ser fechados no país em 1759. O sistema de ensino brasileiro foi substituído por algumas tentativas isoladas de escolas, cursos e universidades criadas sob o

aval de D. João VI, por volta dos anos 1802-1822. Segundo a autora, os resultados não foram muitos auspiciosos, pois o caráter de urgência em tornar o país em um local aparentemente desenvolvido não condizia com o tempo exigido que os governantes destinavam para se obter a Educação e aquisição de Cultura que sonhavam.

Com a fundação do Império do Brasil, o país, então, começa a produzir suas primeiras discussões a respeito de uma reforma educacional para ensino primário, secundário e superior no país. Segundo Coelho (1985), buscava-se criar uma educação nacional estruturada pelas diretrizes iluministas, a qual, segundo a autora, é possível averiguar nos documentos da Carta Constitucional de 1823 e 1889, que declaram ser dever do Estado a instrução primária de todos os cidadãos. Cria-se, assim, um ministério relacionado a instrução e abre escolas, colégios e universidades que deveriam ensinar “as ciências, as belas letras e as artes” (COELHO, 1985, p. 166). Dessa forma,

Foi no entre-séculos (quando as grandes transformações da sociedade brasileira se processavam) que o sistema escolar nacional passa por reformas de real alcance (cf. leis e pareceres de Rui Barbosa, Leônico de Carvalho, Benjamin Constant, Epitácio Pessoa, Rivadávia, etc.); e incorpora em sua área também a produção literária para crianças e jovens. Simultaneamente ao aumento de traduções e adaptações de livros literários para o público infanto-juvenil, começa a se firmar, no Brasil, a consciência de que uma literatura própria, que valorizasse o nacional, se fazia urgente para a criança e para a juventude brasileiras. (Tal como vinha sendo feita na área da literatura ‘adulta’ e nos demais setores do pensamento culto.). (COELHO, 1985, p. 166).

Entretanto, para Leite (2017), a instituição da República não trouxe coisas boas para a população negra além da recém-libertação conquistada gradativamente até o ano de 1888. Para a autora, apesar de se ter vendido uma história de libertação, ligado a um forte movimento abolicionistas de membros nobres da sociedade brasileira, suas reais intenções estariam ligadas muito mais com o fato de liberar os brancos dos estigmas negativos que a escravidão demarcava para o Brasil no exterior, do que propriamente estender aos negros o direito à cidadania brasileira (LEITE, 2017, p. 74).

Nesse sentido, a condição de ex-escravizados, na opinião de Leite (2017), significava aos negros precisarem ser ainda mais fortes e resistentes ao preconceito que lhes eram destinados. Segundo Santos e Silva (2018) não havia oportunidades de empregos para os negros, nem lhes foi destinado um local que pudessem formar moradia adequada. Além de

tudo, relacionavam aos negros a ideia de que seriam “inferiores” e “selvagens” aos europeus considerados “civilizados”, por pertencerem a uma cultura diferente da branca-europeia. As justificativas argumentativa para tal comportamento era dada através de uma racionalidade científica que se perpetuava por todo o viés histórico, político, moral e religioso do país no século XIX e início do século XX.

Segundo Leite (2017), é, portanto, após a libertação do período da escravidão no Brasil, que os movimentos negros no Brasil — que como já foi dito no capítulo, já haviam sido inaugurados com ações de resistência desde o momento que os negros foram submetidos ao trabalho forçado — passa a intensificar suas forças no país através de ações amenizadoras para essa discrepância de valores entre as diferenças culturais de diferentes nações. O objetivo dos movimentos negros era justamente enaltecer uma identidade negra que, “mesmo após a abolição, continuou sendo negada” (LEITE, 2017, p. 76), iniciando uma luta política por direitos sociais, econômicos e educacional para que pudessem reverter a situação de marginalização que lhes foi imposta após a abolição.

Entre os movimentos de resistência ao “abandono a que foi relegada a população negra” (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 138), estavam as instituições de ensino que Gonçalves e Silva (2000) comentam ser um processo de escolarização para a comunidade negra, realizadas pelos próprios negros. Pois, apesar de o Estado Brasileiro ofertar uma “educação para todos” — como Coelho (1985) demonstrou anteriormente —, não havia suporte e garantia para a permanência das crianças negras ficarem nas escolas.

Segundo conta os autores Gonçalves e Silva (2000), via-se nas crianças negras “falta de vontade, promiscuidade e até uma mentalidade de escravo que ainda não havia se libertado do cativo” (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 145). O racismo, velado por um comportamento “inocente” e baseando-se em uma racionalidade científica, proporcionava a crença de que os negros brasileiros não possuíam importância e interesse aos estudos. Logo não precisavam de uma instrução tanto quanto os brancos, que ocupariam, futuramente, cargos “mais importantes” na sociedade.

Portanto, segundo os autores Gonçalves e Silva (2000) o final dos séculos XIX, e o início do XX, foram marcados por diferentes movimentações de militantes que buscavam melhores condições de vida e comportamento destinada às comunidades negras. Eles tinham a formação intelectual educacional como um dos principais caminhos para garantir seus direitos e reafirmar a autoimagem de maneira positiva entre si.

Os movimentos de escolas isoladas, que almejavam melhor instrução educacional por todo o país, segundo Mortatti (2001), abriu caminhos para que, anos depois, já no final do século XIX, professores brasileiros começassem a produzir, de maneira sistemática, uma literatura infantil no país. Com a finalidade de ser utilizado como um instrumento complementar de didática nas escolas, as obras visavam ensinar valores morais e sociais, principalmente padrões de conduta e um esforço ao nacionalismo.

Segundo Coelho (1985), a obra “O Livro do Povo”, de Antônio Marques Rodrigues, em 1861 merece um destaque nesse sentido, por ser um dos primeiros livros a conter um viés doutrinador religioso, fundido a um olhar pedagógico no país. Já as obras “O amiguinho Nhonhô”, de Meneses Vieira, em 1882, e os “Contos Infantis”, de Júlia Lopes de Almeida, em 1886, se destacam, na visão da Coelho (1985), por serem os primeiros livros infantis nacionais com narrativas destinadas às crianças. Todavia, segundo conta Mortatti (2001), é somente a partir século XX que o país passa a ter uma expansão e solidificação do mercado editorial no Brasil, o que permitiu uma autonomia para que uma literatura infantil nacional pudesse ser de fato consagrada e estabilizada.

Segundo Coelho (1985; 1987), Monteiro Lobato baseou-se nos contos de fadas europeus, como Pinóquio e Peter Pan, para a criação de Emília e demais personagens da obra “A Menina do Narizinho Arrebitado”, em 1921. Com o livro, o escritor foi responsável por renovar o gênero no país, vinculando seus leitores a um sentimento de nacionalismo pelo Brasil à medida que dava asas ao imaginário delas. Nas palavras da autora:

A Monteiro Lobato coube a fortuna de ser, na área da Literatura Infantil e Juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje. Fazendo a herança do passado imergir no presente, Lobato encontrou o caminho criador que a Literatura Infantil estava necessitando. (COELHO, 1985, p. 185).

Nesse sentido, Coelho (1985) expressa que Lobato almejava repassar suas ideologias as crianças, ao misturar o real com o maravilhoso em uma única realidade de faz-de-conta. Para a autora, o escritor acreditava que seus leitores, no futuro, agrupariam uma nova geração de nação de brasileiros com novos ideais e crenças. O intuito de Lobato era que os futuros adultos reproduzissem seu papel em prol daquilo que ele acreditava ser o melhor para o Brasil: a valorização da nação brasileira através de um sentimentalismo nacionalista.

As obras de Monteiro Lobato rapidamente se tornaram uma febre, segundo Coelho (1985), pois, além de ser traduzida para outros países — como Alemanha, Argentina, Espanha, França e Síria —, nos anos 50 ganhou sua primeira, de muitas, adaptações para televisão chamada “Sítio do Pica-Pau Amarelo” pela TV Tupi-São Paulo. Dessa forma, segundo a autora, Monteiro Lobato se tornou um marco para a indústria literária infantil brasileira.

Nascido no século XIX, o escritor se consagrou na arte literária somente a partir do início do século XX, segundo constata Lajolo (2014). Para a autora, Lobato trouxe os livros para um novo panorama no país ao considerar as obras literárias como um objeto lucrativo que comercializa textos e imagens. Assim, em um período em que “o país contava com apenas 35 livrarias, que grande parte das obras em circulação era impressa fora do Brasil e que as tiragens poucas vezes ultrapassavam mil exemplares” (LAJOLO, 2014, p. 16), para a autora, Lobato pode ser considerado um revolucionário que modernizou a consideração que o país tinha sobre os livros, principalmente ao se dedicar a produção de uma literatura nacional.

Nesse aspecto, segundo Lajolo (2014), os livros, que até então eram considerados como artigos de luxo, inalcançáveis e que reproduziam os aspectos culturais europeus, passam a ser modificados por Lobato ao viabilizar em suas obras um cotidiano brasileiro que facilmente os leitores poderiam se identificar. Para a autora, o autor foi um importante responsável para iniciar-se no Brasil um processo de modernização para que a indústria editorial se firmasse no país a partir da década de vinte.

Entretanto, na visão de Lima (2005), com a popularidade crescente de obras infantis brasileiras, é possível refletir sobre a interpretação que escritores e ilustradores da época utilizavam para representar as pessoas negras enquanto personagens dos livros. Em uma análise destinada as personagens negras que compõem a literatura infantojuvenil brasileira, Lima (2005) observou que todo livro transmite algumas mensagens a respeito das Relações Étnico-Raciais que vão para além do texto escrito. Para a autora, os livros desenvolvem conceitos por meio de suas ilustrações, bem como através dos enredos em pequenas notas subliminares. Assim, a junção de texto e imagem criam, para o leitor, uma base para que ele possa se atentar aos conceitos implícitos sobre aquele mundo imaginário que está se aventurando. De maneira simbólica, os livros indicam valores e crenças de um parecer de mundo que o escritor deseja repassar aos seus leitores, que podem vir a incorporar em suas vidas tais mensagens.

Nessa lógica, para Lima (2005), um livro infantojuvenil nunca está neutro de ideologias, que podem orientar ao leitor a se reconhecer, ou se repudiar, nas personagens que tem lido. Assim, a autora nos convida a questionar: como as pessoas negras foram representadas nos livros? Sua representação é compatível a realidade? O modelo apresentado nos livros interfere na realidade ou limita percepções da realidade? (LIMA, 2005, p. 102). Nas palavras da autora, alguns critérios que podem fomentar a construção de ideologias nas obras são:

O corpo dos personagens, vestimentas, hierarquias frente aos demais personagens não negros, fala, religião, concepções de civilização envolvidas, raciologias, associações encontradas com a África, tratamentos nessas associações, o grotesco, a sexualidade, etc... A imagem age como instrumento de dominação real através de códigos embutidos em enredos racialistas, comumente extensões das representações das populações colonizadas. A representação popular do outro racial pela mídia também sugere uma investigação, como fantasias coletivas que ajudam na manutenção de identidades dominantes, construtoras de sentimentos que acabam por fundamentar as relações sociais reais. (LIMA, 2005, p. 102).

Assim, considerando os livros infantis como um repertório que compõem a escola e, portanto, fazem parte da vida das pessoas em algum momento de sua história, Lima (2005) nos convida a refletir quantas obras nós conseguimos recordar que tivessem em seus enredos personagens negras enquanto protagonistas? No meu caso, infelizmente, posso contar a quantidade nos dedos das mãos.

Para Lima (2005), esse exercício reflexivo é importante para que possamos perceber o impacto que as obras literárias deixam nas crianças, principalmente nas crianças negras. É possível concluir, assim, que as personagens negras enquanto protagonistas são quase inexistentes, e, em raras exceções em que existiam na época ocorriam representações e falas que precisam hoje ser matutadas com cuidado. Assim, para Santos e Silva (2018), o Brasil pós-escravatura pode ser chamam como a “época de plena hegemonia do racismo científico” (SANTOS e SILVA, 2018, p. 254). Para as autoras, o período foi o responsável por dividir a humanidade em raças hierarquizadas biologicamente, na qual os brancos eram tidos como superiores através de justificativas científicas focada em *status* de raças.

Com tais pensamentos, segundo Santos e Silva (2018), atitudes discriminatórias baseadas na cor de pele passam a ser o argumento do porquê havia pouca visibilidade positiva destinado aos negros, nesse período. Como explica as autoras, os negros eram considerados

como um “problema social”, ainda que desde aquela época o Brasil já era “constituído de maior população negra fora do continente africano” (SANTOS e SILVA, 2018, p. 254). Logo, para as autoras, havia um desejo para reverter esse quadro brasileiro e embranquecer a população, pois isso renderia ao país um toque “sofisticado” e evitaria uma degeneração dos brasileiros.

Para tornar a população mais branca, Santos e Silva (2018) explicam que foram criadas diversas teorias raciais que deveriam ser praticadas no país. Uma delas, segundo conta as autoras, foi uma discussão sobre a “mistura de raças” e os benefícios, ou malefícios, que a mistura poderia agregar ao país. Assim, para as autoras, a miscigenação no Brasil levava alguns a crer que paulatinamente ocorreria o “desaparecimento progressivo dos negros e mestiços pela de pele escura” (SANTOS e SILVA, 2018, p. 257). Por outro lado, as autoras contam que haviam aqueles que “acreditavam que a miscigenação operada no Brasil levaria à degeneração crescente e à impossibilidade de constituição de um povo brasileiro habilitado à 'civilização', como defendia Nina Rodrigues (ORTIZ, 2003)” (SANTOS e SILVA, 2018, p. 257).

Segundo Santos e Silva (2018), a entrada facilitada de imigrantes europeus no país também foi uma tentativa dos governantes do século XIX e XX de embranquecer o país e retirar o título de “nação mestiça” do Brasil. Para as autoras, o preconceito contra os negros era uma preocupação evidente que fundamentou, fomentou e enraizou no país o racismo como uma herança colonial. Assim, para Jovino (2006), em uma sociedade recém-saída do período de escravidão e que vivenciava cotidianamente discussões para embasar suas atitudes preconceituosas, não demorou para que o racismo fosse refletido nas mídias de comunicação ao trazer os negros em papéis insultuosos e de escárnio, especialmente nos livros destinado as crianças:

É preciso lembrar que o contexto histórico em que as primeiras histórias com personagens negros foram publicadas, era de uma sociedade recém saída de um longo período de escravidão. 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, fossem retratados de modo positivo. Os personagens negros não sabiam ler nem escrever, apenas repetiam o que ouviam, ou seja, não possuíam o conhecimento considerado erudito e eram representados de um modo estereotipado e depreciativo. (JOVINO, 2006, p. 187)

Dessa forma, segundo Lima (2005), a criança negra que possui contato com essas imagens e textos, que retratem pessoas negras de maneira racista e estereotipada, pode gerar uma autonegação da criança em relação a sua identidade. Segundo a autora, as crianças negras, em processo de amadurecimento sobre quem são e quem querem ser, não desejam ser associadas a essas concepções que fazem de sua etnia por meio das personagens. Na realidade, ninguém quer ser associado assim em instância nenhuma.

Não se discute aqui o mérito e a relevância das obras infantis nacionais tiveram para contribuição e construção da história da literatura infantil brasileira. Entretanto, é inquestionável que algumas obras contenham um sentido pejorativo quando referenciado a pessoas negras que poderiam ter sido escritas de outras formas. Afinal, como ressaltam os estudos de Gonçalves e Silva (2000), a sociedade brasileira já vivenciava uma militância engajada em lutas contra o racismo e o preconceito, bem como debates por melhores condições de o acesso ao ensino obrigatório as crianças negras desde o final do século XIX e, principalmente, por todo o século XX. Nesse sentido, podemos criar algumas hipóteses de que escritores da época tiveram ciência da existência da mobilização realizada por militantes negros. Logo, obras passadas não podem ser lidas e consideradas de maneira isolada para não cometer anacronismo. Ou seja, um livro datado de um período antepassado não pode ser analisado sem que haja uma reflexão crítica sobre o contexto da época em que foi escrita.

Portanto, quando busco trazer essas análises da história da literatura, busco avançar em novos conhecimentos sobre Literatura para que a experiência literária seja cada vez mais considerada, pensada e proporcione boas experiências a todos que forem se debruçar em livros, inclusive as crianças. Portanto, pesquisas sobre Literatura, assim, buscam para que uma sociedade mais respeitosa e diversificada seja consolidada e pensada também por meio dos livros.

Dessa forma, a discussão aqui movimentada é apenas uma maneira e um referencial pelo qual a pesquisadora desta dissertação se filia e acredita. Como diz a analogia de Rubens Alves (2004)⁹, são diferentes formas de olhar para o mundo, de modo que não há uma verdade absoluta sobre tudo, mas sim diferentes maneiras de perceber e significar o mundo. A maneira como esta pesquisa analisou as obras literárias do Brasil pós-escravatura até os anos de 1950 foi possível concluir que as personagens negras eram frequentemente representadas

⁹ Crônica “A complicada arte de ver” pelo escritor Ruben Alves para a seção Sinapse Online, Folha de S. Paulo em 26 de outubro de 2004, disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u947.shtml> Acesso em: 25 de julho de 2021.

de maneira inferiorizada, ocupando papéis de servos dos personagens brancos, geralmente considerados os personagens principais. Segundo demonstra Jovino (2006), a maior vítima de tais caracterizações estereotipadas eram as mulheres negras, fixando-as “em um lugar de desprestígio do ponto de vista racial, social e estético. Nessa hierarquia, os melhores postos, as melhores condições de beleza mais ressaltada são sempre da personagem feminina mestiça e de pele clara” (JOVINO, 2006, p. 187-188). As mulheres negras, segundo conta a autora, era destinado o papel da empregada de uma família branca, “com um lenço na cabeça, um avental cobrindo o corpo gordo: a eterna cozinheira e babá” (JOVINO, 2006, p. 188).

2.1 A NOVA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA, A LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA E O PERCURSO HISTÓRICO DO GÊNERO INFANTOJUVENIL DOS ANOS SESSENTA ATÉ A CONTEMPORANEIDADE

Segundo Zilberman (1985), a experiência sentida e vivenciada através da leitura por cada criança-leitora é algo muito subjetivo de cada um, na qual um escritor de um livro não possui controle total sobre a forma como cada pessoa vai reagir ao ler suas obras. Dessa maneira, para autora, mesmo que haja uma intencionalidade nas obras por parte dos adultos que a escreve, ou dos adultos que leem e meditam sobre as obras com as crianças, cada criança interpretará tal cultura ao seu modo. Isso porquê cada uma é única e vivencia singularmente experiências distintas uma das outras.

Nesse aspecto, para Cagneti e Zotz (1986), a maneira como cada criança irá interpretar uma leitura, é, principalmente, encaminhada através de sua identificação com os elementos apresentados na obra literária lida. Todavia, gostaria que pensássemos, neste subcapítulo, como as crianças realizam, interpretam e reinterpretam essas identificações sozinhas e entre seus pares através de uma influência cultural adulta. O referencial teórico para embasar a discussão são estudiosos da nova Sociologia da Infância, como Alfageme, Cantos e Martínez (2003), Sarmiento (2005; 2009; 2015), Corsaro (2011) e Marchi (2009). Posteriormente, será apresentado um breve percurso histórico em como a literatura infantil foi se reinventando a partir da década dos anos sessenta, intrinsecamente interligada a forma como as crianças passaram a receber também maior consideração em seu contexto histórico e sociocultural para a Sociologia.

Segundo as autoras Alfageme, Cantos e Martínez (2003), a partir do século XX, a infância é considerada como um período social tanto quanto um período biológico de crescimento, compreendendo que elas haviam suas próprias especificidades. Para as autoras, isso se deve por consequência dos adultos, que passam acompanhar mais de perto as crianças, possuindo atitudes de maior cuidado e respeito aos pequenos através da educação que lhes era destinada, como vimos anteriormente no capítulo. Logo, para as autoras, muito se produziu, enquanto pesquisa, para tentar compreender melhor as crianças em seu aspecto biológicos e sociais.

Segundo Alfageme, Cantos e Martínez (2003), o acompanhamento mais próximo dos adultos, juntamente ao tipo de educação que lhe deveria ser destinado, possibilitou um deslocamento para que se pudesse compreender melhor as necessidades e especialidades dessas crianças e assim melhor atende-las. Afinal, as crianças que se modificavam de geração em geração, de contexto para contexto por conta do momento histórico que cada uma vivenciava e, com tais mudanças, exigia-se por parte dos adultos um novo atendimento as suas novas especificidades. Para as autoras, percebeu-se que tudo dependia do contexto social e histórico que formava diferentes tipos de representações sociais sobre a infância:

Las representaciones sociales son aquellas imágenes, visiones, percepciones, que funcionan como un mecanismo de interpretación colectiva sobre la realidad social y que dependen de los valores, creencias y formas de percibir e interpretar dicha realidad social. Según Casas (1998) las representaciones sociales sobre la infancia son saberes cotidianos que influyen en las interrelaciones con la infancia y pueden condicionar a los adultos y a los niños y niñas, limitando la posibilidad de experiencia o perspectivas de análisis fuera de la lógica mayoritaria (ALFAGEME, CANTOS e MARTÍNEZ, 2003, p. 22)

Nesse aspecto, para Alfageme, Cantos e Martínez (2003), seria inviável considerar as crianças como seres generalizados, isto é, como seres que são iguais e possuem as mesmas atitudes, independente do lugar em que morem, da classe econômica que pertençam, do gênero que sejam. Segundo as autoras, a diversidade infantil despertou uma nova discussão teórica que levava ao questionamento se as crianças, por viverem, portanto, em um período histórico, social e cultural, poderiam continuar sendo deixadas de lado pelas políticas públicas. Até então, as crianças, ainda que recebessem um cuidado específico dos adultos, eram consideradas, de maneira geral, como criaturas a-sociais, incapazes, não-cidadãos e frágeis.

Para as autoras Alfageme, Cantos e Martínez (2003), após o início as discussões sobre as crianças e passando a entendê-las a infância como:

un mundo simbólico complejo y heterogéneo en permanente cambio cuyas diferencias están marcadas por razones de género, de clase de pertenencia étnica, o de procedencia regional. No es lo mismo nacer y crecer en una gran ciudad donde las formas de ser niño/niña pueden ser múltiples ni crecer en un momento histórico u otro. (ALFAGEME, CANTOS e MARTÍNEZ, 2003, p.20)

Assim, segundo Alfageme, Cantos e Martínez (2003), iniciou-se novos estudos sobre infâncias e crianças, em especial no campo de Ciências Humanas, como a Sociologia. Dessa forma, para as autoras, surge a nova Sociologia da Infância, que estuda e considera as crianças em seu presente, isto é, em seu momento histórico em que nasceram. Além disso, para a nova sociologia, as crianças também passam a ser contempladas no plural, ou seja, marcadas por signos sociais que a demarcam como únicas, incapazes de serem classificadas de modo generalizada como se todas as crianças fossem iguais. Segundo as autoras, cada criança é única devido as questões externas e internas que as compõe, como idade, gênero, classe social, étnica, etc. Portanto, considera-se uma nova Sociologia da Infância, visto que o modo como as crianças são consideradas por tais estudiosos é diferente do modo como os autores da Sociologia Clássica as conceituavam como seres universais e um “vir a ser” adulto.

Para Alfageme, Cantos e Martínez (2003), os estudos correlacionados a nova Sociologia da Infância levou a ONU (Organização das Nações Unidas) a organizar, em 20 de novembro de 1989, uma Convenção sobre os Direitos das Crianças que obrigada os países participantes a dar seguimento em melhorarias para a situação das crianças em seu cotidiano social. A principal mudança ofertada pela convenção era pensar em direitos que garantissem o crédito as crianças no seu presente enquanto cidadãs com direitos e deveres hoje, e não nos adultos que seriam futuramente.

Posteriormente a convenção, surgem estudos que passam a refletir sobre os direitos das crianças e como considera-las apropriadamente. Assim, segundo Sarmiento (2009), a nova Sociologia da Infância é o estudo que busca pesquisar e apresentar um novo parâmetro para se pensar e creditar as crianças em sua totalidade e pluralidade, que vão para além da ideia universal estabelecida no sistema normativo apresentado anteriormente no capítulo. Dessa forma, para o autor, a nova sociologia possui como principal objetivo considerar as crianças

como atores-sociais que podem cooperar ativamente com a sociedade e a Ciência através de suas vivências histórico-cultural desde que nascem.

Conseqüentemente, para Sarmiento (2015), é possível notar diferentes infâncias e diferentes crianças em uma mesma faixa etária, pois varia de contexto para contexto. Logo, em uma mesma cidade, é possível existir diferentes tipos de infâncias, pois cada criança — que pertencente a categoria social infância — é única e não pode, portanto, ser padronizada. Com essa visão, cai por terra o senso comum de que, se a criança não vive em um contexto familiar de comercial de margarina¹⁰, ela não teria infância. Entretanto, para a nova sociologia da infância, *todas* as crianças possuem infância, independentemente da forma de vida que levam no seu dia-a-dia.

A nova sociologia também denuncia e repudia o descrédito que são atribuídas as crianças. Segundo Araujo (2019) as crianças são constantemente desmerecidas como aquelas que são “de menor”, inferiores. Para a autora,

Para quem se propõe a pensar a criança e a infância em sua alteridade racial, não é possível categorizá-las no que venho chamando de ‘inho/a’: ao ser questionada sobre minha área de pesquisa, por exemplo, e respondo que estudo literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, logo recebo como réplica expressões como: ‘Ai que bonitinho!’. Criancinha, bonitinha, livrinho... Por extensão, não somente a criança mas tudo a ela relacionada – inclusive pesquisadoras e pesquisadores adultos – são associados à ideia de menoridade, no sentido pejorativo (ARAUJO, 2019, p. 112).

Assim, para essa nova concepção sobre infâncias e crianças, no plural, ocorre um novo paradigma sobre o processo de socialização que as crianças são pensadas como seres que contribuem para a sociedade no presente e, por isso, são igualmente importantes tanto quanto os adultos. Para Marchi (2009), as crianças realizam movimentações ao se apropriarem das culturas transmitidas pelos adultos de maneira criativa, o que gera novos sentidos a elas e é uma ação cunhada, por Corsaro (2011), como “reprodução interpretativa”.

A reprodução interpretativa das crianças — também correlacionada com a “cultura de pares”, defendida e cunhada por Sarmiento (2009) —, é a cultura adulta que foi ressignificada pelas crianças. Elas compartilham entre si essa reprodução cultural adulta dando uma nova

¹⁰ Um pai, uma mãe, irmãos, um cachorrinho e uma cerca branca no quintal, todos alegres e sorridentes, sem problemas para enfrentar, a vida utópica de perfeição.

interpretação por meio de suas ações, como brincadeiras. Pensando na Literatura Infantil, seria quando, por exemplo, um adulto lê e medita sobre um livro infantojuvenil para as crianças. Posteriormente, será possível notar que as crianças passarão a mesclar o que ouviram do livro e a meditação realizada pelo adulto pós o momento de leitura em suas brincadeiras de “faz de conta”. Assim, a cultura adulta passa a ter novos significados para as crianças que, por sua vez, a ressignifica novamente quando a compartilha com seus pares. Essa inovadora visão é um fragmento da nova concepção que se tem sobre crianças e infâncias no movimento da nova da Sociologia da Infância.

Portanto, a chamada “reprodução interpretativa” de Corsaro (2011), vai para além de uma mera absorção e repetição da cultura social adulta. As crianças interpretam e reinterpretam as culturas adultas tirando suas próprias conclusões individualmente e coletivamente com seus pares, pois não vivem isoladas do mundo. Logo, são produtoras de conhecimento, de história e de cultura a sua maneira. Para o autor, a reprodução interpretativa está profundamente interligada aos processos de socialização que as crianças realizam.

Segundo Corsaro (2011), o primeiro processo de socialização que as crianças fazem ocorre com suas famílias, já que é com os familiares que inicialmente se relacionam e trocam experiências de vida. Posteriormente, se relacionaram com outras crianças que possuem contato, como vizinhos, parentes distantes, colegas de escola, dentre outros. Esses processos de socialização produzem diferentes aprendizados por meio de símbolos culturais — como os valores e as crenças transmitidos por meio da mídia, da literatura infantil, das lendas e folclore — como também, por meio da cultura material, como os brinquedos, os materiais escolares, vestuários, livros infantis produzidos pela cultura adulta para as crianças.

Um exemplo utilizado por Corsaro (2011, p. 142) é sobre as lendas de bruxas que são contadas as crianças. Para o autor, algumas crianças desenvolvem o sentimento de medo/pavor quando ouvem falar sobre as bruxas, mas, a figura das feiticeiras pode ressurgir — as vezes como a vilã, as vezes como a juíza — entre os pequenos através de suas brincadeiras, que até se esquecem do medo que sentiam delas. Assim, por meio das brincadeiras entre os seus pares, a figura das bruxas, utilizada pelos adultos para instruir e enfatizar comportamentos a serem evitados pelas crianças, ganham novos significados diferentes através do medo, por exemplo.

Nesse sentido, após a leitura de um livro, as crianças atribuem em suas brincadeiras conclusões dos valores que elas aprenderam na obra lida, mas, acrescentando percepções que

a essência natural do livro não previa. Suas ações nunca são neutras ou isoladas, pois o ato de brincar e a forma como atribuem as brincadeiras, espelha o ressignificado daquilo que lhe foi transmitido. Esses movimentos as tornam seres ativos e atores de suas próprias histórias de vidas e para a sociedade que as cerca. Portanto, não somente reproduzem, como também produzem cultura.

Dessa forma, na perspectiva de Sarmiento (2015), quando se produz um estudo/pesquisa, um brinquedo, um livro sobre ou para as crianças, se faz necessário considerá-las como uma categoria social formada por cidadãos atores sociais. Segundo Fernandes e Marchi (2020), as crianças já são consideradas cidadãs com direitos e deveres e até possuem políticas públicas destinadas a elas — como, por exemplo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) aqui no Brasil desde 1990¹¹. Logo, as autoras elucidam que é preciso considerar as crianças como seres histórico-cultural e social a partir de suas próprias vivências, creditando suas falas e não apenas falando sobre elas.

As crianças, assim sendo, são atores sociais de sua própria história e cultura ao mesmo tempo, que são dependentes dos adultos, na visão de Marchi (2009). Conseqüentemente, são agentes de formação e transformação de espaços e ambientes a qual pertencem, pois, quando em seus lares um banheiro precisa ser adaptado para acomodá-las, isso gera uma mudança social para aquele local, por exemplo. A socialização, portanto, é um processo contínuo desde que se nasce e acompanha as crianças ao longo da vida, o que faz delas serem seres “que têm consciência dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas e que são capazes de expressá-los (haver, porém, alguém que as escute e leve em conta, já é outra discussão)” (MARCHI, 2009, p. 239). É por isso que o conceito de infância é considerado como um fenômeno social, pois, apesar de sempre existir infância independente da forma como ela aconteça, a consideração ao termo foi socialmente construída ao longo da história e se altera conforme os anos passam e novas pesquisas e teorias são criadas e refutadas.

Todavia, Costa e Silva, Fernandes e Pereira (2013) destacam que, apesar de as crianças possuírem tal direito, elas são na verdade silenciadas ao se negar a elas a possibilidade de desempenharem um papel ativo na democratização dos direitos que as envolve. Por exemplo, sabendo que as crianças gostam de brincar em ambientes abertos e arejados, por que não as ouvir sobre como querem que o espaço destinado as suas

¹¹ Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 15 de novembro de 2021.

brincadeiras sejam? Por que não as ouvir e envolve-las na escolha de livros de temas que gostariam de conhecer?

A justificativa dada para a ignorância da opinião das crianças, segundo Costa e Silva, Fernandes e Pereira (2013), é que é preciso “protegê-las” de possíveis riscos a sua vida e integridade. Entretanto, para os autores, esse silenciamento que as crianças sofrem é o mesmo que dizer que elas não são capazes de exercer um papel ativo sobre as problemáticas que surgem no seu cotidiano. É como se vivessem em uma realidade em paralelo aos adultos. Logo, é preciso que alguém fale e exerça por elas ações públicas que interferem diretamente sobre elas, sem o direito de escuta e participação. Todavia, Karlsson (2008) alerta que as crianças são plenamente capazes de falar sobre qualquer tema através de uma parceria em horizontal com os adultos, pois as crianças possuem muitas experiências de vida que lhes agregam alicerces para opinar.

As crianças não vivem em paralelo a realidade, elas percebem os riscos e benefícios das atividades que realizam, formando assim opiniões e conclusões compartilhadas por seus pares. Dessa forma, Costa e Silva, Fernandes e Pereira (2013) evidenciam que é preciso incluir a participação das crianças de forma ativa na sociedade para de fato efetivar os direitos que lhes foram destinados. É preciso incluí-las como sujeitos de investigação capazes de exercer ações de transformação social através de opinião. Para tal, é necessário incluir na sociedade espaços que validem as falas das crianças, principalmente na produção acadêmica. Conseqüentemente, a metodologia é fundamental para que as crianças deixem de ser apenas um objeto e se tornem investigadoras junto com os adultos para a troca de experiências e produção de conhecimentos científicos sobre si mesmas.

A pesquisadora tailandesa Karlsson (2008) acredita que, para diminuir essa visão de objetificação da criança, o melhor caminho é o de tecer histórias coletivas, pois rompe com as relações de poder de um adulto com as crianças. Permite-se que entre e entenda o mundo das crianças, o que gera uma reflexão auto avaliativa por parte do adulto de suas práticas realizadas com as crianças, o que envolve também uma mudança de suas atitudes. Dessa forma, o compartilhamento de histórias, na visão da autora, permite com que as crianças possam expressar verbalmente seus pensamentos.

A respeito disso, Zilberman (1985) comenta que, as crianças, enquanto atores sociais, possuem um “radar” perceptível as intenções moralizantes que lhes são emitidas por adultos. Assim, elas não são enganadas facilmente, principalmente quando se trata dos livros e da

escola — que é um dos locais em que as crianças mais possuem contato com a literatura. Muito mais do que um local para apenas aprender a ler, escrever e contar, para a autora, a escola é o local responsável por proporcionar a relação de crianças com outras crianças que não se conheciam antes, portanto diferentes dela. É na escola também que se conhece novos saberes para além do seu lar e família, “transformando a realidade viva nas distintas disciplinas ou áreas de conhecimento que são apresentadas ao estudante” (ZILBERMAN, 1985, p. 22). É por isso que a escola é um dos lugares que todos nós mais passamos e dedicamos o tempo de nossas vidas.

Em vista disso, podemos nos questionar como se dão a relação entre escola e literatura, uma vez que ambas estão tão fortemente entrelaçadas. Para Zilberman (1985), essa relação advém do professor, que atua como um intermediário entre os livros e as crianças. Portanto, é o professor quem escolhe e valida os livros em sala de aula utilizando, por critério, os valores pelos quais acredita. Ele pode escolher uma obra unicamente por conta da sua estética, ou por seu conteúdo frisar as normas de obediência e comportamento. Pode ainda escolher pelo mérito da boa escrita no livro para ensinar as regras gramaticais, ou a escolha se deve ainda pelo tema principal da obra para tratar de assuntos das disciplinas escolares.

Segundo Zilberman (1985), criou-se uma ideia científica entre os docentes que, para uma obra literária ser considerada “boa” e “qualificada” no ambiente escolar, deveriam conter conteúdos pedagógicos em seus enredos para ensinar algo as crianças. Portanto, as que não apresentam um conteúdo pedagógico, quase sempre, são descartadas pela escola. Para Cagneti (1986), a justificativa para esse critério é uma consequência a Literatura ser considerada, de modo geral, como uma disciplina escolar que precise de aprovação, do que propriamente uma arte a ser desfrutada pelo prazer em ler. Segundo Coelho (1985), a crença da Literatura enquanto uma disciplina escolar são resquícios das normativas que o governo brasileiro designou as escolas sobre o modo como a literatura deveria ser trabalhada pelos professores, desde a década de 60.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tramitava no Congresso desde 1948, mas foi efetivada somente em 1961, democratizou o ensino, tornando-o dever do Estado, enquanto principal responsável por garantir este direito a todas as crianças, segundo aponta Coelho (1985). No documento, a leitura ganha ênfase como uma habilidade a ser conquistada, pois se torna essencial para que as crianças pudessem aprender todas as demais atividades propostas. A literatura infantil, assim, ganha ressaltado ao ser considerada como “um ponto de partida para o estudo da gramática ou da língua em geral” (COELHO, 1985, p. 212),

ganhando, aos poucos, seu destaque e grau de importância. Com essa nova normativa para os currículos escolares, o país começa a vivenciar a crescente alta no mercado editorial com os livros do gênero infantojuvenil que correspondesse a esta nova necessidade escolar.

Chamado de o “*boom* da literatura infantil” (COELHO, 2000b, p.127) a partir dos anos de 1970, a eclosão do novo ensino permitiu com que uma nova qualidade literária e estética de livros fosse produzida no Brasil. Entretanto, por outro lado, Coelho (1985) comenta que, na prática, a literatura pouco foi reconhecida e valorizada em sala de aula. Aos livros foram designadas a atividade de realizar “fichas” de resumos do que foi lido pelo aluno, sem apresentar uma discussão compartilhada do que estava sendo lido entre as crianças — como sugere Karlsson (2008) como uma prática de creditar o que as crianças têm a nos dizer sobre o mundo.

Nesse sentido, segundo Zilberman (1985), a maior carência do ensino de literatura para as crianças no país é a própria ausência de um conhecimento de escuta sobre o que as crianças têm a nos dizer sobre as experiências que possuem quando leem livros. Não que o conhecimento pedagógico nos livros não seja importante, mas ele sozinho não supre as necessidades que nós, seres humanos — enquanto produtores e protagonistas de histórias reais — temos de conhecer outras histórias lidas e faladas. Assim, para a autora, é somente através da literatura lida e compartilhada que conseguimos abranger nossos horizontes sobre a realidade em que vivemos, a realidade que o outro vive e a realidade fantástica e fantasiosa dos livros. Dessa forma, para a autora, os fichamentos não dão conta de substituir os ganhos cognitivos que a troca de experiências entre os leitores e os livros podem proporcionar. Nas palavras da autora:

Verifica-se que está implicado aí o fenômeno da leitura enquanto tal. Esta não representa a absorção de uma certa mensagem, mas antes uma convivência particular com o mundo criado através do imaginário. A obra de arte literária não se reduz a um determinado conteúdo reificado, mas depende de assimilação individual da realidade que recria. (ZILBERMAN, 1985, p. 24).

Assim, Zilberman (1985) nos diz que é por meio das obras literárias — sejam elas ficcionais ou não — que somos capazes de experimentar e nos beneficiarmos dessas narrativas, sobre o que os outros tem a nos contar sobre suas existências. Por conseguinte, a autora complementa que a atividade hermenêutica dos livros infantis se dá, muitas das vezes,

pelas relações existentes entre o significado do texto e a situação histórica atual do leitor (ZILBERMAN, 1985, p.25). Somente assim, na visão da autora, é possível formar leitores críticos.

A respeito de um leitor crítico apresentadas por Zilberman (1985), bem como a nova percepção sobre crianças e infâncias que a nova Sociologia da Infância engatou em pesquisas, inicia-se um novo alicerce que explica os motivos pelos quais as décadas dos anos setenta e oitenta representa para Coelho (2000b) e Morillas (2018) uma nova virada histórica para a literatura infantil. Segundo Morillas (2018), durante esse período histórico, o mundo começou a conviver com novas tecnologias e descobertas de ciências que revolucionaram o mundo da música, cinema/televisão e, também, a literatura.

Segundo a autora Morillas (2018), as múltiplas mídias de comunicação — tímidas no início, mas que mostraram ser muito potentes com o tempo, como a *internet* — começaram a abordar internacionalmente questões éticas e religiosas que almejavam uma consciência cada vez mais crítica e respeitosa através de discussões sobre esses temas. Para Jovino (2006), aqui no Brasil, a temática Étnico-Racial ganha abertura nos anos setenta ao trazer personagens negros em destaque, todavia, com a representação de “atributos e traços brancos” (JOVINO, 2006, p. 189). As mulheres negras, segundo a autora, eram representadas como personagens passivas em situações de preconceito e discriminação social e racial, enquanto as mães negras continuam aparecendo sob o estereótipo de “uma postura subserviente” (JOVINO, 2006, p. 189).

Já na década dos anos oitenta, segundo Jovino (2006), começa a se mudar a postura em relação a representação destinada as personagens negras e a cultura afro-brasileira, de modo que:

É possível encontrar obras mostrando personagens negras na sua resistência ao enfrentar os preconceitos, resgatando sua identidade racial, desempenhando papéis e funções sociais diferentes, valorizando as mitologias e as religiões de matriz africana, rompendo, assim, com o modelo de desqualificação presente nas narrativas dos períodos anteriores. (JOVINO, 2006, p. 189).

Na visão de Coelho (2000b), esses novos debates e representações nos anos oitenta formularam, em categoria mundial e nacional, uma nova concepção que compreendia homens e mulheres como seres históricos e criadores de cultura, “sendo a infância seu estágio

fundamental” (COELHO, 2000b, p. 130). Desse modo, instaura-se o entendimento que o saber e o conhecimento são sinônimos práticos de liberdade, a qual passa-se a valorizar o “espírito questionador, lúdico, irreverente e, sobretudo, bem-humorado (que desafia as certezas e os paradigmas de comportamento, defendidos pela Tradição” (COELHO, 2000b, p. 130). Portanto, as obras da época revolucionaram o mercado, tornando, por consequência, os livros inovadores ao exigir-se a ética dos escritores em formular enredos criativos e respeitosos as diferenças culturais de cada pessoa.

Algumas obras importantes para o Brasil, selecionados por Coelho (2000b), são “Nicolau tinha uma ideia”, de Ruth Rocha; “Bisa Bia Bisa Bel” Ana Maria Machado; “Bruxinha” Eva Furnari; “A bolsa amarela”, de Lygia Bojunga; “O menino maluquinho”, de Ziraldo; “Vira vira lobisomem” de Lúcia Góes; “Se as coisas fossem mães”, de Sylvia Orthof, dentre muitos outros. Outras obras importantes da época que trouxeram personagens negras de maneira respeitosa, segundo Jovino (2006), foram “A cor da ternura”, de Geni Guimarães e as obras do escritor Joel Rufino.

A partir desse período, segundo Coelho (2000b), o principal objetivo dos escritores, e das editoras, tornou-se buscar criar atrativos para que auxiliasse as crianças durante suas descobertas a respeito mundo. Compreendendo os livros como um “prolongamento do ato-de-viver” (COELHO, 2000b, p 131), “ser dinâmico” virou lema para as obras de respeito. É por isso que vão surgir algumas narrativas-por-imagens, ou seja, narrativas sem textos, destinados ao leitor que ainda não foi alfabetizado, mas já é um leitor, pois interpreta as ilustrações.

A partir dos anos 1990, Coelho (2000b) expõe que as ilustrações se transformam em um viés de mesmo peso e medida que as palavras. Nesse sentido, os livros passam a brincar com suas próprias narrativas, a qual palavras e imagens se completam, formam um par de dança e criam verdadeiras obras de artes para os pequenos. É o momento que os livros ilustrados, isto é, livros que, segundo Silva, Souza e Camargo (2017), apresentam imagens que excluí a necessidade de um texto verbal ao mesmo que complementam uma narração, ganham maior destaque no mercado editorial. Para os autores,

Com o livro-ilustrado, a literatura adere, de maneira mais sistemática, a indispensabilidade da imagem para a composição, para a organização e, consequentemente, para a compreensão do texto literário, durante os procedimentos de recepção. Até então, a imagem era tida como um elemento ornamental que contribuía para iluminar e esclarecer o texto. Ela não perdeu

essa função, mas, desenvolveu e assumiu outras como aquelas que eram, quase que exclusivamente, pertencentes à palavra. (SILVA, SOUZA e CAMARGO, 2017, p. 12)

Dessa forma, segundo Silva, Souza e Camargo (2017), diferente do livro com ilustração, ou seja, um livro em que as ilustrações apenas representam de maneira literal o que é descrito pelo narrador da história, o livro ilustrado contém imagens que vão para além das informações que é dada pelo narrador. Podemos pensar em um exemplo de que em um livro em que o escritor não descreve no corpo do texto qual a cor de pele das suas personagens, no livro ilustrado, o ilustrador pode representá-las como personagens de pele negra, de forma que texto e imagem se complementam para dar melhor sentido ao enredo da história, sem a necessidade do reforço textual a característica física das personagens o tempo todo.

Assim, para Silva, Souza e Camargo (2017), o livro ilustrado busca que o leitor possa “assimilar os signos que são dispostos no livro-ilustrado dentro da organização proposta pelo autor/ilustrador, criando uma ponte entre o que ele já conhece e o que desconhece” (SILVA, SOUZA e CAMARGO, 2017, p) durante o momento de leitura. Mesmo que a interpretação do leitor possa não ser a esperada pelo escritor e ilustrador — pois é algo muito singular e particular de cada um — para os autores Silva, Souza e Camargo (2017), o livro ilustrado dispõe sua intenção de modo que o leitor possa construir significados com ele e complementar sua formação leitora.

