

ESTÉTICA NEGRA EM LIVROS DE LITERATURA INFANTIL E OS PROCESSOS DE AFIRMAÇÕES DE IDENTIDADES RACIAIS

MISLÂNIA BARROS OLIVEIRA

MISLÂNIA BARROS OLIVEIRA

**ESTÉTICA NEGRA EM LIVROS
DE LITERATURA INFANTIL E OS
PROCESSOS DE AFIRMAÇÕES
DE IDENTIDADES RACIAIS**

Recife
2022



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE

REITORA Profa. Dra. Maria do Socorro de Mendonça Cavalcanti

VICE-REITORA Profa. Dra. Vera Rejane do Nascimento Gregório

CONSELHO EDITORIAL DA EDITORA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – EDUPE

Membros Internos

Prof. Dr. Ademir Macedo do Nascimento

Prof. Dr. André Luis da Mota Vilela

Prof. Dr. Belmiro Cavalcanti do Egito Vasconcelos

Profa. Dra. Danielle Christine Moura dos Santos

Profa. Dra. Emilia Rahnemay Kohlman Rabbani

Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho

Profa. Dra. Márcia Rejane Oliveira Barros Carvalho Macedo

Profa. Dra. Maria Luciana de Almeida

Prof. Dr. Mário Ribeiro dos Santos

Prof. Dr. Rodrigo Cappato de Araújo

Profa. Dra. Rosângela Estevão Alves Falcão

Profa. Dra. Sandra Simone Moraes de Araújo

Profa. Dra. Silvânia Núbia Chagas

Profa. Dra. Sinara Mônica Vitalino de Almeida

Profa. Dra. Virgínia Pereira da Silva de Ávila

Prof. Dr. Waldemar Brandão Neto

Membros Externos

Profa. Dra. Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento - Universidade Tiradentes (Brasil)

Profa. Dra. Gabriela Alejandra Vasquez Leyton - Universidad Andres Bello (Chile)

Prof. Dr. Geovanni Gomes Cabral - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Brasil)

Profa. Dr. Gustavo Cunha de Araújo - Universidade Federal do Norte do Tocantins (Brasil)

Prof. Dr. José Zanca - Investigaciones Socio Históricas Regionales (Argentina)

Profa. Dra. Leticia Virginia Leidens - Universidade Federal Fluminense (Brasil)

Prof. Dr. Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho - Instituto Federal da Bahia (Brasil)

Prof. Dr. Pedro Gil Frade Morouço - Instituto Politécnico de Leiria (Portugal)

Prof. Dr. Rosuel Lima-Pereira - Universidade da Guiana - França Ultramarina (Guiana Francesa)

Profa. Dra. Verónica Emilia Roldán - Università Niccolò Cusano (Itália)

Prof. Dr. Sérgio Filipe Ribeiro Pinto - Universidade Católica Portuguesa (Portugal)

DIRETOR CIENTÍFICO E COORDENADOR Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura

PROJETO GRÁFICO Danilo Catão

ILUSTRAÇÃO DA CAPA Freepik.com

REVISÃO Os Autores

Este livro foi submetido à avaliação do Conselho Editorial da Universidade de Pernambuco.



Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução deste livro, ou de seus capítulos, para fins comerciais.

A referência às ideias e trechos deste livro deverá ser necessariamente feita com atribuição de créditos aos autores e à EDUPE.

Esta obra ou os seus artigos expressam o ponto de vista dos autores e não a posição oficial da Editora da Universidade de Pernambuco – EDUPE

Catálogo na Fonte (CIP)

Núcleo de Gestão de Bibliotecas e Documentação - NBID

Universidade de Pernambuco

O48e

Oliveira, Mislânia Barros

Estética negra em livros de literatura infantil e os processos de afirmações de identidades raciais: Mislânia Barros Oliveira.

-- Recife : EDUPE, 2022.

169 p.

ISBN: 978-65-86413-87-8

1. Literatura infantil. 2. Negros - Identidade racial. 3. Literatura - Ensino. I. Título.

CDD: Ed. 23 -- 807

Elaborado por Claudia Henriques CRB4/1600

Esta obra apresenta a dissertação de mestrado de Mislânia Barros Oliveira, a qual tive o prazer de ser orientadora. A pesquisa foi defendida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Culturas Africanas, da Diáspora, e dos Povos indígenas – PROCADI, Campus Garanhuns. De forma comprometida e exemplar, a autora realizou um estudo relevante para o campo da Literatura Negra e da Educação das Relações Étnico-raciais. O livro aborda o papel da estética negra e as possibilidades de um processo de construção de identidades raciais afirmativas. O texto fluido e potente analisa narrativas que possibilitam uma visão não estereotipada sobre a população negra e mais comprometida com o enfrentamento do racismo, tendo como referência a apresentação de histórias do ponto de vista de escritores(as) negros(as). Convidamos todas(os)(es) para a leitura deste livro que contribui para a construção de práticas decoloniais e antirracistas no cumprimento das Leis Nº 10.639/03 e 11.645/08, as quais tratam da inclusão nos currículos escolares do ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígenas.

Dayse Cabral de Moura

Dedico esta obra a Deus por me permitir chegar até aqui.

À minha mãe Maria Veronica pelo amor, cuidado e paciência constantes que possui comigo.

À minha irmã pelo amor e companheirismo em todos os momentos da minha vida! Minha irmã de sangue, de sentimentos e emoções!

AGRADECIMENTOS

Não vos preocupeis com coisa alguma, mas, em toda ocasião, apresentai a Deus os vossos pedidos, em orações e súplicas, acompanhadas de ação de graças. E a paz de Deus, que supera todo entendimento, guardará os vossos corações e os vossos pensamentos no Cristo Jesus (Filipenses 4, 6-7).

A Deus pelo dom da vida e por me permitir estar viva em tempos tão desafiadores para a saúde, para as ciências e pesquisas, para as relações humanas, para a arte, para a realização de sonhos.

Honra pai e mãe, ama teu próximo como a ti mesmo (Mateus 19, 19).

Aos meus pais Maria Veronica e Antônio Marcos por terem dedicado tanto tempo de vossas vidas para cuidarem de mim.

À minha mãe Maria Veronica, a Deus darei graças todos os dias de minha vida pela vida dessa mulher lutadora, guerreira, humilde, verdadeira e honesta.

À minha irmã Melissa pelo amor e cuidado, pelo compartilhamento de lutas e anseios, pela cumplicidade e unidade de irmãs-amigas, pela paciência e compreensão nos meus momentos de aflição,

nervosismo e medos. Louvarei sempre o nome dela pelas maravilhas que realiza em minha vida e por sua existência.

Aos meus tios, às minhas tias, aos meus primos, às minhas primas — tanto paternos quanto maternos — pelos momentos que nos reunimos. Eles dignificam a minha alma.

Aos meus avós paternos e maternos (*in memoriam*) pelo exemplo de pessoas que vocês foram na vida pessoal, social e política.

Aos meus amigos — por existirem em minha vida, pelas confidências e pelo incentivo.

Enquanto não consegui fazer minha voz ser ouvida, não consegui pertencer verdadeiramente ao movimento. Antes de exigir que os outros me ouvissem, precisei ouvir a mim mesma, para descobrir minha identidade (hooks, 2020, p.10).

Nesse processo de descoberta e de ampliação do meu conhecimento que me tira do chão, não caminhei sozinha, ainda bem! E a todas as pessoas que cruzaram meu caminho, meu muito obrigada!

Inicialmente, à minha orientadora professora Dra. Dayse Cabral de Moura pela cumplicidade, pela paciência, pelo compartilhamento de dores, emoções e conhecimentos. Em tempos tão carentes de saúde, de empatia, de amor, de humanidade e de equidade, caminhamos juntas, entendendo-nos. Agradeço pela luta dela enquanto professora, escritora e mulher negra. Um ser gigante que transforma as vidas que passam por ela.

À querida professora Dra. Erika de Sousa Mendonça pelos ensinamentos compartilhados. Este texto caminhou com essas contribuições.

Ao professor Dr. José Bento Rosa pelas indicações que contribuíram para o amadurecimento desta produção e dos meus conhecimen-

tos; ainda necessito evoluir bastante, mas é um processo que entendo, conheço os limites e devo ser protagonista.

Aos(às) professores(as) do PROCADI pela riqueza de conhecimentos e conteúdos.

Vocês são profissionais excelentes! Desejo luz na caminhada, pois vocês proporcionam melhorias às vidas das pessoas que passam por vocês!

Aos(às) meus(as) companheiros(as) de turma pela união na realização das atividades, pela troca de conhecimentos, pelos sorrisos em muitas manhãs e tardes, pelos desejos.

À Universidade de Pernambuco por ter sido meu lar durante minha graduação, especialização e mestrado, sou grata pelo acolhimento e pela humanidade existentes nessa casa de ensino. Que as conquistas sejam incessantes e contínuas! Sinto-me honrada por minha trajetória profissional partir das mãos dos que aí fazem história.

A todos(as) profissionais de educação e estudantes que passaram por minha caminhada, há de vocês um pouco em mim.

Por fim e não menos importante, mas em destaque, ao povo negro africano e afrodescendente pela (re)existência, pela pluralidade e diaspórica cultura. Todo o meu respeito!