Para Jovino (2006), a mudança no mercado editorial, em especial em suas ilustrações, significou também uma mudança no modo como as personagens negras, principalmente as femininas, eram representadas. O papel principal passa a ser destinado as personagens negras sem a presença do estereótipo, assim como a cultura afro-brasileira também começa a ganhar destaque de maneira respeitosa. Nas palavras da autora:

Nas obras infanto-juvenis contemporâneas, podemos encontrar textos oriundos da tradição oral africana, por exemplo, adaptações feitas a partir dos mitos, das lendas e de contos. É também comum encontrar histórias que nos permitem ver uma ressignificação da personagem negra. Elas passam a ser personagens principais, cujas ilustrações se mostram mais diversificadas e menos estereotipadas, fugindo da representação do primeiro momento, em que aparecia sempre de lenço e avental. Nas narrativas aparecem e passam por faixas etárias diferentes: crianças, adolescentes, mulheres negras. Um outro traço relevante é a ênfase na importância da figura da avó e da mãe na vida das personagens. Podemos notar uma valorização de um outro tipo de beleza e estética, diferentemente do segundo período em que se valorizava a beleza com traços brancos. As personagens negras são representadas com

tranças de estilo africano, penteados e trajes variados. (JOVINO, 2006, p. 189)

Morillas (2018) atribuiu a essas mudanças do mercado editorial como uma tentativa de competição com as outras mídias de comunicação, como a televisão e o cinema, que passam a agregar para as crianças o mesmo prazer fantástico e maravilhoso de acordo com as novas pautas que eram discutidas globalmente. Nesse sentido, atribuir uma especificidade única aos livros significava, também, validar e comprovar que as obras literárias contêm um peso pedagógico “melhor”, que as outras mídias não conseguiriam ter. Os livros passam a viver novamente o dilema entre ser pedagógico, para comprovar sua eficácia, mas ser também divertida, para atrair a atenção das crianças, que são agora consideradas amplamente o centro da sociedade:

En la última década del siglo xx, el niño se representa, en el terreno educativo, como el centro de todo el proceso de renovación pedagógica que se fue gestando en los años ochenta. En el contexto educativo primaban las metodologías activas donde la lectura es una actividad esencial en el proceso de enseñanza del niño, no solo en el ámbito escolar, sino también en el familiar. La lectura, enfocada al niño y al adolescente, se convierte no en una tarea obligatoria, sino en una actividad lúdica que ayuda a desarrollar los aspectos creativos y de comprensión lectora de cada alumno; en este sentido, los álbumes ilustrados son el inicio ideal para introducir a los más pequeños en el terreno literario. (MORILLAS, 2018, p. 21).

Portanto, misturando “desenhos, pinturas, colagens, montagem, fotografias” (COELHO, 2000b, p. 133), surgem os famosos “livros de jogos”, que oferecem atividades lúdicas que permita ao leitor mirim interagir de maneira física com as obras, algo muito diferente do comum, já que até então as obras eram sempre estáticas.

Outros estilos que surgem a partir dessa época, segundo Coelho (2000b) e Morillas (2018), são os “livros-álbums”, que apresentam ilustrações em relevo que “crescem” a cada página aberta, além dos “livros cibernéticos”, que são os livros interativos em *CD-Rom* e *Onlines* em diferentes formatos como *PDF* e *ebooks* — e eu acrescento ainda os “livros de app”, obras infantis disponibilizadas de maneira grátis em lojas online de aplicativos¹² para celulares *smarthphones*.

¹² Como Google Play — para aparelhos de sistema Android — e App Store — para aparelhos iOS.

Segundo Araujo (2019), é possível compreender que os laços afetivos, estéticos e culturais das crianças são fortalecidos através de suas interações com os grupos aos quais convivem cotidianamente em comunidades. Nesse aspecto, as comunidades representam uma fortaleza a qual se sentem seguras e pertencentes, como se ali fosse o seu espaço em um mundo que não tem espaço para elas, que não se sentem encaixadas no “padrão” esperado socialmente. Logo, para a autora, a representatividade negra na literatura infantil tem muito mais a agregar quando acrescenta em seu enredo uma ancestralidade africana, pois permite as crianças afro-brasileiras a se reconhecerem no que estão lendo. Assim, a formação de suas identidades é formulada em uma identificação pessoal através de histórias que resgatem suas heranças culturais de movimentos que formaram suas culturas, comunidades e vidas.

Assim, o resgate as histórias, crenças religiosas, mitológicas e valores sociais de povos africanos proporciona, segundo Araujo (2019), uma memória afetiva que agrega as crianças negras brasileiras o sentimento de se sentirem acolhidas e representadas, em um grau de importância e destaque que almejam e merecem ter. Para as crianças brancas, representa também um processo muito importante de terem seu repertório sociocultural ampliado, além do desenvolvimento do respeito aquilo que é ainda desconhecido por elas.

A ação de contar e recontar narrativas ancestrais das comunidades africanas e afro-brasileiras representa, para Araujo (2019), a segurança para que os grupos culturais não tenham suas raízes históricas apagadas e mascaradas por outras histórias que a sociedade venha a julgar como sendo “superior” ou “mais importante”. Impede, assim, que narrativas baseadas em achismos sejam escritas sobre os povos as quais são ligados e integram valor a novas culturas. Para Jovino (2006), o resgate a cultura afro-brasileira é fundamental para que haja melhor compreensão da sociedade sobre a importância e a relevância dos povos negros, de maneira que desmistifique suas crenças religiosas e históricas com um significado atrelado ao que seja de origem “ruim”.

Nesse aspecto, para Jovino (2006), a presença cultural afro-brasileira em destaque nas mídias de comunicação — como a música, os livros — permite que a intolerância religiosa e o preconceito aos movimentos culturais da comunidade negra sejam erradicados no país. A necessidade do respeito as diferenças e a mudança de atitudes, para a autora, podem transformar os significados populares das culturas, crenças e história afro-brasileira em algo positivo. Nesse sentido, Araujo (2019) nos convida a resgatar histórias de povos que existem no mundo, desde o surgimento das primeiras civilizações, que são tão importantes, válidas e agregam conhecimentos tanto quanto qualquer outra.

Para a autora Araujo (2018), a cultura africana presente nos livros que resgatam a importância ancestral histórica e social dos nossos irmãos africanos são aquelas obras que trazem os personagens negros como “sobre-humanos, dotados de poderes mágicos ou de uma sabedoria ancestral; são também deusas e deuses que auxiliam seus descendentes na resolução de conflitos” (ARAUJO, 2018, p. 235). Para a autora, são obras que não ignoram a existência do racismo no Brasil, mas que também apresentam a resistência como uma “característica central da população negra na diáspora” (ARAUJO, 2018, p. 235) juntamente ao folclore africano para lidarem com conflitos da vida. Algumas obras que considera como exemplos atuais são: “Bruna e a galinha d’Angola”, escrito por Gercilga de Almeida, ilustrado por Valéria Saraiva, em 2011; e “Minhas contas”, de Luiz Antonio e ilustrado por Daniel Kondo, em 2008.

Outra tendência que Araujo (2018) diz romper com o paradigma dos estereótipos na contemporaneidade são os livros ilustrados: “Adamastor, o pangaré”, da escritora e ilustradora Mariana Massarani, em 2007; “A menina e o tambor”, da escritora Sônia Junqueira e ilustrado por Mariângela Haddad, em 2009; “Princesa Arabela, mimada que só ela”, escrito e ilustrado por Mylo Freeman, em 2008; “Cadê?”, escrito e ilustrado por Graça Lima, em 2009.

Para a categoria dos livros ilustrados, Araujo (2019) explica que as obras apresentam as personagens negras somente por imagens, sem que haja uma referência no texto à cor de pele das personagens durante a narrativa. Além disso, segundo a autora, nessa tendência é comum que as personagens negras apareçam “em contextos cotidianos, vivendo experiências infantis comuns a tantas crianças como: o medo de crescer (ou não), saudade de alguém, criação de hipóteses para explicar o mundo, ciúmes, birras, etc.” (ARAUJO, 2018, p. 225).

Outro fator importante na produção de livros da contemporaneidade, destacada por Araujo (2018), é a produção de obras que valorizem a estética e identidade negra que, segundo a autora,

além da ilustração, explora de forma positiva aspectos estéticos de personagens negras, nessa tendência o texto escrito derrama valorização identitária e a origem africana das personagens, com destaque não só para os cabelos, sinal diacrítico central nesse processo, mas também para a cor de pele, sorriso, dentre outros. Tal contexto se rompe com um modelo historicamente cristalizado de ilustração e menção verbal aos lábios, cor da pele, nariz e cabelo das personagens negras por meio de representações racistas e estereotipadas. (ARAUJO, 2018, p. 232)

Para essa ramificação, Araujo (2018) recomenda as obras “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um”, da escritora Rosa Dias e ilustrada por Sandra Lavandeira, em 2012; “Entremeio sem babado”, de Patrícia Santana e ilustrado por Marcial Ávila, em 2007.

Coelho (2000b) nos diz que a literatura — seja ela para adultos, crianças ou jovens — é uma construção lúdica de palavras, cores e imagens que despertam, de maneira muito inteligente, sentimentos que nos tocam a alma, a mente e o coração. Como quem “não quer nada”, despertam o olhar para novos horizontes que às vezes seria impossível de se imaginar sozinho, somam vida e calor humano que, em tempos de pandemia não nos é possível sentir fisicamente, só imaginar.

É, portanto, que as autoras Coelho (2000b), Jovino (2006) e Araujo (2019) nos auxiliam a refletir que é através do imaginário que a literatura nos conscientiza sobre nossas próprias histórias, e sobre as histórias dos outros. É por meio da literatura que podemos alcançar o verdadeiro conhecimento dos quais “apenas a razão, a lógica já não é suficiente” (COELHO, 2000b, p. 140).

3 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O presente capítulo tem por objetivo realizar uma discussão que reflita, teoricamente, a respeito das influências que as Relações Étnico-Raciais contribuíram para as diretrizes curriculares que compõe atualmente a Educação brasileira.

Como vimos no capítulo anterior, os povos africanos e, posteriormente, os afrodescendentes, constantemente se organizavam de maneira a resistir a nova vida que foram forçados, pelos colonizadores, a viver aqui no Brasil. As resistências, como bem lembra Leite (2017), iniciaram-se desde o momento em que embarcavam em navios com o destino ao Brasil, no período colonial, e se estendem até os dias hoje, na democracia contemporânea. Segundo constata Ribeiro (2019), desde sempre a busca por respeito e a garantia de direitos civis que considerasse os negros enquanto cidadãos iguais aos brancos, estão presentes nas pautas das lutas dos movimentos negros brasileiro, que pedem o fim da opressão contra as minorias — sejam negros, mulheres, classe social, etc.

Segundo Ribeiro (2019), a história que é contada nas escolas, e nas mídias de comunicação, sobre o período escravocrata é a partir da visão dos opressores, isto é, das perspectivas dos brancos, que replicam uma imagem dos negros como aqueles que aceitavam sua condição de maneira passiva. Além de indicar que o período escravocrata teria sido mais brando aqui no Brasil, já que a própria princesa Isabel tomou as dores do povo e lutou por sua redenção, é comum a utilização do termo “escravos” e não “escravizados” para os descrever. Para a autora, o termo “escravo” indica aquele que não deseja alterar sua realidade, é a pessoa que vive bem com as condições que lhe foram dadas naturalmente, enquanto “escravizado” indica a pessoa que foi forçada a se submeter a uma dada condição de trabalho, mas que deseja mudar sua situação por meio da luta e da resistência.

Ribeiro (2019) nos convida a pensar o que tal discurso, reverberado por tanto tempo nas mídias de comunicação — mas, sobretudo na escola, um espaço que se ensina sobre a história do Brasil e auxilia para a formação das primeiras opiniões e impressões das pessoas — nos contam em suas entrelinhas sobre o racismo brasileiro? Para a autora, a resposta é que, subliminarmente, a discussão tem tratado muito mais de uma questão econômica do que qualquer outra coisa, pois, o racismo é uma consequência do período escravocrata, que estruturou e beneficiou financeiramente os brancos por mais de trezentos anos, enquanto a

população negra sempre foi “tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas” (RIBEIRO, 2019, p. 9).

Dessa forma, para Ribeiro (2019), os brancos conquistaram muitas riquezas através da exploração do trabalho da população negra, usurpando dos africanos e afrodescendentes seus direitos de ir e vir, suas crenças culturais e dignidade em prol de benefícios econômicos que se estenderam mesmo após a abolição. Como exemplo, Leite (2017) cita que os movimentos abolicionistas, que pediam que Isabel assinasse em definitivo a liberdade dos escravizados, foi movido por motivações muito mais estéticas do que generosas. Isso porque, segundo a autora, o Brasil estava ficando malvisto no exterior por ser um dos últimos países a ainda manter o sistema de comércio escravocrata, o que poderia levar o Brasil a ter prejuízos em acordos econômicos. Assim, para a autora, o movimento passou a realizar muita pressão ao governo brasileiro da época para não prejudicar os negócios. Tanto é que, após a libertação, segundo a autora, os negros foram largados a sua própria sorte. Sobre isso, Ribeiro (2019) complementa:

É importante lembrar que, apesar de a Constituição do Império de 1824 determinar que a educação era um direito de todos os cidadãos, a escola estava vetada para pessoas negras escravizadas. A cidadania se estendia a portugueses e aos nascidos em solo brasileiro, inclusive a negros libertos. Mas esses direitos estavam condicionados a posses e rendimentos, justamente para dificultar aos libertos o acesso à educação. Havia também a Lei de Terras de 1850, ano em que o tráfico negreiro passou a ser proibido no Brasil — embora a escravidão tenha persistido até 1888. Essa lei extinguiu a apropriação de terras com base na ocupação e dava ao Estado o direito de distribuí-las somente mediante a compra. Dessa maneira, ex-escravizados tinham enormes restrições, pois só quem dispunha de grandes quantias poderia se tornar proprietário. A lei transformou a terra em mercadoria ao mesmo tempo que facilitou o acesso a antigos latifundiários — embora imigrantes europeus tenham recebido concessões, como a criação de colônias. (RIBEIRO, 2019, p. 10)

Sem local para residir, sem instrução profissional para que encontrassem emprego, e recebendo tratamentos regados a preconceito, para Leite (2017) e Ribeiro (2019), esse era o cenário que a comunidade negra enfrentada pós-abolição. Assim, para Ribeiro (2019), as condições enfrentadas pelos ex-escravizados demarcaram no Brasil os primórdios do seu racismo, pois, além da barbárie já enfrentada em que os brancos se achavam uma “raça superior” — o que justificaria escravizar outrem —, buscou-se, posteriormente organizar a sociedade de modo que os negros continuassem ocupando as margens da sociedade.

Segundo Figueiredo e Grosfoguel (2009), o sentimento de superioridade da época pós-abolição chegou até mesmo aos espaços acadêmicos, quando houve um alarde devido as consequências “maléficas” que a possível misturas de raças poderia gerar ao país, fundamentando, assim, diversas pesquisas que comprovassem essa teoria. Para os autores, as pesquisas concluíram uma necessidade em embranquecer a população brasileira a partir de uma mistura de raças de geração em geração, a qual a “mestiçagem sucessivas levariam, inevitavelmente, ao desaparecimento da população negra” (FIGUEIREDO e GROSFOGUEL, 2009, p. 226).

Segundo Santos e Silva (2018), a intencionalidade de pesquisas que indicavam o clareamento da população brasileira a qualquer custo alavancou, no país, o racismo científico. Para as autoras, as intenções do racismo científico era, por meio da ciência, comprovar que os brancos pertenciam a uma categoria racial biologicamente superior aos negros, para, assim, justificar ainda mais o porquê a sociedade deveria continuar sendo estruturada da forma que era. Dessa forma, as pesquisas serviam como validação para que os negros fossem excluídos e oprimidos da sociedade, era um problema que necessitava ser resolvido.

É por isso que, segundo Ribeiro (2019), buscou-se minimizar a trajetória da escravidão brasileira, espalhando um discurso que foi um período brando e promovendo uma ideia de que a nação brasileira é formada por igualdade e mérito, como se não existisse racismo. Entretanto, para a autora, se olharmos por outro ângulo a história que nos é divulgada, podemos perceber que nunca existiu igualdade e o racismo sempre esteve presente. Podemos, assim, definir o racismo como “um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato da vontade de um indivíduo. Reconhecer o caráter estrutural do racismo pode ser paralisante” (RIBEIRO, 2019, p. 12).

Logo, nas concepções de Ribeiro (2019), racismo é um problema estrutural que está socialmente enraizado e atinge, todos os dias, inúmeras pessoas. Não se trata de algo apenas individual da moral de cada pessoa, é também o coletivo, pois “mesmo que uma pessoa pudesse se afirmar como não racista (o que é difícil, ou mesmo impossível, já que se trata de uma estrutura social enraizada), isso não seria suficiente — a inação contribui para perpetuar a opressão” (RIBEIRO, 2019, p. 14).

Assim, segundo Ribeiro (2019), os movimentos negros que se organizavam para resistir a opressão que foi imposta historicamente a homens e mulheres negras, compõe uma militância antirracista que exige uma mudança no modo como a sociedade vem sendo

estruturada. Tais mudanças são consideradas como um reparo histórico que responsabilizaria, por lei, toda discriminação social que estava impedindo a sociedade de se reestruturar como antirracista.

Para Silva (2009), as mudanças iniciais na sociedade começaram a tomar forma civil a partir de dezembro de 1948, quando a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris. Com as lembranças causadas pelos fortes abalos da Segunda Guerra Mundial, para a autora, os Direitos Humanos previam um acordo étnico que estabelecia a rejeição de qualquer ação que discriminasse, excluísse e colocasse em risco a vida de uma pessoa por conta de uma intolerância racial. Os princípios não deveriam ser violados por nenhuma nação que fizesse parte do acordo, que previa, principalmente, a adoção de medidas que excluísse o preconceito étnico-racial de seu território, pois agora era um direito mundial ser diferente.

Para Ribeiro (2019), entretanto, ao mesmo tempo, que se teve um avanço global que condenava ações racistas, o Brasil investia na sustentação de um mito que afirmava que em seu território existia, na verdade, uma harmonia nacional entre todos os seus cidadãos, entre brancos e negros “traduzida na miscigenação e na ausência de leis segregadoras” (RIBEIRO, 2019, p. 19). O mito da democracia racial brasileira, foi fundamentado, segundo a autora, pelo sociólogo Gilberto Freyre, através do livro “Casa Grande e senzala” que

O livro Casa-grande & senzala, de Gilberto Freyre, tornou-se um clássico mundial com a exportação dessa tese. A relevância da obra está em romper com uma tradição — que legitimava o racismo científico — teorias biologizantes formuladas no século XIX que preconizavam uma suposta inferioridade natural do negro como forma de justificar a escravidão nas Américas —, tal como apresentado nas obras de Nina Rodrigues, por exemplo. Mas é preciso ler Freyre criticamente, indo na contramão daqueles que, estimulados pela naturalização da miscigenação forçada durante o período colonial, perpetuam o mito da democracia racial. Essa visão paralisa a prática antirracista, pois romantiza as violências sofridas pela população negra ao escamotear a hierarquia racial com uma falsa ideia de harmonia. (RIBEIRO, 2019, p. 19-20).

Segundo Silva (2009), com o mito da democracia racial, compartilhava-se um discurso que era compatível aos ideais dos Direitos Humanos, que sinalizava que todos os seres humanos “nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (SILVA, 2009, p. 18). Essa temática, segundo a autora, perpetuou por muito tempo durante o Regime Militar brasileiro,

de 1969 a 1985, que divulgada um discurso que todos eram iguais — ainda que a realidade fosse bem diferente do que era amplamente compartilhado pelos militares.

Contudo, segundo conta Silva (2009), os Direitos Humanos exerceram maior influência no país sobre a Constituição Federal de 1988, formulada pós-ditadura. O principal objetivo do documento, vigente até os dias de hoje, é garantir, por suprema lei, a democracia no Brasil, a qual todos os cidadãos possuem liberdade e segurança de exercer seus papéis com direitos e deveres de um cidadão brasileiro. Dessa forma, segundo os princípios fundamentais do Estado, presentes na Constituição, podemos observar que os artigos 3º e 4º¹³ fazem referências diretas ao Direitos Humanos, inclusive citando o racismo enquanto uma prática a ser evitada:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: I - independência nacional; II - prevalência dos direitos humanos; III - autodeterminação dos povos; IV - não-intervenção; V - igualdade entre os Estados; VI - defesa da paz; VII - solução pacífica dos conflitos; VIII - repúdio ao terrorismo e ao racismo; IX - cooperação entre os povos para o progresso da humanidade; X - concessão de asilo político. Parágrafo único. A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações. (BRASIL, 1988)

É possível constatar que o parágrafo quarto do artigo terceiro e o parágrafo oitavo do artigo quarto fazem menções a um objetivo que vise promover o bem de todos os brasileiros em detrimento de todos os outros três objetivos apresentados anteriormente pelo documento. Buscando construir e garantir uma sociedade justa, solidária e que se estruture de maneira que erradique as desigualdades sociais da nação, os parágrafos enfatizam que para que todos os objetivos e princípios sejam cumpridos, necessita-se o repúdio, por parte da nação, em relação a quaisquer atitudes que envolvam preconceitos e discriminação contra quaisquer naturezas que integre um ser humano.

¹³ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 12 de janeiro de 2022.

Nos artigos, as palavras “raça” e “cor” enfatizam a existência de uma discriminação racial que deveria ser evitada, não apenas contra os negros, mas também com os estrangeiros e os mestiços. A Constituição, assim, reconhece que a população brasileira é formada por um pluralismo de pessoas que são todas diferentes entre si em relação a etnia, história e cultura. O documento oficial reconhece também que, apesar das diferenças, todos merecem e necessitam de tratamento iguais por respeito e a garantia de direitos. Portanto, por lei, somos todos iguais. Essa conclusão se confirma mais adiante na própria Constituição, Capítulo I, Título II, artigo 5º, em relação aos direitos e deveres individuais e coletivos dos brasileiros:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL, 1988).

Para Figueiredo e Grosfoguel (2009), o Brasil servia para as relações internacionais como um ótimo exemplo a ser replicado pelo resto do mundo. Pois, além de possuir uma recente democracia baseada nos Direitos Humanos, para os autores, ainda se difundia a existência de uma democracia racial graças aos trabalhos de Gilberto Freyre. Afinal, o Brasil era uma nação que valorizava sua formação através das “misturas culturais e de raças”, herança da miscigenação entre pessoas que pertenciam a diferentes grupos étnicos. Logo, não existia o porquê de haver racismo no Brasil e, se ele não exista, não havia motivos para se tocar no assunto.

Segundo os autores Figueiredo e Grosfoguel (2009), não falar sobre o racismo resultou em um apagamento da temática das relações raciais como um assunto a ser considerado importante para a sociedade. Cientificamente falando, para os autores, a academia não considerava como relevante pesquisas que aborassem a temática. Consequentemente, segundo os autores, não se dava oportunidades para que os negros pudessem ser creditados através de suas pesquisas sobre a temática das relações étnico-raciais, muitas vezes consideradas como um exagero por parte dos negros em ver “problema onde não tem”.

Para Figueiredo e Grosfoguel (2009), dava-se pouquíssimas oportunidades para que os negros pudessem estar ocupando cargos elevados nos cursos de ensino superior e na sociedade de maneira geral. Dessa forma, quase nunca estavam presentes nas referências bibliográficas obrigatórias que compunham os cursos de graduação e pós-graduação,

responsáveis pela formação profissional universitária dos brasileiros. Constatação que os autores alertam ser ainda uma realidade.

Dessa maneira, os autores Figueiredo e Grosfoguel (2009) denunciam que a sociedade brasileira foi se organizando de uma maneira estruturada que ditavam quais locais brancos e negros poderiam frequentar. Os cargos de maior prestígio e *status* sociais, com os maiores salários, pertenciam aos brancos e aos mestiços de pele mais clara. Já os cargos subalternos, que exigem maior força física e possuem salários mais baixos, são destinados aos negros e os mestiços de pele mais escura.

Segundo Ribeiro (2019), a realidade brasileira para os negros é estigmatizada por atitudes preconceituosas corriqueiras, representações estereotipadas e, também, o crédito a meritocracia para justificar o *status quo* de cada um. Todavia, não se debatia o porquê a realidade brasileira ser assim. Não se denominava tal fenômeno, o que continuava reforçando as crenças de uma nação sem preconceitos que resistiu até a década dos anos de 1980 e 1990. Como exemplo, Ribeiro (2019) cita uma pesquisa realizada pelo Datafolha, em 1995:

Um bom exemplo dessa atitude está numa pesquisa do Datafolha realizada em 1995, que mostrou que 89% dos brasileiros admitiam existir preconceito de cor no Brasil, mas 90% se identificavam como não racistas. Na época, a pesquisa foi considerada a maior sobre o tema, entrevistando 5081 pessoas maiores de dezesseis anos, em 121 cidades, de todas as unidades da federação (RIBEIRO, 2019, p. 21)

Assim, para Ribeiro (2019) e Figueiredo e Grosfoguel (2009), uma consequência deixada pelo mito da democracia racial foi, justamente, a dificuldade da população em reconhecer práticas racistas em si próprio, no seu dia a dia. Segundo os autores, é comum considerar que racistas são os outros, atribuindo a responsabilidade da ação discriminatória a terceiros. Entretanto, para as concepções de Ribeiro (2019), é preciso “nomear as opressões, já que não podemos combater o que não tem nome. Dessa forma, reconhecer o racismo é a melhor forma de combatê-lo” (RIBEIRO, 2019, p. 21).

Em detrimento disso, Figueiredo e Grosfoguel (2009) demonstram que entre as décadas de 1980 e final de 1990, cresceu os números de pesquisas sobre as relações raciais no país. Todavia, para Figueiredo e Grosfoguel (2009) e Silva (2018), o governo brasileiro só passou a se reconhecer como um país com a existência da discriminação racial após pesquisas, realizadas na área da antropologia, demonstrarem que havia inúmeras

desigualdades sociais e econômicas entre negros e brancos. Principalmente no acesso desnivelado à educação e na distribuição de rendas.

Segundo os autores Figueiredo e Grosfoguel (2009) e Silva (2018), ao final dos anos 1990, os resultados dessas pesquisas gerou diversas revoltas por parte dos movimentos que compunham a militância negra da época. Os autores destacam, em especial, o Movimento Negro Unificado, que passou a realizar denúncias sobre os preconceitos raciais sofridos cotidianamente e exigindo que o governo brasileiro realizasse ações reparativas que buscasse, em definitivo, o combate as desigualdades raciais no Brasil.

Segundo Silva (2018), algumas reivindicações exigidas pelo Movimento Negro Unificado pediam que o governo criasse programas de promoção de igualdade de acesso as crianças negras em instituições escolares e programas que auxiliasse a formação de professores, de modo que estivessem preparados para a diversidade racial que lidam dentro do espaço escolar. Dessa forma, segundo a autora, exigia-se que: (a) houvesse maior monitoramento no conteúdo distribuído em livros didáticos; (b) adoção de uma disciplina sobre os Direitos Humanos com recorte teórico sobre raça e gênero no ensino superior e nos cursos de policiais civis e militares; (c) ações afirmativas para o acesso dos negros em cursos profissionalizantes e universitários.

Entende-se por ações afirmativas como “medidas estatais ou privadas, obrigatórias ou facultativas e visam a favorecer grupos em desvantagens” (SILVA, 2009, p. 51). Assim, para Silva (2009), as ações afirmativas são medidas que tem por objetivo compensar injustiças do passado, realizando melhores distribuições de oportunidades. Para a autora, as ações afirmativas buscam evitar que se continue propagando a desigualdade social que privilegia um determinado grupo em detrimento da desvantagem e marginalização do restante da sociedade. São, por exemplo, as cotas que reservam vagas especiais em concursos públicos aos negros, aos deficientes, aos indígenas e aos estudantes de escolas públicas. Compreendo que essas vagas são uma reparação histórica a toda forma de opressão que impedia tais grupos marginalizados — ou seja, grupos que vivem à margem da sociedade — de ocuparem determinados espaços na sociedade. Portanto, busca-se evitar conflitos sociais.

As primeiras mudanças realizadas ocorreram durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, entre 1995 a 2003. O presidente da época, conhecido pelo apelido de FHC, reconheceu oficialmente em 1996 o Brasil como um país racista, devido as inúmeras pesquisas e debates que promoviam as discussões raciais na época, segundo conta Silva

(2018). Em 13 de maio de 1997, Fernando Henrique Cardoso alterou então a Lei nº 7.716/89 pela a Lei nº 9.459¹⁴, determinando que:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º Os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, passam a vigorar com a seguinte redação: Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Art. 20. Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Pena: reclusão de um a três anos e multa. § 1º Fabricar, comercializar, distribuir ou veicular símbolos, emblemas, ornamentos, distintivos ou propaganda que utilizem a cruz suástica ou gamada, para fins de divulgação do nazismo. Pena: reclusão de dois a cinco anos e multa. (BRASIL, Lei nº 9.459, 1997)

Assim, o decreto passou a prever como crime toda forma de preconceito ou incitação de ódio por discriminação por raça, cor, etnia e religião, sob pena de reclusão e multa. A alteração dessas políticas públicas destinada as Relações Étnico-Raciais foram implementadas também na educação brasileira. Segundo o próprio Fernando Henrique Cardoso escreveu, em 2000, no prefácio do livro “Superando o racismo na escola”:

A sociedade brasileira tem razões de sobra para se preocupar com essas questões. Nossa formação nacional tem, como característica peculiar, a convivência e a mescla de diversas etnias e diferenças culturais. Temos, em nossa história, a ignomínia da escravidão de africanos, que tantas marcas deixou em nossa memória e cuja herança é visível, ainda hoje, em uma situação na qual não somente se manifestam profundas desigualdades, mas o fazem, em larga medida, segundo linhas raciais – e eu próprio, como sociólogo, dediquei-me a estudar aspectos dessa herança social do regime escravocrata. Temos, ainda, em nosso passado, episódios graves de violações dos direitos das comunidades indígenas. É indispensável que os currículos e livros escolares estejam isentos de qualquer conteúdo racista ou de intolerância. Mais do que isso. É indispensável que reflitam, em sua plenitude, as contribuições dos diversos grupos étnicos para a formação da nação e da cultura brasileiras. Ignorar essas contribuições – ou não lhes dar o devido reconhecimento – é também uma forma de discriminação racial. A superação do racismo ainda presente em nossa sociedade é um imperativo. É uma necessidade moral e uma tarefa política de primeira grandeza. E a educação é um dos terrenos decisivos para que sejamos vitoriosos nesse esforço. (CARDOSO, 2005, p. 10)

Dessa forma, para Cardoso (2005), reconhecer o racismo brasileiro era importante para que se tivesse mais conhecimento sobre o modo como ele se impregnou na sociedade e

¹⁴ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9459.htm#art1. Acesso em 13 de janeiro de 2022.

também trilhar caminhos de como combatê-lo. Sendo a Educação escolhida como opção mais viável pelo sociólogo, para o ex-presidente, portanto, só seria possível erradicar tais práticas discriminatórias na sociedade quando o silêncio e o fingimento de que o racismo não existia não fosse mais um empecilho para a ocorrência de debates sociais sobre o tema. Assim, Cardoso (2005) discursa o incentivo a produções de pesquisas que encontrassem possíveis melhorias da Educação brasileira, de modo que ela pudesse ser um fator transformador antirracista da sociedade.

Para Silva (2018), a perspectiva de Fernando Henrique Cardoso reflete o relatório oficial do governo brasileiro, apresentado em setembro de 2001, na III Conferência Internacional contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul. No documento, o governo brasileiro constituiu vinte e três propostas destinada a população, dentre elas destacam-se as ações afirmativas para a Educação em implementar medidas reparatórias as vítimas do racismo nas áreas de educação e trabalho. Dessa forma, iniciou-se uma implementação de investimento de fundos para financiar políticas de inclusão como as cotas, para que o acesso de negros a universidades públicas e cargos públicos tivessem mais equidade.

Dando continuidade as implementações do governo de Fernando Cardoso, a pesquisadora Silva (2018) conta que o governo de 2003 a 2011, regido por Luís Inácio Lula da Silva criou o programa “Brasil sem racismo”. A proposta homologou, em janeiro de 2003, a alteração da Lei de Diretrizes e Bases, responsável por definir e regulamentar o sistema educacional público e privado do país. Assim, surgiu a lei 10.639/03¹⁵:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o

¹⁵ Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20out ras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em 12 de janeiro de 2022.

dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, Lei 10.639, 2003)

Dessa forma, a partir de 2003 tornou-se obrigatório que os currículos escolares implementassem em suas dinâmicas pedagógicas o ensino da história e a cultura africana e afro-brasileira, bem como as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes a todas as áreas que compõe a história e a cultura do Brasil. Nesse aspecto, para Pereira e Silva (2021), compreende-se que os negros não deveriam ser mais associados a somente o período escravocrata. Para os autores, a lei significava uma abertura para que o currículo descentralizasse a Educação Básica do eurocentrismo, abrindo alas para que ocorresse uma “democratização no ensino na medida em que exige mudanças nas representações sobre os negros, questiona lugares de poder, problematiza a relação entre direitos e privilégios, abrindo caminhos para a descolonização dos currículos” (PEREIRA e SILVA, 2021, p. 11-12).

Aqui, “descolonização dos currículos” tem o sentido de que as instituições escolares se organizem de modo que seu currículo não seja centrado em reproduzir as estruturas sociais implantadas desde o período colonial, como discutimos no início deste capítulo com Ribeiro (2019). Logo, descolonizar um currículo, é proporcionar uma educação antirracista e anti-opressão as minorias, cujo o centro seja evitar violências que “privilegia uns e oprime outros” (RIBEIRO, 2019, p. 22).

Desse modo, para Pereira e Silva (2021), a Lei 10.639/03 trouxe um avanço as Relações Étnico-Raciais, que agora tinham, por lei, políticas públicas educacionais que obrigavam as instituições escolares a organizarem um currículo que se distanciasse-se do eurocentrismo e voltasse mais para a realidade de seus estudantes, considerando que a maioria dos brasileiros são formados por negros. Todavia, a falta de um órgão que fiscalizasse, na prática, a Lei gerou muitas críticas e resistências, por parte dos professores, em mudar suas práticas. Segundo os autores:

O potencial transformador da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), entretanto, não significa que não tenha havido oposições à maneira como tal dispositivo foi sancionado. O fato de não se estabelecerem metas e nem indicarem um órgão responsável para garantir a implementação da lei foi alvo de muitas críticas, visto que pô-la em prática nas salas de aula acabou ficando a cargo do interesse e do engajamento de professores e professoras. Não demandar a reformulação dos programas dos cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem docentes aptos a ministrarem o ensino de História e Cultura Afro-brasileira foi considerado por muitos uma

contradição que inviabilizaria o alcance dos objetivos da lei (SANTOS, 2005). Ainda hoje, mais de dezessete anos após a promulgação do dispositivo legal, há professores que alegam não ter a formação adequada para atender as demandas de uma educação menos eurocêntrica, embora já se tenha avançado muito na oferta de cursos de formação continuada e na produção de livros e materiais didáticos nessa área. (PEREIRA e SILVA, 2021, p. 12)

As críticas, segundo Silva (2018), levaram o governo a implementar a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em março de 2003, bem como a formulação, no ano seguinte, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira pela professora e pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. As Diretrizes curriculares previam oferecer respostas para a comunidade de educadores que não compreendiam como executar as mudanças necessárias, levando a então formulação de um parecer.

Segundo consta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, implementadas pelo SEPPIR, as diretrizes tinham por principal objetivo garantir que as políticas públicas, relacionada aos direitos dos negros enquanto cidadãos brasileiros, tornasse o acesso à Educação uma oportunidade de reparação histórica. Para tal, incluía metas a serem conquistadas que se baseavam, principalmente, em tornar igualitário as oportunidades de permanência escolar a todos estudantes. Previa também que o ensino fosse voltado ao orgulho de seu pertencimento étnico-racial, já que todos possuem uma herança africana e afro-brasileira em sua história de vida. Segundo o documento:

Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos

indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos. (BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, 2004, p. 10-11)

Dessa forma, podemos constatar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais tinham por pauta colocar em prática princípios educacionais que visavam a criação coletiva de uma consciência política sobre a importância e o respeito a diversidade étnica. Segundo o documento, o objetivo visava fortalecer a identidade e o orgulho negro voltado para ações educativas que combatesse o racismo desde a escola através do ensino da história africana e afro-brasileira, bem como de culturas africanas e afro-brasileiras. Dito de outro modo, visava uma transformação social que possibilitava a sociedade se estruturar de outra forma, menos desigual e mais respeitosa, a qual permitiria que os grupos de pessoas oprimidas, que vivem marginalizados, sejam creditados de maneira mais humana.

Segundo Gomes (2020), tais mudanças sociais, ainda que graduais, permitem que todos os dias mulheres e homens negros possam não apenas aceitar, por exemplo, seus cabelos naturais, mas também a não causar estranheza aos brancos ao verem os negros usando seus fios em diferentes penteados, tais quais os brancos sempre fizeram durante a história da moda. Segundo a autora, são pequenas mudanças que fazem a diferença. Podem até parecer simples e, talvez, até tolas, mas carregam consigo diversos signos de uma violência simbólica que pouco a pouco vem sendo superada. É a liberdade de escolher como quer manter os pelos da cabeça sem o medo de ser ceifado de oportunidades, como o emprego, em prol de um padrão de beleza. Para a autora, é assim que se resgata o orgulho e a identidade negra.

Para o ensino superior, abriu-se, também em 2004, uma resolução que tornava as diretrizes das Relações Étnico-Raciais obrigatórias também nos cursos de graduação e pós-graduação, por meio do Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno (CNE/CP). O governo de Lula enviou ao Congresso Nacional, no mesmo ano o Projeto de Lei nº 3.627, cujo tem por objetivo reservar, no mínimo, 50% de vagas de entrada a universidades federais de ensino superior para estudantes negros, indígenas e de escola pública, segundo Silva (2018). E em 2005, segundo a autora, é implementado a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) através da Lei 11.096, com a intenção de promover bolsas de estudos integrais e parciais em instituições privadas de nível superior de graduação e pós-graduação.

Através dessas alterações nas corporações que regiam o ensino superior brasileiro, Silva (2018) conta que em agosto de 2012, no governo da então presidenta Dilma Rousseff, determinou-se a Lei 12.711¹⁶:

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. Art. 2º (VETADO). Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016) Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, Lei 12.11, 2012).

Já em junho de 2014, segundo Silva (2018), a presidenta Dilma Rousseff implementou outra lei destinada, agora, as cotas em relação aos concursos públicos, as quais 20% das vagas oferecidas deveriam ser destinadas a candidatos que se autodeclararam pretos ou pardos. A Lei, conhecida como 12.990/14, todavia, não possui garantia vitalícia. Segundo o artigo sexto “esta Lei entra em vigor na data de sua publicação e terá vigência pelo prazo de 10 (dez) anos” (BRASIL, lei 12.990, 2014), o que indica que em 2024 ela deverá ser revista pelo governo que estiver regente no período e podendo, assim, sofrer alterações.

Todas as implementações de leis e diretrizes citadas acima foram fundamentais para que, na concepção de Ribeiro (2019), a branquitude comece a reconhecer seus privilégios e ceda espaço para que a negritude possa ocupar também tais espaços, além de incentivar debates sociais e raciais focado nos negros em diferentes áreas, tanto acadêmicas como nas mídias de comunicação. Para a autora, tais debates e legislações proporcionam um choque de realidade para que aja mudanças sociais que leve os negros, que compõe a maioria no país, a

¹⁶ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 14 de janeiro de 2022.

ocuparem todos os espaços da sociedade, inclusive os de auto *status*, promovendo equidade de acesso a todos. Assim, para a autora, descaracteriza o discurso do mérito, do esforço próprio, determinando o início do fim das injustiças sociais realizadas contra grupos vulneráveis.

Todavia, segundo Figueiredo e Grosfoguel (2009), as mudanças realizadas pelo governo voltadas para as Relações Étnico-Raciais para os cursos de graduação, demonstram, em duas etapas, ações afirmativas que se preocupem em dar mais visibilidade a pesquisadores negros e garantir, por meio de oportunidades de equidade, a entrada de estudantes negros ao Ensino Superior. Entretanto, para os autores, a realidade dos *campus* universitários ainda requer maior atenção. Segundo os autores, as disciplinas que são voltadas para a temática Étnico-Racial, geralmente, não são ofertadas de maneira obrigatória a todos os estudantes universitários. Sendo que são justamente elas que contam com um referencial teórico escrito por pesquisadores negros e que tratam de conceituar o racismo. Logo, para os autores, nem todos os estudantes passam por esta formação crítica e reflexiva sobre a temática, o que pode refletir diretamente no modo como esses alunos irão exercer suas profissões no futuro e, conseqüentemente, na forma como a sociedade segue sendo embasada.

Outra crítica realizada por Figueiredo e Grosfoguel (2009) é quanto a ausência de ações afirmativas para o Ensino Superior que tratem questões de permanência aos estudantes que compõem grupos socialmente oprimidos — como os estudantes de escolas públicas, indígenas e negros. Segundo os autores, apesar da equidade de entrada ofertada pelo governo por meio das cotas, tais ações não são suficientes, pois, a realidade desses estudantes nos cursos de graduação e pós-graduação são muito mais delicadas e complexas do que aparentam. Os autores demonstram que muitos alunos sofrem racismo por parte dos próprios professores universitários, que julgam sua capacidade intelectual através do modo como eles adentraram a faculdade, por meio de cotas ou ampla concorrência. Além disso, há ainda a questão da moradia, já que muitos estudantes que pertençam a esses grupos de minoria sociais muitas vezes não possuem condições econômicas suficientes para se manter, economicamente falando, nos centros estudantis, levando-os, por conseqüência, a desistência de sua formação acadêmica.

Segundo Figueiredo e Grosfoguel (2009), uma solução encontrada para a problemática é aumentar o número de pesquisas acadêmicas cujo objeto de estudo seja, justamente, a realidade dos grupos marginalizados socialmente enquanto na condição de estudantes universitários. Para os autores, é por meio das pesquisas que podemos validar as denúncias as

desigualdades acadêmicas e, também, fortalecer a luta da militância e dos movimentos sociais — como o Movimento Negro — em garantir políticas públicas educacionais voltadas ao grupo de pessoas que, historicamente, vem sofrendo opressões na sociedade.

A Educação e a produção de pesquisas com as temáticas Étnico-Raciais, para Ribeiro (2019) e Figueiredo e Grosfoguel (2009), tornam-se principais comunicadores para relatar e validar, cientificamente, a comprovação da existência da discriminação racial brasileira presentes na sociedade. Para os autores, a Educação e as produções de pesquisas nas universidades são de suma importância para se pensar ideias inovadoras que continue a promover debates sobre a temática das relações raciais através de práticas que incentive educadores e pessoas de todas as áreas, de modo geral, a se questionarem sobre a concepção criada de um sujeito padrão e universal. Segundo Ribeiro (2019):

Trata-se de refutar a ideia de um sujeito universal — a branquitude também é um traço identitário, porém marcado por privilégios construídos a partir da opressão de outros grupos. Devemos lembrar que este não é um debate individual, mas estrutural: a posição social do privilégio vem marcada pela violência, mesmo que determinado sujeito não seja deliberadamente violento. [...] O racismo é uma problemática branca, provoca Grada Kilomba. Até serem homogeneizados pelo processo colonial, os povos negros existiam como etnias, culturas e idiomas diversos — isso até serem tratados como ‘o negro’. Tal categoria foi criada em um processo de discriminação, que visava ao tratamento de seres humanos como mercadoria. Portanto, o racismo foi inventado pela branquitude, que como criadora deve se responsabilizar por ele. Para além de se entender como privilegiado, o branco deve ter atitudes antirracistas. Não se trata de se sentir culpado por ser branco: a questão é se responsabilizar. Diferente da culpa, que leva à inércia, a responsabilidade leva à ação. Dessa forma, se o primeiro passo é desnaturalizar o olhar condicionado pelo racismo, o segundo é criar espaços, sobretudo em lugares que pessoas negras não costumam acessar. (RIBEIRO, 2019, p. 33 a 36)

Assim, para Ribeiro (2019) e Deus (2020), é necessário que os brancos também tomem a iniciativa de participar das discussões que os movimentos da militância negra têm ofertado para se pensar todos juntos em caminhos da conquista de uma sociedade antirracista. Pensando especialmente no campo da Educação, Deus (2020) explica que, por exemplo, a Lei 10.639/03 já foi um caminho trilhado para que houvesse um avanço nos currículos escolares que realmente olhem e creditem seus estudantes negros de maneira mais humana. Todavia, somente a Lei sozinha não é forte o bastante para transformar o meio social, assim como a Educação sozinha não é capaz de transformar a sociedade. É preciso que haja uma união de

forças de diferentes partes para que os caminhos traçados cheguem ao destino final desejado. Para Deus (2020):

Com efeito, a Lei nº 10.639/03, resultado de uma história de luta dos descendentes africanos, impõe aos educadores a tarefa de ensinarem aos seus discípulos que o continente africano é o berço da humanidade, no qual surgiram os ancestrais de todos os homens e mulheres. É preciso ensinar que desse lugar saíram, há cem mil anos, nossos ancestrais para povoar o mundo. Nesse lugar surgiram as civilizações mais antigas — por exemplo, o Egito, que exerceu grande influência sobre as bases da constituição do que conhecemos como civilização ocidental. O educador precisa estar cômico de que a África não é um todo homogêneo, mas um continente extenso, de 30 milhões de quilômetros quadrados de superfície, que abrigava diversas civilizações, milhares etnias e distintas culturas. Possui uma população cerca de 600 milhões de habitantes, centenas de povos que falam diversas línguas e que possuem semelhanças, mas também diferenças entre si. Do ponto de vista geográfico, o deserto do Saara estabeleceu uma divisão natural do continente africano. A África do Norte, que muitos chamam de África branca ou África árabe, é constituída por Marrocos, Argélia, Tunísia, Líbia e Egito. E a África do Subsaariana, conhecida como África negra, compreende todos os países da África ocidental, oriental, central e austral. Para o senso comum, a imagem que se tem da África é reducionista: pensa-se que tudo é a mesma coisa. Esse reducionismo é consequência do racismo, que perde de vista que o continente africano é formado por 56 países diversos, mas que também possuem semelhanças. A unidade geográfica dos países africanos abriga diversidade biológica, linguística, étnica e cultural. (DEUS, 2020, p. 74)

Dessa forma, para Deus (2020), a Lei 10.639/03 é um avanço que garante no papel a inclusão da temática africana e afro-brasileira dentro da escola, sendo as Diretrizes de 2004 um guia que elucida de quais maneiras a temática pode ser realizado dentro das escolas. Porém, para que a lei funcione também na prática, para além do papel, a autora diz que é preciso uma movimentação por parte dos educadores em buscar estudar sobre as Relações Étnico-Raciais e mudar seu modo de trabalhar em sala de aula. Implica que, por exemplo, mesmo que durante o curso de graduação o educador não tenha tido a oportunidade de participar de disciplinas sobre estudos temáticos das relações étnicas, para a autora, o professor não pode usar tais fatos para justificar a tomada de decisão de não acatar as mudanças que a legislação e a sociedade têm exigido.