Cuidado

Eu vou falar do nosso cabelo
Eu vou falar de tudo o que fazem tentando sucesso
Eu vou falar porque isso acaba com a gente

Primeiro aparecem uns pentes frágeis
Impossíveis às nossas madeixas
Depois apontam para um padrão
Que nunca poderemos ter
Ficamos condenados à indiferença e à exclusão

De repente
Sonhamos com toalhas amarradas na cabeça oca
Num passe de mágica
Aceitamos o codinome pixaim e o sobrenome Bombril

Começamos a moldar o caráter
A amolecer diante das decisões
Infelizmente esquecemos que só podemos ser o que somos

Passamos a vida inteira tentando atingir uma clareza
Que nunca poderemos ter
Nem precisamos

A negritude é um quarto escuro
Com bicho-papão e mula sem-sem-cabeça
É um quarto mítico onde ninguém que entrar

Eu vou falar do que fazem com nosso cabelo
Eu vou falar de tudo o que fazem tentando o sucesso
Eu vou falar, porque isso acaba com a gente

Primeiro dizem que todos somos iguais
Que somos todos filhos de Deus
Rapidamente é diagnosticada a paranoia
Começamos a achar
Que o problema está em nossa cabeça preta

Nunca no olhar do outro
Nunca no deboche do outro
Nunca no sorriso de lado

Algumas conseguem ir mais longe
Mas isso tem um preço

Precisamos ficar sozinhos
Precisamos ficar clarinhos
Precisamos usar apliques

Eu vou falar do que fazem com o nosso cabelo
Eu vou falar de tudo o que fazem tentando o sucesso
Eu vou falar porque isso acaba com a gente

Deu branco!
Alguém me empresta uma identidade
Aprovada no teste de boa aparência?
(Cristiane Sobral, 2014, p. 66-67).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Livros de temática Africana, Afro-brasileira e Afrodiaspórica	96
Quadro 2	Categorias de temas listados para livros do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental	99
Quadro 3	Categorias de temas listados para livros do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental	100
Quadro 4	Obras de literatura infantil negra	102
Quadro 5	<i>Caderno de Rimas do João</i>	105
Quadro 6	<i>Caderno sem Rimas da Maria</i>	106
Quadro 7	<i>Meu Avô Africano</i>	108
Quadro 8	<i>Meu Crespo é de Rainha</i>	110

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Organização da análise	84
Figura 2	Capa do livro <i>Caderno de Rimas do João</i>	105
Figura 3	Capa do livro <i>Caderno sem Rimas da Maria</i>	106
Figura 4	Fotografia de Lázaro Ramos	107
Figura 5	Capa do livro <i>Meu Avô Africano</i>	108
Figura 6	Fotografia de Carmen Lúcia Campos	109
Figura 7	Capa do livro <i>Meu Crespo é de Rainha</i>	110
Figura 8	Fotografia de bell hooks	111
Figura 9	Ilustração de Maurício Negro para <i>Caderno de Rimas do João</i> , de Lázaro Ramos	116
Figura 10	Ilustração de Maurício Negro para <i>Caderno de Rimas do João</i> , de Lázaro Ramos	118
Figura 11	Ilustração de Maurício Negro para <i>Caderno de Rimas do João</i> , de Lázaro Ramos	119
Figura 12	Ilustração de Maurício Negro para <i>Caderno sem Rimas da Maria</i> , de Lázaro Ramos	121

Figura 13	Ilustração de Maurício Negro para <i>Caderno sem Rimas da Maria</i> , de Lázaro Ramos	122
Figura 14	Ilustração de Maurício Negro para <i>Caderno sem Rimas da Maria</i> , de Lázaro Ramos	124
Figura 15	Ilustração de Laurent Cardon para <i>Meu Avô Africano</i> , de Carmen Lúcia Campos	127
Figura 16	Ilustração de Laurent Cardon para <i>Meu Avô Africano</i> , de Carmen Lúcia Campos	129
Figura 17	Ilustração de Laurent Cardon para <i>Meu Avô Africano</i> , de Carmen Lúcia Campos	130
Figura 18	Ilustração de chris raschka para <i>Meu Crespo é de Rainha</i> , de bell hooks	135
Figura 19	Ilustração de chris raschka para <i>Meu Crespo é de Rainha</i> , de bell hooks	138
Figura 20	Ilustração de Maurício Negro para <i>Caderno sem Rimas da Maria</i> , de Lázaro Ramos	140
Figura 21	Ilustração de chris raschkaa para <i>Meu Crespo é de Rainha</i> , de bell hooks	141
Figura 22	Ilustração de Maurício Negro <i>Caderno de Rimas do João</i> , de Lázaro Ramos	141
Figura 23	Ilustração de Laurent Cardon para <i>Meu Avô Africano</i> , de Carmen Lucia Campos	142

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	ESTÉTICA NEGRA	31
2.1	APONTAMENTOS INICIAIS	31
2.2	RELAÇÃO DE POVOS NEGROS COM POVOS BRANCOS	41
3	A IMPORTÂNCIA DO USO DA LITERATURA INFANTIL EM SALA DE AULA: IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES	56
3.1	CONCEITUANDO LITERATURA	56
3.2	A LITERATURA INFANTIL	57
3.3	A LITERATURA E SUA RELAÇÃO COM O POVO NEGRO	62
4	O PERCURSO METODOLÓGICO	80
4.1	ESTADO DA ARTE	80
4.2	A METODOLOGIA	82
4.2.1	Escolha do corpus de investigação	84
4.2.2	Conhecendo o PNLD 2018 - Literário: breve panorama histórico e interpretações	85
4.2.3	Crerios para avaliação e escolha pedagógica das obras literárias: observações a partir do edital e do guia on-line	90
4.3	CATEGORIZAÇÃO E MAPEAMENTO	95
4.3.1	Apresentação dos livros selecionados	105
5	ALGUNS RESULTADOS E PERCEPÇÕES	113
5.1	OLHARES SOBRE OS TEXTOS: VERBAL E NÃO VERBAL	113
5.1.1	Diálogos com a obra literária Caderno de Rimas do João	115
5.1.2	Diálogos com a obra literária Caderno Sem Rimas da Maria	120
5.1.3	Diálogos com a obra literária Meu Avô Africano	125
5.1.4	Diálogos com a obra literária Meu Crespo é de Rainha	131
5.1.5	Outras impressões	139
5.2	SOBRE O PRODUTO FINAL DA PESQUISA	146
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
	REFERÊNCIAS	154

INTRODUÇÃO

Na condição de profissional da área de linguagens atuando há mais de dez anos como professora da Educação Básica nas disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Produção de Textos, e Artes, com experiências em escolas públicas e privadas brasileiras, percebi um déficit no processo de aperfeiçoamento e aprofundamento dos conhecimentos necessários à atividade profissional da docência de Letras em relação ao ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Afrodiaspórica, urgindo a necessidade de pesquisas científicas e materiais pedagógicos que auxiliem os profissionais de Educação em Letras para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais assertivas no que se refere à abordagem da temática negra nas escolas e à formação do leitor. Segundo Minayo (1994), quando estudamos a vida social de indivíduos e grupos humanos existe uma identidade entre sujeito e objeto. Logo, a partir da minha experiência laboral, do meu papel de docente e ser humano como agente capaz de transformar realidades estereotipadas, histórias e culturas invisibilizadas e das pontuações seguintes, fundamenta-se a escolha da temática desta pesquisa.

É válido mencionar também que sou muito graciada por ser filha de professora, a qual sempre buscou estimular em mim o gosto pela

leitura, seja por meio de coleções compradas aos vendedores ambulantes que frequentavam escolas públicas e privadas na década de 90 oferecendo diversos materiais pedagógicos e literários — porém, naquelas obras praticamente inexistentes personagens negros(as) e quando existiam estavam em situação de inferioridade, vulnerabilidade e/ou invisibilidade —, seja por meio de contação de histórias. Na escola pública, onde cursei o Ensino Fundamental, lembro-me de muitas obras de Monteiro Lobato que a mim foram apresentadas e com minhas turmas trabalhadas; na escola particular, onde cursei o Ensino Médio, obras de Machado de Assis e Castro Alves eram obrigatórias para leitura, regularmente para realização de provas escritas, as quais muitas vezes me apavoravam, e outras para a prática de dramatizações teatrais. Essas realidades interferiram, de forma negativa, no meu letramento racial crítico¹, seja pelas características dos(as) personagens presentes nas obras, seja pelo fazer pedagógico utilizado naquela época. Todavia, tanto no ambiente familiar quanto nos locais educacionais que frequentei no período da minha Educação

Básica felizmente foram cultivadas em mim características de empatia, alteridade e respeito desde a infância, o que contribuíram muito para uma busca incansável de melhorias como pessoa e profissional. Por isso, jamais irei conseguir transgredir o meu ensino sem me especializar nas culturas que me rodeiam e faço parte. Não haveria a minha existência caso não existissem Histórias e Culturas Africanas, Afro-brasileiras e Afrodiaspóricas.

1 Conforme Skerrett, “Letramento Racial tem uma compreensão poderosa e complexa da forma como raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais dos indivíduos e dos grupos” (2011, p. 314). Assim, com esse conhecimento, construímos o pensamento do quão crucial é a mobilização de povos negros e brancos para reflexão e atuação crítica sobre raça e racismo, sobretudo nos contextos escolares.

Sobre esse contexto, destacamos:

Embora a escola seja considerada o principal local de letramento, não podemos afirmar que seja o melhor. O letramento acontece em vários ambientes, inclusive, na família e desde muito cedo. Esses outros ambientes oferecem, embora de maneira informal, experiências que muitas vezes preenchem melhor as necessidades dos indivíduos, porque não tolhem, nem desmerecem outros saberes que precisam e devem ser reconhecidos (SILVA, 2021, p. 31).

O letramento é construído dentro e fora da sala de aula, mas este ambiente apresenta uma imensa complexidade e riqueza de características essenciais no processo ensino-aprendizagem, como a construção do hábito de ler por prazer, de perguntar e construir boas respostas, de obter e compartilhar boas informações, de desconstruir estereótipos. Essas competências muitas vezes ficam limitadas de aprofundamento quando a família ou mesmo os(as) professores(as) nas instituições, por exemplo, não possuem o conhecimento teórico e/ou a sabedoria popular que fomentam essas atividades ou que estejam enraizadas na herança discriminatória do período da escravidão.

Nas últimas décadas, os movimentos sociais negros conquistaram marcos legais relevantes, como a Lei Nº 10.639/2003, a Lei Nº 11.645/2008, a Lei Nº 12.288/2010, a Lei Nº 12.711/2012. A Lei federal de Nº 10.639/03 aponta sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica, contemplando também a determinação da Lei Nº 11.645/08 no que tange à necessidade de inclusão no currículo oficial das escolas públicas e privadas em âmbito nacional brasileiro o ensino referente à História e Cultura dos Povos Indígenas. A Lei Nº 12.288/10 institui o Estatuto

da Igualdade Racial, designado a garantir igualdade de oportunidades étnico-raciais frente a ações de discriminação e intolerância, e a Lei Nº 12.711/12 a qual dispõe sobre o ingresso de autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência, com destaque para seu artigo 3º, nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Sendo assim perceptível que todas elas foram criadas com a finalidade de garantir aos grupos étnicos e raciais historicamente excluídos do processo de garantia plena dos direitos básicos por questões étnicas, econômicas e de origem, oportunidades equânimes de estudo, de trabalho, de convívio social e cultural, entre outras. Embora muito ainda precise ser realizado, sobretudo, para eliminação de estereótipos enraizados culturalmente no Brasil, há de se considerar essas leis um ganho para povos africanos, afrodescendentes, indígenas e demais minorias étnicas segregadas, geralmente por motivos ligados ao preconceito racial, ancestralidade, genética, classe social e gênero.

Nesta pesquisa, destacamos as Leis de Nº 10.639/03 e de Nº 11.645/08 que modificam a LDB 9394/96 por tratarem da educação para as relações étnico-raciais, e, sobretudo, pela prática pedagógica vigente nas escolas brasileiras que, por vezes, não contempla tais conteúdos curriculares no cotidiano educacional, limitando-se a apresentar atividades pontuais voltadas a datas comemorativas, tais como o dia 13 de maio, celebrado como o “Dia da Abolição da Escravatura”; o dia 19 de abril que remete ao “Dia do Índio”; o dia 22 de agosto como “Dia do Folclore Brasileiro”; e o dia 20 de novembro, como o “Dia da Consciência Negra”. Essas datas e celebrações são importantes porque simbolizam um marco histórico. Porém, são períodos que, na atualidade, têm sido aproveitados para reflexões, uma vez que as discussões sobre

a população negra e indígena não devem ser restritas a essas épocas. Diante desse viés, na atualidade, por exemplo, o dia 13 de maio tem sido contestado pelo Movimento Negro e utilizado como “Dia de Luta contra a Falsa Abolição”.

Sob esse contexto e considerando que nós docentes precisamos avançar nesse caminho pedagógico, acreditamos que a utilização da literatura negra é um elemento de grande valia às aulas de linguagens, propondo uma prática pedagógica voltada à afirmação identitária étnico-racial, à construção de um letramento racial, rompendo com o silenciamento sobre a produção cultural e literária da população negra, trabalhando raízes oriundas de ancestralidades, histórias e culturas africanas propondo práticas pedagógicas de enfrentamento ao racismo estrutural no Brasil.

Complementando o recorte, o público-alvo leitor infantil foi escolhido por estar em processo inicial de alfabetização e letramento. Nessa perspectiva, Isabel Solé afirma que:

A alfabetização é um processo através do qual as pessoas aprendem a ler e a escrever. Estes procedimentos, porém, vão muito além de certas técnicas de translação da linguagem oral para a linguagem escrita. O domínio da leitura e da escrita pressupõe o aumento do domínio da linguagem oral, da consciência metalinguística (isto é, da capacidade de manipular e refletir intencionalmente sobre a linguagem) e repercute diretamente nos processos cognitivos envolvidos nas tarefas que enfrentamos (para não mencionar o que significam em nível de inserção e atuação social) (SOLÉ, 1998, p. 50).

Com base nessas ponderações, acreditamos que o público infantil constrói aprendizados e forma memórias que perduram por toda a

vida, o que pode ocorrer alimentando estereótipos ou não. A ênfase dada pelas escolas apenas na leitura de livros de literatura infantil eurocêntricas, mantendo a branquitude como norma, com personagens principais brancos em contextos de realeza, de empoderamento, apresentando os(as) personagens negros(as) em contextos de escravidão e pobreza pode contribuir para cristalizar estereótipos de inferioridade sobre a população negra. A ausência da leitura de livros de Literatura Africana e Afro-brasileira contribui para o apagamento do povo negro como produtor de conhecimentos e cultura e propaga o racismo. Sob tal contexto, qual a importância de se falar sobre a estética negra, sobre cabelo crespo, sobre roupa, sobre adornos, sobre formato de boca e de nariz, sobre corpos enquanto ilustração de textos de literatura infantil negra para a promoção do enfretamento do racismo?

Uma das respostas para a questão acima é que ler os livros de Literatura Africana e Afro-brasileira nas escolas contribui também para ressignificar, transformar e negar construções racistas relacionadas à estética, à Cultura Africana, Afro-brasileira e Afrodiaspórica, influenciadas pela visão racista do ser negro, que interfere no imaginário coletivo, no processo de construção de identidades coletivas e individuais, assim como também é importante para a afirmação das identidades negras. Logo, para desconstruir o racismo é crucial passarmos pelos corpos, pelos traços, pelo fenótipo, pela apresentação de narrativas que possam construir uma imagem positiva e de afirmação sobre a estética negra, considerando-a como “lugar de fala”.

[...] entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que in-

divíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *locus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados (RIBEIRO, 2017, p. 47).

Partindo dessas reflexões, os textos verbais escritos, muitos incluindo marcas da oralidade e as ilustrações presentes na literatura negra infantil, bem como textos orais são “lugares de fala” dos autores e das autoras, mas também dos(as) docentes que os utilizam como materiais pedagógicos e, por conseguinte, dos(as) leitores(as), construindo assim uma visão coletiva sobre História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Afrodiaspórica.

Para contribuir com essa perspectiva de trabalho com a literatura negra na escola, selecionamos alguns livros literários presentes no *Guia Digital*, que orienta o corpo escolar na escolha do material didático, pedagógico e literário de acordo com cada etapa de ensino — anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio —, do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2018 - Literário), o qual, de forma metódica, organizada, regular e gratuita, destina livros didáticos, pedagógicos e literários às escolas públicas da Educação Básica brasileira das redes: federal, distrital, estadual, municipal; e também de instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e associadas com o Poder Público. É importante destacar que o programa indica os materiais, mas são as escolas que fazem a escolha, desde que estejam inscritas no PNLD e aprovadas em avaliações pedagógicas coordenadas pelo Ministério da Educação.

Diante desse cenário, é importante informar que, com o Decreto Nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) unificou o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) — um programa de responsabilidade do Ministério da Educação desenvolvido em 1997 e atuante até 2014, distribuindo gratuitamente livros de literatura para as escolas públicas brasileiras com intuito de proporcionar o acesso à cultura e o incentivo à leitura, não havendo necessidade de adesão. Desse modo, para as escolas receberem o acervo precisavam apenas estarem cadastradas anualmente no censo escolar e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) — o mais antigo dos programas de responsabilidade do Ministério da Educação voltado à distribuição de livros didáticos aos estudantes das escolas públicas brasileiras —, iniciou-se com outra denominação em 1937, período em que foi implantado o Estado Novo que buscava formar uma sociedade com identidade unificada, caracterizado por seu caráter ditatorial apresentando mudanças na educação cívica e nacionalista. Ao longo dos anos o programa foi sendo aprimorado e apresentou distintas nomenclaturas e maneiras de aplicação.

Todavia, esta pesquisa, mesmo contemplando as escolas públicas brasileiras, após a triagem realizada por nós no *Guia Digital* do PNLD 2018 – Literário, não se reduz apenas a elas. Isso porque a Educação Básica brasileira, em toda sua especificidade, contempla o sistema de educação público e o privado. Nessa condição, as escolas particulares brasileiras fazem uso de listas de livros paradidáticos e/ou de plataformas educacionais que buscam levar o contexto literário para dentro das escolas, associando metodologias ativas e diversos livros de literatura. Assim, o papel do(a) educador(a), do corpo pedagógico e da gestão

escolar é o mesmo: ler, analisar e refletir sobre o conteúdo veiculado nas obras literárias.

Desse modo, buscando uma prática pedagógica que partilhe a equidade, que seja libertadora e cesse paradigmas estigmatizantes, o recorte temático da nossa pesquisa pede licença ao povo negro e traz considerações e interpretações em relação à História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Afro-diaspórica.

Para isso, bell hooks (2017) mostra como nos engajarmos nessa pedagogia, diz-nos que devemos: “Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos, sendo essencial criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (p. 25). Esse ensino passa a ser realidade quando buscamos construir uma educação democrática, na qual alunos(as), professores(as), corpo pedagógico e gestão da escola, famílias e sociedade participam da condução da educação.

Partindo disso, tivemos os seguintes questionamentos que nos instigaram à pesquisa: quais livros literários proporcionam aos(às) estudantes da Educação Básica o contato com a diversidade cultural e diaspórica? Como os livros de literatura infantil negra trazem a estética negra? A estética negra presente nos livros de literatura infantil negra dialoga, em relação à afirmação de identidades raciais, com os textos verbais presentes nas obras? O PNLD, sendo um dos maiores programas de distribuição de livros no mundo, apresenta, em seu *Guia Digital Anos Iniciais do Ensino Fundamental PNLD 2018 – Literário*, quantas obras literárias feitas por autores(as) negros(as) que fomentam a afirmação identitária racial e cooperam para a mitigação do racismo estrutural? O que nós professores(as) de linguagens devemos conside-

rar para fazer a escolha literária mais assertiva de modo que contemple a História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Afro-diaspórica?