Assim, para Deus (2020), é preciso que a iniciativa parta, também, dos próprios docentes em buscar mais por si só sobre o assunto. Os primeiros passos, segundo a autora, estão em os professores desconstruírem as imagens eurocêtricas que estereotipava a África como um espaço negativo, que sempre foi amplamente divulgada pelas mídias de comunicação. Para Ribeiro (2019), a desconstrução individual é primordial para que se possa

conhecer por si mesmo atitudes racistas, começando uma mudança interna para, então, realizar mudanças externas na sociedade. Segundo a autora:

É preciso pesquisar, ler o que foi produzido sobre o tema por pessoas negras — e é bastante coisa. No caso de quem tem acesso a bibliotecas e universidades, a responsabilidade é redobrada, e não deve ser delegada. Eu brinco que, muitas vezes, pessoas brancas nos colocam no lugar de “Wikipreta”, como se nós precisássemos ensinar e dar todas as respostas sobre a questão do racismo no Brasil. Essa responsabilidade é também das pessoas brancas — e deve ser contínua. (RIBEIRO, 2019, p. 40)

Logo, as mudanças começam de dentro para fora, do individual para o coletivo. Portanto, para Deus (2020) e Ribeiro (2019), os movimentos de mudanças internas e externas são fundamentais para que as políticas públicas se efetivem e as barreiras da opressão, do preconceito e da discriminação sejam quebradas. Todavia, a mudança maior, e que devem ser o centro dessas novas ações, visam atingir as crianças negras e o modo como elas também se veem e se consideram enquanto seres sociais, históricos e culturais. Dito de outro modo, visam que um orgulho étnico-racial seja fundamentado de tal maneira que liberte a sociedade das concepções padronizadoras que foram estruturadas pelo colonialismo.

Segundo Gomes (2010), o ensino voltado para as Relações Étnico-Raciais auxilia para que haja uma transformação no modo como as crianças negras veem a si mesma e as histórias ancestrais que as compõe. Desse modo, uma Educação voltada para as Relações Étnico-Raciais é o momento que se desconstrói paradigmas que ditam regras sobre quem somos, quem queremos ser e onde podemos estar. Para a autora, portanto, uma Educação voltada para a decolonialidade pode proporcionar uma nova estrutura social a qual nenhum grupo esteja em posição de opressão. Como um educador pode fazer isso no seu dia a dia? A autora Ribeiro (2019) nos responde:

Conversar em casa com a família e com os filhos, e não só manter uma imagem pública, com destaque para as redes sociais, também é fundamental. Algumas atitudes simples podem ajudar as novas gerações, como apresentar para as crianças livros com personagens negros que fogem de estereótipos ou garantir que a escola dos seus filhos aplique a Lei n. 10639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para incluir a obrigatoriedade do ensino da história africana e afro-brasileira. Um ensino que valoriza as várias existências e que referencia positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo

branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade entre seus iguais. Mais ainda, são ações que diminuem as desigualdades. (RIBEIRO, 2019, p. 41-42)

Portanto, para concluir, uma Educação voltada para as Relações Étnico-Raciais é, segundo Adichie (2019), uma oportunidade de contar novas histórias de modo que abrange diferentes perspectivas sobre a sociedade, sobre o mundo, sobre a África. Ela pode ser feita através de um debate que escute as estudantes negras e entender mais sobre as muitas realidades de seus alunos. Ou, ainda, através da realização de um resgate cultural africano e afro-brasileiro por meio de expressões artísticas na influência da mitologia, da música, da literatura, do artesanato, e por aí vai.

Para Ribeiro (2019), são pequenas ações que auxiliam para que a desigualdade racial seja, aos poucos, superada no Brasil. A Educação é um dos caminhos para se trilhar ações de equidade e o combate ao racismo, pois “não basta ter um ou dois negros na empresa, na TV, no museu, no ministério, na bibliografia do curso. Se disserem que ser antirracista é ser ‘o chato’, tudo bem. Precisamos continuar lutando” (RIBEIRO, 2019, p. 42). Muito já se tem avançado na sociedade, sobretudo no campo da Educação. Entretanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que possamos colher frutos de um Brasil que não seja dividido entre opressores e oprimidos.

4 A RODA JÁ FOI INVENTADA, E AGORA? O PERCURSO METODOLÓGICO

Ciência, para Minayo (2002), é um modo que os seres humanos encontram para expressarem suas buscas sobre algo ainda não concluído e definitivo. Sendo assim, envolve pesquisar, de maneira científica, o fenômeno que se quer compreender e refletir sobre quais recursos metodológicos poderá ser utilizado para se alcançar essas respostas. Nesse sentido, para a autora, realizar uma pesquisa científica é algo bastante complexo, fundamentando, principalmente, em explorar conceitos, métodos e técnicas para se entender o mundo que o cerca e comprovar hipóteses sobre os processos sociais que experiencia.

Diferente de um fato preciso no qual se é possível descobrir e catalogar o que ainda não foi descoberto, para Minayo (2002) as pesquisas realizadas de cunho social abrangem um patamar muito abstrato no campo das Ciências. Pois, ao mesmo tempo, que se realiza métodos para explorar uma realidade, cada contexto e cada ser humano possui sua própria especificidade e singularidade. Logo, os seres humanos e suas comunidades de vivência nunca serão iguais aos seus semelhantes. Contêm um princípio próprio de cada lugar e isso influenciará os resultados que serão obtidos na hora de pesquisar.

Portanto, para Minayo (2002), as pesquisas realizadas em Ciências Sociais — e com ela inclui-se as áreas de Humanas e, conseqüentemente, a Educação — não obtêm uma resposta concreta e finalizada nas análises de dados obtidos. O que se conclui são produtos de um “determinado momento histórico com toda a relatividade do processo de conhecimento” (MINAYO, 2002, p. 12) frutos de uma consciência histórica social de um local específico. Assim, as pesquisas realizadas nessa área precisam considerar as múltiplas culturas, classes, faixa etária, gêneros que complementam a identidade dos sujeitos com os quais a pesquisa estará lidando.

Dada essa contextualização, é possível assimilar que ao realizar pesquisas no campo da Educação deve-se partir do princípio de que “a roda já foi inventada!”, como bem diria minha orientadora. Ou seja, por se tratar de uma pesquisa científica com tantas possibilidades de se visualizar o mundo, é improvável existir algum trabalho que ultrapasse o que já foi definido antes. Minayo (2002) complementa que não é possível criar algo inédito, mas sim captar quais visões de mundo já foram incorporadas e refletir o que poderá ser agregado a esses discursos através de uma nova pesquisa.

É preciso conhecer apropriadamente o que as pesquisas já nos informam sobre a temática de interesse, quais discursos teóricos tem se utilizado, quais as metodologias mais apropriadas para só então construir e reconstruir significados para um novo trabalho a ser desenvolvido.

A melhor maneira de realizar esse primeiro passo no ato de pesquisar é utilizar um levantamento de dados do assunto de interesse a partir de pesquisas realizadas nessa área específica, denominada por Romanowski e Ens (2006) como “Estado de Conhecimento”. O Estado de Conhecimento é:

Uma contribuição importante na contribuição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p. 39)

Por meio do estado da arte é possível que o pesquisador visualize, de maneira abrangente, os caminhos, as mudanças e as contribuições que outros pesquisadores operaram para aquela mesma temática de interesse. Isso possibilita, por exemplo, fazer uma análise sobre o campo que se pretende investigar sob a ótica de quais impactos sociais aquelas pesquisas agregaram à ciência. O método também possibilita, na opinião de Ferreira (2002), que as produções acadêmicas não fiquem retidas às prateleiras das bibliotecas das universidades, sendo assim uma forma de informar a própria comunidade científica o que tem se produzido cientificamente na área de interesse.

Para Romanowski e Ens (2006), o Estado de Conhecimento pode ser identificado, conseqüentemente, como uma possibilidade que concede a outros pesquisadores acompanhar “o desenvolvimento, as transformações e inovações que buscam tornar os campos da educação e seus profissionais cada vez mais competentes para atender, com propriedade, os anseios daqueles que vêm conquistando o direito à educação” (ROMANOWSKI e ENS 2006, p. 39). Para os autores, é exequível ainda constatar quais referenciais teóricos que mais são utilizados nas pesquisas, quais tendências formaram para o campo de atuação dessa área de conhecimento, localizar quais as lacunas existentes nessa temática, etc. Logo,

Esses estudos são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área de uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes. (ROMONOWSKI e ENS, 2006, p. 41)

À vista disso, para Ferreira (2002), a pesquisa de caráter bibliográfico do estado de conhecimento traz o desafio de mapear e discutir acerca de produções acadêmicas que busquem responder quais aspectos e dimensões marcaram os lugares e a época em que essas pesquisas foram produzidas. Sejam elas dissertações de mestrado, teses de doutorados, artigos ou anais de congressos e seminários, as produções acadêmicas e científicas nos disponibilizam um conjunto de dados a serem analisados e considerados.

Após o levantamento desses dados, o passo seguinte para essa jornada é realizar uma revisão de análise qualitativa do conhecimento produzido sobre essa temática. Segundo Romanowski e Ens (2006), esse processo pode ser caracterizado como descritivo e analítico. Consiste em: (a) definir quais os bancos de dados em que serão coletadas as pesquisas; (b) quais os descritores que serão utilizados para a busca; (c) se serão artigos, teses ou dissertações; (d) quais os critérios de seleção e categorização das pesquisas escolhidas; (e) leitura prévia das publicações com a realização de sínteses considerando aspectos gerais como tema, objetivos, metodologias, conclusões, etc.; (f) organização e elaboração dos dados obtidos nas pesquisas em gráficos e tabelas; (g) leitura analítica das informações obtidas em gráficos e tabelas; (h) síntese geral.

Segundo Ferreira (2002), os bancos de dados dispõem de um amplo catálogo em diferentes áreas e assuntos, estrutura suas pesquisas em ordem alfabética e é de fácil acesso. Dessa maneira, os catálogos:

Trazem os títulos das dissertações de mestrado e teses de doutorado, mas também os dados de identificadores de cada pesquisa quanto aos nomes do autor e orientador, do local, data da defesa do trabalho, da área em que foi produzido. Os dados bibliográficos são retirados das dissertações de mestrado e das teses de doutorado para serem inseridos nos catálogos. (FERREIRA, 2002, p. 261).

Assim, os bancos de dados não apenas dão acesso e informam seus títulos, mas também disseminam resumos e breves referenciais teóricos que permitem ao leitor colher qual

a principal informação transmitida daquele trabalho. Permite-se que uma seleção prévia seja realizada inicialmente através destes elementos.

Levando em consideração todos esses critérios, a pesquisadora desta dissertação optou pela escolha do site BDTD/ibict¹⁷ (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia), pois atende a todas as necessidades apresentadas por Ferreira (2002), além de oferecer teses de doutorado e dissertações de mestrado de diferentes décadas.

Empregaram-se quatro descritores diferentes para realizar as buscas, com o uso de palavras-chaves que iam ao encontro da proposta desta dissertação. O descritor ‘literatura infantil’ apresentou 311 resultados. O segundo e o terceiro descritores utilizados foram ‘literatura infantil crianças de 5 anos’ e ‘literatura infantil étnico-racial crianças de 5 anos’, exibindo 556 resultados. Já o último descritor utilizado foi ‘literatura infantil africana e afro-brasileira 5 anos’, contendo sete resultados. Totalizou-se, assim, o acesso a 880 publicações variando entre dissertações e teses realizadas em diferentes décadas no Brasil.

Inicialmente, esta dissertação tinha por foco considerar somente pesquisas em que as crianças, enquanto principais sujeitos da investigação dos documentos, tivessem a idade entre 0 a 5 anos de idade e frequentasse, portanto, a Educação Infantil. Todavia, após uma análise geral dos trabalhos publicados, a pesquisadora desta dissertação optou por considerar também as crianças mais velhas, já que elas também lidam cotidianamente com a Literatura Infantil e com as Relações Étnico-Raciais. Assim, o seu recorte etário foi ampliado para pesquisas em que as crianças, enquanto principais sujeitos de investigação dos documentos, tivessem a idade entre 0 a 14¹⁸ anos de idade e frequentasse a Educação Infantil ou os anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, optou-se por não definir um recorte temporal para esta pesquisa, pois uma das intenções era descobrir o aumento de pesquisas produzidas ao longo dos anos dentro destes descritores.

Com o total de 880 pesquisas disponíveis, foi utilizado como critério de exclusão pesquisas que, ao fazer a leitura de títulos e resumos, não condiziam com o objetivo de pesquisa desta dissertação. Dessa forma, foram excluídas: (a) pesquisas que não continham

¹⁷ Site disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>.

¹⁸ Aqui considerou-se crianças até a idade dos 14 anos, pois, em algumas pesquisas, que foram aqui analisadas, constatou-se alguns casos, de crianças que ficaram retidas no ano letivo escolar do Ensino Fundamental I até essa idade (Consultar Tabela 11 na página 116). Logo, além de frequentemente terem contato com as relações étnica e a literatura, também eram consideradas como crianças nas instituições de ensino que frequentavam. Assim, para esta dissertação, foi contemplada por crianças aqueles que possuem a idade de 0 a 14 anos de idade.

crianças como principais sujeitos das investigações, pertencendo elas a Creches, Pré-escolas ou Ensino Fundamental I; (b) pesquisas que não utilizavam aportes metodológicos da Sociologia da Infância; (c) pesquisas que não eram ligadas ao campo da Educação; (d) pesquisas que não trabalhavam o tema das Relações Étnico-Raciais e/ou Literatura Infantil.

Esse critério de exclusão segue os padrões recomendados pela autora Ferreira (2002), pois o resumo, em uma publicação acadêmica, tem por finalidade divulgar de maneira objetiva o que foi produzido naquele trabalho. Dessa forma, o resumo deve descrever:

o objetivo principal de investigação; a metodologia/procedimento utilizado na abordagem do problema proposto; o instrumento teórico, técnicas, sujeitos e métodos de tratamento dos dados; os resultados; as conclusões e, por vezes, as recomendações. (FERREIRA, 2002, p. 262)

Após essa triagem, o número de pesquisas selecionadas ficou em 72 trabalhos entre teses e dissertações.

Ferreira (2002) assegura que somente a leitura de resumos não consegue oferecer ao leitor a história completa por traz de cada produção acadêmica. Essas lacunas, segundo a autora, podem ser facilmente preenchidas por uma leitura mais minuciosa do *corpus* de cada trabalho acadêmico pré-selecionado nessa triagem. Corroborando com Ferreira (2002), Romanowski e Ens (2006) complementa que essa nova análise criteriosa auxiliará, por exemplo a:

Identificação das técnicas mais utilizadas nas pesquisas. Se elas são entrevistas, análise de documentos, observação, questionários, diário ou uma combinação delas, ou se os dados foram coletados por meio de videografia, grupo de discussão, grupo focal ou outra técnica. Mostram, também, se houve ou não a retomada de alguma técnica que por um motivo ou outro deixou de ser utilizada em pesquisas. (ROMANOWSKI E ENS, 2006, p. 45)

Dessa maneira, uma leitura mais minuciosa e crítica permite ao leitor conhecer mais profundamente sobre as pesquisas selecionadas, pois os resumos não são suficientes para tomar conhecimento se os documentos selecionados contribuem, de fato, para o que anseia em saber. Com isso, optou-se por realizar uma leitura mais aprofundada dos 72 trabalhos selecionados.

Após a realização dessa leitura crítica, chegou-se ao número final de 16 publicações que foram aqui analisadas como dados para chegar a uma possível resposta da seguinte indagação: o que as pesquisas produzidas com crianças matriculadas na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, que utilizam a Literatura Infantil como recurso metodológico, nos dizem sobre as Relações Étnico-Raciais?

As publicações aqui consideradas serão analisadas em duas etapas: a primeira parte contém uma abordagem quantitativa apresentando os dados que foram constatados; já a segunda etapa partirá de um viés qualitativo, agrupando e analisando os trabalhos em subcategorias.

As pesquisas aqui selecionadas e analisadas foram:

Quadro 1 - Organização das pesquisas analisadas

ORDEM	TÍTULO	AUTOR	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	ÁREA DO PROGRAMA	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
D-1	A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças: “eu so peta, tenho cacho, so linda, ó!”	Sara da Silva Pereira	Dissertação	2019	Universidade Federal do Paraná	Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação	Analisar como as crianças pequenas, com idade entre três e quatro anos, experienciam processos de leitura, contação e apresentação de livro animado de uma história de literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira.	A pesquisa, caracterizada como uma pesquisa-ação qualitativa, foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil de São José dos Pinhais entre os anos de 2017 e 2018, registrada por filmagem de vídeo e a escrita de um diário de campo. Ocorreram entrevistas semiestruturadas com a professora responsável pela turma de 18 crianças. As crianças foram observadas e escutadas utilizando a maneira não obras de literatura infantil como elo entre pesquisadora - crianças. Como intervenção pedagógica, foram realizadas oficinas de desenhos de autorretrato,	Os resultados analisados demonstraram que o acervo literário da instituição apresentava a ausência de obras de cunho africano e afro-brasileiras. Dessa forma, as crianças não tinham contato com uma diversidade étnica-racial nos materiais em que tinham acesso na escola, além de em casa, muitas das crianças não continham acesso devido ao medo e preconceito pelas religiões de matrizes africanas. Com o uso da literatura infantil, porém, as crianças se relacionaram de maneira positiva, reconhecendo as personagens negras de maneira não preconceituosa, o que possibilitou também as crianças negras se identificarem de maneira alegre por serem quem são. Dessa forma, através da literatura infantil a escola pode incluir em seu currículo o desconhecido acerca

Quadro 1 - Organização das pesquisas analisadas

(continuação)

ORDEM	TÍTULO	AUTOR	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	ÁREA DO PROGRAMA	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
								<p>analisar o próprio reflexo no espelho, contação de história com o recurso de instrumentos musicais e objetos, e rodas de conversas. Também ocorreu a separação de quatro grupos menores de quatro a cinco crianças por grupo, para responder suas opiniões sobre os livros lidos pela pesquisadora e se conheciam pessoas que se parecessem com as personagens dos livros.</p>	<p>da cultura africana, problematizando questões que busque o fim de atos racistas com o preconceito, e a aceitação por uma diversidade religiosa na sociedade.</p>
T-2	A literatura infantil pelo olhar da criança	Maria Elisa Araújo Grossi	Tese	2018	Universidade Federal de Minas Gerais	Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social – Faculdade de Educação	<p>Analisar a recepção por crianças de livros literários produzidos no ano de 2015 e sete anos do primeiro ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública durante nove meses. Nos 83 encontros, ocorreram leituras compartilhadas chamadas “Círculos de Leitura” dos livros pertencentes a categoria “altamente recomendável para crianças” da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Também ocorreram entrevistas com as crianças, que foram separadas em seis grupos com quatro a</p>	<p>Utilizando como aporte metodológico o “dime (diga-me)”, foi estimulado o diálogo com 25 crianças de seis e sete anos do Ensino Fundamental I de uma escola pública durante nove meses. Nos 83 encontros, ocorreram leituras compartilhadas chamadas “Círculos de Leitura” dos livros pertencentes a categoria “altamente recomendável para crianças” da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Também ocorreram entrevistas com as crianças, que foram separadas em seis grupos com quatro a</p>	<p>Com a análise dos dados foi possível averiguar que as crianças se sentem atraídas por capas que contenham ilustrações coloridas, o que as levam a realizar hipóteses e previsões do enredo que será tratado na obra. As crianças também ficam atentas a organização do texto nas páginas, o que demonstra percepção a uma lógica na narrativa que a permite dar significados aos elementos que constroem uma coerência global do texto. Posteriormente, as crianças compartilham com seus colegas o que observou e relacionam seus conhecimentos gerais de vida — desde séries animadas da televisão a situações com seus familiares e colegas — a leitura dos livros, permitindo fazer associações de suas vivências, sendo também um artefato para um livro se</p>

Quadro 1 - Organização das pesquisas analisadas

(continuação)

ORDEM	TÍTULO	AUTOR	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	ÁREA DO PROGRAMA	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
T-2	A literatura infantil pelo olhar da criança	Maria Elisa Araújo Grossi	Tese	2018	Universidade Federal de Minas Gerais	Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social – Faculdade de Educação	Analisar a recepção por crianças de livros literários produzidos no ano de 2015 considerados altamente recomendáveis para crianças pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).	cinco crianças por grupo para saber como eram seus hábitos literários.	tornar atraente ou não a elas. Todavia, de modo geral, a escola não permite que a criança tenha oportunidade de selecionar o que deseja ler, o salienta que a criança ainda é visualizada como um “vir a ser”, além de padronizadas como se todas elas tivessem os mesmos pensamentos e maneiras de agir.
D3	As estórias infantis como contexto de estudo da exclusão/inclusão com crianças	Magme Cibele Medeiros da Costa Londero	Dissertação	2008	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Minter Urisan	Programa de Pós-Graduação em Educação	Investigar o impacto da utilização problematizada e contextualizada de estórias infantis em atitudes de exclusão manifestadas por crianças de 3ª série do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de ensino na cidade de Santo Ângelo - RS	Para o levantamento dos dados foram utilizadas entrevistas com uma professora da 3ª série sobre atitudes de exclusão manifestadas por seus alunos, fotografias, gravações de áudio e vídeo, anotações em diário de campo e observações. A partir dos dados foram criadas como intervenção pedagógica situações-problema envolvendo a utilização de livros infantis para trabalhar, em sala de aula, as dimensões de exclusão identificadas na classe pesquisada. O método consistia nos seguintes momentos: (1) contar a história; (2) questionar as crianças sobre o livro lido; (3) explorar suas vivências; e (4) observar e registrar suas reações. Após a intervenção, a professora regente registrou em uma folha se	As análises dos dados demonstraram que cinco crianças, que antes da pesquisa apresentavam comportamentos de exclusão de colegas diferentes de si — como a aparência física, classe social e forma de ser — após o contato com a intervenção pedagógica mudaram significativamente de atitudes. Os livros de literatura infantil foram identificados como instrumento significativo para trabalhar a desconstrução de estereótipos. A pesquisadora averiguou também que deixar as crianças falarem seus pensamentos permite ao professor entender os reais sentimentos e pensamentos das crianças sobre temas importantes como a exclusão e discriminação do meio cultural que as cerca.

Quadro 1 - Organização das pesquisas analisadas

(continuação)

ORDEM	TÍTULO	AUTOR	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	ÁREA DO PROGRAMA	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
								no dia-a-dia ocorreram mudanças nas atitudes das crianças que participaram da pesquisa. Os sujeitos de pesquisa são crianças pertencentes a classe média, com a idade entre nove e dez anos que estavam em transição da 3ª série para a 4ª série do Ensino Fundamental I. Cinco crianças foram observadas individualmente, pois foram identificadas pelas crianças como praticantes de bullying. Utilizando obras da escritora Fernanda Lopes de Almeida, foram realizados seis encontros com todas as crianças da turma. As leituras foram seguidas de questionários, produções de texto, rodas de conversas problematizadoras sobre as histórias lidas e dramatizações teatrais das obras.	
D-4	Educação, Infância e Literaturas: ouvindo meninas negras a partir de algumas leituras (E.M.E.I. E.F. Oswaldo Hülse, Criciúma	Ivana Beatriz dos Santos	Dissertação	2017	Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC	Programa de Pós-Graduação em Educação	Compreender o que meninas negras de uma instituição pública dizem acerca das representações da cultura Afro-brasileiras nos livros de literatura presentes na escola.	Utilizando o método de Espaço de Narrativas, foram ouvidas seis meninas identificadas como negras pelos pais durante o ato da matrícula do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para provocar	Partindo da hipótese de que as mulheres negras sofrem e passam por opressões diferentes, ao ouvir as seis meninas negras, a pesquisadora constatou que as meninas já apresentam suas próprias interpretações sobre o que é racismo a partir da própria identificação da cor de pele, tipos de cabelos

Quadro 1 - Organização das pesquisas analisadas

(continuação)

ORDEM	TÍTULO	AUTOR	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	ÁREA DO PROGRAMA	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
	-SC)							reflexão nas crianças acerca do tema das relações étnico-raciais, foram lidos cinco livros de literatura infantil encaminhados pelo Programa Nacional da Biblioteca Escolar — PNBE. Os cinco encontros foram feitos no espaço da biblioteca escolar e, além das leituras, eram realizadas também brincadeiras e conversas informais com perguntas-chave sobre as obras lidas.	e o corpo representadas nos livros de literatura infantil. Também demonstraram conhecimento de práticas religiosas de matriz africana e mostraram suas visões de mundo a partir dessa temática, o que normalmente não conseguiam fazer na escola por falta de oportunidade.
D-5	“Hoje posso ser eu, tia?”: leitura fruição do pela voz e mãos de crianças da educação infantil	Héllen Cristin Macha do	Dissertação	2018	Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas	Programa de Pós-Graduação em Educação	Analisar a potencialidade e de criação e fruição literária na prática de “leitura” de livros literários realizados pela voz e mãos de crianças na Educação Infantil.	Sendo uma pesquisa qualitativa exploratória, o aporte metodológico para se aproximar de crianças de cinco anos foi encontros ancorados no conceito de Leitura Fruição na Perspectiva Histórico-Cultural. O local de pesquisa foi uma instituição privada na cidade de Campinas. Assim, 9 crianças de quatro e cinco anos foram convidadas a “lerem” para crianças menores de dois e três anos em 42 encontros registrados por vídeo e áudio. Os momentos de leituras eram ofertados obras de contos infantis. As crianças eram	Com a análise dos dados, foi possível identificar a potencialidade da criação infantil na contação de histórias a partir de obras literárias infantis. As crianças demonstraram mais interesse e gosto através das leituras que foram realizadas por elas, usando de imaginação e criatividade para inventar suas próprias histórias. Além disso, a partir das leituras que elas mesmas realizavam abriu-se um debate de temas considerados importante para elas como estereótipos de beleza e bondade, as deixando confortáveis para expressar seus sentimentos e opiniões. Foi constatado também que o exercício de uma criança ler, mesmo que seja somente através de imagens, para outra criança, auxilia para a perda de timidez

Quadro 1 - Organização das pesquisas analisadas

(continuação)

ORDEM	TÍTULO	AUTOR	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	ÁREA DO PROGRAMA	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
T-6	Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil	Cristina Teodoro Trinidad	Tese	2011	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP	Programa de Pós-graduação em Doutorado em Educação – Psicologia na Educação	Verificar se, e como, as crianças em idade pré-escolar compreendem a identificação étnico-racial, os critérios que utilizam para tal e a forma como essa identificação ocorre.	<p>sorteadas sobre quem seria a “leitora” do dia e narrava a história a partir do que ela via nas imagens ou criava através de sua imaginação.</p> <p>Tendo por sujeitos de pesquisa 33 crianças entre quatro e cinco anos de uma escola municipal de educação infantil, a tese se qualifica como uma pesquisa de abordagem qualitativa e etnográfica. Utilizando de observação participante, a pesquisadora registrou o cotidiano das crianças tanto dentro quanto fora do ambiente de sala de aula. Também foi utilizado o recurso de entrevistas em grupo de cunho informal para conversar com as crianças, além de desenhos e leitura do livro “A cor da vida”. Todos os dados coletados com as crianças, registrados em diários de campo e gravações, passou por uma validação das próprias crianças que conferiram se o que o foi registrado pela pesquisadora condizia, de fato, com o que elas disseram durante os encontros. Foram realizadas,</p>	<p>Os resultados analisados demonstram que as crianças, mesmo com pouca idade, já conhecem e empregam as categorias étnico-raciais em suas brincadeiras e interações, porém, não utilizam como critério de escolha a cor da pele. Por outro lado, a pesquisadora também constatou o desejo, por parte das crianças, em ter características físicas associadas ao grupo de pessoas brancas, deixando claro que os sentidos e significados dados a brancos e negros na sociedade já foram apropriados por elas. Foi constatado também que nem a instituição escolar, nem os familiares das crianças consideram o preenchimento do quesito cor/raça em documentos como algo relevante ou necessário.</p>

Quadro 1 - Organização das pesquisas analisadas

(continuação)

ORDEM	TÍTULO	AUTOR	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	ÁREA DO PROGRAMA	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
D-7	Infância e literatura infantil: o que pensam, dizem e fazem as crianças a partir da leitura de histórias? A produção de culturas infantis no 1º ano do Ensino Fundamental	Débora Perillo Samori	Dissertação	2011	Universidade de São Paulo	Programa de Pós-Graduação Faculdade de Educação	Ouvir e observar as produções culturais de crianças realizadas por meio das interações entre pares de crianças a partir do contato com a literatura, sem desconsiderar a assimetria que há no fato de que esta também é produzida por adultos para as crianças.	Essa pesquisa qualitativa tem por abordagem a etnografia com crianças de seis anos do 1º ano do Ensino Fundamental I. Foram realizadas a observação participante do cotidiano das crianças e entrevista em grupo com elas. Também foi observado como o espaço era organizado e disposto as crianças, principalmente os dedicados a leitura como a “sala de leitura”. Da mesma forma, foram analisados a forma como os livros eram ofertadas as crianças com a mediação de uma professora e como as crianças escolhiam os livros em sala — sozinha ou com seus pares — sem a mediação de um adulto. Os registros foram feitos em um diário de campo.	As análises das seleções de momentos escolhidos da observação participante revelaram que as crianças produzem culturas nas relações entre seus pares por meio da literatura com a comparação entre suas histórias por meio de aspectos literários, da criação de novos estatutos para as ilustrações presentes na literatura infantil e das brincadeiras com a linguagem. Além disso, a organização do espaço e a rotina com o acesso as obras literárias na escola são realizadas de maneira controlada pelos adultos, o que limita a iniciativa livre das crianças em ter um contato maior com as obras. Entretanto, ainda assim as crianças criam diferentes estratégias para ter contato com as obras, criando próprios critérios de escolha e meios de compartilhar entre si essas histórias.
D-8	Leitura literária e protagonismo negro na escola: problematizando os conflitos étnico-	Meire Helena Ferreira da Silva	Dissertação	2016	Universidade Federal de Goiás	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à	Propor uma função humanizadora da literatura infantil como possibilidade para a problematização permanente dos conflitos	Considerada como uma pesquisa-ação, esse trabalho utiliza como recurso metodológico uma sequência didática por projetos de leitura com	Os dados analisados permitiram a pesquisadora observar que ainda persiste nas falas das crianças a concepção de um padrão de beleza europeu devido à ausência de diversidade étnica nos livros de literatura

Quadro 1 - Organização das pesquisas analisadas

(continuação)

ORDEM	TÍTULO	AUTOR	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	ÁREA DO PROGRAMA	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
	raciais					Educação	étnico-raciais e para a construção da identidade da criança negra na escola.	literatura infantil que contenham personagens protagonistas negros. Os sujeitos da pesquisa são 16 crianças de seis e sete anos de uma turma do primeiro ciclo do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Goiânia. O projeto consistia em cinco etapas para cada encontro: (1) leitura da obra; (2) conto inicial com apresentação oral da percepção das crianças sobre a história lida; (3) representação da história com desenhos e massa de modelar de cenas das obras; (4) problematização sobre a interação com as personagens confeccionadas em bonecos de pano e roda de conversa orientada pela pesquisadora; (5) conto interativo com confecções em sala de aula com fantoches com interação das crianças em pequenos grupos. Os registros foram feitos por gravação de áudio e vídeo. Também correu uma atividade de desenhos de autorretrato das crianças e entrevista coletiva para saber como as crianças se	infantil ofertados as crianças. No entanto, ao relacionar a literatura com as relações étnico-raciais em um contexto escolar, ou seja, um espaço de formação, ocorreu um posicionamento que auxilia para o não silenciamento de conflitos relacionados a temática. Para tal, os livros foram capazes de problematizar as relações étnico-raciais na escola, dispondo possibilidades para que elas pensassem conflitos e realizassem descobertas, obtendo assim possibilidade de acessar novos discursos e novos significados para as relações étnico-raciais na escola e fora dela. Portanto, constatou-se que a literatura infantil, seguida por diálogos problematizadores, contribui para que novos significados sejam construídos pelas crianças, principalmente as negras e suas referências africanas.

Quadro 1 - Organização das pesquisas analisadas

(continuação)

ORDEM	TÍTULO	AUTOR	TIPO	ANEXO	INSTITUIÇÃO	ÁREA DO PROGRAMA	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
D-9	Literatura Afro-brasileira : práticas antirracistas no Ensino Fundamental	André Luiz Amancio de Sousa	Dissertação	2016	Universidade Federal de Minas Gerais	Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETAS) – Faculdade de Letras	Analisar a efetividade do uso da literatura infantil afro-brasileira, em especial os gêneros literários em que predomina o tipo narrativo, na apreensão de uma identidade negra.	autodeclaravam (preta, parda ou branca) e como identificavam o seu tipo de cabelo (crespo, encaracolado ou liso). Em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I de uma escola municipal da periferia de Belo Horizonte, o pesquisador utilizou como aporte metodológico a realização de Sequências Básicas organizadas em seis oficinas mediadoras com práticas que desconstruísem ideologias racistas nas crianças. Através das oficinas, foram realizadas contações de histórias dos livros recomendados e distribuídos pela Prefeitura Municipal da cidade as escolas. A contação de história era seguida por atividades de desenhos, produções de texto em diferentes gêneros, pesquisa com mapas, brincadeiras em que as crianças se vestiam como príncipes e princesas de origem africana, construção de um “afrobeto” — um alfabeto construído de palavras de origem africana e afro-brasileira,	As oficinas realizadas pelo pesquisador possibilitaram a análise de que há uma dificuldade de as crianças associarem a cor preta a algo considerado socialmente e culturalmente bom. As personagens negras, geralmente, foram associadas pelas crianças em condição de pobreza, mesmo que não conseguissem justificar o motivo daquela associação. A hipótese do pesquisador é que isso ocorre devido à ausência de representações de personagens negros em papéis de heróis e princesas em obras literárias, o que dificulta que haja uma valorização da diversidade social e cultural entre as crianças, além da construção de uma identidade negra positiva. No entanto, as oficinas demonstraram que quando há a oportunidade em sala de aula de assumir outro lugar em relação à cultura africana possibilitam as crianças a (re)conhecer sua herança étnica de maneira positiva, há um enorme ganho de desmistificação de estereótipos negativos construídos historicamente em relação aos afrodescendentes. Além disso, auxilia para que as crianças possam fazer uma leitura mais crítica em

Quadro 1 - Organização das pesquisas analisadas

(continuação)

ORDEM	TÍTULO	AUTOR	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	ÁREA DO PROGRAMA	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
								com representações também em imagens — e elaboração de respostas orais e escritas. Também foram realizadas atividades de compartilhamento de leituras e utilizada a abordagem de escrita e reescrita de gêneros textuais em que predomina a temática sobre racismo.	relação a textos e ilustrações infantis que lhes são ofertadas.
D-10	Literatura e infância: ouvindo e dando voz as crianças	Simone Leite da Silva Peixoto	Dissertação	2012	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas	Investigar o papel da literatura no desenvolvimento e na educação infantil considerando às concepções de crianças nesse processo.	Sendo uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, foram realizadas observações da rotina escolar e entrevistas com 13 crianças de cinco anos de uma instituição de Educação Infantil com práticas sistemáticas de leitura literária no município de Natal-RN.	Através das análises dos dados foi possível constatar que as crianças possuem ampla capacidade de compreensão acerca da literatura, o que reafirma a perspectiva de que a criança é plenamente capaz de criar e produzir uma nova cultura a partir de sua visão.
D-11	Minha cor e a cor do outro: qual a cor dessa mistura? Olhares sobre racialidade e a partir da pesquisa com crianças na Educação Infantil	Daniel Lemme Bischoff	Dissertação	2013	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Programa de Pós-Graduação em Educação	Investigar de que forma a literatura infantil com temáticas afro-brasileiras pode qualificar, discutir e problematizar os conceitos de diferenças raciais entre crianças de uma turma de Educação Infantil da rede pública do município de Portão-RS.	A estratégia metodológica utilizada nesse trabalho foi construir uma pesquisa qualitativa com 18 crianças entre quatro e cinco anos de idade. Utilizando um gravador e máquinas fotográficas para realizar os registros, a pesquisadora desenvolveu um projeto sobre a temática “negros” em que ela e as crianças produziram uma pesquisa juntos. Através de encontros em que as crianças	Os resultados obtidos sobre essa investigação demonstram que realizar pesquisas com crianças e não sobre crianças possibilita a academia ouvir o que as crianças tem a dizer sobre a temática proposta. Assim, constatou-se que as crianças não se sentem constrangidas em dizer o que acham sobre essa temática e que a prática docente pode (ou não) contribuir para que as relações das crianças entre os diferentes e os iguais seja construída na base do respeito, permitindo que cada pessoa possa ser do seu jeito de maneira saudável.

Quadro 1 - Organização das pesquisas analisadas

(continuação)

ORDEM	TÍTULO	AUTOR	TIPO	ANEXO	INSTITUIÇÃO	ÁREA DO PROGRAMA	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
								<p> puderam tirar suas dúvidas em relação ao tema debatido, a pesquisadora conduziu as conversas com algumas questões pertinentes que levavam as crianças a refletir sobre o que é ser uma pessoa negra. Ocorreram também leituras de livros com protagonistas negros. As crianças também compararam figuras de diferentes pessoas e representações culturais de origem africana em um jogo da memória, trabalharam com colagem de figuras, compararam diferentes tonalidades de cor de pele por meio de tintas e lápis de colorir. Foi realizada uma visita ao jardim zoológico e houve uma comparação de fotos de diferentes famílias das próprias crianças, o que as possibilitou pensar as origens históricas de seus familiares. Os familiares das crianças também receberam em casa uma sacola denominada "Sacola das Diferenças", contendo livros com personagens negras e </p>	

Quadro 1 - Organização das pesquisas analisadas

(continuação)

ORDEM	TÍTULO	AUTOR	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	ÁREA DO PROGRAMA	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
D-12	O processo de aquisição da leitura na escola: as contribuições da literatura infantil	Maria Rosinéia Dias Santana	Dissertação	2015	Universidade Federal da Paraíba	Programa de Pós-Graduação em Linguística e ensino – PGLE – Mestrado Profissional em Linguística e Ensino – MPLE – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes	Estudar o processo de aquisição da leitura, considerando as contribuições da Literatura Infantil brasileira.	temática cultural africana, além de bonecos com diferentes tons de pele. O intuito das sacolas foi para que os familiares registrassem como foi a experiência do contato deles com aquelas obras. Também foi realizado o projeto “Qual é a cor da cultura na Educação Infantil?”, desenvolvido pela instituição universitária em que a pesquisadora realizou seu programa de Pós-Graduação. Trata-se de uma pesquisa exploratória, bibliográfica de natureza qualitativa em uma sequência didática com 20 crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal rural, localizada na II Perimetral da cidade de Olinda-PE. Após a observação participante, as crianças foram ouvidas em um questionário oral para avaliar quais seus interesses pela leitura e quando fazem uso da prática de leitura na escola e em casa. A professora regente da turma observada também respondeu um questionário de perguntas abertas. Após	As análises dos dados permitiram constatar que a escola não busca desenvolver atividades que estimulem a leitura. No entanto, quando utilizadas estratégias de leitura tendo a literatura infantil como um recurso para crianças de seis e sete anos, proporciona a elas um aprimoramento de sua criatividade com estímulos a imaginação, a inteligência e as emoções que permitem ao leitor se tornar crítico, consciente de sua realidade social e apto a pensar possibilidades de transformá-la. Dessa maneira, a literatura infantil desperta nas crianças a curiosidade e a necessidade de leitura, o que garante que ela tenha melhores condições de representar o mundo e a vida através de palavras.

Quadro 1 - Organização das pesquisas analisadas

(continuação)

ORDEM	TÍTULO	AUTOR	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	ÁREA DO PROGRAMA	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
D-13	Os grãos aportam na escola: por uma abordagem metodológica da literatura infantil negra nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Wagner Ramos Campos	Dissertação	2016	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação	Investigar a formação leitora em articulação com a formação das identidades culturais, focalizando os processos de identificação de aprendizes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com personagens ficticiais na leitura de literatura infantil negra.	as leituras, foram realizadas atividades dinâmicas de interpretação oral e escrita. Pesquisa-ação qualitativa em uma instituição estadual dentro de um quartel do exército brasileiro na cidade de Natal-RN, envolvendo intervenção pedagógica junto a uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I e a professora regente. Após a observação participante, foi executado um planejamento de 13 encontros ancorados com a leitura conjunta de andaimos coletivos de seis obras infantis. A formação teórico-prática realizada a professora regente da turma foi realizada em 11 encontros de duas horas cada, totalizando 22 horas de formação. Os encontros caracterizavam-se por momentos de leitura de textos teóricos e metodológicos sobre o ensino de literatura e de suas implicações para as relações étnico-raciais, além de leituras de livros da literatura infantil negra, com o propósito de ampliar e formar um repertório literário. Para a coleta de dados foram utilizados ainda entrevistas	Os resultados das análises demonstram diversidade de respostas dos sujeitos participantes devido à complexidade do problema da identidade étnica nos processos histórico-sociais e psicológicos que atualizam o racismo. Por sua vez, isso pode representar um grande desafio aos professores mediadores, que podem utilizar a literatura como um campo promissor para o enfrentamento desses desafios. Sendo o planejamento do docente interligado a uma escolha criteriosa de obras literárias infantil negra que valorize e encoraje a expressão dos sujeitos, pode haver ganhos que enriquecem o compartilhamento multidirecional de conhecimento, memórias, emoções e interpretações que permita as crianças deixarem de ser infantes (sem voz). Tal movimento é importante para uma democratização das relações étnico-raciais na escola que, na visão do pesquisador, pode romper com o silêncio da escola tradicional acerca da diversidade étnico-racial, das histórias e das culturas negras, além do racismo, preconceito e discriminação racial.