Sob esse olhar, buscamos contemplar neste estudo: 1) seleção e avaliação de títulos de obras de literatura infantil negra pelo PNLD 2018 - Literário; 2) observação da estética negra nas obras e relação com as biografias dos(as) autores(as) que escreveram os títulos selecionados para nosso estudo; 3) leitura e interpretação dos textos verbais e das ilustrações presentes nos livros literários selecionados.

Para o desenvolvimento desta pesquisa consideramos a pandemia de COVID-19, a qual alterou o cotidiano pessoal, social, cultural, econômico e político do mundo, sobretudo nos anos 2020 e 2021. Diversos países buscaram intervir para conter a alta incidência da COVID-19, dessas intervenções é significativo citar o distanciamento e o isolamento sociais, pois com essas medidas as aulas presenciais da Educação Básica, Superior, Técnica, entre outras, precisaram ser suspensas. A doença começou no início do mês de dezembro de 2019 na China, mas somente no fim daquele mês a Organização Mundial da Saúde (OMS) alertou sobre a epidemia, ainda classificada dessa forma, pois assolava a cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China.

No Brasil, a primeira contaminação por COVID-19 foi identificada no fim de fevereiro de 2020. Porém, somente em meados do mês de março que as medidas restritivas começaram a ser aplicadas. Nesse momento tenso e de muitas incertezas, a Educação Básica, Superior, Técnica, os cursos de pós-graduação, entre outros, aguardaram informações oficiais do Ministério da Educação (MEC) e de outros órgãos competentes, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), para saberem quais medidas deveriam ser co-

locadas em prática. Naquele período, a mídia centrava todas as suas informações na pandemia, pessoas se reuniam por chamadas de vídeo para orarem e com o passar dos dias a situação piorava e os níveis do medo aumentavam na população.

Diante dessas circunstâncias, estudantes e professores(as) que tinham computadores, celulares e/ou outro equipamento tecnológico com internet em casa puderam participar de aulas remotas. Infelizmente, o acesso a esses equipamentos e à internet ainda não é democratizado no Brasil, o que fez com muitos(as) alunos(as) sequer tenham conseguido participar de alguma atividade proposta pelos(as) docentes e instituições, pois foram pensadas diversas possibilidades de atividades com o objetivo de atingir um número maior de discentes.

Diante desse contexto, nosso curso teve todas as suas disciplinas realizadas de forma remota e com início mais tardio, um semestre a frente. Muitas escolas da Educação Básica, em particular as públicas, só tiveram as aulas presenciais retomadas no segundo semestre de 2021, iniciando pelo Ensino Médio e com público reduzido. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental, especialmente os anos iniciais, de escolas públicas tiveram muitos desafios. Com isso, estudos e pesquisas foram atrelados às rotinas residenciais e pessoais, o que resultou em diversos impactos psicossociais na comunidade educacional e acadêmica de diversas áreas e instituições, além de ter transformado o cotidiano das famílias.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Censo Escolar 2021 registrou os seguintes dados: 1,2 milhão de alunos(as) deixaram a Educação Básica desde 2019. Há dois anos o número de matrículas somando a Educação Infantil (até 5 anos), o Ensino Fundamental e o Ensino Médio foi

de mais de 47 milhões. Porém, em 2021, este número diminuiu em mais de 1 milhão. Só a Educação Infantil registrou mais de 7% de matrículas a menos, o que corresponde a 650 mil crianças. Diante desse cenário, este estudo considerou possibilidades reais e tempo suficiente para a sua execução.

Para a efetuação desta pesquisa, buscamos estabelecer um diálogo com as políticas públicas de leitura para a literatura, especialmente, o PNLD 2018 — Literário; a Lei Nº 10.639/03 e a Lei Nº 11.645/08, bem como suas diretrizes; a Literatura Infantil e a Literatura Negra; e com a Estética negra, considerando-os instrumentos e teorias grandiosamente capazes de contribuir para a mudança de olhar do leitor frente a estruturas, sujeitos, significados e representações culturais, com o intuito de firmar sua essencialidade para a afirmação das identidades raciais e o enfrentamento do racismo na escola.

Esta prática pedagógica ainda é um desafio na escola pelas raízes históricas e culturais brasileiras, mas de acordo com o Inep, por meio dos dados do Censo da Educação Básica 2020, o acesso de pretos e pardos à pré-escola, aos Ensinos Fundamental anos iniciais e anos finais, e Ensino Médio tem crescido, pois o número de matrículas nessas etapas ultrapassou os 50%, o que também pode ser símbolo e representação de mudança de olhar e conhecimento, inclusive no ato da autodeclaração racial. Assim, a temática Africana, Afro-brasileira e Afrodiaspórica torna-se ainda mais necessária nas salas de aula.

A ampliação desse repertório para os(as) estudantes em formação possui significativa importância para a efetividade de estudos das relações raciais, a compreensão de todos os grupos envolvidos – o(a) negro(a), o(a) branco(a), o rompimento do ciclo de omissão e da intervenção da branquitude como mantenedora de privilégios, e a constru-

ção de uma concreta sociedade democrática. Para tal, inicialmente, é essencial que escolas contemplem o encontro da população negra com leituras e didáticas que proporcionem elo entre sua identidade, ancestralidade e suas experiências emocionais, pois a leitura também “é uma questão pessoal” (SOLÉ, 1998, p. 96). Para os(as) alunos(as) brancos(as), deve-se buscar a construção e ampliação do letramento racial, com a finalidade de pensar, atentar e desconstruir estereótipos racistas, preconceitos, injúrias e discriminações raciais, e o racismo estrutural. Em consonância com essa perspectiva, Silva (2021, p. 47) nos diz que: “O racismo é mais reconhecido nas manifestações de ódio e temor, do que em outras situações como aparentes brincadeiras, utilização de objetos e/ou palavras, circunstâncias de piedade biologicamente e moralmente”.

Posto a justificativa para a escolha do tema de estudo e sua finalidade, pode-se sustentar o ponto de vista de que a literatura reflete o pensamento e as práticas sociais e culturais de épocas. Por muito tempo, no contexto ficcional, as obras literárias valorizadas no Brasil para a formação educacional do indivíduo trataram o personagem negro como escravo, subalterno, inferiorizado, preguiçoso em relação aos personagens brancos. Através dessa literatura muitos estereótipos foram mantidos e perduram até a atualidade, sujeitando um local de invisibilidade na sociedade ao negro, obscurecendo a história de luta por equidade e resistência dos africanos e afro-brasileiros. Segundo Maria de Lourdes Lopedote e Josuel Kovalski: “Foi neste cenário que surgiu a Literatura Negra ou Literatura Afro-brasileira, visando um resgate histórico, fazendo ecoar na atualidade a voz da negritude calada por muitos séculos, uma voz presa nas correntes e senzalas da escravidão” (LOPEDOTE; KOVALSKI, 2014, p. 4).

Dessa forma, pensar a escolha de obras de literatura negra para a formação do leitor consiste em tecer caminhos para a aplicabilidade da Lei Nº 10.639/03 no ambiente educacional de modo que as práticas pedagógicas executadas visibilizem ações da população negra, especialmente dos movimentos negros, no processo de luta para combater a segregação étnico-racial e as desigualdades sociais assumindo um compromisso com a educação para relações étnico-raciais equânimes, como fator à construção de identidades e ao enfretamento do racismo, e, sobretudo, à afirmação identitária e pertencimento social e cultural. Pois, ao analisarmos nossa literatura, observa-se a presença pontual de autores(as) negros(as), o que evidencia a necessidade de uma análise mais criteriosa do *Guia Digital* do PNLD 2018 — Literário e o papel do(a) professor(a) e da escola na seleção de livros literários que podem ajudar nessa afirmação e construção identitária.

Ampliando esse horizonte, consideramos que a literatura infantil negra é importante para as crianças e para a afirmação e construção de identidades étnico-raciais, visto que acreditamos ser na infância que os conflitos sociais e culturais surgem e influenciam no processo de construção da autoestima, do autoconceito, da identidade da criança, em particular, da criança negra, e a literatura infantil negra com seus textos e suas imagens é um caminho pertinente e produtivo para a afirmação, promoção e valorização da estética negra, capaz de proporcionar a cada criança reconhecer a beleza de cada fenótipo. Neste caminho, reconhecemos o avanço da literatura e cremos na estética negra como um notável e poderoso elemento para constituir afirmações identitárias nos(as) leitores (as), de forma positiva, sobre o fenótipo de cor preta e parda desde a infância. Desse modo, serão realizadas constantes reflexões e análises de proposições teóricas que nos possibi-

litem uma interpretação mais assertiva do objeto de pesquisa. A seguir, apresentamos os objetivos propostos para nosso estudo.

O objetivo geral de nossa pesquisa é descrever e analisar na literatura infantil escrita por autores(as) negros(as) a estética negra e textos verbais, identificando suas contribuições para a afirmação das identidades raciais e o enfrentamento do racismo na escola. Como objetivos específicos buscamos: a) identificar a linguagem e os sentidos construídos por meio da estética negra e textos verbais presentes nos livros de literatura negra infantil referentes à história, à memória e à ancestralidade do povo negro; b) visibilizar se os livros de literatura infantil selecionados por meio dos critérios estabelecidos contribuem para uma visão não estereotipada da cultura e população negra; c) promover subsídios para a orientação de docentes sobre a necessidade de escolha e uso de literaturas infantis negras no contexto educacional.

Iniciamos este texto apontando sobre o objeto de estudo desta dissertação, apresentando memórias que perduram nossa mente e construindo, a partir das reflexões, questionamentos condutores do tema desta pesquisa. Posteriormente, propomos reflexões sobre estética negra, impressões, interpretações e sentidos, construindo considerações que nos encaminharam para as análises das obras literárias selecionadas para esta pesquisa. Como marco teórico, nos amparamos em Bhabha (1998), Fanon (2008), Hall (2006), Gomes (2020), Munanga (2019), referenciando-se o debate, também, em autores(as) que ampliam pensamentos aqui discutidos, a saber: branqueamento, fenótipo e afirmação de identidade racial.

No capítulo seguinte, percorremos um trajeto, o qual deu início citando a literatura como *arte da palavra* e disciplina, perpassando a literatura infantil até chegar à literatura infantil negra, trazendo aponta-

mentos sobre formação, letramento e construção de identidades dos(as) leitores(as). Para o nosso aparato teórico, buscamos refletir diante dos conceitos e observações de Cuti (2010), hooks (2017), Munanga (2000), Negrão (1988), Zilberman (2015), entre outros(as).

O quarto capítulo descreve a metodologia adotada, apresentando os caminhos percorridos para que a análise fosse desenvolvida e conceitua o Programa Nacional do Livro e Material Didático – PNLD 2018 – Literário, para ele nos debruçamos na análise de conteúdo de BARDIN (2011) e nos documentos – Edital de Convocação Nº 02/2018 para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2018 Literário e o Guia Digital PNLD 2018 Literário –, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI - 2010) e sites oficiais do Governo Federal brasileiro. Seguindo com o percurso metodológico, no quinto capítulo apresentamos nossas impressões e interpretações sobre os textos selecionados, a partir de alguns elementos extraídos dos livros e apontamentos de Olabuenaga e Ispizúa (1989), Thompson (2002), hooks (2005), entre outros.

Por fim, trazemos as considerações finais que este estudo nos proporcionou. Depreendendo-se que paradigmas sociais como o racismo possam ser transformados em relação à aceitação e ao respeito entre povos situados numa sociedade plurirracial e pluricultural, atenuando efeitos psíquicos de sofrimento e subserviência, quando a igualdade e a equidade persistem em estado de sufocamento cultural e racial. Que a democracia racial possa, de fato, existir, e que dispositivos como fenótipo, roupas e acessórios estéticos possam ser acionados e se apresentarem como instrumentos de reconhecimento e valorização racial por meio da literatura infantil negra.

ESTÉTICA NEGRA²

2.1 APONTAMENTOS INICIAIS

Pouca atenção tem sido dada no campo da história e da cultura à estética negra, porém não há como estudar identidade negra sem um diálogo com a estética, sendo esta relação um dos motivos que caracterizam esta pesquisa como necessária e relevante à cultura.

A relação entre estética, corpo negro e cabelo crespo pode ser pensada dentro de uma antropologia dos sentidos ou da sensibilidade. Por mais que o apelo à racionalidade seja o que ecoa no universo acadêmico, não há como negar que estamos em um momento histórico em que a separação rígida entre razão e emoção tem sido amplamente questionada (GOMES, 2020, p. 299).

Diante dessa consideração, a estética negra é tratada aqui como aspecto de construção e afirmação de identidades étnico-raciais, considerando-a enquanto linguagem híbrida que dá sentido às atividades do

2 Este capítulo contém reflexões do artigo “Entre o branqueamento estético e as estratégias de resistência negra: reflexões teóricas”, de autoria de Mislânia Barros Oliveira e Erika de Sousa Mendonça. O artigo foi elaborado a partir desta pesquisa em consonância com os estudos orientados pela professora Dra. Erika de Sousa Mendonça. Apresentado durante o *IV Seminário do NEPHCPED e JURA 2021*, no dia 28 de maio de 2021, está em via de publicação nos Anais do evento.

dia a dia de negros(as). Sob essa perspectiva, elementos como: a cor da pele; o corpo e traços fisionômicos; o cabelo; os significados das formas de vestir-se, dos tecidos escolhidos e usados; os adornos: colar, braceletes, anéis têm sido modos de enfrentamento aos estereótipos e racismo enraizados pela imagem — seja por palavras, seja através de ilustrações — construída historicamente e culturalmente no Brasil.

Em consonância com o pensamento de Gomes (2020), ao observarmos as pessoas ao nosso redor, nas ruas ou nas calçadas das cidades, podemos, inicialmente, pensarmos que todas são iguais. No entanto, sabemos que todas são diferentes e para identificarmos especificidades é necessária uma análise da estética.

Segundo Duarte Jr. (1998, p. 8), “estética é a parcela da filosofia dedicada a buscar os sentidos e os significados para aquela dimensão da vida na qual o homem experiencia a beleza. Estética é a ‘ciência’ da beleza”.

Sob esse viés, ao refletirmos sobre a estética negra, notamos que ela proporciona diálogo entre corpo, construção social, cultural e memória que compõem histórias e relacionam universos negros, seja de proteção, crenças, tradições ou de decoração. Sendo por meio das cores, dos formatos, do material nos corpos, um riquíssimo meio de conhecimento sobre culturas e histórias diversas, pois esses elementos são construídos por sujeitos que buscam não apenas uma experiência individual, mas coletiva. Posto isso, o corpo negro é, portanto, uma relação social.

Essa ação fortalece a formação identitária coletiva plurirracial e nos proporciona compreender a relação do negro contemporâneo com o corpo, o cabelo, as vestimentas, os adornos e outras linguagens.

É na memória aos antepassados históricos e míticos que a diversidade étnica e sua comunalidade

africana afirma-se, constituindo-se com variáveis um *ethos* que se estende por toda a população afro-brasileira, recompondo na continuidade e na descontinuidade o conhecimento, o pensamento e as subjacências emocionais dos princípios inaugurais reelaborados desde épocas remotas (SANTOS, 2006, p. 1).

O conhecimento dessas memórias por parte da sociedade brasileira fortalece a cultura negra e proporciona ao outro, neste caso ao negro, pelo ponto de vista estético afirmar, vivenciar e conscientizar à sociedade sobre a diversidade cultural. Nesse sentido, a estética através do corpo carrega significados e os ressignifica por meio dos elementos utilizados, considerando contextos – tempo e espaço – e maneiras de uso.

Corroborando com essas ponderações, Martins afirma: “O corpo é um portal que, simultaneamente, inscreve e interpreta, significa e é significado, sendo projetado como continente e conteúdo, local, ambiente e veículo da memória” (MARTINS, 2002, p. 89). Dessa maneira, a relação com a ancestralidade se expande através da construção de imagens por meio da estética desses corpos, o que propicia sentimentos e elo entre ancestralidades e culturas atuais, já que nossos ancestrais desde o período da escravização possuíam estilos próprios de se vestir e se pentear.

Essa estética passou a ter mais visibilidade de forma positiva no cinema, nas novelas, nas revistas, entre outros suportes de veiculação midiática durante a segunda metade do século XX, porém diversas formas de representação ainda não despertam orgulho e nem elevam a autoestima da população negra como o sujeito coletivo realmente necessita.

Nesse viés, iniciamos nossos apontamentos sobre estética negra e fenótipo negro destacando o cabelo crespo, pois, na atualidade, ainda pode ser motivo de incômodo para algumas pessoas, mas para outras pode representar beleza, charme e, sobretudo, valorização da sua raiz identitária.

De acordo com Nilma Lino Gomes, “a capacidade de um penteado despertar os sentidos assim como a pintura, o poema, a escultura ou uma peça teatral, varia de um povo para outro e de sujeito para sujeito. Ela é, como todas as outras capacidades plenamente humanas, um produto da experiência” (2020, p. 307). Nesse sentido, nenhuma construção estética é concebida superficial e explicitamente, mas na relação das pessoas com o mundo, as quais encontram-se situadas nos *entre-lugares* e mediadas pela diversidade cultural.

O cabelo, no âmbito das relações raciais, é peça fundamental no processo de construção da identidade negra, evitando a manipulação da identidade racial. Portanto, a criança, o(a) jovem e o(a) adulto(a) negros(as) podem estar com o cabelo que assim desejarem: solto, trançado, amarrado, curto, longo, com turbante ou não. O que a sociedade precisa eliminar é o uso indiscriminado de linguagens que alicerçam o branqueamento e favorecem os privilégios da branquitude, como ilustrações de mulheres negras com cabelos alisados e homens negros com cabelos bem baixos.

Nesta relação conflituosa que se estabelece entre negros e vivências subalternizadas, de um lado, e brancos e vivências de poder e auto referência, de outro, é válido que reportem as seguintes considerações, tecidas por Bento (2002, p. 01): “No Brasil, o branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-

-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais”. Isso porque, sobretudo, iniciados na segunda metade do século XIX, posicionamentos eugenistas defendiam um padrão estético nobre para a “raça” humana, o qual era representado pela população branca, vista como a mais bela, saudável e intelectual. Desse modo, a miscigenação brasileira foi apresentada na História brasileira como algo positivo, trazendo a raça branca como superior em relação às raças negra e indígena.

Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais (BENTO, 2002, p. 1-2).

Tal pensamento proporciona reflexão em torno do que é ser “negro”, “mestiço” ou “branco”, uma vez que a mestiçagem não deve ser vista somente como um fenômeno biológico, mas também, e principalmente, político-ideológico.

A ideologia colorista, construída na segunda metade do século XVIII em relação aos não brancos, deu origem a um “sub-racismo” das pessoas de cor, que deveria ser denominado de “racismo derivado”,

na medida em que se trata de uma interiorização e de um reflexo do racismo construído sob uma ótica capitalista e elitista, na época com cor da pele branca. É toda uma cascata de menosprezo que se instalou, indo do mais claro ao mais sombrio, descendo toda a graduação das nuances descritas (MUNANGA, 2019, p. 39).

Sob esse pensar, elementos característicos da estética negra são cruciais para que a equidade racial consiga deslocar e transformar a hegemonia cultural e a posição de superioridade que a raça branca, infelizmente, ocupa até os dias atuais. Supremacia assegurada pela branquitude, a qual pode ser entendida como um espaço de privilégios e de exclusão racial, estético, cultural, econômico e político que brancos(as) possuem em todo o mundo, como uma unidade central que serve de exemplo para as diversas formas de ser, estar e agir, seja no mercado de trabalho, no campo educacional, na mídia, na moradia, no fenótipo ou na sociedade como um todo.