Quadro 1 - Organização das pesquisas analisadas

(continuação)

ORDEM	TÍTULO	AUTOR	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	ÁREA DO PROGRAMA	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
D-14	Quando a questão racial se torna conversa com uma turma de educação infantil	Ilka Monique da Costa Lima	Dissertação	2017	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares - Instituto Multidisciplinar/Instituto De Educação	Discorrer sobre como se dão as interações entre crianças na sala de aula, tendo por plano de fundo o desenvolvimento de práticas antirracistas orientadas pela Lei Federal nº 10639/03.	semiestruturadas com a professora, a gestora e os alunos, registrados em gravação de áudio e vídeo, escrita em um diário de campo. A pesquisadora utilizou de observação e encontros de escuta sensível com crianças de quatro anos. Teve por apoio brincadeiras, desenhos, exibição de filmes e a leitura de diversos livros com personagens negras como protagonistas para desencadear perguntas-chaves as crianças sobre a temática racismo. Outros recursos utilizados para o levantamento de dados foram os registros em diário de campo e gravações de áudio.	A análise concluiu que, com os encontros realizados, promoveu-se uma reflexão entre as próprias crianças sobre o respeito ao outro. As crianças desenvolveram apego por uma boneca negra, integrando-as em suas brincadeiras cotidianas. Além disso, constatou-se também uma melhoria nas atividades realizadas coletivamente entre as crianças e o interesse do corpo docente da instituição em saber mais sobre as questões étnico-raciais. Ao final da pesquisa, a pesquisadora auxiliou na formulação de um novo Projeto Político Pedagógico da instituição, anexando práticas antirracistas ao seu documento.
D-15	Quem conta um conto aumenta um ponto? Literatura Infantil e Oralidade	Maria Socorro Silva	Dissertação	2007	Universidade Federal do Ceará - UFC	Pró-reitora de pesquisa e Pós-Graduação Faculdade de Educação - FAGED - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira	Investigar o papel da Literatura Infantil no desenvolvimento da linguagem oral.	Pesquisa qualitativa de observação exploratória e estudo de casos múltiplos. Os sujeitos investigados foram 15 crianças de três anos de três diferentes instituições de Educação Infantil da cidade de Fortaleza-CE, totalizando cinco crianças observadas por instituição. Com registros em vídeos, fotos e diário de campo. A pesquisadora	A análise dos dados obtidos indicou que os sujeitos que acessam sistematicamente textos literários apresentam maior capacidade discursiva verbal, nível vocabular e perícia em organizar informações em sequência temporal e casual, proporcionando ganhos qualitativos e quantitativos no desenvolvimento da linguagem oral, além de alavancar outras aprendizagens. Já quando não há o acesso a literatura no ambiente de Educação Infantil, ou o acesso de maneira assistemática, não

Quadro 1 - Organização das pesquisas analisadas

(continuação)

ORDEM	TÍTULO	AUTOR	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	ÁREA DO PROGRAMA	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
								realizou leitura de obras infantis com a utilização de fantoches, imagens e imagem-texto. A escolha das obras decorreu pelo grau de complexidade para a faixa etária das crianças e, intencionalmente, recobrar a memória dos sujeitos devido as inúmeras fontes que são veiculadas essas histórias. Após a leitura, as cinco crianças de cada instituição eram convidadas a recontarem em coletivo a história lida anteriormente. Foi realizado ainda um questionário para os pais e professores para averiguar com que frequência as crianças tinham o hábito de ouvirem histórias em ambiente não-escolar e escolar.	favorece a capacidade de agenciar e articular informações, ocorrendo menor desenvolvimento da oralidade. Para a pesquisadora, a partir do momento em que as crianças desenvolvem a relação signo e significado, inicia-se uma tarefa linguística fundamental para que elas possam compreender a ação humana. Por isso, é de suma importância que haja nas instituições de ensino interação entre as crianças e professores através do envolvimento com textos literários.
D-16	Relações Étnico-raciais e práticas pedagógicas com literaturas infantis juvenis Afro-brasileira	Missile Maria Silva Costa	Dissertação	2019	Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco	Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades	Compreender como o uso da literatura infantil juvenil afro-brasileira nas práticas pedagógicas possibilitam a (re) construção das identidades de crianças negras.	Tendo por caráter metodológico uma pesquisa qualitativa na perspectiva sócio-histórica, os aportes adotados foram a observação participante, entrevista semiestruturada e intervenção pedagógica com recursos para uma pedagogia antirracista. Para a coleta de dados, foi também utilizado diário de campo, registros	A análise dos resultados obtidos demonstra que as práticas pedagógicas que utilizam a literatura infantil afro-brasileira colaboram para a (re) construção das identidades de crianças negras na escola. Além disso, averiguou-se também que quando há uma construção pensada a partir da literatura na perspectiva dos contextos das crianças, as crianças desenvolvem um senso crítico para além de serem apenas leitoras. Entretanto, na visão da pesquisadora, a escola ainda precisa

Quadro 1 - Organização das pesquisas analisadas

(conclusão)

ORDE M	TÍTULO	AUTO R	TIPO	A N O	INSTITUI ÇÃO	ÁREA DO PROGRA MA	OBJETIVO	METODOLOGI A	RESULTADOS
								fotográficos, gravações de voz, leitura de obras literárias e um jogo da memória com a foto de autoras infantis e juvenis da temática étnica-racial. Os colaboradores da pesquisa foram 10 crianças de uma escola municipal de Recife, pertencentes a uma turma de correção de fluxo do Ensino Fundamental I	assumir maior compromisso político pedagógico para que mais práticas antirracistas sejam garantidas para todas as crianças que estão em ambiente escolar.

Fonte: Elaborado a partir das pesquisas selecionadas.

Após fichamento e análise detalhada das pesquisas apresentadas e selecionadas anteriormente, foi possível identificar algumas informações que aqui serão descritas e ilustradas por gráficos e tabelas. Segundo Vermelho e Abreu (2005), esse tipo de análise quantitativa é resultado de uma observação mais acurada do material selecionado para o Estado de Conhecimento, o que permite identificar algumas de suas especificidades ponderadas e relevantes à proposta desta dissertação.

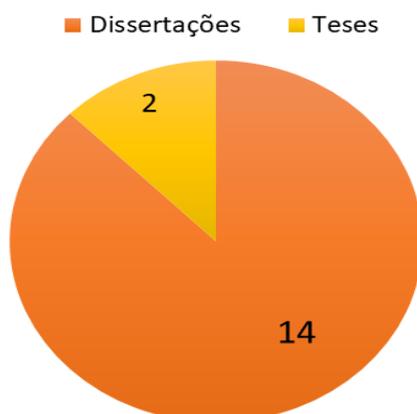
5 ANÁLISE DOS DADOS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

A partir dessa organização, serão apresentados, primeiramente, quantas dessas pesquisas são dissertações de mestrado e quantas são teses de doutorado. Posteriormente, serão divulgadas as instituições de ensino superior identificadas nas pesquisas, quais delas são da rede pública e quais são da rede privada, e quais as áreas de programas de Pós-Graduação essas pesquisas pertencem. Foi analisado também o aumento do número de produções nas décadas de 2000 e 2010, bem como quantas produções foram realizadas por região do Brasil.

Serão demonstrados ainda qual etapa da Educação Básica as pesquisas foram maioritariamente realizadas, caracterizo o local das pesquisas e a idade das crianças. Ênfase quantas pesquisas apresentam a temática das Relações Étnico-Raciais com a Literatura Infantil e quantas tratam apenas de Literatura Infantil, fazendo uma breve menção às relações raciais. Finalizo apresentando quais as metodologias utilizadas pelos documentos selecionados e os autores mais consultados para fundamentação do discurso teórico do material selecionado.

O primeiro dado analisado busca visualizar quantas, das pesquisas selecionadas, foram desenvolvidas para o mestrado e doutorado. Entre os 16 documentos, foi constatado que 14 são dissertações para mestrando e dois são teses de doutorado. Essa informação pode ser contemplada no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Quantidade de dissertações e teses

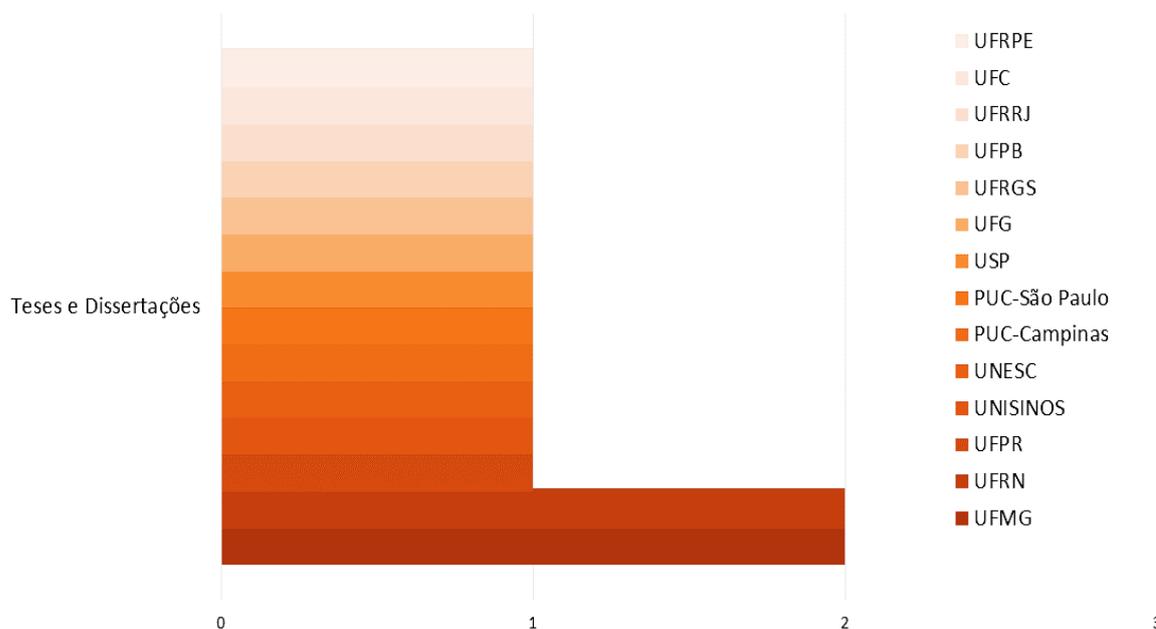


Fonte: Elaborado a partir das pesquisas selecionadas.

Através destes dados, foi possível constatar, no segundo gráfico, que dentre as pesquisas selecionadas duas foram desenvolvidas pela Universidade Federal de Minas Gerais e outras duas foram efetuadas através do programa ligado à Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Os demais estudos estão ligados somente a uma instituição, sendo elas a Universidade Federal do Paraná; Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Universidade do Extremo Sul Catarinense; Pontifícia Universidade Católica de Campinas; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Universidade de São Paulo; Universidade Federal de Goiás; Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Universidade Federal da Paraíba; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; Universidade Federal do Ceará e Universidade Federal Rural de Pernambuco. Nota-se a ausência de pesquisas realizadas em universidades da região Norte.

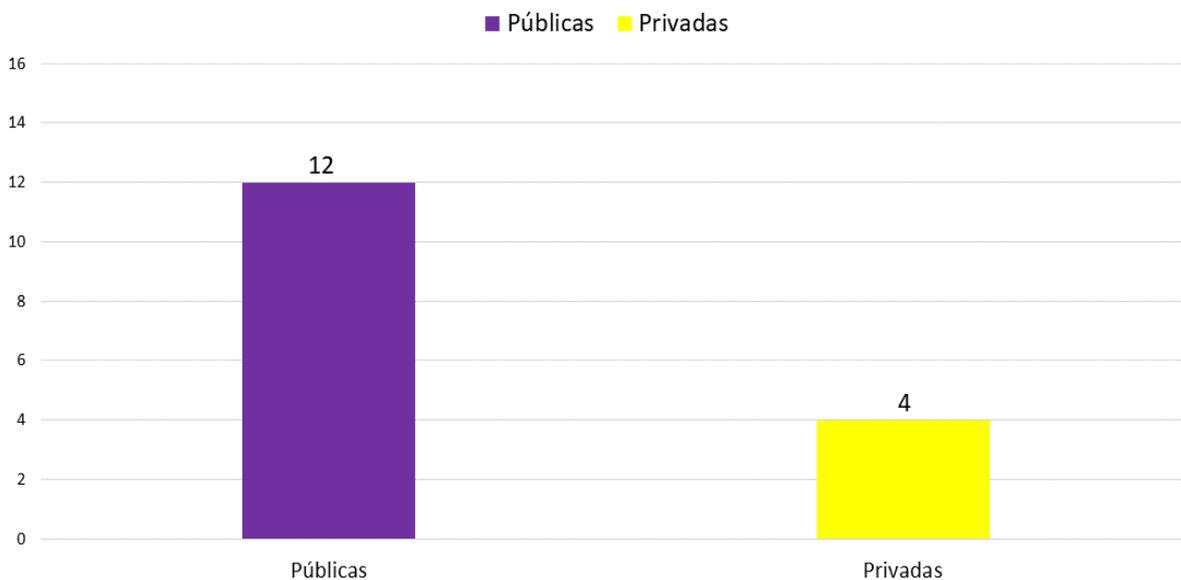
Gráfico 2 - Quantidade de pesquisas analisadas por instituição



Fonte: Elaborado a partir das pesquisas selecionadas.

No gráfico acima é possível apurar também que algumas instituições são públicas e outras instituições são privadas. Dessa maneira, das pesquisas analisadas, quatro pertencem a universidades particulares de ensino superior, enquanto as doze restantes são ligadas à rede pública. Portanto, é possível constatar que a maioria dos documentos selecionados se vinculam a instituições de cunho Federal. Esses dados estão representados no gráfico três.

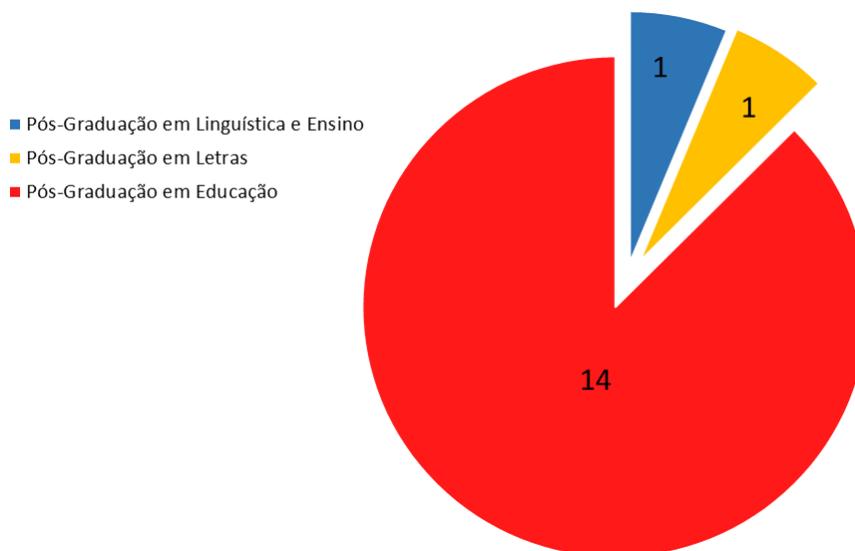
Gráfico 3 - Quantidade de instituições públicas e privadas



Fonte: Elaborado a partir das pesquisas selecionadas.

No quarto gráfico é salientado quais as áreas de programas de pós-graduação das pesquisas analisadas. Quatorze pesquisas são referentes a Programas de Pós-Graduação em Educação, sendo duas teses de doutorado e doze dissertações de mestrado, representando a maioria. Há uma dissertação de mestrado categorizada como Programa de Pós-Graduação em Letras e uma dissertação de mestrado em Pós-Graduação em Linguística e Ensino. É possível observar, assim, que há uma prevalência de produções realizadas no campo da Educação do que nas demais áreas de pesquisa.

Gráfico 4 - Áreas dos Programas de Pós-Graduação



Fonte: Elaborado a partir das pesquisas selecionadas.

Das 16 pesquisas contempladas, é possível averiguar no quinto gráfico um crescente constante de pesquisas produzidas em duas décadas que abordem o tema Literatura Infantil e as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

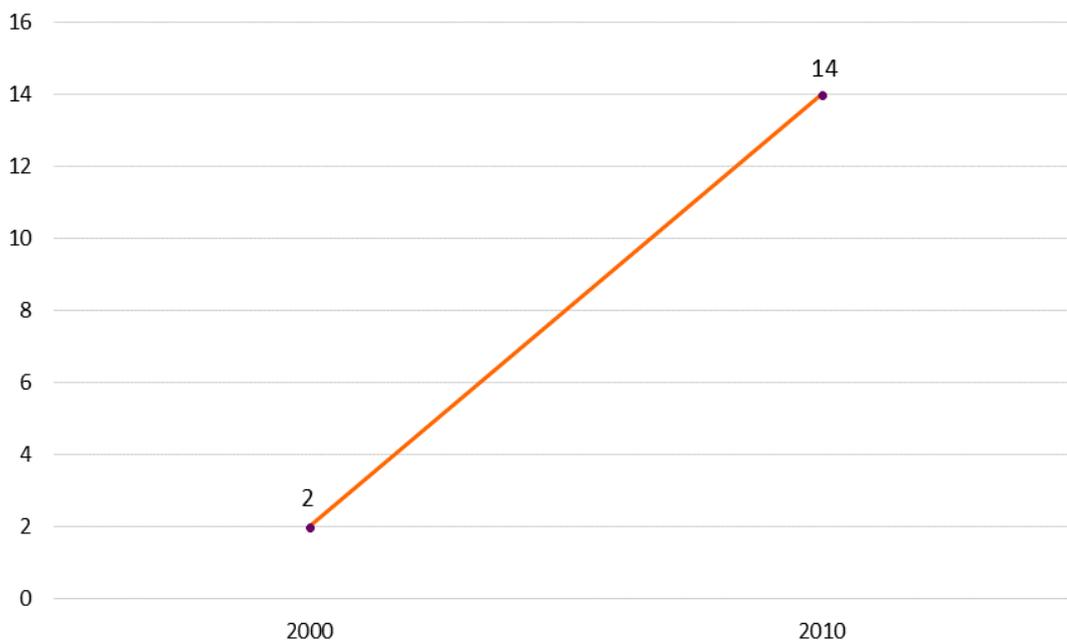
Em ordem cronológica, as primeiras dissertações de mestrado aparecem na década de 2000, sendo a primeira no ano de 2007 e outra no ano de 2008. É possível constatar que as pesquisas produzidas a partir desse período, provavelmente, foram influenciadas pela aprovação da Lei 10.639, em 2003. A lei, além de tornar obrigatório o ensino da história africana e afro-brasileira nas escolas, serviu também como um estímulo para produções literárias infantis voltadas para essa temática. Até então, essas obras eram muito incipientes. Outro fator que pode ter contribuído para essa constante foi a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 2004.

Na década seguinte, há uma dissertação e uma tese de doutorado produzidas no ano de 2011. Em 2012, 2013 e 2015 foram realizadas uma dissertação de mestrado para cada ano.

A partir de 2016 há um maior número de pesquisas publicadas, sendo três dissertações só em 2016, tornando o ano com maior número de obras registradas. Em 2017 há o registro de duas dissertações que abordem essa temática. No ano de 2018 foram publicadas uma

dissertação e uma tese de doutorado e em 2019 há a produção de duas dissertações, sendo o último ano de produção explorado.

Gráfico 5 - O aumento de pesquisas produzidas por década



Fonte: Elaborado a partir das pesquisas selecionadas.

Com esse fichamento, foi possível agrupar ainda quantas pesquisas foram realizadas por região. Logo, foi possível especificar que a região com mais produções foi a Sudeste com quatro dissertações de mestrado e duas teses de doutorado, totalizando seis publicações de pesquisa de nível superior de Pós-Graduação. Segundo a Plataforma Sucupira¹⁹ — sistema responsável por coletar, analisar, avaliar e disponibilizar informações sobre o Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil —, a região Sudeste é a que mais realiza programas de pós-graduação, por isso justifica-se esses números.

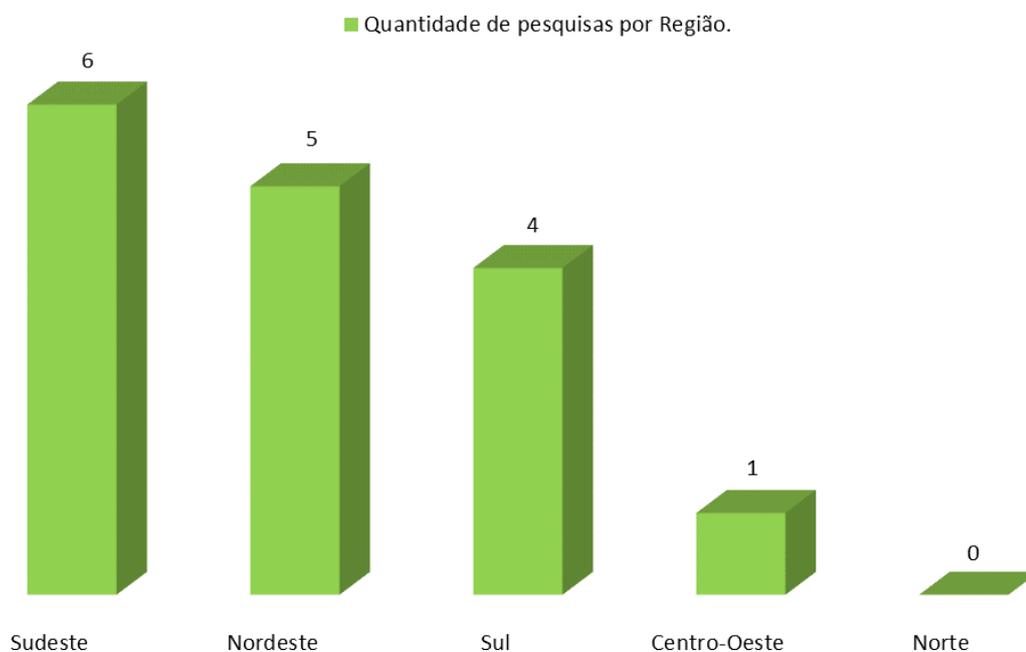
A segunda região com maior número de produções foi a Nordeste, totalizando cinco dissertações de mestrado. A terceira colocada é a Região Sul, com quatro dissertações de mestrado. A Região Centro-Oeste teve uma publicação registrada de dissertação de mestrado. Não foram analisadas nenhuma dissertação ou tese com a abordagem das Relações Étnico-

¹⁹ Dados disponível em

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.xhtml>.

Raciais e a Literatura Infantil com crianças na Região Norte. Essas informações podem ser verificadas no gráfico abaixo:

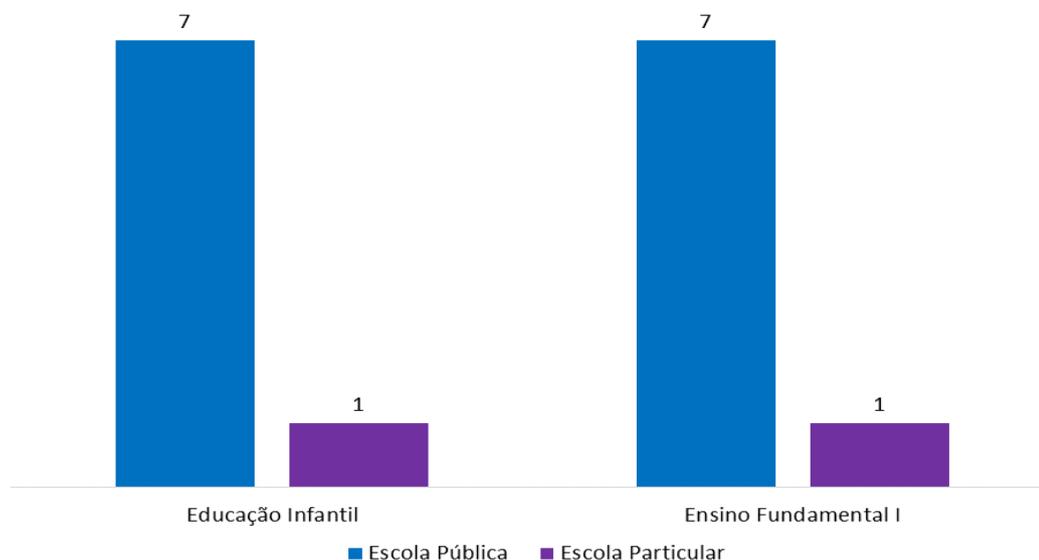
Gráfico 6 - Quantidade de pesquisas por Região.



Fonte: Elaborado a partir das pesquisas selecionadas.

Outro dado que foi possível contatar no sétimo gráfico é referente ao período da Educação Básica que as pesquisas selecionadas foram majoritariamente realizadas. No período de Educação Infantil ocorreram oito pesquisas, das quais sete — seis dissertações de mestrado e uma tese de doutorado — foram realizadas em escolas públicas e uma dissertação de mestrado em escola particular. Já o Ensino Fundamental I foi contemplado também com oito pesquisas, sendo sete em escola pública — seis dissertações de mestrado e uma tese de doutorado — e uma dissertação de mestrado em escola particular.

Gráfico 7 - Período escolar em que as pesquisas foram realizadas



Fonte: Elaborado a partir das pesquisas selecionadas.

Na tabela abaixo foi tabulado a quantificação da idade das crianças que foram participantes dos dezesseis documentos examinados. Uma tese de doutorado e duas dissertações de mestrado tiveram por sujeitos de pesquisas crianças de seis e sete anos. Outras três dissertações e uma tese apresentaram pesquisas com crianças de quatro e cinco anos de idade. Duas dissertações foram pesquisas produzidas com a participação de crianças de três e quatro anos. Também outras duas dissertações foram protagonizadas por crianças de sete e nove anos. As idades de dois a cinco anos, seis anos, nove e dez anos, oito e doze anos, e dez a quatorze anos apresentaram uma dissertação para cada faixa etária.

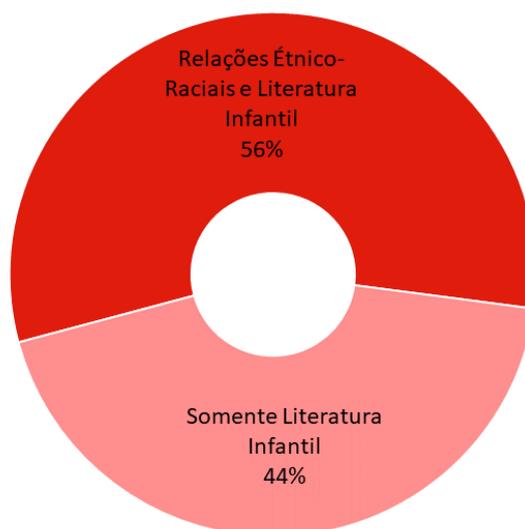
Tabela 1 - Quantidade de pesquisas por faixa etária das crianças participantes

IDADE DAS CRIANÇAS	QUANTIDADE DE PESQUISAS	
	DISSERTAÇÕES	TESES
02 anos a 05 anos de idade	1	-
03 anos e 04 anos de idade	2	-
04 anos e 5 anos de idade	3	1
6 anos de idade	1	-
6 anos e 7 anos de idade	2	1
7 anos a 9 anos de idade	2	-
8 anos a 12 anos de idade	1	-
9 anos e 10 anos de idade	1	-
10 anos a 14 anos de idade	1	-
SUB TOTAL:	14	2
	TOTAL:	16 PESQUISAS

Fonte: Elaborado a partir das pesquisas selecionadas.

A seguir veremos que dos 16 documentos selecionados, foi constatado que 56% deles — ou seja nove trabalhos — tratam das Relações Étnico-Raciais através de uma Literatura Infantil apresentando personagens negros como protagonistas, e/ou que conduzisse uma história que ilustrasse algum recorte cultural africano e/ou afro-brasileiro. Desses nove trabalhos, constam oito dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Os 44% das pesquisas restantes — representadas por sete trabalhos — apesar de também tratarem sobre Literatura Infantil, não apresentam discussões problematizadoras sobre a cultura africana e afro-brasileira. Ainda que questões sociais como o preconceito estejam presentes em suas discussões, o principal eixo das pesquisas centraliza-se somente na Literatura Infantil. Esses sete documentos são uma tese de doutorado e seis dissertações de mestrado. Os dados podem ser visualizados no gráfico abaixo.

Gráfico 8 - Principal tema das pesquisas



Fonte: Elaborado a partir das pesquisas selecionadas.

O próximo dado a ser apresentado é referente aos métodos que foram utilizados nas pesquisas que se aplicaram as obras acima citadas. Todas as pesquisas se caracterizam como qualitativas e de campo, pois foram realizadas em instituições de educação. Quatro dessas são consideradas como pesquisa-ação e outras três como exploratórias. Duas pesquisas, dentre as dezesseis, se configuram como pesquisas etnográficas. Uma pesquisa foi caracterizada como

pesquisa de estudo de caso múltiplos. Um documento foi relatado como uma pesquisa de espaços de narrativas.

Quadro 2 - Métodos utilizados

Teses e dissertações	Quantitativa	Qualitativa	Estudo de caso	Espaços de narrativas	Pesquisa de campo	Etnográfica	Bibliográfica	Pesquisa-ação	Exploratória
D1	-	X	-	-	X	-	-	X	-
T2	-	X	-	-	X	-	-	-	-
D3	-	X	-	-	X	-	-	X	-
D4	-	X	-	X	X	-	-	-	-
D5	-	X	-	-	X	-	-	-	X
T6	-	X	-	-	X	X	-	-	-
D7	-	X	-	-	X	X	-	-	-
D8	-	X	-	-	X	-	-	X	-
D9	-	X	-	-	X	-	-	-	-
D10	-	X	-	-	X	-	-	-	X
D11	-	X	-	-	X	-	-	-	-
D12	-	X	-	-	X	-	-	-	X
D13	-	X	-	-	X	-	-	X	-
D14	-	X	-	-	X	-	-	-	-
D15	-	X	X	-	X	-	-	-	-
D16	-	X	-	-	X	-	-	-	-

Fonte: Elaborado a partir das pesquisas selecionadas.

Em penúltimo lugar, apresento os referenciais teóricos que mais apareceram nos documentos como fundamentação teórica em relação aos temas abordados. Os dados foram captados após uma leitura aos capítulos teóricos dos documentos.

É possível notar que os autores de maior destaque são William Corsaro, Sônia Kramer e Manoel Sarmiento para tratar da concepção de criança por meio da nova Sociologia da Infância, bem como suas especificidades e abordagens para se fazer pesquisas com as crianças e não sobre crianças.

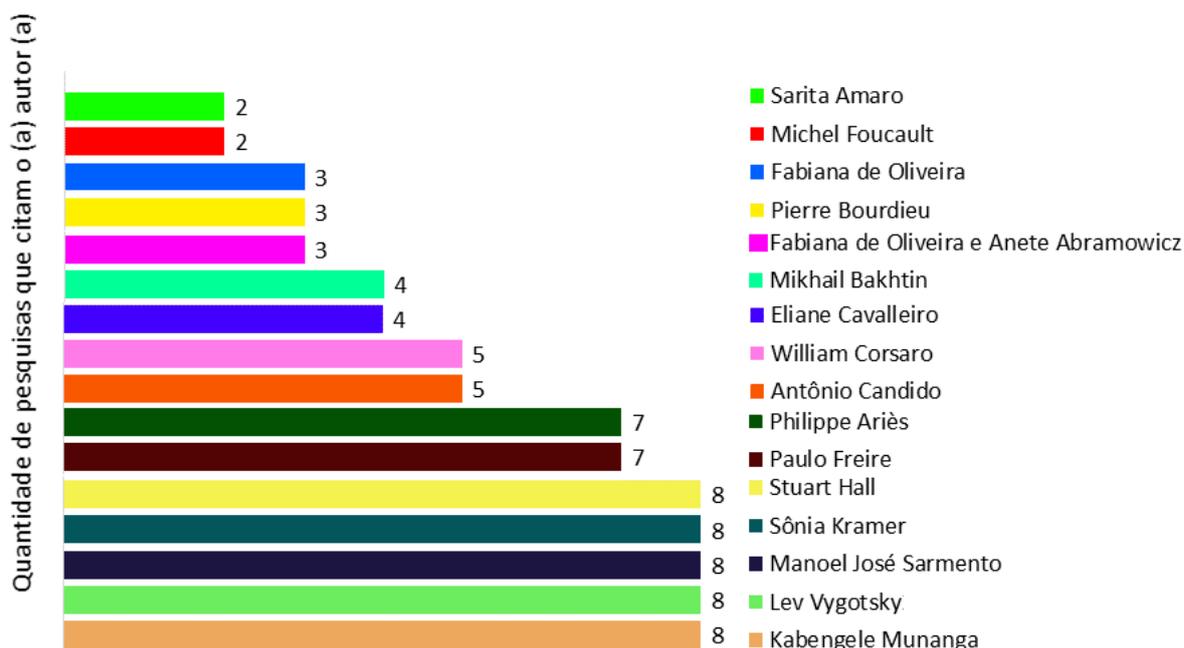
Os autores Stuart Hall e Paulo Freire são apresentados nas pesquisas pautando as diferenças culturais presentes na sociedade e os reflexos dessas diversidades sociais nas instituições escolares. O autor Philippe Ariès é citado como um norteador para as discussões do surgimento da infância na sociedade, e Lev Vygotsky é nomeado para se falar sobre o desenvolvimento intelectual das crianças através de suas interações históricas, sociais e culturais. Referente às indagações sobre o currículo escolar que disciplina corpos e exclui

aqueles que não possuem o capital cultural esperado de um padrão erudito, os autores mais mencionados são Michel Foucault e Pierre Bourdieu.

As críticas dirigidas ao currículo escolar padronizador, ou seja, a um currículo sem uma diversidade étnica-racial em suas práticas pedagógicas e que, portanto, exclui quem está fora desse padrão cultural, físico e social são apontadas a partir das autoras Eliane Cavalleiro e Fabiana de Oliveira. As concepções e epistemologias das Relações Étnico-Raciais como o Movimento Negro e Racismo são discutidas, principalmente, por meio de Fabiana de Oliveira e Anete Abramowicz, Kabengele Munanga e Sarita Amaro.

A Literatura, como um todo, é referenciada pelo autor Antônio Candido. A Linguagem e a interpretação que as crianças fazem por meio dos livros é predominantemente apontado pelo autor Mikhail Bakhtin. Os dados podem ser conferidos no gráfico nove.

Gráfico 9 - Referenciais teóricos mais citados



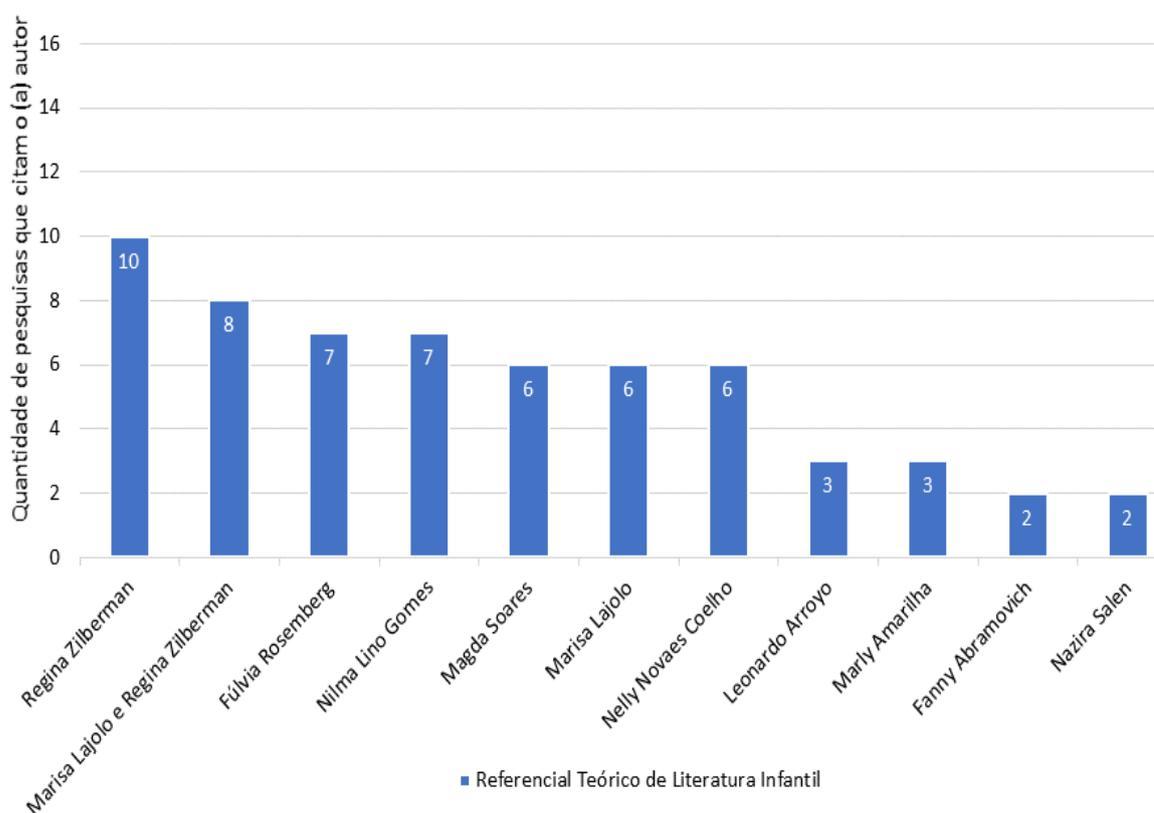
Fonte: Elaborado a partir das pesquisas selecionadas.

Por último, no gráfico dez, é apresentado os autores que foram utilizados nos documentos para tratar, especificamente, da temática da Literatura Infantil, sendo eles: Fanny Abramovich; Fúlvia Rosemberg; Leonardo Arroyo; Magda Soares; Marisa Lajolo; Marisa Lajolo e Regina Zilberman; Marly Amarilha; Nazira Salen; Nelly Novaes Coelho; Nilma Lino

Gomes. Os dados foram captados após uma leitura dos capítulos teóricos dos documentos que tratavam, especialmente, sobre Literatura Infantil, averiguando-se quais autores foram mais frequentemente utilizados pelos pesquisadores.

Foi possível observar que as maiores referências citadas para o campo da Literatura Infantil, segundo demonstrou a análise das 16 pesquisas, foram as autoras Regina Zilberman; Marisa Lajolo e Regina Zilberman; Fúlvia Rosemberg e Nilma Lino Gomes.

Gráfico 10 - Referenciais teóricos mais citados sobre Literatura Infantil



Fonte: Elaborado a partir das pesquisas selecionadas.

Subsequente a essas análises, foram definidas algumas categorias temáticas para apresentar algumas contribuições que as pesquisas analisadas apresentaram de maneira relevante.

5.1 CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS ANALISADAS

Após a leitura e o fichamento de todas as dezesseis pesquisas selecionadas, foi possível agrupá-las em categorias investigativas. Segundo Medeiros e Dias (2015), esse procedimento se configura como uma análise qualitativa dos dados, atribuindo um sentido através dos objetivos que esta dissertação de mestrado busca estudar. As quatro categorias seguintes denotam discussões a partir de recortes temáticos que as próprias pesquisas analisadas nos despertam a refletir com questões que elucidam salientar.

Assim, foi possível agrupá-las em quatro categorias principais que tem por objetivo desenvolver uma análise qualitativa sobre o que os documentos analisados nos dizem sobre a temática das Relações Étnico-raciais e a Literatura Infantil. Dessa forma, as categorias investigadas a seguir buscam examinar o que os pesquisadores observaram, constataram e concluíram sobre a temática estudada. Portanto, as categorias investigativas foram criadas a partir do parecer principal que cada pesquisador sublinhou em seus trabalhos realizados enquanto pesquisas. As categorias são: o que se tem feito por uma educação antirracista nas escolas; o ambiente escolar também fala; a literatura infantil como um instrumento norteador para se pensar a forma como me vejo e vejo o outro; as contribuições da literatura infantil para a produção de culturas infantis.

5.1.1 O que se tem feito por uma educação antirracista nas escolas?

Para esta categoria compreendeu-se as seguintes pesquisas: D1 Pereira (2019), D9 Sousa (2016), D11 Bischoff (2013) e D16 Costa (2019). Esses documentos foram selecionados por abranger reflexões sobre o que a educação ofertada às crianças tem proporcionado para se pensar como as escolas têm anexado as culturas africanas e afro-brasileiras, bem como a Literatura Infantil, em sua dinâmica curricular. Além disso, apresentam também importantes discussões a respeito de como essa oferta tem impactado não somente as crianças, mas também ao corpo docente e os responsáveis por elas fora do ambiente escolar.

A Lei 10.639 de 2003²⁰, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira no currículo escolar — além de estabelecer o dia 20 de novembro como o dia da Consciência Negra no calendário escolar — tem por principal objetivo combater o racismo no país. Isso imputou as escolas a repensarem suas práticas pedagógicas dentro da sala de aula para se adequar à nova norma.

Segundo as análises de D9 Sousa (2016), uma vez que um espaço nunca é formado de um modo neutro e as escolas recebem estudantes que não se encontram em um mesmo padrão cultural e econômico socialmente esperado no imaginário comum, logo, essa nova normativa é de suma importância, em especial as escolas públicas que já se encontram localizadas à margem da sociedade — ou seja, afastadas de grandes centros de poder econômico. Seus estudantes negros são duplamente marginalizados.

Para o autor D9 Sousa (2016), é possível constatar esse fato avaliando de maneira quantitativa quantos alunos dentro de um espaço escolar em periferias são crianças brancas com renda mediana e quantos são negros com renda mínima, próximo ao nível de pobreza. Somando essa constatação à problemática de um espaço que não possibilita aos seus sujeitos uma nova percepção de ressignificar sua identidade socialmente construída do que se entende por margem/marginal, torna a formação um campo ainda mais desigual. Cria-se um estigma, segundo o autor, sobre qual a relação ao espaço social, físico e ideológico que a pessoa negra ocupa, influenciando, inclusive, a percepção que o sujeito tem de si mesmo e o do mundo a sua volta.

Segundo D9 Souza (2016), para as pessoas negras essa percepção vai se tornando cada vez mais validada quando se deparam com as mídias de comunicação que retratem personagens negros sob condições estereotipadas. Por consequência, além de não se identificarem com a imagem que foi baseada em suas raízes históricas e culturais, para o autor, os sujeitos negros passam a incorporar tais afirmações em sua vida, tornando-a uma verdade absoluta para si. Podemos citar, como exemplo, livros infantis que contenham a proposta de trazer personagens negros somente em papéis coadjuvantes como o empregado de uma família branca. Para o autor, situações como esta não passam despercebidas para os

²⁰ A Lei Nº10.639, de 09 de janeiro de 2003 foi promulgada pelo presidente da época, Luís Inácio Lula da Silva com o objetivo de combater o racismo e acentuar a participação de negros na construção da identidade nacional. Sofreu uma ampliação sancionada em 10 de março de 2008 pela lei 11.645, incluindo a temática histórica e cultural indígena também como conteúdo obrigatório na grade curricular escolar. Está acessível de maneira online pelo site da Presidência da República Casa Civil em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm e http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em 01 de maio de 2021.

sujeitos negros que são leitores da obra e passam a incorporar sobre si a mensagem subliminar do livro: a “cultura vencedora” é aquela branca, que se encontra no “centro” da sociedade, enquanto a cultura afro-brasileira é a marginalizada, a “cultura perdedora” (SOUSA, 2016, p. 39).

Segundo D9 Sousa (2016), tais estigmas de pertencimento e não-pertencimento do espaço são constantemente anexados a identidade dos sujeitos negros, que incorporam por si mesmos as mensagens subliminares dadas pelas mídias de comunicação que indicam qual o lugar que podem ocupar ou não na sociedade. Assim, para o autor, as mídias de comunicação e a escola acabam reforçando que o centro não pode ser considerado uma opção para esses sujeitos. Por consequência, o autor explica que muitas pessoas negras acabam por desejar encontrar em si algum mínimo detalhe em sua aparência e história que possam os aproximar cada vez mais da dita “cultura vencedora”. Ainda que aparente ser pouco, estar minimamente perto do centro é melhor do que viver no extremo da marginalização social, pois, quanto mais próximo do centro, mais será aceito pela sociedade.

A ausência de um debate sobre a temática nas escolas auxilia, portanto, para a criação de estereótipos que marcam, categorizam, classificam e determinam aos estudantes negros sobre onde estão hoje e para onde devem ir amanhã, sobre qual papel devem ocupar no mundo. Para D9 Sousa (2016), essa ideologia presente no ambiente escolar implica dizer que o posto que os espera no mundo é justamente ocupar o local afastado do ambiente “considerado ideologicamente como superior e de centralidade, ocupado pelo dominador nos setores privilegiados da sociedade” (SOUSA, 2016, p. 35).

A importância da Lei 10.639/03 decorre, conseqüentemente, de uma reparação histórica que permite aos sujeitos ressignificar essa margem através da educação para que “a margem deixe de ser periferia e se torne entrelugar” (SOUSA, 2016, p. 35). A prescrição conscientiza que a educação busque instrumentos, elementos e abordagens que apresente aos estudantes movimentos culturais de um povo que, ao longo da história, sofreu um apagamento simbólico de sua identidade e contribuições à sociedade. Para D9 Sousa (2016), a Literatura Infantil pode ser um caminho para que professores coloquem em prática a proposta que a Lei 10.639/03 sugere para um currículo antirracista e decolonial. Como exemplo, o autor indica a ação de proporcionar aos estudantes o contato com obras literárias que valorizem a identidade histórica, cultural e social da população negra africana e afro-brasileira. É o ato de buscar estratégias para que “a cultura afro-brasileira, tida como “perdedora”, de periferia, renasce na cultura do “vencedor”. A margem também se torna centro” (SOUSA, 2016, p. 39).

Essa mudança na educação provoca a reflexão de se pensar novas perspectivas de um conhecimento que já foi estabelecido como único, ou seja, compreender que não há uma verdade absoluta sobre todas as coisas. Viabiliza para que as pessoas negras, desde crianças, identifiquem sua imagem de maneira positiva e, nas palavras de Sousa (2016), reterritorializem “em termos culturais (...) a partir de uma ressignificação afro-brasileira através da arte” (SOUSA, 2016, p.38) como a literatura, a música, a pintura, o artesanato e por aí vai.

Ao encontro de D9 Sousa (2016), a autora D11 Bischoff (2013) enfatiza como as crianças estão preparadas para conversarem sobre essas temáticas na escola. Ainda que elas já se reconheçam por características físicas, isso não é um empecilho para brincarem juntas. Diferentemente dos adultos, para a autora, as crianças não se sentem constrangidas em falarem sobre o que pensam e conhecem sobre as pessoas negras, muito menos estão fechadas para aprenderem sobre preconceito e racismo. Isso desconsidera a concepção de que as crianças são “inocentes, puras, livres de julgamentos de valor, de preconceitos” (BISCHOFF, 2013, p. 102), bem como de que elas possuem opinião formada sobre todas as coisas.

Em sua pesquisa, D11 Bischoff (2013) percebeu que os relacionamentos das crianças entre seus pares sofrem influência por meio de suas vivências — como as pessoas que elas convivem no dia-a-dia — e das mídias de comunicação — como livros, filmes, brinquedos, programas de televisão, etc. que consome. Dessa maneira, as interações com seus pares passam a ser um reflexo daquilo que os adultos repassam a elas, porém atribuindo novos significados. Nesse processo, a escola pode contribuir — ou não — por meio de suas práticas docentes para que essas relações sejam construídas na base do respeito às diferenças de maneira saudável, “permitindo que eu e o outro sejamos do nosso jeito e sejamos respeitados por isso” (BISCHOFF, 2013, p. 103).

Essa prática conscientizada que a Lei 10.639/03 exige trouxe a pauta de se refletir, na visão de D11 Bischoff (2013), “uma outra forma, olhar e re-olhar, desconstruir para construir de uma outra maneira, não melhor nem pior, apenas fazendo de um outro jeito, possibilitando outras conclusões, outras metáforas ao longo do caminho” (BISCHOFF, 2013, p. 103). Para a autora, que utilizou a Literatura Infantil como aporte metodológico para refletir com as crianças pequenas sobre as questões étnico-raciais, em sua pesquisa foi possível constatar que através de conversas sobre a temática dos livros, as crianças iniciaram debates sobre o que é ser negro e branco no Brasil, bem como os motivos pelos quais todos necessitamos respeito. A pesquisadora observou que após o encerramento dos encontros a qual realizava a pesquisa

na escola, as crianças continuaram debatendo constantemente sobre o tema, mudando até mesmo algumas práticas no modo como se relacionavam entre si e com familiares no dia a dia.

Através da realização da pesquisa, D11 Bischoff (2013) observou que as crianças se sentiram mais confortáveis em expor suas hipóteses e conclusões sobre a temática étnico-raciais quando notaram uma mudança dentro do ambiente escolar através da pesquisadora. Assim, passaram a compartilhar com seus colegas situações recorrentes que vivenciavam o preconceito. Assim, a autora concluiu que a Literatura Infantil pode proporcionar as crianças um caminho para que haja uma nova identificação de pertencimento sobre quem são e qual papel ocupam na sociedade por meio da escola, que passou a valorizar, debater e expor livremente suas vivências étnico-raciais histórica e culturais. No entanto, para D1 Pereira (2019), o que se vê na realidade é uma escola que não tem estado preparada para lidar com as diferenças, apenas suportá-las, o que torna o caso exposto por D11 Bischoff (2013) como um caso ainda isolado na educação brasileira, pois não é frequente.

Nas observações que realizou em uma instituição escolar, D1 Pereira (2019) percebeu que no cotidiano escolar há um mito de que as crianças não percebem as questões étnico-raciais. A temática é considerada como algo pontuada pelos adultos sobre as crianças. Essa é a principal justificativa para que o assunto não seja trabalhado e inserido no currículo, a consequência é que o racismo passa a ficar disfarçado no ambiente, como se não existisse. Afinal, nas palavras da autora: “se não existe racismo não há necessidade de reflexão sobre ele” (PEREIRA, 2019, p. 62). Por decorrência, a autora concluiu que as crianças negras passam a buscar se assemelhar às características das crianças brancas para se sentirem aceitas e valorizadas pelos professores, reproduzindo o preconceito que é dirigido ao grupo que pertence.

Outro fator que contribui para a temática não ser trabalhada na escola é o medo do desconhecido, principalmente quando relacionado às crenças religiosas de matriz africana, segundo a hipótese formulada por D1 Pereira (2019). O sentimento de medo — tanto por parte do sistema escolar, quanto pelos pais e/ou responsáveis pelas crianças — decorre, principalmente, do não conhecimento aos costumes culturais de outras religiões para além do cristianismo europeu, propagado com mais ênfase na sociedade desde o período de colonização no país.

Os adultos, diferentemente das crianças, não se sentem abertos para desconstruir conceitos e pré-conceitos já enraizados em suas concepções. Durante a divulgação de seu estudo e apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos pais e responsáveis pelas crianças, D1 Pereira (2019) relata a relutância de uma mãe em autorizar a participação de sua filha nas atividades propostas de contação de história que contivesse a cultura africana. Segundo a autora, a mãe negou a participação da criança sob a justificativa de que “tinha medo dessa tal temática africana, pois considerava que era *coisa de macumbeiro*” (PEREIRA, 2019, p. 69, grifo da autora).

A pesquisadora D1 Pereira (2019) salienta que no Brasil as religiões de matrizes africanas são os principais alvos de injúria religiosa no país, ocorrendo perseguições aos adeptos inclusive com agressões físicas. Todavia, tais questões não aparecem como pauta de discussões problematizadoras nas escolas, sendo ignorada como ramificação da cultura africana. Por outro lado, no cronograma escolar é comum conhecer, debater e até mesmo comemorar datas festivas do calendário cristão católico.

Essa dicotomia escolar, para D1 Pereira (2019), gera um fenômeno do desconhecimento frente às crenças religiosas de outras culturas, o que reforçará no senso comum uma intolerância por tudo que se distancie do padrão doutrinário universal já estabelecido. Importuna o livre arbítrio de que cada pessoa possa ter sobre a vontade de crer ou não em algo. Essa forma de preconceito resulta em um desrespeito a qualquer diversidade social, forçando muitos devotos de outros valores e princípios a esconderem sua própria fé por temor a possíveis julgamentos.

Para a autora D16 Costa (2019), a falta de consciência sobre a importância de se ter uma representatividade positiva dentro da escola em relação à história e a cultura africana e afro-brasileira no campo da educação é uma dura realidade as crianças negras. Segundo a autora, elas não se sentem acolhidas pela escola, ainda que haja um catálogo de possibilidades artísticas, como os livros de literatura infantil disponíveis nas instituições escolares que poderiam favorecer para a (re) construção das identidades e pertencimento étnico dessas crianças.

Trabalhar com a cultura africana na escola deveria ser deduzido pelo sistema escolar como uma necessidade de uma pedagogia antirracista considerada e trabalhada no cotidiano, pois segundo D16 Costa (2019), é um movimento que pensa de acordo com as necessidades e a realidade da comunidade que a frequenta. A autora acentua que é um ato político o educador

que opta por não se atribuir a esse sistema educacional padronizador. Ou seja, o educador que busca a inclusão para promover o respeito às diferenças e valorizar as heranças africanas como parte histórica da memória nacional do Brasil. Além de propiciar às crianças uma formação que as torne conscientes dos seus direitos.

Segundo D16 Costa (2019) afirma que as crianças são autoras ativas no processo de socialização, sendo assim, não estão alheias à realidade em que vivem. Logo, para a autora, é possível que a escola assuma uma pedagogia antirracista de diferentes maneiras desde que ela arrogue um compromisso político pedagógico do qual essas práticas sejam garantidas a todas as crianças que participem da comunidade escolar.

Quando se trata de Educação não é possível existir neutralidade. Escolher se abster de ensinar sobre uma dada cultura — ainda que ela esteja prescrita na constituição nacional como um direito de toda a população já é um posicionamento político sobre os valores morais que regem o sistema escolar que o educador está inserido. Assim, optar por não introduzir as temáticas africanas e afro-brasileiras no currículo escolar por diferentes justificativas é o mesmo que negar um direito às pessoas negras de exercerem o seu lugar de pertencimento na sociedade. É ser conivente com atos de racismo e manter uma visão conservadora social e cultural sobre um povo, como se eles fossem seres sem identidade e sem importância.

5.1.2 O ambiente escolar também fala

Para este segundo tópico de análise, foram considerados os documentos D12 Santana (2015), D13 Campos (2016), D14 Lima (2017) e D15 Silva (2017) para se compreender de que maneira a temática das Relações Étnico-Raciais e Literatura Infantil estão presentes no espaço escolar.

Essas pesquisas denotam em suas análises como a organização do local físico da instituição escolar, bem como os elementos que o compõe, não são estruturados de maneira despreocupada. Há sempre uma intenção, ainda que implícita, do motivo pelo qual o ambiente seja organizado de uma determinada maneira, e não de outra. E as crianças, enquanto seres socialmente ativos são capazes de captar as mensagens que lhe são dadas. O ambiente escolar também fala e exploraremos aqui quais recados têm sido transmitidos às crianças que frequentam esse espaço.

Nas análises realizadas por D12 Santana (2015), foi possível observar que a escola não abre espaço para que as crianças estimulem a criatividade e as emoções, principalmente quando elas passam a frequentar o Ensino Fundamental. Atentando seu olhar para a Literatura Infantil, a autora notou como os momentos de acesso às obras literárias se tornam escassos nessa fase escolar, ainda que seja o período em que as crianças começam a ser alfabetizadas e, conseqüentemente, passam a ler com maior frequência.

Similarmente, o pesquisador D13 Campos (2016) observou que durante a Educação Infantil as crianças possuem maior liberdade para terem contato com as obras literárias por meio dos “cantinhos da leitura” e da biblioteca. Para o autor, durante a Educação Infantil, as crianças pequenas podem folhear as obras literárias de modo que experienciam a leitura com apreço a uma obra de arte. Logo, as crianças pequenas podem escolher qual livro deve ser lido pela professora, principalmente porque as obras fazem parte dos elementos que compõe a sala de aula e também a rotina. Assim, o cotidiano infantil é organizado de modo que a criança tenha um momento do dia para ler e ouvir histórias dos livros que, muitas vezes, já se encontram disponíveis em estantes localizadas dentro da própria sala de aula.

Já no Ensino Fundamental, D13 Campos (2016) explica que esse contato mais direto, libertino e artístico com os livros é bruscamente ceifado. Segundo o autor, logo nos primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental, as bibliotecas escolares começam a ser organizadas de maneira pouco hospitaleiras, um ambiente mais restrito, pouco colorido e atrativo, um local para se receber punições por mal comportamento.

Segundo o que D13 Campos (2016) descreve, os livros de Literatura Infantil não ficam acessíveis para que as crianças possam escolher o que querem ler, sendo, geralmente, uma função da professora regente, que geralmente realiza uma seleção de obras que considera mais viável ao que está sendo ensinado nas disciplinas escolares. O autor observou que o ambiente conhecido como “cantinho da leitura”, muito frequentes na Educação Infantil, que dispõe de um espaço de leitura dentro da sala de aula, se tornam raros em instituições de Ensino Fundamental.

Segundo o autor D13 Campos (2016), as obras literárias passam a ser agrupadas somente nas bibliotecas e com um acervo que contém pouquíssima representatividade nas obras com personagens de etnia negra ou que contenham menção as culturas africanas ou afro-brasileiras. O acervo das bibliotecas escolares tende a predominar obras de contos de fadas com personagens e culturas de origem europeia. Além disso, o autor enfatiza que a

rotina escolar das crianças mais velhas também é alterada se comparada as crianças pequenas, pois ocorre a substituição de momentos da leitura por prazer e as brincadeiras por horários mais rígidos de ministração de aulas de conhecimentos específicos. O autor observa que as brincadeiras só são liberadas na hora do recreio e a literatura é pouco explorada, resumida a somente fichamento das obras. Conjuntamente, D14 Lima (2017) relata a mesma decorrência em sua pesquisa.

Dessa maneira, para D12 Santana (2015), o espaço escolar tem podado a interação das crianças em falarem com seus pares e com os adultos sobre temas que tenham marcado suas vidas. Na perspectiva da autora, as escolas têm sido organizadas de modo que o ensino da leitura e escrita sejam realizados de forma mecânica, ou seja, sem uma mediação pedagógica preocupada em explorar problemáticas que as crianças enfrentam no seu meio social.

O pesquisador D13 Campos (2016) complementa que a formação escolar que se distancia da solidariedade a causas que envolvem o direito e a cidadania de diferentes povos, somado à estrutura física da sala de aula que impossibilita o contato e compartilhamento de saberes e experiências significativas, ensina as crianças um princípio no qual o pluralismo não tem oportunidade.

Como exemplo, D13 Campos (2016) descreve o *locus* de sua pesquisa como uma escola pública inserida dentro de um quartel do exército brasileiro. Para o autor, esse fator atribuiu uma dinâmica mais rígida à rotina das crianças como o ato de andar em fileiras, pois assim se familiarizariam com a presença de soldados e seus costumes que, inclusive, não apenas andam dessa forma, como também “incluem o manejo de armas e outros equipamentos militares no entorno da escola” (CAMPOS, 2016, p. 91). A influência militar aparece também na decoração da escola, como a pintura do muro que contém os personagens da Turma da Mônica representadas de maneira a enaltecer a pátria.

O autor D13 Campos (2016) notou também, nesse mesmo espaço escolar, a presença de uma pequena capela católica no meio do pátio central, contendo uma cruz e a imagem de uma santa sobre o altar. O autor relata que, ainda que a capela não seja usada para sua função original de oração, as crianças convivem diariamente com a presença da capela quando realizam brincadeiras na hora do recreio. Dessa forma, a existência de uma figura religiosa no ambiente escolar representa as concepções que regem a intuição de educação da qual frequentam. Isso influenciará a identidade que as crianças almejam para si, uma vez que a escola é um símbolo de autoridade a qual elas devem se adaptar para serem aceitas.

Para D13 Campos (2016), esses dois componentes no espaço dessa instituição escolar representa uma disputa ideológica de dominância narrativa entre identidades culturais sobre os diferentes atores sociais que ali estão, no qual o Estado exerce um papel de maior predominância. Logo, quando a escola prioriza quais símbolos culturais devem ser consagrados no seu prédio, ignora-se as múltiplas histórias culturais dos próprios estudantes que são o público alvo dessa instituição. Silencia-se as diferentes narrativas que há na sociedade local e descarta-se os anseios por mudança debatido pelo público. Submete crianças a uma hierarquia de culturas, na qual há um “efeito cascata” de que uma cultura seria melhor e superior a todas as outras.

As crianças precisam de significados para entender as ações humanas. Com essa afirmação, D15 Silva (2007) incentiva que conter atividades que busquem acolher a fala das crianças sobre compartilhar suas experiências promove o aprendizado do respeito à escuta do que o outro tem a partilhar. Para a autora, essas ações pedagógicas devem ser executadas pelos profissionais da área da Educação no próprio dia-a-dia, ainda que o ambiente escolar não propicie essas ações.

Não se trata de romantizar o trabalho do professor diante de um ambiente escolar precário, principalmente porque o professor, muitas vezes, é tão vítima quanto os estudantes de um sistema que forçadamente imputa a predominância de um saber único. Dessa forma, não é uma “caça às bruxas” na qual o professor é o grande culpado de tudo. Busca-se chamar a atenção para um educador que possa assumir um compromisso social, pois, “o excelente profissional não é aquele que atua satisfatoriamente em condições ideais, mas, em especial, aquele que, apesar das condições não favoráveis, realiza um bom trabalho” (SILVA, 2007, p. 153).

Assim, para D12 Santana (2015), ao efetuar uma intervenção pedagógica envolvendo dinâmicas, brincadeiras e o acesso aos livros de maneira espontânea, rompeu com a lógica de um espaço que inibe as crianças. Seus resultados demonstram que, por exemplo, acomodar as crianças em círculo no lugar de fileiras faz com que elas se sintam mais motivadas a participarem das atividades escolares. Além disso, para a autora, deixar com que as crianças escolham os livros que querem ler, bem como propor rodas de conversas para que elas possam debater espontaneamente sobre o que refletiram com a leitura, sem esperar por uma resposta correta delas, é um modo para que possam creditar as crianças através da literatura:

Por isso, é tão relevante colocar a disposição da criança diversas leituras de maneira fascinante e prazerosa, construir o hábito da leitura, criando rotinas de rodas de leituras onde a criança possa criar e recontar a partir do que já se leu, possa manusear os livros de forma que sinta prazer, encantamento e familiaridade com os mesmos. No ambiente escolar, o professor será o mediador, e o que planeja a leitura para que o aluno aprenda fazer a intermediação e interaja com o texto, autor, assim como com seus colegas, e assim aprenda como desde cedo como funciona o mundo a partir de uma leitura. Por exemplo, a Literatura Infantil, seja por meio dos contos de fadas, aventuras, fábulas, livros de imagens, gibis, lendas, mitos histórias modernas para essa fase da infância devem fazer parte de sua rotina e levada a sério, escolhendo e planejando atividades adequadas e diferenciadas em sua prática pedagógica. (SANTANA, 2015, p. 22)

Em uma prática literária que a pesquisadora D12 Santana (2015) realizou com as crianças a partir da escuta delas, foi possível observar que elas passaram a expor mais o que pensavam, além de debaterem temas como preconceito racial de maneira genuína. Ao se sentirem mais confortáveis no ambiente escolar, passaram também a se tornarem mais confiantes sobre suas próprias capacidades de leitura e escrita, servindo de estímulo para que essas competências fossem conquistadas de maneira mais rápida e divertida, atreladas ao significado do compartilhamento de suas vivências.

A pesquisadora D14 Lima (2017) igualmente refere-se a uma mudança no comportamento das crianças em que realizou a sua intervenção pedagógica. A autora relata a experiência de que as crianças continham falas pejorativas sobre a etnia negra e essas falas, na hipótese da pesquisadora, eram uma resposta à ausência de representatividade nos materiais que tinham acesso como os livros e os brinquedos. Para autora, essas falas carregavam o desconforto que as crianças negras possuíam sobre si mesmas, com o desejo de mudarem a aparência para serem melhores aceitas pelos colegas de classe.

Logo, a solução encontrada por D14 Lima (2017) foi incluir uma boneca de pele negra na sala de aula. Para a autora, o ambiente escolar que continha a falta de representatividade se transformou em um mundo de descobertas para as crianças brincarem. Sem fazer nenhuma discussão prévia — porém com a intencionalidade de causar estranhamento, reconhecimento e respeito as diferenças — a boneca apenas foi inserida na sala de aula.

De início, D14 Lima (2017) relata o espanto das crianças com a nova boneca. Todavia, não demorou para que o objeto virasse alvo de disputa entre elas — inclusive entre os meninos, que não achavam ser apropriado brincar com artefatos considerados “objetos de meninas”. Todos queriam passar a maior parte do tempo com a boneca apelidada de Sofia pelas crianças, que a incluíam em todas as atividades do dia como as idas ao parquinho e as

brincadeiras de faz de conta. A presença da boneca, segundo a autora, auxiliou para que alguns de seus estudantes de pele negra se sentissem mais acolhidos por seus colegas de sala, pois agora possuem uma semelhante bem aceita: a boneca Sofia.

Para D14 Lima (2017), a mudança na prática pedagógica foi essencial para que uma educação antirracista fosse construída naquela escola. Entretanto, é processo constante, ou seja, não terminou com a sua prática. É preciso que o ambiente disponha periodicamente em concordância com práticas que dizem não ao preconceito e sim ao pluralismo étnico e cultural.

Por consequência, novamente destaca-se a ideia de que não há neutralidade no campo da educação. A carência de bonecos e bonecas com diferentes corpos, cabelos e tons de pele comunicam as crianças de qual padrão de beleza é melhor aceito. A decoração de painéis que mencionam somente feriados cristãos passam uma mensagem subliminar sobre qual crença religiosa se deve ser devoto para ser aceito. Os livros que contenham apenas um tipo específico de personagens como protagonistas declara quais locais são pertinentes para cada tipo de pessoa. O aviso dado é claro: as pessoas não são iguais umas às outras, e essas diferenças determinarão quem elas poderão ou não ser na sociedade.

5.1.3 A literatura infantil como um instrumento norteador para se pensar a forma como me vejo e vejo o outro

Para esta categoria de análise foram consideradas as pesquisas: D3 Londero (2008), D4 Santos (2017), T6 Trinidad (2011) e D8 Silva (2016). Com esses quatro documentos foi possível refletir sobre como a literatura infantil pode contribuir para um despertar nas crianças em relação a maneira como elas próprias se veem e veem os outros ao seu redor. Nessa perspectiva, as obras literárias amparam para a construção do respeito às diferenças, o que contribui uma melhor inclusão das crianças em seus grupos de convívio.

Para introduzir suas rodas de conversas, D4 Santos (2017) utilizou as obras literárias “O cabelo da Lelê”, de Valéria Belém, “Omo-Oba: histórias de princesas”, de Kiusam de Oliveira, “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado, “Iguais, mas diferentes”, de Hardy Guedes e “Ana e Ana”, de Célia Cristina Silva. Dessa maneira, as meninas

conseguiram identificar e relatar situações de preconceito referente às suas aparências físicas ao longo de suas vidas.

A pesquisadora D4 Santos (2017), após ouvir relatos de meninas negras no Ensino Fundamental, concluiu assim, que desde muito pequenas as crianças negras já compreendem o sentido prático da palavra racismo, ainda que não tenham conhecimento do termo “racismo”.

Por conta dessas experiências de desprezo que já vivenciaram, a pesquisadora D4 Santos (2017) menciona as dificuldades de as meninas valorizarem os traços fenotípicos do grupo étnico a qual pertencem. A autora cita, por exemplo, como elas se incomodam com o tom de pele e, principalmente, com cabelo crespo que possuem, declarando o desejo por um cabelo liso e “mais bonito” (SANTOS, 2017, p. 105), como se as madeixas que possuíssem fossem “feias”.

A representação sobre o conceito do que é ser “belo” e o que é ser “feio” são aspectos que foram socialmente construídos desde o período da colonização portuguesa no país, causando o branqueamento do povo nativo e os que foram forçadamente trazidos para trabalhar. A supremacia do branco, segundo D4 Santos (2017), faz com que o sujeito não se encaixe nesse padrão considerado belo, precisando, então, ser submetido a se aproximar desse ideal para não viver tão à margem da sociedade onde se encontra.

Para D4 Santos (2017), esse estigma de que uma etnia é superior e, portanto, mais “bonita” do que outra foi inserida de tal maneira nos espaços que as crianças frequentam, que elas passam a renunciar a própria imagem para obter uma nova. Bem como desejam ser desassociadas dessas representações. A pesquisadora emprega o exemplo da análise que as crianças fizeram sobre a capa do livro “O cabelo de Lelê”. Segundo as meninas ouvidas, os olhos arregalados da personagem Lelê causaram desgosto, pois “nossos olhos não são assim arregalados. E acho feio porque eu não sou assim!” (SANTOS, 2017, p. 100) explicou uma delas.

Esse debate levou as crianças a concluírem que a caracterização da personagem foi desenhada dessa maneira porque foi criada por pessoas brancas (SANTOS, 2017, p. 102). As crianças atribuíram o sentido crítico de que há um olhar estereotipado de uma etnia reconhecida como “superior” que determina a identidade de outras etnias “inferiores” e, portanto, desvalorizadas.

Ao encontro de D4 Santos (2017), a pesquisadora T6 Trinidad (2011) percebeu que as crianças passam a identificar traços brancos que lhes permite se aproximar das imagens que lhes são expostas nas mídias de comunicação, pois essa nova identidade lhes assegura maior autoconfiança. Principalmente na escola, pois é por meio das instituições de educação que elas serão encaixadas em salas de aulas homogêneas, ainda que nenhum estudante possua uma identidade cultural cem por cento igual ao outro. Logo, detalhes mínimos como um cabelo menos cacheado que o do outro ou um tom de pele mais claro que o do outro fazem toda a diferença para serem melhores aceitas nesse espaço.

Segundo T6 Trinidad (2011) aponta, esse fenômeno social por conta da aparência faz com que as crianças passem a criar critérios de aceitação e exclusão para formarem seus grupos de pares. Chamado de “princípio do dualismo” pela autora, as crianças catalogam distinções que determinam com quem elas se relacionarão para serem amigas. Os critérios dualistas podem ser, por exemplo: a questão de gênero, se é menina ou menino; a cor da pele, se é branco ou negro; a fisionomia, se é gordo ou magro, etc. As crianças vão se encaixando em classificações para saber quem são, quem querem ser e com quem querem se assemelhar em prol desse padrão do que é ser “bela” na sociedade.

Para D4 Santos (2017), é possível concluir, assim, que a escola — que deveria ser um espaço privilegiado para a socialização de conhecimentos — é uma das culpadas pelas crianças não aceitarem suas aparências, pois “tem sido responsável por reproduzir estereótipos” (SANTOS, 2017, p. 100). Entretanto, para a pesquisadora, a realização de atividades pedagógicas, com a utilização de livros que tratem as diferenças sociais e culturais, pode oportunizar reflexões aos estudantes de maneira que passem a aceitar e a respeitar a sua aparência e também as de seus colegas.

Através dessa concepção, D3 Londero (2008) realizou uma prática de intervenção pedagógica utilizando a literatura como aporte para a desconstrução de imagens pejorativas popular no colégio privado em que a pesquisa foi realizada. Os estudantes, que criavam círculos de amizade baseado em suas aparências físicas e padrões de vida econômicos, excluía as crianças que não se adequavam a essa *checklist* “aceitável”. Cinco, das dezessete crianças observadas, apresentavam, inclusive, comportamento agressivo e práticas de *bullying* contra colegas.

Utilizando a leitura das obras denominadas “Aranha, a dor de cabeça e outros males que assolam o mundo”, “Pinote, o fracote e Janjão, o fortão” e a “A princesa dos cabelos

azuis e o horroroso homem dos pântanos” — os três livros da escritora Fernanda Lopes de Almeida — a pesquisadora D3 Londero (2008) criou dramatizações teatrais e rodas de conversas para que as crianças meditassem sobre suas atitudes. As questões problematizadoras giravam em torno do comportamento das personagens principais e suas consequências para as demais figuras do conto narrado.

Segundo D3 Londero (2008), a maioria das crianças foram receptíveis à proposta literária, o que permitiu que a exploração das obras pudesse gerar diálogos espontâneos entre as crianças. Elas correlacionaram os fatos narrados a situações que vivenciavam dentro da escola, como os critérios que utilizavam para excluir ou incluir colegas nos momentos de brincadeira. As conversas foram pertinentes, também, para que elas expusessem suas emoções, como quando ficavam tristes por não poder participar de um círculo de amizade.

Após a intervenção pedagógica, D3 Londero (2008) constatou como um impacto social a mudança de comportamento que aqueles estudantes tiveram, pois diminuiu-se consideravelmente os números de ocorrências de conflitos entre eles. Para a autora, a maneira delicada que a problemática da exclusão foi abordada através do “faz de conta” das obras lidas pôde gerar uma compreensão coletiva do porquê deveriam mudar suas atitudes.

O desfecho concluído pela autora D3 Londero (2008) foi que a influência do meio cultural que as cerca gerava os motivos pelos quais cada um assumia uma postura de discriminação com os colegas. Consequentemente, os momentos de reflexão oportunizaram as crianças evidenciar suas angústias aos rótulos que lhes eram inseridos, agregando um maior valor e significado ao tema (LONDERO, 2008, p. 91). Assim, para a pesquisadora, foi possível desconstruir os estigmas de maneira pacífica entre ambas as partes conflitantes, além de salientar a importância do respeito às diferenças sociais, econômicas e étnicas de cada estudante.

Desse modo, D8 Silva (2016) considera a Literatura Infantil como um importante mediador para amparar as pautas sociais presentes no ambiente escolar, principalmente para que as crianças se visualizem de maneira mais positiva. Para a autora, os livros abrem um leque de oportunidades para que as crianças se sintam curiosas para saberem mais sobre suas diferenças étnicas, bem como expõem o desejo de falar sobre suas hipóteses formuladas. Consequentemente, cabe ao professor o papel de realizar a ponte entre as crianças e as obras literárias, preenchendo as lacunas que o sistema padronizador escolar deixa em aberto.

Segundo D8 Silva (2016) “na escola, existe um espaço entre o texto e o leitor, pois esse encontro não ocorre de forma espontânea. Diante disso, há a necessidade de refletir acerca do papel do professor como mediador da leitura literária na sala de aula” (SILVA, 2016, p. 28). Portanto, é preciso vislumbrar de que maneiras o acesso à leitura será promovido pelo professor na instituição de educação infantil. Na visão da autora, é preciso considerar qual o sentido da obra em relação às vivências das crianças, para qual objetivo a obra será utilizada pelo professor e de que maneira será ofertada às crianças nesse espaço educativo.

Para D8 Silva (2016), a literatura é um direito humano que implica descontextualizar a ideologia de que há um conhecimento único sobre o mundo. É um ato de resistência ao modelo de ensino que não interroga os motivos pelos quais os bens culturais são ignorados para privilegiar um único grupo social. Assim, garantir o direito à literatura a todas as crianças é considerá-las como leitoras ativas e produtoras de sentidos.

5.1.4 As contribuições da literatura infantil para a produção de culturas infantis

A quarta, e última, categoria a ser analisada, é sobre as contribuições que as obras de literatura infantil promovem para que as crianças produzam suas culturas infantis. Compreende-se “culturas infantis”²¹ como a maneira que as crianças significam e ressignificam entre seus pares a cultura adulta que lhes são passadas. Aqui se enquadram os estudos T2 Grossi (2018), D5 Machado (2018), D7 Samori (2011) e D10 Peixoto (2012).

Segundo a pesquisadora T2 Grossi (2018), observando o cotidiano escolar, a autora atentou-se que a escola considera a criança — no singular — como um ser dependente, sem vontade própria, um “vir a ser”. É possível notar essa constatação quando, por exemplo, não é permitido que as crianças escolham por elas próprias o que gostariam de ler. Os livros que são ofertados a elas sempre parte da limitação de ser definido pelo professor com o objetivo, exclusivamente, voltado para a temática do ensino da língua portuguesa no período de alfabetização.

Dessa maneira, segundo T2 Grossi (2018), os livros destinados às crianças são obras não apenas produzidas por adultos, mas também selecionada por eles. Para a autora, cria-se a

²¹ O termo “culturas infantis” aqui utilizado pertence a perspectiva do autor Corsaro (2011), a qual trata-se de uma produção e reprodução interpretativa das crianças sobre a cultura adulta que lhes são passadas.

expectativa de que as crianças irão receber, interpretar e avaliar essas obras igualmente como os adultos o fazem. Ao mesmo tempo, desconsidera-se que as crianças possuem características próprias e distintas dos adultos, bem como entre elas próprias.

O modo como elas irão receptor e atribuir sentido a essas obras que lhes são ofertadas é de um feitio singular, pois, segundo T2 Grossi (2018), as crianças pertencem a sociedade desde que nasceram e isso faz com que elas possuam diversas culturas em seu histórico. Isso influencia, por exemplo, “a propensão à identificação com as personagens, a curiosidade, a imaginação livre, a abertura para o lúdico, entre outros” (GROSSI, 2018, p. 216), que são traços da cultura infantil. Nesse sentido, por mais que os adultos determinem que livros as crianças devem ler, a forma espontânea de como elas experienciarão as sensações que a leitura lhes causa não pode ser premeditado pelos mais velhos.

Com essa análise, para T2 Grossi (2018), as crianças não podem ser consideradas dessa maneira no singular, pois são seres teóricos e abstratos, portanto, são seres diferentes mesmo que possuam a mesma faixa etária. Cada uma emite sua própria opinião sobre os livros que leem, além de saberem apontar com propriedade os critérios que a fazem escolher e gostar — ou não de uma obra literária. Para a autora, as instituições escolares não podem desconsiderar essas especificidades das crianças, pois elas não estão excluídas de uma imensa cultura que as cerca.

Por consequência, segundo T2 Grossi (2018), as crianças sentem a necessidade de narrar o que pensam e, de que maneira, essas obras os têm marcado. Principalmente ao associar os livros às suas vivências ou, ainda, as co-relacionando a filmes, séries e desenhos que dialogaram com o texto lido. É preciso “dar visibilidade ao que pensam os leitores no processo de leitura de textos literários; afinal eles são a razão de ser de toda produção editorial” (GROSSI, 2018, p. 217), pois há emoções que somente a leitura pode propiciar às crianças. Essas marcas são muito particulares de cada um, daí a importância de compartilhar tais experiências através de uma escuta sensível ao que o outro tem a nos dizer.

A análise realizada por D10 Peixoto (2012) fundamenta que, dar oportunidade às crianças lerem e expressarem suas emoções, as transformam de seres infantes para seres falantes. Assim, as crianças desde a Educação Infantil possuem ampla capacidade de compreensão de diferentes temas por meio dos livros, pois as obras lhes permitem se relacionar “com diversos espaços e tempos reais e imaginários” (PEIXOTO, 2012, p. 75), fundamental para que se sintam protagonistas de suas próprias histórias sociais. Logo,

começam a se sentirem confiantes para falarem o que acham sobre todos os assuntos que tomam nota.

Ao encontro de D10 Peixoto (2012), a pesquisadora D5 Machado (2018) conclui como a atividade de leitura e compartilhamento de experiências literárias aprimoram o exercício mental das crianças. Elas passam a se apoiar em suas percepções, memórias, imaginação e vivências para expor suas opiniões e/ou recontar o que foi lido. Assim, o incentivo à leitura e ao diálogo auxilia para o desenvolvimento psíquicos das crianças, pois o ato de interpretar, ressignificar, formular hipóteses e falar sobre o que foi lido é um verdadeiro desafio mental que as tornam também criativas.

Para D5 Machado (2018), as crianças leitoras vão assumindo um papel de respeito e compaixão aos colegas ouvintes de suas vivências, amparando para que seus pares não se sintam tímidos. Sendo assim, para a autora, a Literatura Infantil, se bem mediada pelos professores, pode ser considerada um instrumento para o trabalho de signos e sentidos culturais.

Segundo D7 Samori (2011), a literatura possibilita às crianças compreenderem e experimentarem diferentes papéis sociais, quando não são trabalhadas de maneira unilateral das expectativas dos adultos. Por conseguinte, para a autora, a ampliação desse repertório de relações sociais passa a ganhar destaque também nas relações que as crianças estabelecem no seu dia-a-dia. As brincadeiras e a rotina passam a ganhar novos sentidos e sugestões de negociações entre o grupo por meio das histórias lidas, sem a intervenção de uma ação direta dos adultos.

A crítica que D7 Samori (2011) enfatiza em suas análises é que, novamente, o papel do professor mediador é fundamental para que todos esses fenômenos anteriormente citados aconteçam de diferentes maneiras na prática com as crianças. Para a autora, deve-se partir do pressuposto de que a preparação do professor deve partir do investimento a uma formação continuada para considerar as especificidades das crianças dentro e fora de sala de aula.

Nessa lógica, para D7 Samori (2011) é preciso incentivar o acesso à literatura de maneira que inclua práticas pedagógicas que as crianças possam trocar informações uma com as outras. Incluir esse fator na mediação das leituras enriquecerá o aprendizado das crianças enquanto estudantes, além de fortalecer diálogos, sem que as crianças se sintam acuadas por falarem ou fazerem perguntas sobre o que ainda não conhecem.

Portanto, as pesquisas deixam claro que o sistema escolar precisa mudar e permitir que as crianças passem a enfrentar alguns desafios de maneira autônoma. Como, por exemplo, a escolha de qual obra querem ler e avaliar por si própria os motivos pelos quais gostou ou não delas. Os livros, segundo T2 Grossi (2018) podem ser utilizados como um alicerce para se abrir espaços a diferentes assuntos e diferentes culturas. Essas experiências ajudarão a formar seus seres sociais, pois “afinal, não se nasce leitor” (GRIOSI, 2018, p. 218), torna-se um.

Nesse aspecto, o professor tem o papel fundamental de ser o mediador que dispõe a literatura às crianças, mas o sistema escolar em que o professor está inserido, precisa mudar e atualizar. As crianças de hoje não as mesmas do século passado, portanto, não se pode considerá-las como algo do passado. Isso inclui dispor às crianças obras de boa qualidade temática, isto é, que contenham ilustrações que não denigrem a imagem da criança e utilize o pluralismo cultural de maneira consciente, que case com a realidade que as crianças têm experienciados em suas infâncias.

6 ANÁLISE DE DADOS: O QUE DIZEM OS LIVROS?

O presente capítulo tem, por objetivo, realizar uma análise dos livros de Literatura Infantil que foram utilizadas nas metodologias das 14 dissertações de mestrado e as duas teses de doutorado referenciadas no capítulo anterior. O intuito busca descobrir a identidade e a representatividade presente nas obras utilizadas pelos pesquisadores em suas pesquisas com as crianças. Os dados foram obtidos através de leituras dos referentes capítulos que destinassem a descrição do percurso metodológico e/ou práticas de observação participante e intervenção pedagógica de cada pesquisa; leitura das obras literárias utilizadas pelos pesquisadores.

A análise se baseou, principalmente na relação entre as personagens principais e os objetivos que os escritores e ilustradores almejavam alcançar com suas obras, pois segundo Coelho (2000a), as personagens são:

A transfiguração de uma realidade humana (existente no plano comum da vida ou num plano imaginário) transposta para o *plano da realidade estética* (ou literária). Não há ação narrativa sem personagens que a executem ou vivam. A personagem é o elemento decisivo da efabulação, pois nela se centra o interesse do leitor. Adultos ou crianças, todos nós ficamos presos àquilo que *acontece* às personagens ou àquilo que elas *são*. (COELHO, 2000a, p. 74, grifos da autora)

Nesse sentido, para Coelho (2000a), as personagens literárias proporcionam, artisticamente, ações e reações que vivenciam e que pode causar uma relação entre o leitor e o livro, de modo que eles podem se sentir representados — ou não — naquilo que leem. Assim, o leitor busca nas personagens afinidades em suas diferentes possibilidades de ser — seja humano ou não-humano — e diferentes mundos a qual o leitor passa a se identificar pelo que lhe é apresentado. Dessa forma, o destaque maior desta análise será voltado para as características das personagens, os contextos em que aparecem e com quais intenções foram publicados pelas editoras, pois as personagens:

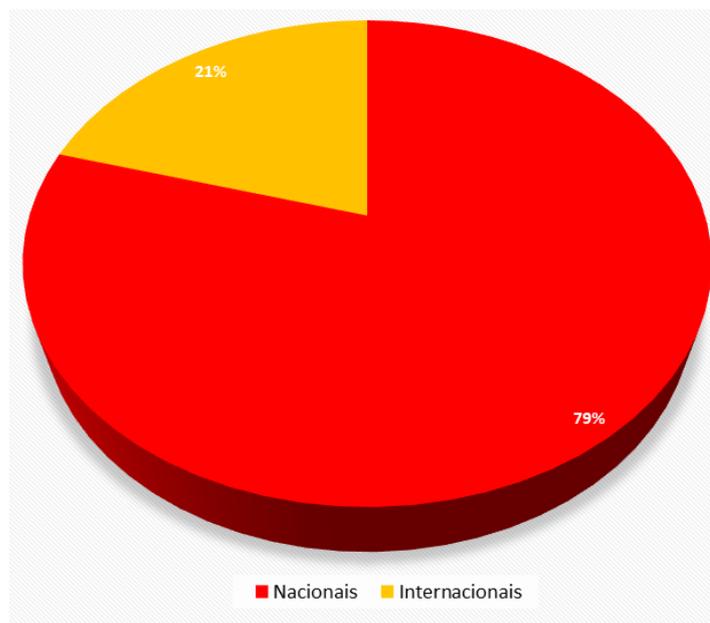
tem por função *engrandecer* o(s) ser(es) ali representado(s). O termo ‘engrandecimento’ tem aqui o sentido de *visão aumentada* de determinado fenômeno — visão que altera as normais dimensões ou valores de algo. Assim, tanto os aspectos positivos como os negativos, através da visão estética, acham-se engrandecidos ou magnificados. (COELHO, 2000a, p. 75, grifos da autora)

Dessa maneira, também será analisado a respeito dos escritores e ilustradores que estão por trás das obras literárias, para responder o seguinte questionamento: quem são a maioria? Como isso pode justificar a quantidade de personagens negras que permite as crianças-leitoras negras se identificarem com os livros, os escritos e ilustradores?

Foi constatado que, no total, as pesquisas utilizaram 73 obras literárias do gênero infantil. O principal livro utilizado nas pesquisas foi “Menina bonita do laço de fita” (Ana Maria Machado), sendo empregada em seis dissertações de mestrado. O segundo livro mais lido foi “O cabelo de Lelê” (Valéria Belém), referenciado em quatro dissertações. Três dissertações utilizaram a obra “Bruna e a galinha d’Angola” (Gercilga de Almeida). “Anansi, o velho sábio” (Kaleki), “As tranças de Bintou” (Sylviane Diouf), “Bruxa, bruxa, venha à minha festa” (Arden Druce), “Obax” (André Neves), “O amigo do rei” (Ruth Rocha) e “O presente de Ossanha” (Joel Rufino dos Santos) foram citadas em duas dissertações, cada obra. O livro “A cor da Vida” (Semíramis Paterno) foi mencionado em uma tese e uma dissertação. Os demais livros foram utilizados isoladamente nas dissertações e teses. Os dados encontram-se no quadro 3 (APÊNDICE A).

No Gráfico 11 é apresentado que dos 73 livros infantis aqui constados, 79% são de produções nacionais, ou seja, cinquenta e oito livros foram escritos, adaptados e lançados por brasileiros. Os outros quinze livros, correspondente a 21% das obras literárias, são de produções internacionais, isto é, livros que foram escritos por estrangeiros e lançados no Brasil após serem traduzidos.

Gráfico 11 - Porcentagem de livros nacionais e internacionais

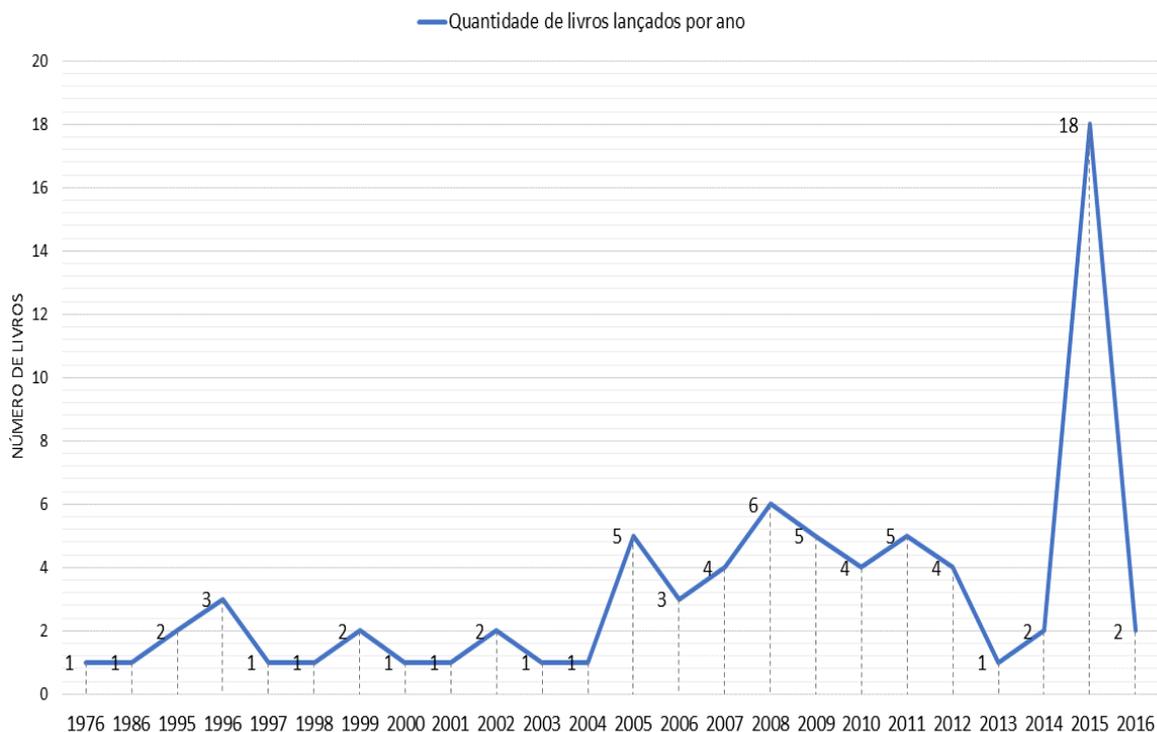


Fonte: Elaborado a partir das pesquisas selecionadas.

O Gráfico 12 demonstra o aumento de produções lançadas por ano, e é possível notar uma constatare crescente de produções lançadas entre o final da década dos anos oitenta e noventa. Entretanto, o mercado demonstra ter se consolidado a partir dos anos 2000, sendo 2015 o ano com o maior número de produções, totalizando 18 lançamentos. Em segundo lugar, está o ano de 2008, com seis livros. Os anos de 2005, 2009 e 2011, encontram-se em terceiro lugar, com cinco produções deste período.

É importante destacar que a obra “Menina bonita do laço de fita” (Ana Maria Machado) foi a única obra, das aqui analisadas, que foi referenciada e citada nos documentos por mais de uma edição, sendo uma edição lançada em 2003, e as demais publicadas em 2004, 2005 e 2011.

Gráfico 12 - Quantidade de livros infantis utilizados nos documentos lançados por ano



Fonte: Elaborado a partir das pesquisas selecionadas.

Segundo Lajolo (2010), o fenômeno do crescimento de produções literárias, em especial as infantis, no Brasil se deve, principalmente, pelo fato de os livros estarem ganhando maior prestígio da população desde o final do século XX. Não que antes disso os livros não fossem importantes, mas, segundo a autora, “nem sempre o livro é comprado por seus usuários finais — os leitores” (LAJOLO, 2010, p. 99), sendo a escola uma das principais intermediadoras entre os livros e os leitores.

Uma das principais razões, segundo a autora, é devido ao orçamento familiar brasileiro que não comporta agregar as obras como um item de necessidades, devido aos preços altos destinado aos livros desde seu surgimento, sendo uma fabricação cara e com altos preços no mercado. Consequentemente, os livros tornam-se objetos de luxo. Portanto, segundo Lajolo (2010), resta a escola suprir a necessidade do acesso aos livros que, muita das vezes, as famílias não conseguem arcar, criando uma falsa ideia de que o livro infantil precisa ser didático por estar inserido dentro da escola.