Respalgando esse pensamento, Gomes afirma:

O estilo de cabelo, o tipo de penteado, de manipulação, e o sentido a eles atribuído pelo sujeito que os adota podem ser usados para camuflar o pertencimento étnico/racial, na tentativa de encobrir dilemas referentes ao processo de construção da identidade negra. Mas tal comportamento pode também representar um processo de reconhecimento das raízes africanas assim como de reação, resistência e denúncia contra o racismo. E ainda pode expressar um estilo de vida (GOMES, 2020, p. 35).

Sob esse viés, o cabelo do povo negro é um símbolo, uma linguagem que transmite e elucida informações sobre as relações raciais, ajudando-nos a entender os conflitos da identidade negra e dos com-

portamentos de negros e negras nos dias atuais. Ou seja, o cabelo crespo carrega significados sociais, culturais e políticos particulares e essenciais para cada pessoa, situando-os em um grupo e numa história ancestral.

Quando espaços — sejam eles artísticos, literários — urbanos desenvolvem uma intervenção estética que enaltece a beleza negra relacionada às histórias de vida e às individualidades culturais as pessoas (re)afirmam suas identidades.

Em consonância com essa reflexão, Gomes diz:

O cabelo é um dos principais ícones identitários para os negros. O cabelo sozinho, porém, não diz tudo. A sua representação se constrói no âmbito das relações sociais e raciais, não podem ser pensados separadamente. [...] As singularidades culturais são dadas também pelas posturas, pelas predisposições, pelos humores e pela manipulação de diferentes partes do corpo. Por isso, o corpo é importante para pensar a cultura (GOMES, 2020, p. 36).

No Brasil, cuja estrutura foi desenvolvida e baseada no racismo em um sistema colonial, é válido destacar que o corpo negro ainda é carregado de marcas de inferioridade e segregação social, contexto este enraizado historicamente e culturalmente através da submissão de negras e negros a tratamentos estéticos que os enquadravam em uma estética dominante — a branca. Nessa perspectiva, o alisamento dos cabelos crespos de muitas mulheres negras e o corte baixo dos cabelos de muitos homens negros ilustram esse desejo, mesmo que existentes de forma inconsciente. Por isso, o cabelo crespo no corpo negro é uma forte marca identitária e importante fator para romper com o ideal de branquidade constituído esteticamente na sociedade.

Sob essa compreensão, Gomes nos diz:

No plano da cultura, nenhum padrão estético é fixo e puro. Por isso, quando a crítica ao alisamento se pauta sobre um discurso que pela sua intenção ideológica, tende a considerar a existência de um padrão estético único e puro, ela é passível de muitos questionamentos (2020, p. 196, grifo nosso).

Se considerarmos a trajetória da população negra, especialmente no Brasil, é evidente que a relação com o cabelo crespo ou cacheado foi tensa e ambígua; o racismo estético influenciou o comportamento do alisamento, podendo-se identificar a imposição de um padrão estético. Todavia, essa ação pode ser vista como uma das formas de o(a) negro(a) utilizar o cabelo dentro de um tempo, espaço, corpo social e cultural ditatorial, mas com características próprias da comunidade negra. Ou seja, a discussão em relação à estética negra não deve ser estratificada.

Corroborando com esse pensamento, Giovana Xavier (2013, p. 6) diz que a ação de deixar os cabelos crespos mais próximos dos cabelos lisos e outras propostas estéticas dirigidas às mulheres negras nos Estados Unidos no início do século XX tinham como finalidade formar uma “feminilidade respeitável, fabricando uma aparência suficientemente convincente do respeito e da dignidade das mulheres (negras)”. Esse controle sobre o cabelo crespo e a cor da pele preta através do clareamento fez com que negros(as) não tivessem sua identidade afirmada na sociedade.

Conforme Gomes, para o negro, a “rejeição do cabelo, muitas vezes, leva a uma sensação de inferioridade e de baixa autoestima” (GOMES, 2020, p. 189). Ou seja, ele se sente como um sujeito de identidade racial segregada tanto no sentido biológico, quanto no sentido

cultural. Frente a essa questão, consideramos a estética como “espaço” essencial à ressignificação da imagem da população negra, proporcionando reconhecimento, conhecimento, aceitação, valorização e relacionamento da pessoa negra com o próprio corpo, com a sua cultura e a sua história. Para essa forma de pensar, podemos trazer Gomes, quando revela que:

As categorias estéticas que conhecemos não são construídas no vazio, mas na experiência sensível do homem com o mundo, localizadas no tempo e no espaço e mediadas pela cultura. A sua existência nas mais diversas culturas nos mostra que até mesmo as atividades consideradas mais racionais desempenhadas pelo homem e pela mulher são perpassadas pelo sentimento estético (GOMES, 2020, p. 309, grifo nosso).

Nesse diálogo, a estética negra é uma linguagem ligada à cor da pele, ao corpo físico, ao estilo de cabelo, ao uso de acessórios ou não, mas, principalmente, à subjetividade de cada mulher negra e homem negro, que estão interligados a experiências, sejam elas tristes ou felizes, antigas ou contemporâneas, africanas ou afrodescendentes, conflitantes ou não dentro de um sistema cultural. O que além de proporcionar diferentes significados e sentidos de forma individual, assiste para a construção de uma estética afirmativa para a população negra.

Assim, a inferiorização corpórea atribuída à população negra pode ser modificada por meio da afirmação e valorização da estética negra inseridas em outras linguagens, contribuindo para a modificação de percepções, práticas e estereótipos.

Consoante esses apontamentos, Munanga nos diz que (2019, p. 36): “A estética negra é inseparável do plano político, do econômico, da urbanização da cidade, dos processos de afirmação étnica e da percep-

ção da diversidade”. Isso porque o fenótipo do povo negro — que por muito tempo esteve representado por imagens simbólicas conservadoras elaboradas pelos brancos — atualmente vive experiências passíveis de transformação. Assim, mesmo que as imagens construídas ao longo da História e Cultura do Brasil em relação aos(às) negros(as) ainda se façam presentes e se reproduzam sob diferentes e novas formas, é notável o aumento de referências negras ocupando espaços renovados, sem o uso de imagens direcionadas ao período escravista, que atribui ao(à) negro(a) imagens de submissão, inferioridade, negação, violência, sofrimentos, sexualidade, de não sujeito em uma conjuntura cotidiana, auxiliando na formação de uma identidade negra afirmativa e representativa.

Hall (2011, p. 47) esclarece que:

A alternativa não é apegar-se a modelos fechados, unitários e homogêneos de pertencimento cultural, mas abarcar os processos mais amplos, o jogo da semelhança e da diferença que estão transformando a cultura no mundo inteiro. Esse é o caminho da diáspora, que é a trajetória de um povo moderno e de uma cultura moderna.

Com isso, a estética negra apresentada no ambiente escolar, especialmente desde a infância e na literatura, precisa ser inserida e estudada pela multiplicidade de experiências sociais, étnicas e raciais, para que assim sejam propagadas ideias e ações que representam e refletem sociedades de diferentes épocas.

2.2 RELAÇÃO DE POVOS NEGROS COM POVOS BRANCOS

Historicamente, para os traficantes, o negro foi considerado peça de troca e fonte de renda (RODRIGUES, 2006); as mulheres negras, para os senhores, eram consideradas objetos sexuais (PEREGALLI, 2009); para o sistema escravista, o corpo, o intelecto e o espírito do negro eram aceitavelmente castigáveis (MAESTRI, 1987; PEREGALLI, 2009). Nesse sentido, todas as imagens juntas representam uma mesma base: sujeito estigmatizado.

A partir do processo colonial, essas imagens pejorativas do corpo negro foram inseridas no Brasil pela atuação do branco europeu, que construiu, a partir da formação da sociedade brasileira, um imaginário sobre o negro como ser de pouco valor, capaz de causar o mal, reforçando estereótipos que contribuem para a ascensão e sustentação do racismo e ocasionam sofrimentos a esses povos.

Tal sofrimento de humilhação social ficou impresso no psiquismo dos afro-brasileiros e tem sido passado de geração em geração por meio de concepções da ideologia do branqueamento, desdobrada em crenças e valores e expressada em frases, tais como: “o negro sabe qual é o seu lugar”; “isto é serviço de preto”; ou atitudes que mostram a estereotipia, o racismo (ANDRE, 2007, p. 154).

Esse fato fez com que povos negros assimilassem ou se apropriassem de atitudes e hábitos teoricamente característicos de povos brancos europeus, por exemplo, ao trajar roupas que representassem modelos clássicos europeus, como um espelho de graciosidade e/ou formalidade; buscar cabelos lisos e corpos magros. Isso nos implica dizer que, caso não houvesse adequação a esses modos e estilos, eles pensavam que não atingiriam a beleza, aceitação social e cultural. Com base nis-

so, para não serem vistos como objetos de exploração, animais irracionais e seres que infringem as leis, submeteram-se ao branqueamento.

Consolidando essas reflexões, é importante referenciar Bento (2002) quando, analisando as relações raciais, afirma a existência de: uma faceta complexa, eurocentrada, que tem por finalidade “legitimar a ideia de superioridade de um grupo sobre o outro e, consequentemente, as desigualdades, a apropriação indébita de bens concretos e simbólicos, e a manutenção de privilégios” (p. 7).

De acordo com análises fanonianas³, o corpo branco representaria beleza e virtude, todavia em um outro plano e mundo — o que representa uma luta contínua — o corpo negro não era tolerado em todos os círculos sociais e culturais, especialmente no caso da mulher negra. Esse cenário foi compartilhado de geração em geração e inclui-se na história, desde a infância, de diversas jovens negras, e, quando atrelado a outros marcadores socioculturais, passou a ser motivo de reivindicação e questionamentos em relação à posição do homem branco no mundo, compondo o meio doméstico e íntimo de muitas comunidades negras e mestiças.

A colonização e o racismo estético fazem com que homens negros e mulheres negras, por meio de sua estética, sejam rotulados como feios(as), sujos(as) e inferiores, considerando- os(as) desarmônicos(as) no que se refere a um padrão estético eugenista. Ter pele preta, cabelo crespo, usar determinadas vestimentas e acessórios recai sobre o corpo negro como símbolo negativo e têm configurado instrumentos pelos

3 FANON, Frantz. O teórico pós-colonial e cultural é um autor necessário para os estudos e pesquisas que abordam a questão racial e para entendê-lo é essencial aceitar a complexidade que o envolve. Escritor da célebre obra: *Pele negra, máscaras brancas*, na qual critica a alienação de escritores negros (colonizados) à literatura francesa, defendendo que “uma sociedade é racista ou não é” e “o racismo colonial não difere de outros racismos”.

quais a população “justifica” graus de discriminação até os dias de hoje.

[...] políticas higienistas e eugenistas embasaram várias medidas de segregação racial. Uma delas, por exemplo, se efetivou através da estruturação do espaço geográfico, limitando as áreas de confluência entre os corpos considerados belos e saudáveis e a plebe rude, com seus corpos maltrapilhos e doentes (MATTOS, 2009, p. 46).

Foi dessa maneira que o Brasil se desenvolveu em relação ao corpo negro, uma vez que, para ser aceito nos espaços sociais, culturais e laborais, este era influenciado pelo padrão que mais se assemelhava ao fenótipo da população branca. Isso porque negros são vítimas de exclusão social, preconceito e relações sociais que consideram a diversidade étnico-racial um problema.

Desse modo, estereótipos concebidos desde o período colonial sobre o corpo negro fizeram com que negros(as), para se sentirem incluídos(as) na sociedade, buscassem o modelo de brancura estipulado, acreditando que a branquidade possibilitaria ascensão social.

Consolidando essas reflexões, Frantz Fanon diz:

O grande sonho que assombra mulatas, Ninis, Nanás, Nenettes é casar-se com um branco da Europa. Pode-se dizer que todos os seus esforços têm em vista este objetivo, que quase nunca é atingido. A necessidade de gesticulação exagerada, o gosto pela ostentação ridícula, as atitudes calculadas, teatrais, repugnantes, são sinais de uma mesma mania de grandeza; elas precisam de um homem branco, todo branco, e nada mais do que isso. Quase todas esperam durante toda a vida, esta boa e improvável sorte: pedir uma

meio-mulata em casamento (FANON, 2008, p. 64-65, adaptado).

Com esse paradigma, com a influência do embranquecimento e sem um “padrão” de referência negra, negros(as) brasileiros(as) têm dificuldade de construir uma identidade negra afirmativa. Por décadas, os(as) negros(as) foram chamados(as) de mestiços(as), meio-mulatos(as), morenos(as), rótulos criados como forma de esconder a negritude, visto que ser negro(a) ou preto(a) em uma sociedade racista era expressão característica de desvantagem, subalternidade, marginalidade e animalidade.

Diante desse contexto, Frantz Fanon menciona:

Quanto esforço para se livrar de uma premência subjetiva! Eu sou branco, nasci na Europa, todos os meus amigos são brancos. Na cidade onde eu morava, tinha menos de oito pretos. Penso em francês, minha religião é a França. Vocês me entendem? Sou europeu, não sou preto, e para prová-lo vou-me embora, como funcionário público, mostrar aos verdadeiros pretos a diferença que existe entre eles e eu (FANON, 2008, p. 74).

Esse pensamento está relacionado à coexistência de marcadores sociais — classe econômica, gênero, etnia, política, contexto social — centrados, sobretudo, nos objetivos de um sistema capitalista que refletem na formação da sociedade. Essas fronteiras influenciam na construção de identidade dos sujeitos no momento de distinção diante do “outro”, o que faz com que apareçam elementos de composição e reconstrução de identidade nelas. Essas considerações podem ser ratificadas por Stuart Hall: “Eu sei quem ‘eu’ sou em relação com ‘o outro’” (2006, p.16).

No sentido do impacto da colonização para enterrar a originalidade cultural e produzir complexos de inferioridade, Frantz Fanon (2008, p.34) diz:

Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negritão, seu mato, mais branco será.

Sob esse viés, é perceptível um complexo de dependência inerente ao período colonial, comportando diversas ações subjetivas dos povos negros diante de situações objetivas e históricas. Logo, quando negros buscam a não comparação com outros negros é possível relacionar a atitude à desigualdade de oportunidades acumuladas na experiência social e à percepção de preconceito e discriminação em relação à população negra, que a partir de uma visão eurocêntrica coletiva e da escravização os aludiram socialmente à imagem de “atrasados” ou não produtores de conhecimentos, o que é classificado como epistemicídio e tem impacto na assunção de sua identidade negra.

Assim, existem negros de “alma branca”? Por desejo ou por necessidade, ou pelos dois?

A questão da identificação nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada, nunca uma profecia autocumprida — é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem. A demanda da identificação — isto é, ser para um Outro — impli-

ca a representação do sujeito na ordem diferenciadora da alteridade (BHABHA, 1998, p. 76).

Durante o período da escravização no Brasil, imposições foram estabelecidas aos escravizados no que se refere ao modo de se vestir e, simultaneamente, às suas identidades. As formas de utilizar os cabelos, por exemplo, trançados, ou os cabelos armados ou alvoroçados, os lábios carnudos e bem delineados, os narizes achatados, testas grandes e o uso de acessórios, como o turbante, por épocas, representaram feiura, atraso e conflitos nas cidades. Hoje faz parte de um movimento político usar o cabelo crespo, adereços “afros”, para o processo de afirmação da identidade negra. Assim, conforme Santos:

A estética afrofuturista propõe uma visão oposta à ideia hegemônica do continente africano atrasado tecnologicamente e culturalmente em relação ao continente europeu. Do mesmo modo, a transição capilar e o uso de artefatos de técnicas de matriz africana nos cabelos propõem um olhar oposto à visão historicamente construída de cabelos crespos, tranças e turbantes como coisas contrárias à modernidade, feios, sujos ou indesejáveis. Os arranjos de tranças e amarrações de turbantes são encontrados em quadros antigos e livros que tenham retratado o Brasil colonial e a população negra trazida da África. Podem ser vistos ainda em comunidades tribais mais tradicionais dos diversos países africanos, trazendo à memória a questão de ancestralidade e história presente no Afrofuturismo. No uso desses artefatos durante o processo de transição capilar e de empoderamento da mulher negra é possível ver referências à ancestralidade combinadas referências à contemporaneidade e mesmo às tendências de moda (SANTOS, 2017, p. 99).

Sob esse olhar, a ideologia do branqueamento racial, que por muito tempo foi absorvida pela população negra, passa ao declínio na contemporaneidade, mesmo que as raízes ainda se façam presentes, uma vez que os sujeitos não possuem uma identidade institucionalizada, retificada e unificada, mas em constante transformação.

Sobre a identidade, Hall (2006, p. 7) afirma: “As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”.

Essa mudança ocorre, possivelmente, porque, na atualidade, o corpo negro, o cabelo, a boca, o nariz, a vestimenta, os artefatos, as formas de andar, compõem uma configuração que vai além da individualidade, materializando sentimentos e emoções como forma de ação e pensamentos, representando e afirmando tradições culturais, resgatando e fortalecendo vivências e características coibidas, independentemente do local e época sociocultural. Com isso, a estética negra valoriza a identidade do negro, suas características físicas, sua cultura e suas particularidades. Pois, o povo negro construiu sua estética em um espaço-tempo e sociedade que apreciava o luxo e o bem vestir, mas que não oportunizavam a eles essa prática. Entretanto, da mesma forma que escravizados serviam aos seus senhores em troca do trabalho recebido, os senhores tinham que assegurar cuidados com a saúde, comidas e trajes aos seus escravos preocupados, sobretudo, com a manutenção de sua força de trabalho.

Até a vestimenta dos povos escravizados tinha relação com a visão europeia e cristã do colonizador.

Vestir os escravos também tinha o objetivo de defender a decência contra os pecados da nudez. Ao

cobrirem seus corpos à moda europeia, a moral cristã era não somente ensinada, mas incorporada. Pela roupa, inseriam-se no universo europeu, em seus costumes e em suas visões de mundo. No entanto, sob os panos da moral, havia implicitamente o esforço de controlar, de outra maneira, as vontades, os gostos e as liberdades (SUGIMATSU, 2016, p. 53).

As roupas dos escravizados geralmente eram produzidas com tecidos mais grossos, além de andarem descalços, evidenciando a diferença e a inferioridade socialmente estabelecidas a esses povos. Todavia, é relevante mencionar que, do mesmo modo, no período escravista, também existiam escravos luxuosamente trajados, especialmente, escravos domésticos, urbanos e criados(as), porém, algumas vestimentas e acessórios eram proibidos. De acordo com Gilberto Freyre: “para ficar bem marcada no trajo a diferença de raça e de classe” (FREYRE, 2013, p. 101).

No entanto, por meio do trabalho, escravos conseguiam comprar peças de roupa e ornamentos para além dos itens recebidos pelos seus senhores, buscando outras maneiras de compor sua estética corporal. Conforme Mary Karasch (2000, p. 301): “uma mistura de trajes africanos e a última moda da Europa” existia entre escravos do Rio de Janeiro em meados do século XIX.

Esse contexto é refletido no corpo negro ainda na contemporaneidade, afetando escolhas, gostos e desejos constituídos na relação entre o eu e o outro.