Nesse aspecto, segundo Lajolo (2010), com a maior demanda da indústria em atender as instituições escolares com livros para crianças, necessita-se também uma demanda de

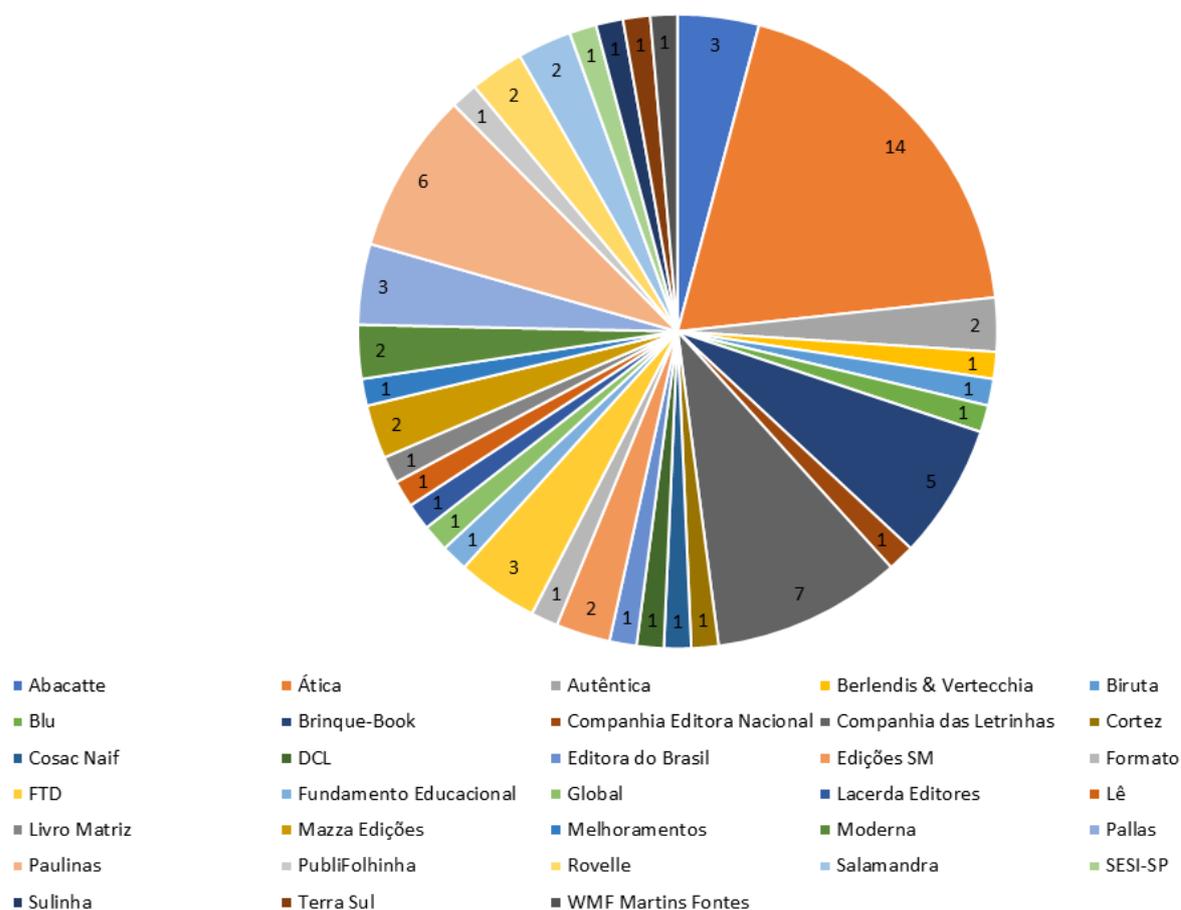
escritores. Com o aumento das produções de obra infantis, a autora conta que as livrarias passam a também ser um local de acesso a veiculação as essas obras, a qual fomenta, no final do século XX, o surgimento de premiações nacionais e internacionais que validam tais obras com um “selo de qualidade”. Para a autora, “tal movimento parece representar não apenas complexidade crescente dos livros para crianças, mas sobretudo um refinamento maior no olhar que olha o gênero infantil” (LAJOLO, 2010, p. 101), o que, segundo Cagneti (1986), agrega aos livros também o valor simbólico enquanto uma obra, sobretudo, de arte e não apenas didático que as escolas estabeleceram.

Através desta reflexão, podemos analisar também as editoras responsáveis pelos lançamentos dos 73 livros utilizados pelas pesquisas de mestrado e doutorado. No gráfico 12, podemos observar que a editora que mais publicou livros foi a Ática, com 14 lançamentos entre os anos de 1986 a 2011, sendo também a editora responsável pelo lançamento do livro mais utilizado pelas pesquisas analisadas, “Menina bonita do laço de fita” (Ana Maria Machado).

Todavia, a editora Ática, ainda que seja aqui detentora do maior número de publicações, não é a que maior possui personagens negros como protagonistas, segundo o acervo aqui analisado. Como vemos na Tabela 2 (APÊNDICE B), de suas produções aqui constadas, somente quatro são protagonizadas por personagens negros, enquanto nove são protagonizadas por personagens brancos e um livro consta como protagonista não-humano. Em seu site²², a editora Ática se identifica como uma editora que tem por objetivo lançar obras de apoio didático para professores e estudantes.

²² Disponível em <https://www.aticascipione.com.br/quem-somos/> acesso em 22 de novembro de 2021.

Gráfico 13 - Quantidade de livros lançados por editoras



Fonte: Elaborado a partir das pesquisas selecionadas.

A segunda editora com maior número de publicações foi a Companhia das Letrinhas, totalizando sete livros lançados entre o período de 2001 a 2015, sendo que somente dois livros possuem personagens negros como protagonistas. A editora faz parte de uma ramificação de um grupo maior, denominado Companhia das Letras, a qual se caracterizam como uma editora que é preocupada pela responsabilidade social que os livros são responsáveis e que, por isso, valoriza a inclusão de uma diversidade étnica em suas obras, segundo descrição do seu site²³ oficial.

Em terceiro lugar, a Editora Paulinas apresentou seis publicações entre os anos de 2006 a 2015, a qual cinco de suas obras são protagonizadas por personagens negros e apresentam elementos das culturas e religiões de matrizes africanas. Foi a editora com maior

²³ Disponível em <https://www.companhiadasletras.com.br/sobre.php> Acesso em 22 de novembro de 2021.

número de protagonistas negros no acervo aqui analisado. Em seu site²⁴, a Editora Paulinas se caracteriza como uma editora cristã, cujo o objetivo é evangelizar seus leitores, mas, que também mantém o princípio da ética e o respeito a diversidade cultural e religiosa do público que a lê.

O quarto lugar com maior número de publicações foi a Editora Brinque-Book, totalizando cinco livros lançados entre os anos de 1995 a 2012, sendo as obras “Obax” (André Neves) e “Fuzarca” (Sonia Rosa) protagonizados por personagens negras femininas. Em seu site²⁵, se caracteriza como uma editora cujo o foco é lançar livros ilustrados, para que as crianças possam ler brincando e interagindo com as imagens.

As editoras Abacatte, FTD e Pallas lançaram três obras cada. Destas três, a editora Pallas foi a que mais apresentou personagens negros e a temática africana e afro-brasileira em todos os seus livros, sendo o destaque maior a obra “Bruna e a galinha d’Angola” (Gercilga de Almeida), que foi utilizada por três diferentes dissertações de mestrado. Em seu site²⁶, a Editora Pallas se identifica como uma companhia voltada exclusivamente para o lançamento de livros que recuperem e registrem tradições ancestrais de povos africanos que, no passado, foram forçadamente trazidos para o Brasil. Assim, em todo o seu catálogo, o papel de protagonista é sempre destinado a personagens negras.

A editora FTD se caracteriza, em seu site²⁷, como uma editora voltada unicamente para o livro didático, sendo suas obras infantis lançadas em parceria com os livros didáticos destinados aos professores. O intuito, segundo se descrevem em sua página oficial, é lançar livros com um “método ideal de ensino” que auxilie os professores em sala de aula. No acervo aqui analisado, tiveram duas obras lançadas com protagonistas negros, sendo elas: “Luana: a menina que viu o Brasil neném” (Aroldo Macedo e Oscaldo Fautino), em 2000, cujo a história se passa no período da chegada dos portugueses no Brasil; e “Irmã-estrela”, em 2013, em que a história é uma tradução de um livro do escritor Alain Mabanekou, natural do país da República Democrática do Congo.

Já a editora Abacatte não foi encontrado nenhum site a respeito de suas atividades, mas, nos livros aqui analisados, consta somente com uma obra que tenha protagonista negro chamado “Hortência das tranças” (Lelis), lançado em 2015.

²⁴ Disponível em <https://www.paulinas.org.br/editora/?system=paginas&id=1613&action=read> Acesso em 22 de novembro de 2021.

²⁵ Disponível em <https://portal.brinquebook.com.br/historia/>. Acesso em 23 de novembro de 2021.

²⁶ Disponível em https://www.pallaseditora.com.br/pagina/a_editora/2/. Acesso em 23 de novembro de 2021.

²⁷ Disponível em <https://ftd.com.br/sobre-a-ftd/>. Acesso em 23 de novembro de 2021.

As editoras Autêntica, Edições SM, Moderna, Mazza Edições, Rovellet e Salamandra tiveram duas publicações cada. Destas, somente as editoras Autêntica, Edições SM, Mazza Edições e Salamandra apresentam personagens negros em seus livros. Segundo o site²⁸ oficial da Editora Autêntica, ela foi fundada em 1997 com o foco em publicar livros acadêmicos na área de Ciências Humanas, mas foi somente em 2008 que passou a lançar obras destinadas as crianças. Segundo o site, seus livros visam princípios voltados a ética, a solidariedade e o aceite ao que for diferente. O primeiro livro citado foi uma literatura ilustrada sem a presença de um texto, chamado “A menina e o tambor” (Sônia Junqueira), em 2009, a qual a protagonista é uma menina negra que passeia pela cidade enquanto toca um instrumento musical. O segundo foi “O sonho de Borum” (Edson Krenak), em 2015, cujo protagonista é uma criança indígena que narra suas vivências cotidianas em sua comunidade através de contos indígenas.

A Editora Edições SM, segundo seus sites²⁹, tem por foco criar livros didáticos para serem usados por alunos e professores como apostilas. Nesse aspecto, seus livros literários visam complementar as apostilas desenvolvidas pela editora e atender a demanda curricular escolar dos seus contratantes. Os dois livros lançados pela empresa que aqui foram analisados são de produções estrangeiras que foram traduzidas para o português brasileiro. Em 2005 foi lançado a obra “As panquecas de Mama Panya” (Richard Chamberlin e Mary Chamberlin), a qual a história conta o cotidiano de uma família residente do Quênia. Já a obra “Um safari na Tanzânia” (Laurie Krebs), lançado em 2007, apresenta o passeio de um grupo de crianças do povo Massai pela savana africana.

A editora conhecida por Mazza Edições, segundo seu site³⁰, é uma editora voltada unicamente para a publicações de livros que desenvolvam a temática das culturas brasileiras e afro-brasileiras, tanto para o gênero infantil, quanto para o acadêmico. Nesse aspecto, segundo sua página na internet, prioriza em dar maior ênfase a escritores que sejam negros. Os livros que foram utilizados pelos pesquisadores foram: “Omo-Oba: histórias de princesas” (Kiusam de Oliveira), em 2009; e “Rapunzel e o Quibungo” (Christina Agostinho e Ronaldo Simões), lançado em 2012. Através desses dois livros podemos observar um padrão por personagens femininas com status de realeza, que nos remetem aos contos de fadas.

²⁸ Disponível em <https://grupoautentica.com.br/sobre>. Acesso em 23 de novembro de 2021.

²⁹ Disponíveis em <https://www.smeducacao.com.br/sobre-a-sm/> e <https://www.smeducacao.com.br/literatura/>. Acessos em 24 de novembro de 2021.

³⁰ Disponível em <https://mazzaedicoes.com.br/a-editora/>. Acesso em 24 de novembro de 2021.

Provavelmente com o objetivo de causar uma desconstrução de um padrão social de beleza europeu sobre as princesas como aquelas que são brancas, olhos claros e cabelos lisos.

Já a Editora Salamandra, segundo consta em sua página oficial na *internet*³¹, é um selo voltado exclusivamente para livros para bebês e crianças muito pequenas. Foi fundada em 1980, mas agregada ao grupo editorial Moderna desde 1998. A Editora Salamandra, segundo informação fornecida em seu site, detém os direitos autorais da maioria das obras da escritora Ruth Rocha, o que explica o motivo pelo qual dois, dos três livros aqui constado dessa autora, sejam vinculados a Editora Salamandra. Dos livros da Ruth Rocha vinculado a esta editora, somente “Piquenique do Catapimba” (Ruth Rocha) contém um personagem negro, lançado em 2010. O outro livro da editora, aqui constado e analisado, se chama “Marcelo, marmelo, martelo” (Ruth Rocha), lançado em 1976, protagonizado por um personagem branco.

As editoras Moderna e Rovelte foram as únicas que não continham personagens negros em suas obras, do grupo que continham lançamentos de dois livros cada. A Editora Moderna, segundo consta em seu site³², tem por objetivo lançar unicamente obras didáticas cujo objetivo seja apresentar resoluções de problemas das instituições escolares de seus contratantes, seja Educação Infantil ou cursos pré-vestibulares pós Ensino Médio. Além desse aspecto, sua página na *internet* não apresenta nenhum outro objetivo ou foco a respeito do gênero literário infantil ou infantojuvenil.

Os livros da Editora Moderna foram lançados ambos em 2015. “O guardião da bola” (Lúcia Hiratsuka) tem por protagonista um personagem asiático e trata sobre um menino que se sente inseguro, mas gosta de brincar com outras crianças da vizinhança. A obra “O livro das casas” (Ricardo Azevedo) tem por protagonistas casas de diferentes formas e características.

Já a Editora Rovelte não contém um site oficial para leitura sobre sua companhia, objetivos e catálogos, portando, somente redes sociais, como Facebook³³ e Instagram³⁴, a qual consta ser uma editora com o foco em crianças. Os livros da editora que aqui foram analisados são das autoras Lúcia Hiratsuka (“As cores dos pássaros”, em 2014) e Sylvia Orthof (“Gato pra cá, rato para lá”, em 2012). Em ambas as obras, os protagonistas são simbólicos,

³¹ Disponível em <https://www.salamandra.com.br/institucional-2/editora-salamandra/>. Acesso em 26 de novembro de 2021.

³² Disponível em <https://www.moderna.com.br/institucional/conheca-a-moderna>. Acesso em 26 de novembro de 2021.

³³ Disponível em <https://www.facebook.com/Editora.Rovelle/>. Acesso em 26 de novembro de 2021.

³⁴ Disponível em <https://www.instagram.com/editora.rovelte/>. Acesso em 26 de novembro de 2021.

interpretados por animais que possuem atitudes humanas, como conversar e interagir com outros animais como se fossem pessoas, segundo Coelho (2000a).

Os livros de Sylvia Orthof e Lúcia Hiratsuka possuem o intuito de explicar o comportamento dos animais e da natureza, todavia, utilizando a fantasia para agregar a essas criaturas trejeitos humanos. Assim, a obra “Gato pra cá, rato pra lá” narra um encontro entre um gato e um rato, que são inimigos na vida real, de caça e caçador. Do mesmo modo, a obra “As cores dos pássaros” conta sobre um pássaro que voa e admira as cores da natureza e assim explicando o porquê cada ave possui penas de cores diferentes. Essas características, para Coelho (2000a), são de personagem que apresentam comportamentos em prol dos padrões morais para ensinar um princípio ético ou até mesmo científico ao leitor, pois narra o motivo pelos quais a natureza é do jeito que é. Segundo a autora, é uma característica que pode ser considerada herança do livro “Calila e Dimna” e as fábulas de Esopo.

As demais editoras — Biruta; Blu; Berlendis & Vertecchia; Cosac Naif; Companhia Editora Nacional; Cortez; DCL; Editora do Brasil; Formato; Fundamento Educacional; Global; Lê; Lacerda Editores; Livro Matriz; Melhoramentos; PubliFolhinha; SESI-SP; Terra Sul; WMF Martins Fontes — são responsáveis por somente uma publicação lançada cada. Chamarei atenção aqui para aquelas que apresentam personagens negros como protagonistas, totalizando oito livros. Para personagens protagonizados por brancos e personagens simbólicos são, respectivamente, cinco cada. Os dados podem ser conferidos na Tabela 2 (APÊNDICE B).

A Editora Biruta, em 2010, lançou um livro estrangeiro denominado “Lila e o segredo da chuva” (David Conway), cujo a história busca mostrar um pouco das crenças do Quênia, país africano. Em seu site³⁵, a editora se descreve como um grupo que iniciou suas atividades nos anos 2000 com o objetivo de promover discussões sobre Educação, Política e Cultura, mas optou por agregar ao catálogo livros destinados às crianças e adolescentes. Sobre a temática da diversidade, a editora diz, em seu site, que se preocupa com a formação de seus leitores, por isso publica histórias que contenham enredos diversificados.

O livro “As tranças de Bintou” (Sylviane Diouf) apresenta como protagonista uma menina africana, sem especificar exatamente de qual país. A obra foi lançada em 2010 pela

³⁵ Disponível em <https://www.editorabiruta.com.br/pages/copia-de-sobre-nos>. Acesso em 29 de novembro de 2021.

Editora Cosac Naif, que encerrou suas atividades em novembro de 2015³⁶, por isso não há informações de uma página oficial da editora para conferir os objetivos e metas oficiais da empresa.

A Companhia Editora Nacional é a responsável pela obra “O cabelo de Lelé” (Valéria Belém), lançado em 2006, e utilizado por quatro diferentes dissertações de mestrado. A editora, segundo sua página oficial da internet³⁷, foi fundada em 1925 por Monteiro Lobato e Octalles Marcondes, com o intuito de renovar o mercado editorial na época — fato que Lajolo (2014) complementa ser uma das causas para que o Brasil conquistasse, na época, novas tecnologias de impressão em território nacional e inovasse a dinâmica de distribuição e vendas de livros.

Segundo descrição do site oficial da Companhia Editora Nacional, se define como uma editora “repaginada”, voltada a publicações de livros em que o foco seja tratar de temáticas relevantes para a sociedade atual, como o racismo, a identidade de gênero e outros. Atualmente, a companhia pertence ao Grupo IBEP (Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas), caracterizada³⁸ por publicar livros didáticos utilizados em escolas que atendem desde os primeiros anos do Ensino Fundamental a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A Editora DCL lançou o livro “Ana e Ana” (Celia Godoy), em 2007, a qual é protagonizado por duas meninas negras que são gêmeas e foi utilizado por uma pesquisa de dissertação, dos 16 documentos analisados. Em seu site³⁹, a empresa se qualifica com uma visão voltada para a área da Educação, com o objetivo de tornar acessível livros que auxilie para o desenvolvimento coletivo e individual de seus leitores e a sociedade que os cerca. Em seu catálogo, dispõe livros religiosos, didáticos e literários para todas as idades e em diferentes formatos: tradicional escrito; livros ilustrados; histórias em quadrinhos e livros de colorir.

O livro “Pretinho, meu boneco querido” (Maria Cristina Furtado) aborda em sua história a questão do racismo através do personagem Pretinho, um boneco de pele negra. A obra foi lançada em 2008 pela Editora do Brasil que, segundo seu site⁴⁰, tem por objetivo transformar o Brasil através da educação, sendo os livros o principal mediador de

³⁶ Disponível em <https://m.folha.uol.com.br/ilustrada/2016/12/1842505-amazon-compra-o-estoque-remanescente-da-editora-cosac-naify.shtml>. Acesso em 29 de novembro de 2021.

³⁷ Disponível em <https://editoranacional.com.br/a-nacional/#nacional-text>. Acesso em 30 de novembro de 2021.

³⁸ Segundo informações encontradas em sua página oficial na internet disponível em <https://editoraibep.com.br/page/5/quem-somos>. Acesso em 30 de novembro de 2021.

³⁹ Disponível em <https://editoradcl.com.br/sobre/>. Acesso em 30 de novembro de 2021.

⁴⁰ Disponível em <https://www.editorado brasil.com.br/>. Acesso em 30 de novembro.

conhecimento e aprendizado entre os estudantes e os professores brasileiros. Assim, segundo se descrevem, tem por objetivo lançar livros didáticos a serem usados em ambiente escolar, sendo os livros de literatura um complemento as apostilas que produzem.

A Global Editora, conhecida também como Grupo Editorial Global, foi fundada em 1973 com o propósito de resistir à ditadura militar lançando obras de cunho político e socioeconômico no país, segundo apresentam em seu site⁴¹ oficial. Posteriormente, a editora passou a investir em obras que divulgassem temas relevantes na sociedade, bem como valorizar escritores nacionais e a cultura brasileira. Dessa forma, passou a investir em lançamentos do gênero infantil e infantojuvenil, além de obras didáticas voltado para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dos 73 livros que aqui foram constados, um deles pertence ao grupo Global, denominado “O presente de Ossanha” (Joel Rufino dos Santos), publicado em 2006 e seu protagonista é um menino negro e uma entidade de orixá.

O livro “A cor da vida” (Semíramis Paterno), lançado em 1998, é um livro ilustrado cujo as protagonistas são uma menina negra e um menino branco. A obra foi utilizada por uma tese de doutorado e uma dissertação de mestrado, a editora responsável pelo livro é a Lê. Em seu site⁴², a editora se identifica como um grupo que tem por objetivo incentivar a leitura em crianças e jovens compreendendo o momento da leitura como algo prazeroso e não puramente didático. Assim, para a editora, segundo consta em sua página oficial, o cidadão consciente e mais humano é uma consequência da leitura realizada por lazer, e não obrigação.

A Lacerda Editores foi a responsável por publicar o livro “Cadê?” (Graça Lima) no ano de 2009, sendo o protagonista uma criança negra que é curiosa e explora o ambiente em que vive. Buscou-se um site oficial da editora para compreender seus objetivos enquanto grupo editorial, assim como análise realizada com as demais empresas, todavia, não foi encontrado absolutamente nenhum veículo *online* oficial da empresa.

Após analisar as metas e intenções que cada editora, aqui constada, se define, bem como a quantidade de livros publicados ao longo dos anos, foi possível concluir que a maioria considera as obras literárias como uma ferramenta didática, que deve complementar as apostilas a ser utilizadas em sala de aula pelas escolas e professores. Uma possível hipótese é que as editoras — salvas algumas exceções — seguem o viés histórico que deu origem ao que conhecemos hoje por literatura, isto é, os contos ancestrais populares a qual, segundo Coelho

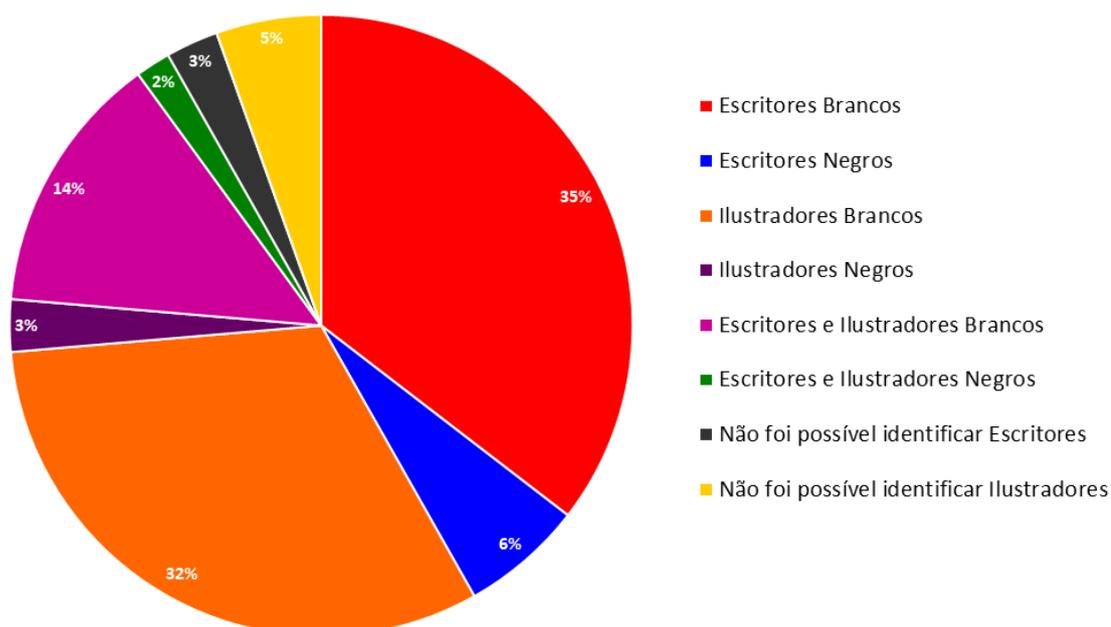
⁴¹ Disponível em <https://grupoeditorialglobal.com.br/institucional/grupo-editorial-global/>. Acesso em 30 de novembro de 2021.

⁴² Disponível em <https://loja.le.com.br/empresa>. Acesso em 30 de novembro de 2021.

(2000a), tinham a intenção de transmitir uma moral de comportamento ou um conhecimento pedagógico às crianças. Nesse aspecto, podemos entender que, para as editoras, as crianças-leitoras são consideradas no futuro, que se tornarão adultas e que irá compor uma sociedade. Logo, são seres que necessitam de uma formação e instrução que as auxiliem no processo de se tornar adulta, sendo os livros a solução encontrada.

O Gráfico 14 apresenta a cor de pele dos escritores e os ilustradores que estão por trás de cada livro publicado pelas editoras. O gráfico foi dividido em sete categorias, sendo elas: escritores negros; escritores brancos; ilustradores negros; ilustradores brancos; escritores que são também ilustradores, negros; escritores que são também ilustradores, brancos; escritores e ilustradores que não foi possível identificar cor de pele. Os dados foram obtidos de acordo com a auto declaração dos próprios escritores e ilustradores em notas de rodapé das obras que produziram, sites oficiais e autobiografias nas orelhas e capas de livros. Portanto, é importante destacar que os dados codificados no Gráfico 14 foi realizado através da autodeclaração dos artistas e não através de um heteroidentificação. O Gráfico 14 visa analisar se há uma diversidade nas pessoas que compõe o grupo de escritores e ilustradores que das obras literárias e editoras aqui analisadas.

Gráfico 14 - Identificação dos escritores e ilustradores dos livros de literatura infantil



Fonte: Elaborado a partir das pesquisas selecionadas.

Totalizando 110 pessoas, podemos observar que 35% dos escritores são compostos por brancos, totalizando 39 pessoas, sendo 23 mulheres e 16 homens. 32% são ilustradores brancos, totalizando 35 pessoas, dentre elas 15 homens e 20 mulheres. 14% são escritores que também são ilustradores, totalizando 15 pessoas brancas, sendo nove mulheres e seis homens. Somando todos, podemos observar que 81% dos escritores e ilustradores, responsáveis pelos 73 livros aqui analisados, são brancos, formando a maioria.

Os escritores negros correspondem por cinco homens e duas mulheres, totalizando 6%. Já o número de pessoas negras que são somente ilustradores corresponde a 3%, sendo um grupo formado por três homens. Os escritores, que são também ilustradores, correspondem ao valor de 2%, sendo um homem e uma mulher. No total, o grupo de escritores e ilustradores que são negros responsáveis pelos livros que aqui foram considerados corresponde a 11%.

Três escritores e seis ilustradores não foram possíveis realizar identificação, pois não foi encontrado autodeclarações descritivas nos livros e nem em sites oficiais das editoras responsáveis pelas obras. Esse grupo soma o total de 8%, sendo 3% correspondente aos escritores e 5% aos ilustradores.

6.1 IDENTIDADE E REPRESENTATIVIDADE: COMO AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS APARECEM NA LITERATURA INFANTIL?

Neste subcapítulo será analisando somente os livros que, como foi exposto anteriormente, continham em suas obras protagonistas ou elementos culturais de cunho africano ou afro-brasileiro. O objetivo é verificar como a temática das Relações Étnico-Raciais aparecem discutidas no livro.

Totalizando 35 livros, foi possível constatar seis categorias de análise, aqui classificadas como “eixos” de A a F. Os livros podem ser conferidos na Tabela 3 (APÊNDICE C). Para cada eixo será realizada uma reflexão teórica sobre a principal temática presente em cada obra literária aqui constada para compreender quais elementos possuem enquanto Literatura Infantil. Segundo Coelho (2000a), entende-se por principal tema aquilo que é central no enredo da narrativa, o elemento principal que desencadeia todos os acontecimentos da obra.

6.1.1 Eixo A: culturas e tradições africanas

Imagem 1 - Capas dos livros analisados pelo Eixo A



Fonte: Elaborado a partir de imagens disponibilizadas pelas editoras responsáveis pelas obras.

Para este eixo foram considerados 15 livros que continham em seus enredos elementos culturais e tradições de países que pertençam ao continente africano, expondo-os aos leitores. Aqui se considerou culturas no plural, entendendo-as na perspectiva da Afrocentricidade, explicada pelo filósofo Asante (2016) como uma teoria social, histórica e cultural que visa o anúncio de uma ideologia que seja antirracista, antiburguesa e antissexista. Logo, segundo o autor, para a Afrocentricidade, nenhum fenômeno cultural pode ser compreendido como único e superior, pois todas as expressões culturais são ideais específicos que destaca e credita os próprios sujeitos enquanto protagonistas de suas histórias.

Desse modo, segundo Asante (2016), culturas são práticas que transformam individual e coletivamente uma nação a partir de vivências únicas e que, portanto, não podem ser

universais e impostas a outros povos, pois todos os seres humanos são diferentes entre si e possuem suas próprias vivências que os compõe. Segundo o autor, a perspectiva Afrocentrista surgiu no continente africano através de estudos no campo da Educação, Ciência Política, Psicologia e Egíptologia, a qual trata fenômenos culturais sob uma nova ótica “para demonstrar a ideia de culturas ao lado uma das outras, ao invés da ideia de culturas sendo adotadas por uma ideia particular abrangente” (ASANTE, 2016, p. 3). Para o autor, a Afrocentricidade conceitua culturas como a alma e o ar que um povo respira. O fenômeno é refletido na transformação que cada sujeito exerce no meio em que vive como a língua que fala, as histórias que conta, a arte que produz etc.

Nesse aspecto, para Adichie (2019), quando um livro de Literatura Infantil acrescenta em suas páginas elementos culturais de um país ou continente que nem todos tiveram acesso a ela, os escritores e ilustradores proporcionam aos seus leitores um compartilhamento de histórias que mostram as facetas da vida através de novas perspectivas de se olhar o mundo que vão ao encontro da perspectiva da Afrocentricidade defendida por Asante (2016). Para a autora, é uma oportunidade de aprender sobre o novo, sobre o que ainda não lhes foi contado, outras verdades e, portanto, desconstruir estereótipos que, segundo Jovino (2006), são imagens que foram criadas para diminuir e classificar as pessoas as quais se tem algum tipo de preconceito. Logo, para a autora, os livros infantis que apresentam as culturas africanas contribuem para desconstrução de uma imagem estereotipada do continente como aquele que sofre por doenças e a falta de recursos econômicos, ou ainda que seja palco de guerras ou um vasto parque zoológico, constantemente veiculadas pela mídia (JOVINO, 2006, p. 216).

O livro “Mitologia dos Orixás”, escrito por Reginaldo Prandi e lançado em 2001, apresenta em sua obra a história mitológica que deu origem aos orixás, divindades africanas que, a partir do século XIX, passam a compor o Candomblé, religião brasileira fundada na Bahia por africanos, segundo conta Prandi (2004). Já a obra “Rainha Quiximbi”, escrita por Joel Rufino dos Santos e ilustrada por Zeflávio Teixeira, em 1997, apesar de possuir como protagonista uma mulher branca, sua história narra a origem da divindade de Iemanjá, conhecida na mitologia africana como a mãe de todos os orixás e rainha das águas.

Segundo Prandi (2004), até meados do século XX, o culto aos orixás representa aos africanos e, posteriormente, aos afrodescendentes uma resistência cultural ao sistema escravocrata que “aos mecanismos de dominação da sociedade branca e cristã que marginalizou os negros e os mestiços mesmo após a abolição da escravatura” (PRANDI, 2004, p. 223). O sociólogo explica que devido à perseguição religiosa e ao duro sistema em

que os africanos e afrodescendentes eram forçados a viver, o culto aos orixás africanos necessitou passar por diversas adaptações para que o grupo pudesse continuar existindo em terras brasileiras. Dentre as principais mudanças, o autor cita uma mistura com o catolicismo, que ocasionou no apagamento de alguns rituais e tradições africanas:

Em resumo, ao longo do processo de mudanças mais geral que orientou a constituição das religiões dos deuses africanos no Brasil, o culto aos orixás primeiro misturou-se ao culto dos santos católicos para ser brasileiro, forjando-se o sincretismo; depois apagou elementos negros para ser universal e se inserir na sociedade geral, gestando-se a umbanda; finalmente, retomou origens negras para transformar também o candomblé em religião para todos, iniciando um processo de africanização e dessincretização para alcançar sua autonomia em relação ao catolicismo. Nos tempos atuais, as mudanças pelas quais passam essas religiões são devidas, entre outros motivos, à necessidade da religião se expandir e se enfrentar de modo competitivo com as demais religiões. A maior parte dos atuais seguidores das religiões afro-brasileiras nasceu católica e adotou a religião que professa hoje em idade adulta. Não é diferente para evangélicos e membros de outros credos. (PRANDI, 2004, p. 224)

Para Prandi (2004), a dissociação entre a religião de matriz africana, candomblé, e o catolicismo só veio a ocorrer recentemente, em busca de um resgate aos ritos africanos que foram perdidos com o tempo. Dessa forma, segundo o autor, essa mudança se dá devido a liberdade religiosa que o Brasil ganhou com o tempo, desprendendo-se da Igreja Católica e aderindo um leque de outras religiões, dando aos brasileiros a liberdade de escolha sobre o que querem crer:

Um seguidor desse candomblé pode, se quiser, frequentar ritos da igreja católica, mas essa participação já não será mais vista como parte do preceito obrigatório a que estavam sujeitos os membros dos candomblés mais antigos; já não é mais um dever ritual. Não é mais necessário mostrar-se católico para poder louvar os deuses africanos, assim como não é mais necessário ser católico para ser brasileiro (PRANDI, 2004, p. 228)

Através disso, para o autor Prandi (2004), os praticantes do candomblé não se veem mais obrigados a fingir pertencer a outra religião diferente da que fazem parte e isso permitiu ao seu credo falar abertamente sobre sua fé, o que desperta curiosidade e também causa receios. Segundo o autor, foram anos sem falar livremente sobre a religião, que virou “desconhecida” e “esquecida”, parte da herança da perseguição religiosa enfrentada desde a

colonização, que enraizou na sociedade o sentimento de estranheza e preconceitos sobre qualquer prática que não seja a estabelecida convencionalmente como a padrão.

Dessa maneira, podemos compreender que os livros “Mitologias dos Orixás” e “Rainha Quiximbi”, lançados, respectivamente, pela Companhia das Letrinhas e Editora Ática, visam o resgate a cultura africana que influenciou o Brasil na área religiosa. Além disso, é possível considerar as obras como uma tentativa de realizar uma reparação histórica que busca tornar acessível o conhecimento das histórias dos deuses africanos as crianças, da mesma maneira que se é difundido outras mitologias de cunho europeu, como a grega e a germânica.

Com a mesma intenção de desconstruir o padrão social europeu, as obras “Omo-Oba: histórias de princesas”, de Kiusam de Oliveira, e “Pretinha de neve e os setes gigantes”, de Rubem Filho — ambas lançadas em 2009 — apresentam em seus livros histórias de princesas. Os livros, de maneira geral, nos contam nas entrelinhas que para ser princesa a menina não precisa ter traços do fenótipo europeu que é o cabelo liso, pele branca, olhos claros e por aí vai.

“Pretinha de neve e os sete gigantes” faz um paralelo ao conto de fadas da “Branca de neve e os sete anões”, além de menção honrosa a outros contos como “Chapeuzinho Vermelho” e “Alice no país das maravilhas”. Todavia, a história é toda adaptada para se passar no Monte Kilimanjaro, na Tanzânia, cujo o topo da montanha neva. A história também apresenta elementos culturais do país, como a alimentação e a relação familiar. Já as ilustrações, desenhadas também pelo próprio escritor, mostram as personagens secundárias vestidos com roupas tradicionais do país, como faixas e tecidos estampados enroladas no corpo das mulheres e os homens usam camisetas e shorts. Já a protagonista, Pretinha, é desenhada com um vestido longo e capa tais quais a adaptação animada da “Branca de neve e os sete anões” da Disney.

A obra “Omo-Oba: histórias de princesas” também tem por objetivo recontar outras histórias, mas diferente do livro de Pretinha, o livro escrito por Kiusam de Oliveira busca contar mitos africanos de comunidades que seguem a tradição ketu. Assim, através de seis contos, a escritora narra sobre as personagens Oiá, Oxum, Iemanjá, Olocum, Ajê Xalugá e Oduduá os diferentes modos do que é ser feminina. As ilustrações, feitas por Josias Marinho, conta com diferentes mulheres negras com corpos magros e gordos, olhos grandes, roupas estampadas e cabelos decorados com coroas de flores e joias douradas.

Para Coelho (2000a) os contos de fadas têm por premissas contar narrativas românticas que se baseasse em “estrutura de maneira dual ou popular em atitudes antagônicas” (COELHO, 2000a, p. 100), ou seja, com a presença de um herói versus um vilão. Além disso, segundo a autora, os contos de fadas possuem o interesse de ensinar valores ético-sociais aos seus leitores, principalmente relacionado ao comportamento da mulher, que necessitaria como “qualidade indispensável” a bondade, a pureza, a gentileza, a paciência, etc.

Segundo Coelho (2000a), os contos de fadas atribuem um prêmio futuro como recompensa para as mulheres que se submetam a tal comportamento sendo, geralmente, a motivação relacionada à conquista de um casamento com um homem de status alto, os príncipes. As histórias de Kiusam e Rubem, porém, apesar de conter os elementos de uma narrativa de contos de fadas, demonstram por conquista elementos que são voltados as próprias protagonistas, que alcançam seus desejos de cuidado próprio e bem-estar, dissociando a ideia de que para ser feliz a mulher necessita se relacionar com um homem.

Os livros “As panquecas de mama Panya” (Richard Chamberlin e Mary Chamberlin) e “Lila e o segredo da chuva” (David Conway), respectivamente de 2005 e 2010, são obras estrangeiras que são ambientadas no Quênia. O primeiro livro narra uma vivência cotidiana de uma mãe que vai com o seu filho, Adinka, até o mercado. Durante o caminho, mãe e filho se deparam com amigos na vizinhança de casa, as ilustrações mostram imagens desenhadas da população queniana em diferentes atividades como, por exemplo, crianças brincando e pessoas trabalhando ou fazendo compras no mercado. Durante a caminhada, o personagem Adinka não se contém e convida a todos para compartilhar o jantar com sua família, passando uma mensagem de união e amizade.

Já a segunda obra narra a jornada da aventureira Lila, que mora em um vilarejo que sofre pela falta da chuva no país. A mulher então decide conversar diretamente com o Céu, após seu avô lhe contar o segredo para fazer chover. Segundo Coelho (2000a), podemos identificar que ambos os livros possuem estruturas que seguem características estilísticas de uma narrativa novelesca, pois apresentam uma situação problema centrada em necessidades básicas para a sobrevivência das personagens.

No caso da primeira trama, situa-se a fome das personagens que necessitam ir até o mercado comprar alimentos para realizar o preparo da refeição e, assim saciar o estômago. Durante o percurso, as ilustrações complementam a narrativa textual ao explorar o ambiente

com paisagens do país que serve de palco para a trama da novela, mas ficando a critério do leitor voltar sua atenção para essas as imagens. Já na segunda trama, a personagem Lila busca um poder para fazer chover na vila em que mora, pois caso não aconteça, sua família e amigos poderão passar necessidades com a falta de água e alimentos, essenciais para se manterem vivos. Em sua jornada, a personagem se depara com mistérios e enigmas que, segundo Coelho (2000a),

são presenças constantes nas tramas narrativas, mostrando a perplexidade do homem diante das causas desconhecidas que regem a vida humana. Também são onipresentes, os *objetos mágicos* que auxiliam as personagens a vencerem. Ou então, a *violência* ou a *ameaça* de antagonistas que provocam o heroísmo ou incentivem as virtudes dos heróis ou das heroínas... Tais motivos e situações surgem nas narrativas primordiais e persistem através dos séculos até hoje: o que vai mudando é a sua representação simbólica e a reação das personagens (de acordo com a evolução dos tempos). (COELHO, 2000a, p. 104, grifos da autora)

Em “Kofi e o menino de fogo”, lançada em 2008, Nei Lopes nos apresenta uma narrativa novelesca que conta sobre um menino africano que conhece um menino inglês e, juntos, começam a se questionar sobre a tonalidade de suas peles devido às concepções pré-estabelecidas pelas sociedades em que ambos viviam. A história — que se passa no país de Gana em um período em que ainda não era independente do país britânico — se enquadra no que Coelho (2000a) denomina ser uma característica de uma história em que o tempo é indeterminado, pois apesar de datar um período histórico específico do país africano, o livro se inicia com um narrador dizendo “está história quem me contou foi Kofi”. O mesmo elemento é usado pelo livro “O colecionador de pedras” (Prisca Agustoni).

Lançado em 2006, a obra ilustrada por André Neves narra a história de amizade entre um menino chamado Ambaye e uma menina chamada Noémia, que inicia a história através de um narrador que diz “era uma vez”. No enredo, Ambaye viaja em uma jornada em busca de pedras que considere bonitas, enquanto Noémia é uma menina que não sorri e vivia vagando sem rumo pelas estradas. A narrativa gira em torno de um autoconhecimento entre as personagens para a descoberta simbólica que o sentido pelo qual vale a pena viver está nos detalhes mais simples de nossas rotinas.

Assim, para Coelho (2000a), é possível enquadrarmos “Kofi e o menino de Fogo” e “O colecionador de pedras” como histórias que possuem uma repetição circular que, sempre

que o livro for lido por alguém, as noções de passado, presente e futuro se tornarão um só tempo abrangente. Para a autora, esse elemento estrutural permite que a narrativa nunca perca suas forças durante os séculos, beirando “a um verdadeiro ritual de reiteração ou revivência das experiências passadas, tal qual as narrativas bíblicas” (COELHO, 2000a, p. 104).

Outro fator importante nas narrativas literárias, segundo Coelho (2000a), é a utilização de um recurso de contar um conto dentro da própria história que está sendo lida “e corresponde a uma voz familiar, a do contador de histórias, que serve de mediador entre a situação narrada e o leitor” (COELHO, 2000a, p. 105). As obras “Anansi, o velho sábio” (Kaleki), “Bruna e a galinha d’Angola” (Gercilga de Almdeida), “As tranças de Bintou” (Sylviane Diouf) e “Obax” (André Neves) — lançadas, respectivamente, em 2007, 2009 e 2010 — utilizam destes elementos para prender a atenção dos ouvintes e realizar um “ganho” as culturas e tradições africanas.

Em “Anansi, o velho sábio”, o personagem Anansi conta um conto africano de como uma aranha desafia o deus do céu para descobrir a origem de todas as histórias. Do mesmo modo, “Bruna e a galinha d’Angola” nos narra histórias africanas através das memórias da avó da personagem Bruna, que utiliza o recurso de pinturas em tecidos para desenhar a origem do mundo e todos os elementos que o compõe.

Bintou, de “As tranças de Bintou”, é uma menina que desabafa com o leitor ao contar o desejo de se tornar uma mulher adulta para poder passar pelo ritual de trocar os biotes dos cabelos por tranças decoradas com miçangas. Conforme a personagem nos narra sua realidade, em uma vila africana, Sylviane Diouf introduz outros elementos que pertencem a contos que formam a realidade de Bintou, como o batizado de seu irmão e a união feminina no ritual das mudanças dos cabelos, o que faz a menina sonhar acordada crescer e mudar sua vida. Em “Obax”, somos apresentados a uma menina que gosta não apenas de contar histórias para sua comunidade, como também gosta de viver cada aventura, em uma brincadeira que o escritor e ilustrador, André Neves, faz para deixar os seus leitores se perguntando se a personagem realmente as vivencia fisicamente ou apenas no plano de sua imaginação fértil.

Para Coelho (2000a), o recurso de um contar que conta um conto dentro de outro conto resgata as memórias da origem das histórias populares ao trazer elementos que se assemelham ao ato de contar oralmente uma história para alguém. Tal recurso, para a autora, mescla também uma “fusão entre o mundo real e do mundo transreal ou espiritual, representados nas narrativas por uma realidade mágica” (COELHO, 2000a, p. 95), criando um

mundo de metamorfoses simbólicas que concluem com maestria as reais intenções que o narrador objetivava sobre tema central da história.

O simbolismo também está presente quando personagens não-humanos, isto é, personagens não-reais, desempenham funções e ações que lembrem a um humano. Segundo Coelho (2000a), o recurso literário é utilizado quando os escritores possuem a intenção de passar uma virtude humana ou explicar a origem de um fato que ocorre diariamente na natureza e em nossas vidas. Este recurso é utilizado por Rogério Andrade Barbosa ao escrever a história “Contos africanos para crianças”, ilustrado por Maurício Veneza, em 2008. Em sua narrativa, Rogério Barbosa utiliza de personagens-animais para contar o porquê rato e gato são inimigos naturais e os jabutis possuem cascos rachados, baseando-se em lendas africanas.

Em “Contos africanos para crianças”, as personagens agem como serem humanos e, em muitos momentos da leitura, os leitores podem se esquecer que se tratam de animais, já que suas atitudes não fazem jus à sua aparência. Por exemplo, o Jabuti que é teimoso e quer ir a uma festa no céu, ou um rato ambicioso que engana seu melhor amigo para ficar com uma porção maior de alimento. Para Coelho (2000a), tal recurso narrativo faz lembrar as primeiras fábulas que se tem conhecimento, historicamente falando, de Calila e Dimna.

Outro simbolismo presente nos livros de Literatura Infantil novelesca, segundo Coelho (2000a), é quando a narrativa se distancia de elementos mágicos para dar lugar de fala a situações reais que os leitores possam se identificar com as situações vivenciadas pelas personagens. Para a autora, são as histórias que o leitor percebe facilmente que não se trata de um conto dentro de outro conto, ou de uma narrativa que brinca se aquela aventura foi imaginação ou não. Aqui, o foco é representar “a memória dos tempos a ser preservada pela palavra e transmitida de povo para povo ou de geração para geração” (COELHO, 2000a, 109) de modo que auxilie os mais novos a como proceder e agir em determinadas situações específicas.

É o que acontece, por exemplo, no livro estrangeiro “Irmã-estrela”, de Alain Mabanckou, de 2013, em que um menino congolês de dez anos aprende com uma estrela a lidar com o luto pela sua irmã que veio a falecer. Além disso, a obra também aborda as dificuldades que a vida pode proporcionar as crianças e como elas se apoiam para superar obstáculos tais como a aceitação da morte de uma pessoa querida.

O último livro pertencente a este eixo de análise é a obra “Um safari na Tanzânia” (Laurie Krebs), lançado em 2007, cujo o recurso literário utilizado pela autora é a repetição dos elementos, que estão presentes em suas páginas, para estruturar a narrativa. No caso, a repetição se dá pelos animais que as personagens estão vendo em uma visitando ao safári. Enquanto o narrador apresenta os animais que pertencem a savana africana, os leitores são convidados a fazer uma recontagem numérica para conferir a quantidade de animais cada vez que eles aparecem na história.

Segundo Coelho (2000a), a repetição é uma das estruturas mais utilizadas quando se trata de uma Literatura Infantil. Consiste em, basicamente, repetir elementos visuais ou escritos no texto várias e várias vezes para e com os leitor-ouvinte, seja “argumentos, invariantes e variantes, tipos e atributos de personagens, motivos de conflitos, funções das personagens, valores ideológicos” (COELHO, 2000a, p. 105), de modo que a narrativa não sofra grandes reviravoltas, pois vai:

Ao encontro de uma exigência psicológica de seus leitores/ouvintes: apreciam a repetição de *situações conhecidas*, porque isso dá o *prazer* de conhecer ou de saber, por antecipação, tudo o que vai acontecer. E mais. Dominando, *a priori*, a marcha dos acontecimentos, o *leitor* sente-se seguro, interiormente. É como se pudesse dominar a vida que flui e lhe escapa. (COELHO, 2000a, p. 106).

Para a autora Coelho (2000a), portanto, é uma estrutura que almeja histórias de compreensão imediata e sem “variedades ou novidades que alterem continuamente os elementos já conhecidos” (COELHO, 2000a, p. 105) pelos seus leitores.

6.1.2 Eixo B: culturas e tradições afro-brasileiras

Imagem 2 - Capas dos livros analisados pelo Eixo B



Fonte: Elaborado a partir de imagens disponibilizadas pelas editoras responsáveis pelas obras.

Para o Eixo B, foram considerados quatro livros com protagonistas negras que contivessem em seus enredos elementos pertencentes às culturas e tradições de povos afro-brasileiros, analisando como a temática foi abordada nas obras literárias pelos escritores e ilustradores. Para Jovino (2006), trata-se de culturas afro-brasileiras:

Há também os livros que retomam traços e símbolos da cultura afro-brasileira, tais como as religiões de matrizes africanas, a capoeira, a dança e os mecanismos de resistência diante das discriminações, objetivando um estímulo positivo e uma autoestima favorável ao leitor negro e uma possibilidade de representação que permite ao leitor não negro tomar contato com outra face da cultura afro-brasileira que ainda é pouco explorada na escola, nos meios de comunicação, assim como na sociedade em geral. Trata-se de obras que não se prendem ao passado histórico da escravidão. (JOVINO, 2006, p. 216)

Portanto, para Jovino (2006), livros que abordam em sua temática as culturas afro-brasileiras são aquelas que em seu enredo narram histórias que vão para além do período

histórico da escravidão brasileira. Segundo a autora, essa abordagem desassocia das pessoas negras o estereótipo daqueles que no passado foram forçados a serem escravizados.

O livro “Rapunzel e o Quibungo” (Christina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho), lançado em 2012, narra uma adaptação para o contexto brasileiro dos contos de fadas da princesa Rapunzel. Nessa versão, a princesa é uma menina negra de longos cabelos, nascida na Bahia e que foi sequestrada quando criança por um monstro chamado Quibungo que, não apenas mantém a menina refém em uma torre até a fase adulta, como também faz constantes ameaças de tirar a vida da protagonista, caso ela não obedeça às suas ordens.

Durante toda a obra, a Rapunzel baiana aguarda para ser salva por um príncipe, por quem se apaixona à primeira troca de olhares. Para Coelho (2000a), livros que se desdobram entorno de uma única problemática dramática em paralelo a acontecimentos encadeados por consequência dessa situação-problema principal é uma característica usual para os romances em que

A visão de mundo que fundamenta a forma romance é a de um *universo organizado* em torno de *um sistema de valores coesos* e unificados por um pensamento ordenador. A época de ouro do romance começa com a consolidação da sociedade romântica, fundada no pensamento burguês, cristão, liberal, cartesiano, etc. (COELHO, 2000a, p. 73, grifos da autora)

Nesse aspecto, segundo Coelho (2000a), na Literatura Infantil os romances costumam ser menos densos do que os romances destinados aos adultos e adolescentes, mas continuam entrelaçadas em uma narrativa cujo o objetivo é desenvolver a problemática central dos protagonistas, exigindo maior concentração e atenção de seus leitores. Para a autora, os romances são voltados para narrativas de personagens estereotipados que correspondem a uma função ou status social e que, por isso, nunca mudam suas atitudes para o desenrolar da história. É por isso que é comum vermos princesas delicadas subjugadas as maldades de um vilão mágico e um príncipe justiceiro que, em atos heroicos, derrotam o vilão e salvam a princesa, com quem se casam no final para a história ter um final feliz. É exatamente o que acontece em “Rapunzel e o Quibungo”.

Outro elemento importante que compõe a Literatura Infantil e fundamenta as ações das personagens são, segundo Coelho (2000a), os espaços, pois é o ambiente que:

Determina as *circunstâncias locais*, espaciais ou concretas, que dão realidade e verossimilhança aos sucessos narrados. Sua importância na efabulação é idêntica àquela que o mundo real adquire em nossa vida cotidiana. Meio familiar, social e econômico tipo de habilitação; clima; nação; objetos que nos rodeiam na intimidade; a moda de nossos trajes; o local de trabalho; etc., são elementos do *espaço* que nos servem de apoio para vivermos; condicionam nosso *ser social* e atuam decisivamente em nosso *ser interior*. Da mesma forma, a ficção narrativa decorre sempre em um determinado local ou espaço que lhe dá significação e verossimilhança. (COELHO, 2000a, p. 77, grifos da autora).

Para Coelho (2000a), portanto, o ambiente espacial em que a história é narrada revela os costumes, o caráter e as ancestralidade que fundamentam as personagens, pois para a autora, o ser humano é resultado do meio social em que vive, “por sua vez ele marca, altera ou modela o meio em que vive” (COELHO, 2000a, p. 78). No livro “Os reizininhos do Congo”, escrito por Edmilson Pereira e ilustrado por Graça Lima, de 2012, tornam o espaço em que a história é situada para adquirir um valor simbólico que vai muito além de contar sobre as festividades brasileiras das Congadas⁴³.

Através dos sonhos dos personagens dos reizininhos, a imaginação mescla musicalidade e coroação simbólica das origens ancestrais africanas da festividade. Em versus o personagem enaltece a resistência de seus antepassados africanos que lutavam contra o sistema da escravidão desde o embarque forçado aos navios a tomada de decisão da realização da festa religiosa para não abrir mão de suas raízes. Os contos acabam por brincar entre passado e presente, de modo que é possível compreender que os protagonistas são crianças que levam a tradição e a resistência dos antigos às novas gerações, não deixando que a cultura se perca no tempo.

Já a obra “Tabuleiro da Baiana”, escrito e ilustrado por Elma, em 2015, utiliza o espaço para contar a história de Arminda Baiana, uma mulher negra que vende em seu tabuleiro quitutes como acarajé, tapioca e cocada. O livro de Elma, utiliza o espaço social que,

⁴³ Segundo Cezar (2012), a Congada, de maneira geral, é uma festividade de origem afro-brasileira que se originou em um diálogo entre os negros escravizados e libertos, africanos e afrodescendentes, que cultuavam “santos pretos” ligados à Igreja Católica — como Nossa Senhora do Rosário e São Benedito — como modo de resistência social e cultural ao sistema de sociedade que viviam na época e os impedia de realizar práticas religiosas que fizessem menção a suas originais africanas. Assim, segundo a autora, a festividade interligada a santos católicos, permitiu aos negros a chance de manter permanente entre suas comunidades a herança das tradições ancestrais de seus povos africanos e o culto as entidades de religiões de matriz africana como os orixás, porém os dando novas identidades, utilizando os “santos pretos” católicos para disfarce. Durante a festa, ocorre um momento de coroação a uma corte negra eleita pelos membros do grupo do congo, que realizam posteriormente um cortejo público pelas ruas da cidade enquanto dançam para seus “santos”. Pode variar de região para região, no Brasil.

segundo Coelho (2000a), compõe elementos naturais de um ambiente que foi modificado e transformado pela ação humana.

Nesse caso, o livro não dá detalhes oficiais de um local exato em que a personagem Arminda esteja, mas tem por finalidade demonstrar ao leitor que não é possível padronizar as pessoas em rótulos, pois existem uma variedade de tradições e culturas que formam diferentes tipos de baianas por todo o Brasil. Todavia, o cenário social é fundamental para o leitor se identifique com a história, reconhecendo detalhes entre sua vida real e a vida narrada pelo livro, o que permite que haja o que Coelho (2000a) classifica como uma “verossimilhança ao conflito ali localizado, um ambiente que vemos como coisa real imprime realidade ao que se passa nele” (COELHO, 2000a, p. 77).

O livro “Dudu Calunga” (Joel Rufino dos Santos), lançado em 1986 pela Editora Ática, narra a história da visita de uma entidade chamada Dudu e seu cavalo Calunga a uma festa entre pessoas afro-brasileiras, que no enredo fica subtendido se tratar de um terreiro de Candomblé, visto a presença de um líder chamado Pai de Santo. No espaço, criado pelas ilustrações de Zeflávio Teixeira e a formulação de hipótese nas falas das personagens a respeito de quem seria Dudu, cria-se uma atmosfera propícia para o desenrolar do conflito instaurado: entender quais as reais intenções da divindade que os foi visitar. Os desenhos vão ganhando formas mais abstratas e os tons da pintura se tornam mais escurecidos em verde, roxo e laranja para criar um ar de suspense para o desfecho da história. A grande revelação, deixada para a última página, mostra que o objetivo de Dudu era levar as moças que sambavam na festa para o seu candomblé do outro lado do mar.

Na perspectiva de Coelho (2000a), quando o ambiente narrativo se torna um campo de suspense para relatar as ações das personagens, a história visa causar aos seus leitores sensações que vão para além daquilo que sua imaginação pode esperar. Para a autora “os elementos do espaço transreal são responsáveis pela verossimilhança do que se narra” (COELHO, 2000a, p. 78), assim, até a revelação do desfecho, o leitor pode se sentir, por exemplo, com ansiedade devido a sua curiosidade para entender o mistério criado pela história. Segundo a autora, é um recurso utilizado na Literatura Infantil para prender a atenção dos leitores mirins até o final da história.

6.1.3 Eixo C: orgulho negro

Imagem 3 - Capas dos livros analisados pelo Eixo C



Fonte: Elaborado a partir de imagens disponibilizadas pelas editoras responsáveis pelas obras.

Para o Eixo C, foram selecionados livros que em suas narrativas buscaram identificar traços fenótipos que pertençam ao corpo negro para enaltecer as diferenças e promover as crianças negras a autoaceitação de suas características físicas. Aqui, portanto, foram considerados livros que apresentaram termos no texto que fortalece a crença de um orgulho negro como belo e positivo, que auxilie para uma reafirmação da autoestima. Segundo Jovino (2006), livros que contenham este objetivo se tornaram populares no Brasil a partir da década dos anos 1970, com o intuito de abordar as relações raciais e a aceitação às diferenças.

Dessa forma, para Jovino (2006), nesta categoria cabem os livros que “realizam um esforço de representação mais realista do cenário social brasileiro” (JOVINO, 2006, p. 209), trazendo elogios ao evidenciar as características do corpo negro como o cabelo e a cor de pele. Dos 35 livros separados para esta análise mais aprofundada, duas obras se encaixaram nesta categoria de análise, sendo elas “Menina bonita do laço de fita” (Ana Maria Machado) e “O cabelo de Lelé” (Angela Lago).

O livro “Menina bonita do laço de fita”, escrito por Ana Maria Machado, foi a obra com maior número de edições lançadas dentro os livros aqui constados, sendo quatro edições utilizadas por cinco dissertações. Todavia, todas as edições replicam as mesmas ilustrações de Claudius do original de 1986, mudando somente as cores da capa e clareando um pouco a imagem, tornando-a mais nítida. O texto em si narra um diálogo entre uma menina negra e um

coelho branco que sonha em ter a mesma cor de pele que a menina negra. Os diálogos, segundo Coelho (2000a) é um recurso direto que explora a comunicação entre duas ou mais personagens para fluir a narrativa sem a presença de um narrador:

Técnica peculiar à linguagem teatral, que foi assimilada pela ficção. É dos processos narrativos que dão mais objetividade às personagens e situações técnicas, pois é o que mais se aproxima da vida real. Daí ser uma das técnicas mais ricas para a caracterização das personagens. E a oportunidade que o autor dá a elas de se revelarem diretamente ao leitor, eliminando a mediação do narrador. Em geral, o diálogo é assimilado, tipograficamente, por signos gráficos de pontuação: travessão, aspas, dois pontos, parênteses. (COELHO, 2000a, p. 85)

Na obra de Ana Maria Machado, o diálogo é utilizado de maneira elucidativa que, segundo Coelho (2000a), revela as especificidades peculiares das personagens “ou de quaisquer aspectos da situação em causa, mas sem intervir na sequência narrativa” (COELHO, 2000a, p. 85). É o que acontece, por exemplo, com a repetição da pergunta que o coelho branco faz a menina ao dizer “menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo para ser assim tão pretinha?” e a menina responde com peripécias do que ela imagina que seja o motivo. Para cada hipótese criada pela protagonista, somos deparados com uma tentativa falha do coelho em mudar sua cor e tentar novamente executar outro plano que se inicia com a mesma pergunta destinada à menina em um ciclo sem fim, sem que a história avance em quesito de ação narrativa por algumas páginas.

Durante a repetição do diálogo entre o coelho e a menina, a história salienta a beleza negra com elogios que comparam a menina a alguma outra coisa de maneira poética como, por exemplo, os trechos das páginas 1 e 2 que dizem “Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feito fiapos da noite. A pele era escura e lustrosa, que nem pelo da pantera negra quando pula na chuva” ou ainda comparar os cabelos trançados da personagem a “uma princesa das terras da África, ou uma fada do Reino Lunar”. Ao final do livro, a mãe da protagonista explica a filha e ao coelho que a cor da pele de uma pessoa representa a história de vida de seus antepassados familiares, com a moral de que todos possuímos aparências diferentes e que carregamos em nossos corpos físicos lembranças de uma história de vida de nossa parentela.

Semelhante à moral do final da obra de Ana Maria Machado, o livro “O cabelo de Lelê” (Valéria Belém), lançado em 2006, narra a busca da personagem Lelê em aceitar seus

cabelos castanhos e cacheados. Na ilustração de Adriana Mendonça, Lelê é desenhada como uma menina negra que possui extensos cabelos cacheados que não se ajeitam ou tomam forma do modo como a protagonista gostaria que fossem. Em um diálogo com o leitor, a personagem decide pesquisar em livros de onde vem os cabelos iguais ao dela e é apresentado, então, uma conclusão moralista de que os cabelos representam histórias de vida, em especial o da Lelê, que narram a história de povos distantes que vieram do continente africano.

Nas últimas páginas, após o conflito principal sobre a origem dos cabelos, a narrativa nos apresenta elogios aos cabelos da personagem quando diz “Lelê gosta do que vê, vai à vida, vai ao vento, brinca e solta o sentimento, descobre a beleza de ser como é, herança trocada no ventre da raça do pai, do avô, de além-mar” e em outro trecho diz “o negro cabelo é pura magia, encanta o menino e a quem se avizinha”. Nas ilustrações, vemos a personagem desenhada com diferentes penteados e seu rosto agora contém um sorriso, diferente de antes. Para Jovino (2006), a ilustração que contenha personagens negras usando diferentes penteados como tranças ou assumindo os cabelos cacheados representa a juventude negra um estímulo a aceitação e afirmação de seus traços e cultura.

Assim, através de Coelho (2000a), podemos concluir que tanto a obra de Ana Maria Machado, quanto o livro de Valéria Belém seguem uma tendência da Literatura Infantil em transmitir valores morais ideológicos e éticos através de símbolos que “garante-lhe perenidade no interesse dos leitores” (COELHO, 2000a, p. 131). No caso, as autoras demonstram passar a moral da aceitação as diferenças étnicas de cada pessoa, mas, principalmente, sobre a valorização do corpo negro como aquele que é incrivelmente bonito. Portanto, merece ser respeitado e valorizado na sociedade.

6.1.4 Eixo D: situações cotidianas

Imagem 4 - Capas dos livros analisados pelo Eixo D



Fonte: Elaborado a partir de imagens disponibilizadas pelas editoras responsáveis pelas obras.

Para o Eixo D foram considerados oito livros que contivessem personagens negras enquanto protagonistas em situações cotidianas da vida, isto é, situações em que exerçam atividades comuns sem que haja o reforço a suas características físicas no texto. Para Araujo (2018), obras literárias que se enquadram nesta categoria são marcadas, principalmente pela ilustração das personagens, que diz mais que o texto, pois, geralmente durante a narrativa, pode ou não ter menção aos fenótipos do corpo. Para Jovino (2006), é uma oportunidade enxergarmos na Literatura Infantil livros que nos possibilita imagens de personagens negras desvinculada do valor simbólico dos estereótipos, “herança desde o período escravocrata” (JOVINO, 2006, p. 212).

A obra denominada “A menina e o tambor”, lançado em 2009 pela editora Autêntica, trata-se de um livro ilustrado em que as imagens da ilustradora Mariângela Haddad é que narram a história da escritora Sonia Junqueira. No livro, somos apresentados a uma menina negra que realiza a atividade cotidiana de passear pelas ruas de uma cidade. Aparenta querer falar com as pessoas, adultos ao seu redor, mas ninguém lhe dá atenção devido a expressões faciais que nos revelam ser preocupação, tristeza e até mesmo raiva.

Essas reações antipáticas, por parte dos adultos em relação à menina, fazem com que suas cores sejam em tons desbotados se comparados com as cores da personagem da menina,

que opta por levar sua alegria às pessoas aborrecidas através da música. Tocando seu tambor pelas ruas, a menina passa a contagiar as pessoas com sua música alegre, que lhes devolvem as cores vibrantes e sorrisos no rosto.

Já o livro “O menino Nito: então homem chora ou não?”, escrito por Sonia Rosa e ilustrado por Victor Tavares, em 2002, narra a história de Nito, um menino que chorava constantemente por qualquer coisa. Até que um dia seu pai lhe explica uma dura lição que homens jamais choram. Nito entra em um profundo conflito interno do porquê homens não podem chorar e passa a guardar dentro de si todos os seus sentimentos e choros, causando uma profunda tristeza, que o deixa até doente. Nessa obra, todos os personagens são negros, desde a criança, passando pelos pais e até o médico que atende ao Nito, porém, em nenhum momento do texto é descrito isso. A interpretação é obtida somente pelo visual das ilustrações, com traços no estilo *cartoon*, isto é, desenhos com traços simples como os de desenhos animados.

O livro “Fuzarca”, também escrito por Sonia Rosa e ilustrado por Tatiana Paiva, em 2011, narra a história de um casal de irmãos gêmeos, cujo Guido é um menino negro e Iná é uma menina branca. A história conta como é o dia de domingo dos irmãos, que brincam com amigos e com os pais, além de tocarem juntos instrumentos musicais como o caxixi e berimbau, instrumentos importantes para a realização da capoeira. Na história, não é abordado sobre a diferença de cor de pele entre os irmãos gêmeos, a explicação fica por conta da ilustração, que mostra que os pais das crianças são um casal interracial.

“Hortência das tranças”, lançado em 2015, é um livro escrito e ilustrado por Lelis e conta a história de uma mulher chamada Hortência, uma contadora de histórias. Na obra, o leitor acompanha a rotina da personagem, que todos os dias deixa sua casa e seu marido, embarca em um ônibus em direção ao sertão para ler livros da literatura clássica para crianças. Assim como a obra de Sonia Rosa, o livro não faz menção às características físicas da personagem. O leitor só a identifica como negra através das ilustrações, feitas em aquarela pela artista.

Já o livro “Piquenique do Catapimba” (Ruth Rocha), ilustrado por Mariana Massarani e lançado pela Editora Salamandra, em 2010, narra um dia corriqueiro de um menino negro Catapimba, que preparou um piquenique para seus amigos. Todavia, vive um conflito ao se deparar com a inesperada presença de crianças da vizinhança com quem não se dava muito bem. Na troca de alimentos e brincadeiras com esses vizinhos, Catapimba descobre o

nascimento de uma amizade ao se dispor a conhecer pessoas com quem não tinha muito costume em conversar. No texto, em nenhum momento é mencionado a cor de pele da personagem, a interpretação fica por conta da ilustração.

No mesmo sentido, o livro “Cartas a povos distantes”, escrito por Fabio Monteiro e ilustrado por André Neves, em 2015, busca também retratar a construção da amizade através de trocas de cartas entre um garoto morador de São Paulo e um morador de Luanda. Aqui, o foco da obra é retratar a amizade que nasceu entre duas crianças que são diferentes fisicamente, mas que também vivem realidades e culturas muito distintas, pois a história é contextualizada durante a guerra civil na Angola, na década dos anos de 1980. Todavia, o foco não está na cor de pele das personagens, mas sim na convivência a distância entre as personagens que criam um sentimento especial um pelo outro.

Os seis livros citados acima, na concepção de Coelho (2000a), correspondem a uma tendência de obras infantis que tratem de uma situação real para as crianças, com o objetivo de estimular as crianças a desenvolverem o seu agir perante a situações que podem ocorrer na nossa vida. Para a autora, é possível encontrar o realismo cotidiano de maneira crítica, em que as obras são centradas nas questões político-econômica-social, quando apresenta, por exemplo, por conflito principal a compreensão da personagem Nito, de Sonia Rosa, em entender quais atitudes e ações correspondem a cada gênero, ao se questionar se homem pode ou não chorar. Além disso, caso chore, o que acontece com aqueles que burlam tais regras sociais?

Por outro lado, há a presença também do realismo lúdico que segundo Coelho (2000a), é aquela obra que enfatiza “a aventura de viver, as travessuras do dia a dia, a alegria ou conflitos, resultados do convívio humano” (COELHO, 2000a, p. 157). Por exemplo, podemos citar as obras de “Piquenique do Catapimba” (Ruth Rocha) e “Cartas a povos distantes” (Fábio Monteiro), ao demonstrar os primeiros passos de uma construção natural da amizade entre diferentes pessoas. Já a obra “Fuzarca” (Sonia Rosa), narra o dia de brincadeiras e farras entre dois irmãos gêmeos.

Em “A menina e o tambor” (Sonia Junqueira) e “Hortência das tranças” (Lelis), Coelho (2000a) nos ajuda a compreender que o realismo centrado nessas obras é o humanitário. A justificativa é que as personagens buscam alternativas para se fazerem serem ouvidas pelos outros, o que indicam ações “atenta ao convívio humano, dão ênfase às relações afetivas, sentimentais ou humanitárias” (COELHO, 2000a, p.157). Portanto, as obras que

tratem em suas temáticas situações reais da vida podem ser compreendidas como aquelas que querem mostrar aos seus leitores opções de como reagir em determinadas circunstâncias. Segundo Coelho (2000a), busca “ajudá-los a transformarem em *ato* o que neles existe *em essência*” (COELHO, 2000a, p. 155, grifos da autora).

Seguindo a mesma tendência do realismo como atração principal de seu enredo, mas o introduzindo-o de maneira mais metafórica, os livros “Cadê?” (Graça Lima), “Fuzarca” (Sonia Rosa) e “Princesa Arabela, mimada que só ela” (Mylo Freeman), acrescentam também em seu enredo a presença do humor. Segundo Coelho (2000a), o humor é uma intervenção satírica que, quando mesclada a presença do realismo, cria:

Obras em que as fronteiras entre realidade e imaginário se diluem, fundindo-se as diferentes áreas para dar lugar a uma terceira realidade, em que as possibilidades de vivências são infinitas e imprevisíveis. Situações centradas no cotidiano comum, em que irrompe algo ‘estranho’, que é visto ou vivido com a maior naturalidade pelas personagens. (COELHO, 2000a, p. 158)

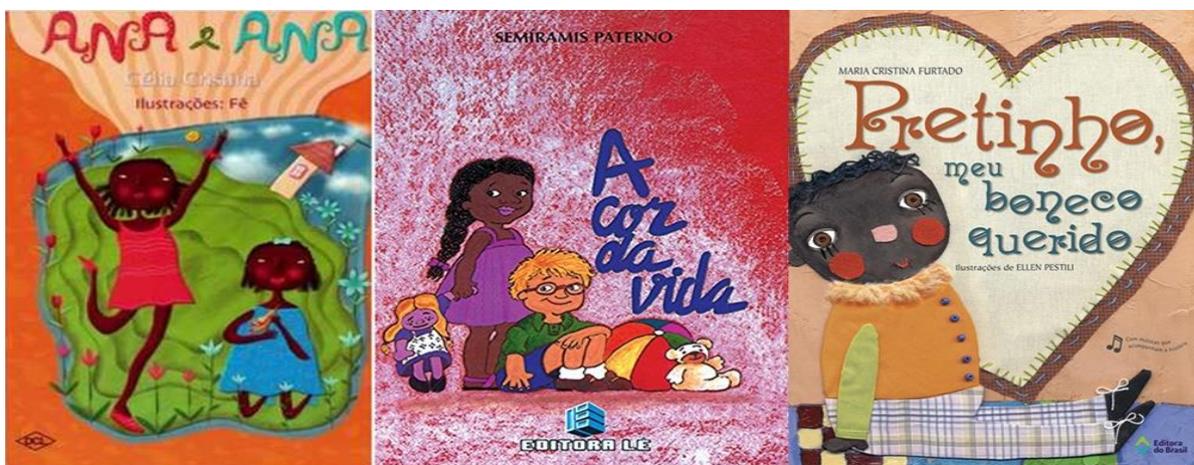
Nesse aspecto, o livro escrito e ilustrado por Graça Lima, “Cadê?”, em 2009, mostra aos seus leitores a imaginação de uma criança que enxerga o sofá como rinoceronte, a geladeira como um urso polar e a mesa como o corpo de uma girafa. Do mesmo modo, o livro “Princesa Arabela, mimada que só ela”, escrito e ilustrado por Mylo Freeman, em 2005, narra a experiência de uma menina que está fazendo aniversário e pede aos pais um elefante que fala de presente. Em ambos os casos, as obras demonstraram situações corriqueiras da vida de uma criança — como o ato de imaginar e o dia que se comemora o aniversário —, mas, a realidade se transforma em uma dimensão fantástica de novas possibilidades que dá aos leitores a oportunidade de “brincar” com a forma como enxergam o mundo.

Conclui-se, no Eixo D, que todas as obras aqui citadas podem ser entendidas como obras que contenham múltiplas linguagens, pois, de acordo com Coelho (2000a) utilizam de recursos visuais, como as ilustrações, diagramação do texto e composição das cores, para complementar a história. Assim, as personagens negras não são consideradas somente pelas suas características fenotípicas de seus corpos caracterizada no texto escrito, mas visualizadas de maneira mais humana e natural através das imagens dos desenhos e ilustrações. Além disso, nessa perspectiva, as personagens são contextualizadas em um período histórico contemporâneo, pois estão presentes em situações cotidianas da vida como brincar, imaginar, explorar o ambiente em que mora como todas as pessoas fazem todos os dias de suas vidas.

Assim, aqui a reafirmação da identidade das personagens negras é feita através das ações em que elas são apenas pessoas assim como quaisquer outras. Todavia, em uma sociedade brasileira que ainda é racista devido às raízes coloniais que estão presentes no social, uma reafirmação de identidade mais explícitas se fazem necessárias para que fortaleça o orgulho pelo fenótipo atrelado a algo positivo.

6.1.5 Eixo E: respeito às diferenças

Imagem 5 - Capas dos livros analisados pelo Eixo E



Fonte: Elaborado a partir de imagens disponibilizadas pelas editoras responsáveis pelas obras.

Para este Eixo E foram considerados três livros que apresentaram o objetivo de tratar a temática sobre o respeito às diferenças, tendo por pauta a denúncia a atitudes relacionadas ao preconceito racial. Para Coelho (2000a), trata-se de uma característica vinculada a Literatura Infantil que realiza críticas ao comportamento humano, medindo suas ações entre o que é certo e o que é errado. Essa característica é identificada pela autora por obras que utilizam o recurso da exemplaridade, que é quando se dá o exemplo as crianças do que elas devem evitar ou acatar através de uma literatura didática.

O livro “Pretinho, meu boneco querido” foi escrito por Maria Cristina Furtado e ilustrado por Ellen Pestili, e lançado em 2008 pela Editora do Brasil. Na história, somos apresentados a uma menina negra chamada Nininha, que mora no Rio de Janeiro e tinha vários bonecos com tons de pele branca. Ela, então, decide comprar um boneco de pele negra

quando completa oito anos de idade, a quem chama de Carlinhos, mas que tem apelido de Pretinho.

Por ser o único boneco de pele negra na prateleira de brinquedos, o boneco Carlinhos/Pretinho acaba ganhando mais atenção da menina Nininha, situação que gera ciúmes nos demais bonecos. Por consequência, Carlinhos/Pretinho começa a sofrer *bullying* dos outros bonecos brancos. Nesses momentos, é possível notar frases racistas verbalizadas pelos bonecos de pele branca contra o boneco Carlinhos/Pretinho que, na ilustração, é colorido com um tom bem escuro de marrom, quase preto. Aliás, o apelido dado ao personagem, que é constantemente chamado apenas de Pretinho e não de Carlinhos, também acaba por reforçar os diálogos racistas durante o livro, o que torna uma leitura que não pode ser feita sem uma reflexão que alerta sobre racismo para os leitores. Todavia, o livro não acompanha nenhum adendo sobre isso.

O boneco então diz a Nininha que gostaria de mudar o tom de sua pele, pois ele não é aceito por outros bonecos por ser negro. A situação fica bem crítica quando, para não ser atacado fisicamente, Carlinhos/Pretinho se joga da janela do quarto. Destaco essa situação, pois, é somente após pensarem que o boneco ‘morreu’, que as outras personagens passam a respeitar o boneco negro quando ele surge, milagrosamente, vivo para os outros brinquedos. No final da história, todos viram amigos e é explicitada uma moral de que devemos respeitar a todos, sem fazer mal a ninguém por ser diferente de nós. Nininha e o boneco Carlinhos/Pretinho dialogam nas últimas páginas sobre o orgulho que sentem por serem negros e que no mundo somos todos iguais. A obra acompanha um CD com músicas que reforçam os acontecimentos didáticos da obra, mas não foi possível a pesquisadora desta dissertação ter acesso ao CD, somente ao livro.

Com uma abordagem mais sutil, o livro ilustrado por Semíramis Paterno, em 1998, conta em suas ilustrações a história de duas crianças, uma menina negra e um menino branco, que fogem de suas mães para brincarem juntos. Durante a fuga, as mães das crianças ficam com expressões faciais de desespero que é rapidamente substituída por espanto ao verem a aparência uma da outra. As ilustrações então demonstram uma rivalidade e raiva entre as mães que só é superada quando encontram as crianças dormindo abraçadas, após muito brincarem. Nesse momento, elas parecem superar suas rivalidades. A mãe negra abraça a criança branca, enquanto a mãe branca abraça a criança negra. A lição didática do livro, ao final da obra, indica que é preciso respeitar ao próximo e suas diferenças, pois somos todos

iguais, já que o desenho das mães abraçadas com as crianças é idêntico, trocando somente as cores de pele e cabelo.

Já no ano de 2007, a obra “Ana e Ana”, escrita por Célia Godoy e ilustrada por Fê, narra a história de vida de duas irmãs gêmeas que, apesar de idênticas, são completamente diferentes na personalidade. Durante o texto, são expostos vários exemplos que reforçam o porquê as gêmeas são diferentes, baseando-se em seus gostos e jeito de ser, mas nunca por serem negras — que aliás, é uma informação que só nos é observada através da ilustração. Ao final do texto, quando as gêmeas já estão adultas, uma moral é apresentada e indica que apesar das diferenças na personalidade, elas são iguais não só na aparência, mas também no amor que sentem uma pela outra.

Segundo Jovino (2006), a tendência didática em livros para crianças que repudiem situações de preconceito surge entre os anos de 1970 e 1980. Geralmente, as personagens negras lidam com situações racistas com bravura e destacam o orgulho de serem como são. Contudo, para a autora, tal prática exige dos escritores e ilustradores atenção redobrada para não reforçar estereótipos que causem nas crianças justamente ações contrárias ao que se ensina. É quando, por exemplo, as ilustrações apresentam os negros com feições sempre cabisbaixas ou deformadas em comparação a outras personagens brancas, além da escolha das palavras em utilizar termos pejorativos que podem influenciar ações racistas.

Assim, é possível concluir que o livro “Pretinho, meu boneco querido”, apresenta diálogos entre as personagens que são preocupantes se lidas fora de contexto ou sem um acompanhamento que reforce a moral de sua história. Já as obras “A cor da vida” e “Ana e Ana”, que também tratam da mesma temática, apresentam um discurso escrito e visual com mais sutileza e, por isso, são mais conscientes. O repúdio ao racismo acontece sem a necessidade de se utilizar o extremismo como recurso literário. Logo, a moral da história é facilmente compreendida, sem carecer de termos pejorativos relacionado às personagens negras. Evita-se, dessa forma, o reforço a estigmas sociais que, historicamente, a comunidade negra vem lutando para ser desassociada através de movimentos de resistência, militância e legislação que incrimine o racismo.

6.1.6 Eixo F: temática do Brasil colônia

Imagem 6 - Capas dos livros analisados pelo Eixo F



Fonte: Elaborado a partir de imagens disponibilizadas pelas editoras responsáveis pelas obras.

Para a última categoria, o Eixo F, foram considerados três livros que narravam histórias infantis que se passassem durante o período histórico do Brasil enquanto colônia de Portugal. Assim, os livros que aqui se encaixam, contam histórias do momento em que o Brasil foi invadido por portugueses e também o período escravocrata.

Muito parecidas, os três livros aqui analisados, em comum apresentam a presença de um narrador para contar os fatos que compõe a história de cada personagem. Segundo Coelho (2000a),

O narrador é uma voz que se torna cada vez mais familiar em relação ao leitor. Sua presença é permanente no decorrer da efabulação, servindo como uma espécie de guia ou companheiro para o leitor. É o ser onisciente, por excelência: conhece tudo a respeito dos acontecimentos, dos personagens, das causas e feito de cada fato. (COELHO, 2000a, p. 137, grifos da autora)

Logo, o narrador é um personagem “escondido”, que não aparece na trama, mas narra os fatos que presenciou como uma testemunha dos casos a serem apresentados ao leitor. Segundo Coelho (2000a), os narradores surgem a partir do Romantismo, com foco em dar maior veracidade ao que está sendo contado aos leitores. Dessa forma, os narradores são, na maioria das vezes, oniscientes e confessionais, pois confessam todo o conhecimento que

sabem sobre as personagens que compõe o enredo. Segundo a autora, na Literatura Infantil, os narradores apresentam a característica de estarem em primeira pessoa para narrar a história.

A obra “Luana: a menina que viu o Brasil neném” — que foi escrita em parceria entre Aroldo Macedo e Oscaldo Fautino, com ilustrações de Arthur Garcia e lançados no ano de 2000 pela editora FTD — conta a história de Luana, uma personagem afro-brasileira que tem oito anos e gosta de lutar capoeira. Com o uso de seu berimbau mágico, a personagem faz uma viagem no tempo e chega até o dia de 22 de abril de 1500, data em que o Brasil foi *invadido* por portugueses. Todavia, a obra enfatiza se tratar, na realidade, do evento do *descobrimento* do Brasil, pois mesmo que já tivessem índios no território brasileiro, para a personagem Luana, é somente com os portugueses que o Brasil realmente “nasceu” enquanto sistema de sociedade — como se os povos indígenas já não vivessem em comunidades organizadas socialmente há muito tempo antes dos anos de 1500.

Com o passar de páginas, a obra “Luana: a menina que viu o Brasil neném” busca explicar de maneira didática como foi estabelecida a relação entre os povos indígenas e os portugueses. Na obra literária, o período histórico é considerado como um momento a ser comemorado pelos personagens indígenas, que são representados de maneira muito alegres e pacíficos ao se disporem aos portugueses como um povo que possuía tudo o que Portugal “desejava” e “precisava” para si. Além disso, é destacado constantemente, por parte das personagens indígenas, que eles estarão sempre disponíveis para colaborar com os portugueses, até mesmo trabalhar de boa-fé para os europeus. Suas falas que indicam que os povos indígenas não apresentaram qualquer tipo de resistência e estranheza aos portugueses.

É somente no final, após os personagens portugueses encherem os navios com as madeiras das árvores do Pau-Brasil, que o livro contextualiza rapidamente que o retorno dos portugueses traria consequências que deixaria a personagem Luana muito triste. É por isso, então, que ela toca o seu berimbau mágico para voltar para o futuro, ficando uma lacuna de quais situações seriam essas, já que a obra finaliza dando a entender que a paz estava selada definitivamente entre os portugueses, os indígenas e a personagem Luana.

Já o livro escrito por Ruth Rocha, “O amigo do rei”, foi lançado pela Editora Ática originalmente em 1999, mas a edição aqui analisada é de 2005. A história conta sobre a amizade entre um menino escravizado, Matias, e seu escravizador, o menino Ioiô. As ilustrações de Eva Funari apresentam, constantemente, imagens de homens e mulheres negras acorrentados, com a coluna encurvada e realizando trabalho domésticos e de agricultura. Já a

narrativa busca enfatizar que Ioiô nasceu na fazenda, não era acostumado a apanhar do pai e nos momentos de desentendimento com Matias, era Ioiô quem tinha razão, pois era “patrão” do menino. Em outro extremo, a obra diz que Matias, por ser um escravizado, nasceu na senzala, era acostumado a apanhar e devia obediência a Ioiô, que era “seu dono”.

Em diversos momentos da trama, Matias diz a Ioiô que na África ele pertencia a uma família real e que, na fase adulta, gostaria de ser um bom rei como foi um dia seu pai. Ioiô, porém, recebe a história de Matias com desdém, como se fosse uma piada. Após um conflito em que Ioiô apanha de seu pai por conta de uma travessura, o menino branco decide fugir de sua fazenda, ordenando que Matias o tirasse dali. Matias, então, o leva até um quilombo. No quilombo, Matias é recebido como rei pelos outros negros, que festejam sua chegada, deixando Ioiô chocado. O livro segue contando que Ioiô, por se tornar amigo do rei, era considerado “quase rei” no quilombo, ficando por baixo apenas de Matias. Por saudade de sua fazenda, Ioiô opta por retornar para sua fazenda, despedindo-se de Matias, que prefere continuar no quilombo.

Ao final da história, é descrito que Matias se tornou um adulto que lutou para que seu povo conquistasse a liberdade. O narrador conta também que Ioiô também lutou pelo fim do período da escravidão no Brasil, mas indica um termo racista ao utilizar a palavra “mulatos” para se referenciar aos companheiros de luta que eram mestiços. Para Silva (2018), a palavra “mulato” não deve ser utilizada, pois sua origem na Língua Portuguesa carrega significados cuja a intenção era inferiorizar a população negra, em especial as mulheres. De acordo com a autora:

Outra mudança significativa na terminologia do contexto de escravidão se refere às palavras *mulato/a*, especialmente à versão feminina do termo. Os movimentos negros brasileiros refutam a utilização da palavra por dois motivos: 1) linguístico – derivação de ‘mulus’, do latim, atualizado por ‘mula’, o animal que surge da cópula de duas raças diferentes – o asno e a égua, que, no século XVI, derivou-se na América hispânica para ‘mulato’ como uma analogia ao caráter híbrido do animal, considerado uma raça inferior já que não possui a possibilidade da reprodução; e 2) cultural – a falsa impressão de democracia racial que há no país, associado à representação da mulher negra ou mestiça através do corpo branqueado e hiperssexualizado. (SILVA, 2018, p. 77, grifos da autora)

Além disso, a narrativa se refere ao personagem de Matias como aquele que é “escravo” e não “escravizado” que, para Silva (2018) também é considerado um termo racista.

De acordo com a autora, a palavra “escravo” indica uma condição que não pode ser alterada, uma situação em que a pessoa não pode ser liberta e aceita sua condição de maneira passiva. Já o termo “escravizado”, segundo a autora, indica uma denúncia ao processo violento que uma pessoa foi forçada a se submeter, que sofreu escravização:

No português brasileiro, Harkot-de-La-Taille e Santos (2012) identificaram que apenas no dicionário online Caldas Aulete o termo *escravizado/a* está registrado como uma entrada nova cujo significado leva a que se escravizou, sofreu escravização, o que demonstra uma nova visão das relações histórico-sociais ocorridas na época da escravidão. A Real Academia Espanhola, reconhecida por sua postura conservadora diante das mudanças linguísticas, não apresenta uma entrada para *esclavizado/a*; no entanto, embora não esteja registrado no dicionário, é possível encontrá-lo — ainda de maneira um tanto tímida — em textos que tratam sobre a temática da escravidão como reivindicação das comunidades negras hispano-americanas. (SILVA, 2018, p. 77, grifos da autora)

Assim, as ilustrações de Eva Furnari ao apresentar as personagens negras acorrentadas, mas, ao mesmo tempo, trabalhando com um sorriso no rosto, indicam uma mensagem implícita que considera os escravizados como personagens que se sentem confortáveis de estarem vivendo aquela situação. Dessa forma, as ilustrações reforçam o sentido que a palavra “escravo” é utilizada no livro. Carrega e descreve os negros como aqueles que não buscam alterar sua situação.

Mesmo que no enredo apareça a importância do quilombo como um local que os escravizados poderiam se refugiar e se abrigar da vida que levavam, é preciso lembrar que o personagem de Matias só vai até lá porque Ioiô o ordena. Ele apanhou de seu pai como castigo e, então, exigiu a Matias que o ajudasse a fugir da fazenda, logo, a fuga de Matias não aconteceu pela sua vontade própria de fugir e se abrigar em um quilombo, mas sim porque lhe foi dado o comando de fugir. Podemos concluir que o livro aparenta querer desresponsabilizar os brancos pela opressão histórica, cultural e social que impuseram no passado sobre a população negra.

Seguindo a mesma tendência, o livro “O presente de Ossanha” (Joel Rufino dos Santos), lançado em 2006 pela Editora Global, narra a história de duas crianças em “um tempo em que tudo era possível e ninguém se espantava com nada”, segundo o narrador da efabulação. Somos apresentados então à história de dois meninos, um era o filho do dono de um engenho de açúcar chamado Ricardo; o outro era o “muleque”, uma criança escravizada

que ninguém se lembrava o nome e o chamavam apenas por “muleque”. No enredo, novamente há a presença do termo “escravo” para se referir e descrever o personagem negro da trama que, em uma das páginas, chega a ser ilustrado por Maurício Veneza em posição de engatinhar, enquanto o personagem branco monta sobre ele como se fosse um cavalo.

Em busca de trazer um resgate à cultura africana, a obra de Joel Rufino dos Santos apresenta Ossanha, o orixá que é, ao mesmo tempo, homem e mulher e vaga pelas matas em busca de recuperar sua coleção de folhas perdidas. Ossanha ajuda o personagem de “muleque” a caçar um pássaro cantante, que era de uma espécie muito rara, pois cantava todas as músicas que “muleque” o ensinava. O pássaro, então, começa a chamar atenção de diversas pessoas do mundo inteiro, que desejavam comprar o animal. Isso desperta atenção do pai de Ricardo, que quer obrigar o personagem de “muleque” a vender o pássaro para ficar com o dinheiro. Entretanto, com as negativas do menino, o pai de Ricardo começa a castigar a criança negra até que opta por vendê-lo como se fosse um objeto. Ao final da história, Ricardo, que sofria de saudade de “muleque”, é presenteado, misteriosamente, com o pássaro cantante, que surge pendurado em sua janela.

Segundo Silva (2005) e Soares e Monteiro (2019), narrativas que ilustram personagens negros como inferiores em relação a personagens brancos e em condição de escravizados, sem propor uma discussão sobre a natureza que causou tal condição, corresponde ao reforço do estereótipo do negro como aquele que é miserável e responsável pelas condições que o tornaram escravizado. Para os autores, as crianças negras que estejam em contato com essas imagens podem se sentir afetadas, por não desejarem serem relacionadas aos estigmas da pobreza e escravidão. Logo, passam a rejeitar sua autoimagem.

Para Silva (2005) e Soares e Monteiro (2019) não se trata de impedir que livros abordem a temática do período histórico do Brasil colônia, tais como a escravidão, em suas narrativas. Todavia, para os autores, a discussão não pode ficar estagnada só nessa única temática, sem ir além dela. Para os autores, é necessário que as obras sejam acompanhadas por uma reflexão que o transforme em um “gerador de consciência crítica” (SILVA, 2005, p. 33) que desconstrua as ideologias “que desumaniza e desqualifica” (SILVA, 2005, p. 33) as pessoas negras de maneira responsável, ou seja, que não naturalize a opressão sofrida pelos escravizados. Muito menos que considere representar as pessoas negras só enquanto escravizados, como se eles não pudessem estar em qualquer outro papel que não seja o de servidão.

O movimento, para Silva (2005) e Soares e Monteiro (2019) é essencial para o processo de reconstrução da identidade étnico-racial das crianças, principalmente quando se trata de sua autoestima, além de promover discussões que mostrem os outros lados da história que geralmente não são contados.

As reflexões conscientizadoras do tema das Relações Étnico-Raciais, segundo Silva (2005), podem ser acompanhadas por parte de quem acompanha a leitura, ou a partir dos próprios livros. Nas obras aqui analisadas não foi encontrado tal movimentação por parte dos escritores e nem ilustradores, em anexar uma reflexão crítica que acompanhem o período histórico que escolheram como palco de suas narrativas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Boni e Quaresma (2005), os dados obtidos para uma pesquisa nos revelam, de maneira muito específica, a subjetividade dos sujeitos envolvidos na investigação, bem como o contexto sócio-histórico e a cultura que vivenciam e produzem. Nas Ciências Humanas, tal detalhe se torna ainda mais pontual por se tratar de pesquisas realizadas diretamente com esses sujeitos, em uma relação recíproca entre os sujeitos e o pesquisador, o que caracteriza o fator de não poder se generalizar ou taxar seus resultados como uma regra padrão universal. Assim, quando pesquisadores realizam uma pesquisa de cunho qualitativo, busca-se encontrar dados que vão para além de apenas comprovar ou constatar hipóteses anteriormente criadas.

Tal conjunto de subjetividades, somado a uma reflexão teórica que auxilie ao pesquisador melhor compreender os dados que obteve, resultam em diferentes fenômenos sociais, que vão para além da obviedade de números exatos. Isso ocorre porque tudo depende de qual olhar teórico-reflexivo-crítico um pesquisador decide analisar seus dados. Nesse aspecto, os dados que são proporcionados por uma pesquisa não podem ser enquadrados como uma verdade absoluta, uma vez que tratam de escolhas teóricas que o pesquisador faz para concluir sobre os dados que ele colheu e examinou.

Através destes alicerces, Boni e Quaresma (2005) justificam os motivos pelos quais não existem pesquisas neutras, pois uma pesquisa espelha as escolhas políticas e éticas por meio de intelectuais que fundamentam as crenças e valores que o pesquisador se identifica. Assim, nesse capítulo, a pesquisadora objetiva apresentar suas conclusões sobre os dados obtidos e analisados em sua pesquisa, retomando seus objetivos e a questão de pesquisa, que visava saber o que se tem produzido, enquanto pesquisa, sobre a temática da Literatura Infantil e as Relações Étnico-Raciais.

Os dados que foram analisados referem-se ao levantamento realizado por meio do Estado de Conhecimento, presentes nos capítulos cinco e seis. Através do exame das quatorze dissertações de mestrado e duas teses de doutorado em educação, foi possível constatar um importante fenômeno social presentes nas instituições de Educação Infantil, cenário ao qual foram realizadas as pesquisas: há o mito de que as crianças não são capazes de compreender as questões raciais presentes na sociedade.

Apesar da obrigatoriedade da Lei 10.639/03, que determina o ensino das africanidades nas instituições de Educação, os dados aqui analisados permitiram constatar que as instituições de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental cotidianamente optam por não tratar tal temática das Relações Étnico-Raciais, detendo-se timidamente a data do dia 20 de novembro para fazê-lo. A argumentação, segundo foi constatado pelas pesquisas aqui analisadas, os professores não se sentem preparados e informados o suficiente para trabalhar as temáticas étnico-raciais em suas práticas pedagógicas.

Segundo Figueiredo e Grosfoguel (2009), a fundamentação apresentada pelos docentes é pertinente, uma vez que para os autores há uma ideologia colonial presente nas universidades brasileiras. Para os autores, a academia, de modo geral, não tem se preocupado em dar espaço para que autores intelectuais negros possam ter a mesma visibilidade que são dedicados a autores intelectuais brancos, sobretudo, os ditos clássicos europeus.

Nesse sentido, segundo Figueiredo e Grosfoguel (2009), a discussão das Relações Étnico-Raciais tem se destinado unicamente a pautas sobre o racismo que é praticado pelos outros e em outros ambientes sociais. As desigualdades raciais presentes dentro do próprio ambiente universitário são ignoradas, como, por exemplo, o silenciamento de intelectuais negros das bibliografias regulares e complementares da grade curricular dos cursos ofertados.

Dessa forma, são poucas as disciplinas obrigatórias destinadas a essa temática nos cursos de Graduação e Pós-Graduação⁴⁴, bem como o descrédito para as dificuldades de permanência enfrentada por estudantes negros no ambiente acadêmico. Para Figueiredo e Grosfoguel (2009), há o mito de uma democracia racial que perpetua e macula a sociedade brasileira em uma constante dificuldade em dar visibilidade a práticas racistas realizadas no cotidiano. Nas universidades, o mito se concretiza de maneira ainda mais banalizada.

Logo, a luta do Movimento Negro por “políticas públicas voltadas para segmentos específicos da população com base na cor/raça” (FIGUEIREDO; GROSFOGUEL, 2009, p. 229) enfrenta ainda mais dificuldades para ser homologada. Por consequência, para aqueles no ambiente universitário que não buscam por si só se aprofundar sobre a temática racial e as diferentes formas que o racismo pode se manifestar — ditas pelos autores como a negação, a rejeição e estereótipos — tornam seus impactos desconhecidos, como se ele não existisse.

⁴⁴ Refiro-me aqui, em especial, ao curso de licenciatura de Pedagogia que oferece como uma das possibilidades de carreira de trabalho a atuação como professor na área de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, que é o foco principal desta pesquisa. No entanto, os autores originalmente referem-se a todas os campos que oferecem curso de Graduação e Pós-Graduação.

Essa tendência, observada pelo levantamento do Estado de Conhecimento e as reflexões de Figueiredo e Grosfoguel (2009), demonstraram que os discentes que ingressaram como professores nas escolas seguem as heranças deixadas pelo ambiente universitário ao reproduzir tais comportamentos. Por isso, esse fenômeno tende a influenciar, bruscamente, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, que deixa de lado as culturas africanas e afro-brasileiras, tornando-as quase inexistentes para as crianças, se comparadas com a cultura europeia, por exemplo. Assim, foi possível concluir através dos dados analisados que, apesar dos avanços que as diretrizes da lei 10.639/03 representaram para a Educação Básica, há ainda o desfalque de profissionais educadores que estejam de fato envolvidos e comprometidos em introduzir a história e as culturas afrodescendentes às crianças nas instituições escolares.

Do mesmo modo, através dos dados obtidos pelas pesquisas analisadas, foi possível constatar que há pouco engajamento por parte dos professores educadores em trabalhar em sua pedagogia a Literatura Infantil de maneira constante. As duas teses de doutorado e as quatorze dissertações demonstraram que na Educação Infantil há a presença de espaços para leitura e apreciação do livro dentro do ambiente escolar, denominado “cantinho da leitura”. Entretanto, o espaço é pouco explorado pelas crianças, já que muitas das vezes não são elas que escolhem os livros que desejam ler. Já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi observado que o tempo destinado a Literatura é reduzido a uma disciplina por semana a qual as crianças precisam realizar “fichas de leitura” para comprovar a leitura da obra, que continua sendo escolhida pelos professores. Logo, para os pesquisadores, a Literatura deixa de ser uma arte a ser contemplada e apreciada por prazer para se tornar unicamente mecânica e, por consequência, desinteressante — ainda que seja uma etapa educacional em que as crianças estão sendo alfabetizadas e, portanto, deveriam consumir muitos livros.

Segundo os pesquisadores, não há tempo disponível na agenda para se dedicar a literatura enquanto uma arte, assim como também não há horário disponível para creditar as crianças de modo que elas possam compartilhar suas histórias, culturas e vivências. As obras passam a ser anexadas em um novo espaço exclusivo: os acervos das bibliotecas que, segundo os dados analisados, geralmente são planejadas de maneira que as crianças não possam escolher por elas próprias o que gostariam de ler por conta das prateleiras altas. Subliminarmente, a organização espacial indica às crianças que elas não são capazes de fazer boas escolhas por si só, o adulto é quem sabe decidir o que é melhor para elas até mesmo no campo da Literatura. Esse fato remete a origem da Literatura Infantil que, segundo Coelho

(1958), surgiu com a intenção de possuir um viés moralizante dos mais velhos que ensinam e aconselham os mais novos por meio dos contos.

Além disso, segundo os dados obtidos, as bibliotecas também são compreendidas pelas escolas como um local que deve ser restrito às crianças, que só devem adentrar ali com a permissão dada pelos professores — o que foi relatado pelos pesquisadores como um fator que, muitas das vezes, transforma o ambiente em um local de punição às crianças, torando o espaço pouco convidativo e amistoso. Assim, segundo a análise dos dezesseis documentos, foi possível concluir que conforme as crianças vão ficando mais velhas, o período de transição escolar de instituição educativa pré-escolar para a instituição escolar é demarcado por uma nova compreensão de tempo e espaço destinado aos livros.

Outro fator constatado pelos pesquisadores aqui analisados foi referente a denúncia a falta de representatividade nos acervos escolares. Segundo os dados obtidos, foi possível constatar que em todas as instituições de educação — em que as dezesseis pesquisas foram realizadas — continham a ausência de livros em que a principal temática do enredo fosse as culturas afrodescendentes ou personagens negras enquanto protagonistas. Principalmente se comparados com a quantidade de livros que possuem o destaque para as culturas europeias e personagens brancas ocupando papéis de protagonistas. A falta de representatividade intrinsecamente indica às crianças um padrão de beleza que é socialmente melhor aceito e o que não é. Assim, acaba afetando a autoestima das crianças que não se encaixam naquele padrão “ideal”, o que faz com que elas busquem mudar sua autoimagem para se adequar aos padrões do que é melhor aceito.

Todavia, os dados demonstraram também que os pesquisadores que realizaram uma ação pedagógica com livros que contivessem a proposta de apresentar algumas culturas africanas e afro-brasileiras, bem como personagens negros enquanto protagonistas, proporcionou as crianças um novo olhar sobre si mesmas. Dessa forma, podemos concluir com as pesquisas analisadas que a Literatura Infantil que contém em seu enredo a temática étnico-racial, proporciona aos seus leitores mirins experiências culturais que cooperam para uma compreensão social voltada para o decolonialismo, isto é, uma visão social que rompe com a herança estigmatizada deixada no Brasil pelo período colonial. Segundo Karlsson (2008), o ato de compartilhar e ouvir histórias implica na troca de reciprocidade, a qual independe das diferenças de pensamentos, histórias de vida, etnias e/ou culturas, todos são merecedores de prestígio, estima e honra. Inclusive as africanidades.

Assim, segundo Karlsson (2008), o ato de contar histórias é uma ação muito fácil de ser executada pelas crianças, tanto individual, quanto coletivamente, pois elas são plenamente capazes de formular e compreender estruturas de narrativas, ainda que de temas desconhecidos por elas. Para a autora, quando ouvimos o que as crianças têm para nos contar, através de suas histórias de vida somados ao que elas experimentaram por meio dos livros, permite aos adultos “ouvir seus pensamentos e ideias” (KARLSSON, 2008, p. 160).

Ou seja, para adentrar o mundo das crianças, e apresentar culturas as quais elas ainda não tiveram oportunidades de conhecer, é preciso estar ali *com* as crianças e não apenas refletindo *sobre* as crianças. Para Karlsson (2008), o método de tecer histórias é primordial para destacar não apenas as culturas produzidas pelos pequeninos, mas também expor suas opiniões sobre o contexto social em que vivem. Requer, portanto, creditá-las com regularidade, respeitando seu tempo e espaço. Um processo de reflexão recíproca e horizontal entre crianças e adultos sobre as concepções prévias e posteriores as leituras dos livros.

Para Coelho (2000a), o processo de ler um livro a alguém ou para si mesmo reflete, de maneira consciente ou não, as origens dos contos que tinha por objetivo, justamente, promover um discurso que comunica a alguém uma mensagem. Segundo a autora, a literatura popular infantil iniciou-se através de um “apelo ao ouvinte, interlocutor ou leitor” (COELHO, 2000a, p. 90) visando exortar suas ações através de indução a mudanças de atitudes por meio do lúdico e poético:

Esse apelo à atenção do leitor ou ouvinte, para leva-lo a determinadas atitudes, é bem característico das narrativas antigas, nas quais há sempre alguém (avô, avó, tio, preto velho, velha ama, etc.) que conta histórias para a criançada. Por vezes, tais ‘apelos’ assumem um *caráter coercitivo*: o narrador a cada momento exige silêncio, bons modos, atenção, etc. Atitude essa que reflete o autoritarismo dos adultos exercido sobre as crianças. [...] Contemporaneamente, tal invocação ao *tu* (o leitor, o outro, o ouvinte) estimula o narrador a *expandir-se com liberdade*. Essas novas relações entre narrador e leitor se fazem em *tom de descontração e familiaridade* — de igual para igual, e não de autoridade e subordinado. (COELHO, 2000a, p. 90, grifos da autora)

Dessa forma, segundo Coelho (2000a), a literatura tem se transformando ao longo dos anos, tornando-se ora mais didática, ora mais libertina. Todavia, para a autora, a literatura nunca perde a sua magia em ser uma obra de arte que expõe sentimentos, vivências e

proporciona uma encruzilhada de opções de caminhos para tornar acessível diferentes realidades e mundos imagináveis através de suas páginas.

É possível concluir que a literatura pode ser considerada como um ato de resistência ao modelo de ensino que ignora as culturas africanas e afro-brasileiras, bem como auxilia para a desconstrução de práticas racistas e estereótipos criados socialmente, pois os livros podem ser escritos, ilustrados e lidos com a intenção de romper com tais barreiras que tem ignorado as Relações Étnico-Raciais na sociedade e na educação. Nesse aspecto, a Literatura Infantil pode ser uma das possibilidades para realizar um trabalho junto as crianças sobre a temática das relações étnico-raciais, de modo que colabore para que as crianças tenham contato com múltiplas representações culturais, o que pode influenciar, de maneira positiva, a forma como elas intrinsecamente constroem suas identidades. Principalmente quando a ação da leitura é mediada pelos professores através das próprias vivências das crianças.

Assim, podemos inteirar que através da Literatura, enquanto uma arte que expressa sentimentos e vivências de personagens identificáveis pelos leitores dos livros, é possível tratar de temas como o respeito as diferenças, a normatividade do corpo negro enquanto belo e a denúncia a discriminação social por meio das obras. Todavia, as pesquisas aqui analisadas demonstraram que somente a literatura, isto é, quando considerada isoladamente na escola, não é consistente o suficiente para mudar padrões sociais estruturados em nossa sociedade, história e educação.

Concluimos, assim, que a literatura é uma possibilidade, mas não é consistente o suficiente para dar conta de descolonizar, é preciso que a Literatura Infantil contenha um complemento sobre a temática das Relações Étnico-Raciais. O complemento pode ser variado, nas pesquisas aqui constadas, os pesquisadores utilizaram rodas de conversas sobre os livros lidos e as vivências das crianças em relatos orais, escritos e desenhados. Também foram considerados complementos as brincadeiras, músicas e filmes de origem africana e afro-brasileira. Outro complemento utilizado foi envolver a Literatura Infantil e a temática étnico-raciais em disciplinas para além da Literatura e Língua Portuguesa, considerando-a também na geografia, história, matemática e artes em projetos lúdicos para Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Dessa forma, foi possível observar, nos documentos analisados, que a Literatura Infantil foi considerada como uma ponte entre o pesquisador e as crianças, de modo que causou familiarização para que se sentissem confortáveis para compartilhar e relatar

experiências que tenham vivido envolvem o tema étnico-raciais. Além disso, os livros junto a complementos em atividades e brincadeiras promoveram familiaridade para que as crianças negras pudessem reconstruir, de maneira positiva, sua autoestima e permitiu, portanto, que as crianças refletissem sobre o respeito as diferenças e a desconstrução de estereótipos sobre as pessoas africanas e afro-brasileiras.

Os 73 livros de Literatura Infantil que foram utilizados pelos pesquisadores aqui analisados, foi possível constatar que somente 35 continham em seu enredo a temática voltada para as Relações Étnico-Raciais, não sendo a maioria. Destes 35, a maioria foi escrita e ilustrada por pessoas brancas — segundo dado obtidos pela autodeclaração dos escritores e ilustradores nos próprios livros e autobiografias nos sites das editoras analisadas —, o que demonstra que há uma falta no mercado editorial que invista em escritores e ilustradores negros, bem como a falta de investimento em temáticas cujo o papel do protagonista sejam personagens negras. Estes números nos indicam e confirmam as conclusões de Figueiredo e Grosfoguel (2009) em relação ao apagamento que escritores negros sofrem na acadêmica, pois não lhes são dadas as mesmas oportunidades de fala iguais a escritores e ilustradores brancos.

Assim, para Figueiredo e Grosfoguel (2009) e Ribeiro (2019), faltam ações afirmativas que proporcione mais espaços para que os negros possam ter um local de fala em todas as áreas da sociedade, tanto no campo da Educação, quanto na Literatura. Segundo os autores, nossa sociedade está avançando, em muito, sob o aumento de debates e pesquisas que falem sobre as Relações Étnico-Raciais e a Literatura Infantil, mas, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que nossa sociedade seja, de fato, transformada. Não há descanso enquanto grupos que foram historicamente marginalizados pela sociedade continuem sendo alvo de discriminação, de opressão, de violência física e simbólica. Não há descanso da resistência e da militância enquanto mulheres e homens negros não puderem ser tratados com respeito, recebendo as mesmas oportunidades que os brancos. Não há descanso enquanto o racismo ainda for parte do modo como nossa sociedade tem se organizado.

É com esse questionamento reflexivo que concluo e encerro esta dissertação, com o desejo que esta pesquisa seja uma sementinha que, no futuro, possa gerar frutos para que possamos ter uma Educação em que, de fato, as Relações Étnico-Raciais estejam presentes na prática escolar. Inclusive, através dos livros, que são obras de artes tão preciosas e mágicas, cheias de novas histórias e realidades a serem visitadas por meio da imaginação e da leitura.

Não foi fácil realizar uma pesquisa em meio a uma pandemia, que implicou que a proposta de um projeto de pesquisa de campo a ser realizada presencialmente com as crianças fosse modificada e reformulada para objetivos e métodos que a tornasse uma pesquisa qualitativa bibliográfica. Entretanto, acredito que nenhum dos acasos da vida seja em vão. Nós sempre podemos aprender algo, amadurecer e nos tornarmos pessoas melhores todos os dias. Mudar minha pesquisa e produzi-la de maneira remota foi um desafio com diversos obstáculos a serem vencidos diariamente. Entretanto, os desafios foram extremamente importantes para que eu compreendesse pouco a pouco quais eram minhas motivações do porquê eu era uma professora-pesquisa e o que eu gostaria de alcançar com este trabalho: uma sociedade e uma educação mais justa e respeitosa. Que não seja apenas um sonho utópico, mas sim cada vez mais concreto e real. Que após o fim da pandemia possamos aprender a sermos pessoas melhores uns com os outros, que o respeito as diferenças seja o principal princípio que nos move enquanto seres humanos.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALVES, Rubem. A complicada arte de ver. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 ago. 2004. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u947.shtml>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago., 2005.
- ALFAGEME, Erika; CANTOS, Raquel; MARTÍNEZ, Marta. **De la participación al protagonismo infantil**: propuestas para la acción. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia, 2003.
- ARAUJO, Débora Oyayomi. Literatura infantil e ancestralidade africana: o que nos contam as crianças? **Momento: diálogos em Educação**, v. 28, p. 109-126, jan./abr. 2019.
- ARAUJO, Débora Oyayomi. Meninas e meninos negros nos livros infantis contemporâneos: três tendências positivas. In: MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de. **Educação infantil**: construção de sentidos e formação. Paraná: NEPIE/UFPR, 2018. p. 219-241. Disponível em: <https://issuu.com/nepie.ufpr/docs/ebook>. Acesso em: 08 dez. 2021.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade como crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: introdução a uma ideia. **Ensaio Filosóficos**, v. 14, p. 01-10, dez. 2016.
- BISCHOFF, D. L. **Minha cor e a cor do outro: qual a cor dessa mistura? Olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na Educação Infantil**. 2013. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_9e3ffc6b206dec2ce8042a2bb2607912. Acesso em: 15 abr. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70. ed. Lisboa: Edições, 1977.

BONI, V.; QUARESMA, S. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. v. 2, n. 1/3, p. 68-80, jan./jul. 2005.

BOTO, Carlota. O descontentamento da criança: entre a renascença e o século das luzes. *In*: FREITAS, Marcos Czar de; KUHIMANM JR., Moysés (org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei nº 9.459 de 13 de maio de 1997. Altera os artigos 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 maio 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9459.htm#art1. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo,

Brasília, DF, 09 jan. 2003. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 01 mai 2021.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei nº 12.990 de 09 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 09 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm. Acesso em: 14 jan. 2022.

CAGNETI, Sueli de Souza. O livro na escola: liberdade para voar e crescer. *In*: CAGNETI, Sueli de Souza; ZOTZ, Werner. **Livro que te quero livre**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1986.

CAGNETI, Sueli de Souza; ZOTZ, Werner. **Livro que te quero livre**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1986.

CAMILO, Melissa Lapa. **Literatura Infantil africana e afro-brasileira: contribuições para a educação das relações étnico-raciais a partir do acervo online “Livros Animados”**. 2019. 81 f. Monografia (Trabalho Conclusão de Curso). - Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2019.

CAMPOS, W. R. **Os griôs aportam na escola: por uma abordagem metodológica da literatura infantil negra nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2016. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_8b9f365445c755a01dad0a49dee7b6aa. Acesso em: 6 abr. 2020.

CARDOSO, Fernando Henrique. Prefácio à 2ª impressão (2000). *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 9-10.

CEZAR, Lilian Sagio. Saberes contados, saberes guardados: a polissemia da congada de São Sebastião do Paraíso, Minas Gerais. **Horizontes Antropológicos**, v. 18, n. 38, p. 187-212, 2012.

COELHO, Nelly Novares. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000b. p. 126-140.

_____. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000a.

_____. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1987.

_____. **Panorama histórico da Literatura infantil/juvenil**. 3. ed. São Paulo: Quiron, 1985.

CORSARO, Willian. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 127-152.

COSTA, M. M. S. **Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas com literaturas infantil-juvenil afro-brasileira**. 2019. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URPE_ca0dfc18aca5fa4c91b4fd2b908d35b4. Acesso em: 6 abr. 2020.

COSTA E SILVA, Paulo Jorge; FERNANDES, Natália; PEREIRA, Maria Beatriz. Crianças investigadoras? cenários de participação ativa na educação básica. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 18, p. 174-192. 2013.

DEUS, Zelia Amador de. **Caminhos trilhados na luta antirracista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FERNANDES, Natália; MARCHI, Rita de Cássia. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25. p. 01-16. 2020.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FIGUEIREDO, Ângela; GROSGOUEL, Ramón. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Soc. e Cult.**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 223-234, jul./dez. 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes. 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GONSALVES E SILVA, P. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. *In:* MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 155-172.

GONÇALVES, Luiz Alberto de; SILVA, Petronilha B. G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134-158, set./out./nov./dez. 2000.

GROSSI, M. E. A. **A literatura infantil pelo olhar da criança**. 2018. 251f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_149e488069a0c984b43958774353a3b1. Acesso em: 15 abr. 2021.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: está é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai./ago. 2006.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura Infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. *In:* SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. **Literatura Afro-brasileira**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 179-217.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. 3. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002.

KARLSSON, Liisa. Tecendo histórias com crianças: uma chave para ouvir e compartilhar. *In:* CRUZ, Silvia H. V. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 158-173.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões étnicas na pesquisa com crianças. **Caderno de pesquisa**, n. 116, p. 41-59, jun. 2002.

LAJOLO, Maria. A modernidade em Monteiro Lobato. **Letras de Hoje**, v. 17, n. 3, 9 jul. 2014.

_____. Literatura infantil brasileira e estudos literários. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 36. Brasília, p. 97-110, jul./dez. 2010.

_____. Literatura infantil brasileira e estudos literários. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 36, Brasília, p. 97-110, jun./dez. 2010.

LEITE, Maria Jorge dos Santos. Tráfico atlântico, escravidão e resistência no Brasil.

Snakofa: revista de história da África e de estudos da diáspora africana. v.10, n. 19, p. 64-82, ago. 2017.

LIMA, Heloísa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 101-116.

LIMA, I. M. da C. **Quando a questão racial se torna conversa com uma turma de educação infantil**. 2017. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRRJ-1_021f0ddfe7fe031dbcfcdb97a6870c8b. Acesso em: 6 abr. 2020.

LONDERO, M. C. M. da C. **As estórias infantis como contexto de estudo da exclusão/inclusão com crianças**. 2008. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2008. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USIN_c0068208e8a820d32c7000b6211f8710. Acesso em: 15 abr. 2021.

LOTUFO, Isabella. Entrevista com Odilon Moraes. **Literartes**, n.3, p. 26-32, 2014.

MACHADO, H. C. **“Hoje posso ser eu, tia?”: leitura fruição pela voz e mãos de crianças da educação infantil**. 2018. 124p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PCAM_fc42c85652339f063dd2221f533f2b6f. Acesso em: 15 abr. 2021.

MANFERRARI, M. Histórias são naus que cruzam fronteiras. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2/65, p. 51-62, maio/ago. 2011.

MARCHI, Rita de Cássia. As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. **Educação & Realidade**. v. 34, n.1, p. 227-246, jan./abr. 2009.

MEDEIROS, E. A. de; DIAS, A. M. I. O estado da arte sobre a pesquisa em educação do campo na região nordeste (1998 – 2015). **Cad. Pes.**, São Luís, v. 22, n. 3, p. 115-132 set./dez. 2015.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p.9-15.

MOLLO-BOUVIER, S. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, mai./ago., 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Leitura crítica da literatura infantil. **Itinerários**, Araraquara, v. 17, p. 179-187, 2001.

MORILLAS, Carmen Sánchez. Historia de la literatura infantil y juvenil: Europa y España. *In*: JIMÉNEZ-PÉREZ, Elena del Pilar; BARRIOS, Santigado Fabregat (org.), **La literatura infantil y juvenil: investigaciones**. Barcelona: Octaedro, 2018. p. 11-22.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v. 26, n. 02, p. 209-226, ago. 2010.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. *In*: LOPES, Eliane Marte Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 43-59.

PEIXOTO, S. L. da S. **Literatura e infância: ouvindo e dando voz as crianças**. 2012. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_5d93acda3902ae00a13367e19c839b91. Acesso em: 15 abr. 2021.

PEREIRA, S. da S. **A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças: “eu so peta, tenho cacho, so linda, ó!”**. 2019. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPR_c1ed947c535ddf5f4bfcc6bb42db2c2f. Acesso em: 15 abr. 2021.

PEREIRA, Amilcar Araujo; SILVA, Jessika Rezende Souza da. Possibilidades na luta pelo ensino de histórias negras na era das bases nacionais curriculares no Brasil e nos Estados Unidos: a Lei 10.639/03 e os national history standards. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 01-25, 2021.

PRANDI, Reginaldo. O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 52, p. 223-238, 2004.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROUSSEAU, J. **Emílio ou da educação**. 3 ed. São Paulo: Difel Editora, 1979.

SAMORI, D. P. **Infância e literatura infantil: o que pensam, dizem e fazem as crianças a partir da leitura de histórias? A produção de culturas infantis no 1º ano do ensino fundamental**. 2011. 164f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_f6277004a9fcc22de6027d7a73f8c3da. Acesso em: 15 abr. 2021.

SANTANA, M. R. D. de. **O processo de aquisição da leitura na escola: as contribuições da literatura infantil**. 2015. 99 f. Dissertação. (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB-2_15cb3ceec7084d5cc7e9af90e3f1297. Acesso em: 15 abr. 2021.

SANTOS, I. B. dos. **Educação, infância e literaturas: ouvindo meninas negras a partir de algumas leituras (E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse, Criciúma - SC)**. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNESC-1_350f8f7c6bd26a6afe69697f33584a40. Acesso em: 6 abr. 2020.

SANTOS, Raquel A.; SILVA, Rosângela Maria de N. B. Racismo científico no Brasil pós-escravatura. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 34, n. 68, p. 253-268, mar./abr. 2018.

SARMENTO, Manuel. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago., 2005.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: GOUVEA, M. C. S. (org.).

Estudos da infância: educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 17-39.

_____. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015.

SILVA, A C. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In*: MUNANGA, K. (org.).

Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, Eva. Trajetórias das políticas públicas de ação afirmativa para a população negra brasileira. **Revista de Políticas Públicas e Segurança Social**, v. 2, n. 2, p. 53-70, 2018.

SILVA, M. H. **Leitura literária e protagonismo negro na escola: problematizando os conflitos étnico-raciais.** 2016. 165 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG_f5f296b8afe3925889c646535121243b. Acesso em: 15 abr. 2021.

SILVA, Liliam Ramos da. Não me chame de mulata: uma reflexão sobre a tradução em literatura afrodescendente no Brasil no par de línguas espanhol-português. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 57/1, p. 71-88, jan./abr. 2018.

SILVA, Maria do socorro. **Ações afirmativas para a população negra: instrumentos para a justiça social.** 2009. 214f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em:

https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-26112009-160000/publico/Maria_do_Socorro_da_Silva_Dissertacao.pdf. Acesso em: 10 de jan. 2022.

SILVA, M. S. **Quem conta um conto aumenta um ponto? literatura infantil e oralidade.** 2007. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2007.

Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_c758d757183723f870b07514971049ce. Acesso em: 15 abr. 2021.

SILVA, Soraia Maria da; SOUZA, Edilson Alves de; CAMARGO, Flávio Pereira. Imagens que falam: considerações sobre o livro-ilustrado e a formação do leitor. **Mediação**, v. 12, n. 1, p. 11-29, jan./dez. 2017.

SOARES, O. P.; MONTEIRO, J. R. M. De boas intenções o inferno está cheio: as metodologias de ensino nos livros didáticos de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 25, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 2019.

SOUSA, A. L. A. de. **Literatura afro-brasileira: práticas antirracistas no ensino fundamental**. 2016. 194f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_95b6a09eb7a3af26f8fe85de3dacb689. Acesso em: 15 abr. 2021.

TAVARES, Cristiane Fernandes. Literatura infantil é, antes de tudo, literatura. **Revista Emília**, out. 2011.

TRINIDAD, C. T. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_0b7aa851caf44051d13647706b1f8fb9. Acesso em: 6 abr. 2020.

VERMELHO, S. C.; AREU, G. I. P. Estado da arte da área de educação e comunicação em periódicos brasileiros. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1413-1434, set./dez. 2005.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 5 ed. São Paulo: Global, 1985.

APÊNDICE A - Quadro 3: Livros de Literatura Infantil mencionados nos documentos analisados

Quadro 3 - Livros de Literatura Infantil mencionados nos documentos analisados

PESQUISAS	LIVROS	AUTORES	ILUSTRADORES	EDITORA	ANO
D15	A Bela e a Fera – Contos por imagens	Rui de Oliveira		FTD	1999
D5	A casa sonolenta	Audrey Wood	Don Wood	Ática	1999
T6 e D9	A cor da vida	Semíramis Paterno		Lê	1998
D10	Adivinha o quanto eu te amo	Sam McBratney	Anita Jeram	WMF Martins Fontes	2011
D12	A galinha que criava um ratinho	Ana Maria Machado	Mariana Massarani	Ática	1995
D15	A guardadora de Gansos (Contos de Grimm)	Maria Heloísa Penteado	Anastassija Archipowa	Ática	1996
D5	A incrível caixa dos animais da fazenda: os animais da cocheira	Auzou	Cristophe Bonces	PubliFolhinha	2014
D11	A menina e o tambor	Sonia Junqueira	Mariangela Haddad	Autêntica	2009
D4	Ana e Ana	Celia Godoy	Fe	DCL	2007
D1 e D13	Anansi, o velho sábio	Kaleki	Jean- Claude Götting	Companhia das letrinhas	2007
D3	A princesa dos cabelos azuis e o horroroso homem dos pântanos	Fernanda Lopes de Almeida	Carlos Veiga	Ática	2008
D3	Aranha, a dor de cabeça e outros males que assolam o mundo	Fernanda Lopes de Almeida	Elisabeth Teixeira	Ática	2005
T2	As cores dos pássaros	Lúcia Hiratsuka		Rovelle	2014
D13	As panquecas de Mama Panya	Richard Chamberlin e Mary Chamberlin	Julia Cairns	Edições SM	2005
D8 e D14	As tranças de Bintou	Sylviane Diouf	Shane Evans	Cosac Naif	2010
D5	Até as princesas soltam pum	Ilan Brenman	Ionit Zilberman	Brinque-book	2008
D1; D13 e D14	Bruna e a galinha d'Angola	Gercilga de Almeida	Valéria Saraiva	Pallas	2009
D5 e D7	Bruxa, bruxa, venha à minha festa	Arden Druce	Patrícia Ludlow	Brinque-book	1995
D11	Cadê?	Graça Lima		Lacerda Editores	2009
T2	Cartas a povos distantes	Fábio Monteiro	André Neves	Paulinas	2015

Quadro 3 - Livros de Literatura Infantil mencionados nos documentos analisados

(continuação)

PESQUISAS	LIVROS	AUTORES	ILUSTRADORES	EDITORA	ANO
D15	Chapeuzinho vermelho (Contos dos Grimm)	Maria Heloísa Pentecostado	Anastassija Archipowa	Ática	1996
T2	Coisa de gente grande	Patrícia Auerbach		SESI-SP	2015
D14	Contos Africanos para crianças	Rogério Andrade Barbosa	Maurício Veneza	Paulinas	2008
T2	Contos ortográficos	Marilda Castanha		Abacatte	2015
T2	De noite no bosque	Ana Maria Machado	Bruno Nunes	Ática	2011
D5	Dorme, menino, dorme	Laura Herrera	July Macuada	Livro Matriz	2015
D14	Dudu Calunga	Joel Rufino dos Santos	Zéflávio Teixeira	Ática	1986
D11	Fuzarca	Sonia Rosa	Tatiana Paiva	Brinque-book	2011
D5	Gato pra cá, rato pra lá	Sylvia Orthof	Graça Lima	Rovelle	2012
T2	Hortência das tranças		Lelis	Abacatte	2015
D4	Iguais, mas diferentes	Hardy Guedes	Reinaldo Rosa	Terra Sul	2011
T2	Inês	Roger Mello	Mariana Massarani	Companhia das Letrinhas	2015
D14	Irmã-estrela	Alain Mabane Kou	Judith Gueyfier	FTD	2013
D13	Kofi e o menino de fogo	Nei Lopes	Helene Moreau	Pallas	2008
T2	Lá e aqui	Carolina Moreyra	Odilon Moraes	Companhia das letrinhas	2015
D11	Lila e o segredo da chuva	David Conway	Jude Daly	Biruta	2010
D14	Luana: a menina que viu o Brasil neném	Aroldo Macedo e Oscaldo Fautino	Arthur Garcia	FTD	2000
D12	Marcelo, marmelo, martelo	Ruth Rocha	Adalberto Cornavaca	Salamandra	1976
D1; D4; D5; D9; D11 e D12	Menina bonita do laço de fita	Ana Maria Machado	Claudius	Ática	2003; 2004; 2005; 2011
D13	Mitologia dos Orixás	Reginaldo Prandi	Pedro Rafael	Companhia das letrinhas	2001
D7	Mitos – o folclore do mestre André	Marcelo Xavier	Gustavo Campos	Formato	2007
T2	Nino, o menino de Saturno		Ziraldo	Melhoramentos	2015
D9 e D12 D8 e D11	O amigo do rei Obax	Ruth Rocha	Eva Funari André Neves	Ática Brinque-book	2005 2010
D4; D8; D11 e D14	O cabelo de Lelê	Valéria Belém	Adriana Mendonça	Companhia Editora Nacional	2006
T2	O caixão rastejante e outras assombrações de família		Angela Lago	Companhia das Letrinhas	2015

Quadro 3 - Livros de Literatura Infantil mencionados nos documentos analisados

(continuação)

PESQUISAS	LIVROS	AUTORES	ILUSTRADORES	EDITORA	ANO
D11	O colecionador de pedras	Prisca Agustoni	André Neves	Paulinas	2006
T2	O guardião da bola	Lúcia Hiratsuka	Moderna	2015	
T2	O livro das casas	Ricardo Azevedo	Moderna	2015	
D9	O menino Nito: então homem chora ou não?	Sonia Rosa	Victor Tavares	Pallas	2002
D4	Omo-Oba: histórias de princesas	Kiusam de Oliveira	Josias Marinho	Mazza Edições	2009
D9 e D13	O presente de Ossanha	Joel Rufino dos Santos	Maurício Veneza	Global	2006
T2	O que é liberdade?	Renata Bueno	Companhia das Letrinhas	2015	
D5	O ratinho, o morango velho e o maduro, e o grande urso esfomeado	Audrey Wood	Don Wood	Brinque-book	2012
D5	O rato da estrada	Julia Donaldson	Axel Scheffler	Fundamento Educacional	2016
D5	O rei Bigodeira e sua banheira	Audrey Wood	Don Wood	Ática	1996
T2	Os nada-a-ver	Jean-Claude R. Alphen	Juliana Bollini	Companhia das Letrinhas	2015
T2	O sonho de Borum	Edson Krenak	Maurício Negro	Autêntica	2015
D14	Os reizinhas do Congo	Edmilson Pereira	Graça Lima	Paulinas	2012
T2	O trompetista na tempestade	Alexandre Azevedo	Lelis	Abacatte	2015
D5	Grandes clássicos e suas virtudes: Peter Pan	Cristina Klein	Marlon Bachman e Tharson Duarte	Blu Editora	2016
D3	Pinote, o fracote e o Janjão, o fortão	Fernanda Lopes de Almeida	Alcy Linares	Ática	2008
D10	Piquenique do Catapimba	Ruth Rocha	Mariana Massarani	Salamandra	2010
D8	Preta-pretinha	Rose Chiappa	Luca Risi	Sulinha	2002
D11	Pretinha de neve e os sete gigantes	Rubem Filho	Paulinas	2009	
D14	Pretinho, meu boneco querido	Maria Cristina Furtado	Ellen Pestili	Editora do Brasil	2008
D1	Princesa Arabela, mimada que só ela	Mylo Freeman	Ática	2005	
D14	Rainha Quiximbi	Joel Rufino dos Santos	Zeflavio Teixeira	Ática	1997
D8	Rapunzel e o Quibungo	Christina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho	Walter Lara	Mazza Edições	2012
T2	Receita para fazer dragão	Simone Saueressing	Janaina Tokitaka	Cortez	2015
T2	Tabuleiro da Baiana	Elma	Paulinas	2015	
T2	Tenório, um artista iniciante	Carcamo Gonzalo	Berlendis & Vertecchia	2015	

Quadro 3 - Livros de Literatura Infantil mencionados nos documentos analisados

(conclusão)

PESQUISAS	LIVROS	AUTORES	ILUSTRADORES	EDITORA	ANO
D13	Um safari na Tanzânia	Laurie Krebs	Julia Cairns	Edições SM	2007
TOTAL DE OBRAS INFANTIS:					73

Fonte: Elaborado a partir das pesquisas selecionadas.

APÊNDICE B - Tabela 2: Comparativo entre editoras e seus protagonistas

Tabela 2 - Comparativo entre editoras e seus protagonistas

EDITORAS	Nº DE PROTAGONISTAS NEGROS	Nº DE PROTAGONISTAS BRANCOS	Nº DE PROTAGONISTAS INDÍGENAS	Nº DE PROTAGONISTAS SIMBÓLICOS ⁴⁵	PERÍODO DE LANÇAMENTO
Abacatte	1	1	-	1	2015
Ática	4	9	-	1	1986 a 2011
Autêntica	1	-	1		2009 a 2015
Berlendis & Vertecchia	-	-	-	1	2015
Biruta	1	-	-	-	2010
Blu	-	1	-	-	2016
Brinque-Book	2	2	-	1	1995 a 2012
Companhia Editora Nacional	1	-	-	-	2006
Companhia das Letrinhas	2	1	-	4	2001 a 2015
Cortez	-	-	-	1	2015
Cosac Naif	1	-	-	-	2010
DCL	1	-	-	-	2007
Editora do Brasil	1	-	-	-	2008
Edições SM	2	-	-	-	2005 a 2007
Formato	-	1	-	-	2007
FTD	2	1	-	-	1999 a 2013
Fundamento Educacional	-	-	-	1	2016
Global	1	-	-	-	2006
Lacerda Editores	1	-	-	-	2009
Lê	1	-	-	-	1998
Livro Matriz	-	1	-	-	2015

⁴⁵ Aqui se considerou protagonistas simbólicos personagens não-humanos que possuem atitudes e ações de um ser humano (como, por exemplo, animais falantes; objetos falantes; sinais ortográficos falantes; monstros; fantasmas; casas falantes; plantas falantes; etc.).

Tabela 2 - Comparativo entre editoras e seus protagonistas

(conclusão)

EDITORAS	Nº DE PROTAGONISTAS NEGROS	Nº DE PROTAGONISTAS BRANCOS	Nº DE PROTAGONISTAS INDÍGENAS	Nº DE PROTAGONISTAS SIMBÓLICOS ⁴⁶	PERÍODO DE LANÇAMENTO
Mazza Edições	2	-	-	-	2009 a 2012
Melhoramentos	-	1	-	-	2015
Moderna	-	1	-	1	2015
Pallas	3	-	-	-	2002 a 2009
Paulinas	5	-	-	1	2006 a 2015
PubliFolhinha	-	-	-	1	2014
Rovelle	-	-	-	2	2012 a 2014
Salamandra	1	1	-	-	1976 a 2010
SESI-SP	-	1	-	-	2015
Sulinha	-	-	-	1	2002
Terra Sul	-	-	-	1	2011
WMF Martins Fontes	-	-	-	1	2011
TOTAL: 73	33	21	1	18	42 anos

Fonte: Elaborado a partir das pesquisas selecionadas.

⁴⁶ Aqui se considerou protagonistas simbólicos personagens não-humanos que possuem atitudes e ações de um ser humano (como, por exemplo, animais falantes; objetos falantes; sinais ortográficos falantes; monstros; fantasmas; casas falantes; plantas falantes; etc.).

APÊNDICE C - Tabela 3: A temática das Relações Étnico-Raciais nos livros

Tabela 3 - A temática das Relações Étnico-Raciais nos livros

EIXO	CATEGORIAS DE ANÁLISES	LIVROS	ESCRITORES	ILUSTRADORES	TOTAL
Eixo A	Culturas e tradições africanas	Anansi, o velho sábio	Kaleki	Jean-Claude Götting	
		As panquecas de Mama Panya	Richard Chamberlin e Mary Chamberlin	Julia Cairns	
		As tranças de Bintou	Sylviane Diouf	Shane Evans	
		Bruna e galinha d'Angola	Gercilga de Almeida	Valéria Saraiva	
		Contos africanos para crianças	Rogério Andrade Barbosa	Maurício Veneza	
		Irmã-estrela	Alain Mabanekou	Judith Gueyfier	
		Kofi e o menino de fogo	Nei Lopes	Helene Moreau	
		Lila e o segredo da chuva	David Conway	Jude Daly	15
		Mitologia dos orixás	Reginaldo Prandi	Pedro Rafael	
		Obax		André Neves	
		O colecionador de pedras	Prisca Agustoni	André Neves	
		Omo-Oba: histórias de princesas	Kiusam de Oliveira	Josias Marinho	
		Pretinha de neve e os sete gigantes		Rubem Filho	
		Rainha Quiximbi	Joel Rufino dos Santos	Zeflávio Teixeira	
		Um safari na Tanzânia	Laurie Krebs	Julia Cairns	
Eixo B	Culturas e tradições afro-brasileiras	Dudu Calunga	Joel Rufino dos Santos	Zeflávio Teixeira	
		Os rezeiros do Congo	Edmilson Pereira	Graça Lima	
		Rapunzel e o Quibungo	Christina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho	Walter Lara	4
		Tabuleiro da Baiana		Elma	

Tabela 3 - A temática das Relações Étnico-Raciais nos livros

(conclusão)

EIXO	CATEGORIAS DE ANÁLISES	LIVROS	ESCRITORES	ILUSTRADORES	TOTAL
Eixo C	Orgulho negro	Menina bonita do laço de fita	Ana Maria Machado	Claudius	2
		O cabelo de Lelê	Valéria Belém	Adriana Mendonça	
Eixo D	Situações cotidianas	A menina e o tambor	Sônia Junqueira	Mariangela Haddad	8
		Cadê?	Graça Lima		
		Cartas a povos distantes	Fábio Monteiro	André Neves	
		Fuzarca	Sônia Rosa	Tatiana Paiva	
		Hortência das tranças	Lelis		
		O menino Nito: então homem chora ou não?	Sônia Rosa	Victor Tavares	
		Piquenique do Catapimba	Ruth Rocha	Mariana Massarani	
Eixo E	Respeito as diferenças	Princesa Arabela, mimada que só ela	Mylo Freeman		3
		A cor da vida	Sam McBratney	Anita Jeram	
		Prezinho, meu boneco querido	Maria Cristina Furtado	Ellen Pestili	
Eixo F	Temática do Brasil colônia	Ana e Ana	Célia Gody	Fe	3
		Luana: a menina que viu o Brasil neném	Aroldo Macedo e Oscaldo Fautino	Arthur Garcia	
		O amigo do rei	Ruth Rocha	Eva Fumari	
TOTAL:					35

Fonte: Elaborado a partir das pesquisas selecionadas.