A partir dessas reflexões é importante referenciar que:

O olhar do europeu transformou os não-europeus em um diferente e muitas vezes ameaçador outro. Este Outro, construído pelo europeu, tem

muito mais a ver com o europeu do que consigo próprio. Esses dois processos - ter a si próprio como modelo e projetar sobre o outro as mazelas que não se é capaz de assumir, pois maculam o modelo - são processos que, sob certos aspectos, podem ser tidos como absolutamente normais no desenvolvimento das pessoas. O primeiro está associado ao narcisismo e, o segundo, à projeção. No entanto, no contexto das relações raciais eles revelam uma faceta mais complexa porque visam justificar, legitimar a ideia de superioridade de um grupo sobre o outro e, conseqüentemente, as desigualdades, a apropriação indébita de bens concretos e simbólicos, e a manutenção de privilégios (BENTO, 2002, p. 6-7).

O Outro inicia a adaptação ao contexto externo, no qual se destacam diversas linguagens da cultura europeia. Porém, ainda que seja assimilado, o sujeito sente dificuldades ocasionadas pela diferença cultural, marcada pelo hibridismo e choque entre as culturas do branco, do negro e do indígena, configurando as características brasileiras socioculturais. Por vezes, o Outro estará situado numa “posição privilegiada”, em outras circunstâncias em situação de afastamento com a adoção de atitudes que o colocam em processo de afirmação de identidade.

O *sujeito negro* torna-se então tela de projeção daquilo que o *sujeito branco* teme reconhecer sobre si mesmo, neste caso: a ladra ou o ladrão violenta/o, a/o bandida/o indolente e maliciosa/o. Tais aspectos desonrosos, cuja intensidade causa extrema ansiedade, culpa e vergonha, são projetados para o exterior como um meio de escapar dos mesmos (KILOMBA, 2008, p. 37, destaques da autora).

As construções defendidas por Grada Kilomba (2008) evidenciam concepções do branco em relação ao negro, ou seja, como o negro era para o branco, não como ele realmente era. Nesse contexto, é cabível uma referência à máscara⁴ que por muito tempo foi um instrumento que esteve presente na face de negras por parte de atitudes coloniais, objeto que escondia a boca dessas mulheres, uma vez que tinha como função impedir que as trabalhadoras comessem em momento de colheita, mas além disso era um instrumento que simbolizava o silenciamento.

De acordo com Homi Bhabha: “Em qualquer discurso colonial específico, as posições metafórica/narcisista e metonímica/agressiva funcionarão simultaneamente, mas sempre colocar-se-ão em locais estratégicos em relação à outra” (1998, p. 195). Ou seja, mesmo sabendo que o outro não possui características determinadas, agem com o outro, como se eles as tivessem.

Concordante a essa ideia: “O que se entende por discurso colonial como aparato do poder emergirá mais completamente como crítica a textos específicos e históricos” (BHABHA, 1998, p. 184). Sob esse viés, o corpo negro torna-se linguagem que refabrica símbolos e imaginários diante de discursos coloniais e do branqueamento da estética física, por exemplo. O corpo torna-se um arquivo de memória, o qual entrelaça ancestralidade, crenças, culturas, sociedades e pretensões de povos, concebendo não apenas símbolos, mas posição política — o corpo torna-se “um lugar de fala”.

4 A máscara fez parte do projeto de colonização europeia por mais de 300 anos. Ela era de metal e colocada sobre a boca da pessoa escravizada com a finalidade de evitar que ela comesse durante as plantações e as colheitas. O objeto era inserido e instalado entre a língua e a mandíbula e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa. Tornou-se um dos símbolos do silenciamento e da dominação do colonizador sobre o escravizado, pois a boca era(é) representação de comunicação, e com esta faculdade limitada existia o controle e a posse sobre aqueles indivíduos.

Para Sodré (2015, p. 205):

Corpo vincula-se ao sagrado (o sagrado é parte constitutiva da pessoa tanto pela herança dos ancestrais quanto dos deuses), que é percebido como uma experiência de apreensão das raízes existenciais, até o ponto em que o vivido é apenas um conjunto de virtualidades.

Sob esse olhar, Santos nos diz: “Uma expressão estética inspirada na memória dá continuidade à identidade e à resistência da cultura afro-brasileira, que, no contexto contemporâneo, vai se transfigurar na diversidade dos contextos grupais, quando comunicados à coletividade” (SANTOS, 2015, p. 83).

Nesse contexto, é possível nos remetermos às vestimentas utilizadas por candomblecistas, pois elas carregam uma infinidade de raízes e tradições, contribuindo para expressões emocionais diversas em cada indivíduo negro. Lamentavelmente, estudos, com destaque para os arqueológicos, quando tratam das vestimentas, dos adornos, classificam-nos como se cada um deles tivesse uma função estabelecida e já conhecida por todas as pessoas culturalmente, não considerando outras possibilidades de usos e significados que esses elementos possuem, sendo raras as exceções. No entanto, esses materiais vão muito além de aspectos funcionais, pois modificam e produzem efeitos, representam pensamentos e ações tanto sobre o indivíduo quanto sobre outras pessoas.

A indumentária surgiu para o movimento negro como um resgate da cultura dos ancestrais e da estética. Simboliza a resistência cultural dos descendentes dos africanos escravizados em seus costumes originais. Como forma de valorização da história, cultura e estética africana e afro-bra-

sileira, o uso do turbante é uma maneira de empoderar as mulheres negras e apresentar outras belezas que não as que a moda impõe como ideal (FORTES, 2016, p. 1).

Na atualidade, vivemos um momento de ressignificação estética negra, pois o que anteriormente era negado hoje é símbolo de afirmação identitária da própria população negra.

Aceitando-se, o negro afirma-se cultural, moral, física e psiquicamente. Ele se reivindica com paixão, a mesma que o fazia admirar e assimilar o branco. Ele assumirá a cor negada e verá nela traços de beleza e de feiura como qualquer ser humano normal (MUNANGA, 2019, p. 33).

Através do corpo, do cabelo, das expressões fisionômicas, do vestuário, dos adornos, entre outros elementos estéticos, valores identitários dos(as) negros(as) são destacados, contribuindo para a inclusão social da estética individual e coletiva. Configurando, assim, o empoderamento da população negra.

O empoderamento é um processo individual, coletivo, longo e também doloroso. Não encerra em uma “transição”, ou em usar turbante, ou ouvir rap, por exemplo. É mais profundo, vai na raiz da nossa história enquanto mulheres negras, enquanto povo preto. É um processo de re(ex)istência e resiliência e requer sim ajuda em seu processo de libertação. É a partir daí que compreendemos o nosso papel enquanto sujeito político na história, pois “nossos passos vêm de longe”, a luta é nossa constante e o empoderamento sem conhecimento é vazio (FORTES, 2016, p. 3).

Corroborando com essa ideia Hall (2006) diz que:

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural (HALL, 2006, p.11-12).

Quando o indivíduo negro e o não-negro têm a oportunidade de ter acesso a esses elementos que caracterizam a estética negra, podem refletir em torno dos sentidos e significados interligados à realidade dos sujeitos e à sua própria.

A experiência estética é uma forma de relacionamento eu-tu, onde sujeito e objeto encontram-se face a face, numa relação de igualdade. Não existe subordinação. Durante seu decorrer não há conceitualizações nem pensamentos discursivos a respeito do objeto, há apenas um experienciar global, onde os sentimentos vibram a partir das formas por ele apreendidas (VÁSQUEZ, 1968, p. 56).

Atualmente, observamos uma diversidade estética mais contemplativa em relação à cultura negra. Corpos negros, expressões fisionômicas diversas, cabelos crespos naturais, vestuários e adornos representam uma formação nova de pertencimento, mesmo que a sociedade ainda seja racista. A estética negra é um “lugar de fala” e contribui para a descolonizar o pensamento social e cultural de inferioridade sobre a população negra.

Formação estética não é, portanto, satisfação caprichosa do gosto, busca que me agrada pura e

simplesmente. É compreensão (e relativização) até mesmo dos motivos que me levam a não gostar de determinado autor, do trabalho de determinado artista. Compreender e saber o porquê dos desgostos (PERISSÉ, 2017, p. 47).

Com base nessas ponderações, o estudo de imagens que representam a história e cultura negra em livros de literatura infantil escritos por autores(as) negros(as) contribui para a construção de leitores(as) que pratiquem o respeito e aceitação da diversidade cultural presentes na sociedade brasileira, pois essas ilustrações representam o lugar e a identidade do negro no mundo.

Diante desse ponto, é necessário

[...] frisar que a identidade negra não nasce do simples fato de tomar consciência da diferença de pigmentação entre brancos e negros, mas o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas (MUNANGA, 2019, p. 19, adaptado).

Sendo assim, a estética negra é considerada por nós um modo de emancipação e de intensas experiências ligadas aos sentimentos e emoções, pois através dela o(a) leitor(a) de literatura infantil negra pode ter sua visão ampliada de forma crítica e sensível. Desse modo, as ilustrações negras no universo literário proporcionam uma formação educacional que contempla o ensino da Lei Nº 10.639/03 que determina o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira como obrigatório nas escolas brasileiras e faz com que o(a) leitor(a) conheça

a pessoa negra como agente, reconhecendo suas tradições, seus saberes e fazeres.

De acordo com Moura, na literatura, “o negro era demarcado numa estética que, no fundamental, colocava-o de um lado como a negação da beleza e, de outro, como anti-herói [...] animal conduzido por reflexos.” (MOURA, 2019, p. 26). Há muito tempo, negros(as) têm convivido com experiências repletas de segregação, preconceito, racismo e discriminação. Esses contextos fizeram o homem negro ter significância na História brasileira colonial apenas por sua produtividade braçal e corporal, a mulher negra pelo corpo hipersexualizado, objetificado e ambos estereotipados pelo aspecto físico e intelectual.

Dessa maneira, pelo caráter de expansão de sentimentos, emoções, comportamentos e ideias no ambiente educacional que a literatura proporciona, ao trazer a estética negra refletindo esses pensamentos e mudanças comportamentais, fomenta-se a desconstrução de estereótipos e exclusão de sentimentos ambíguos e conflituosos em relação à identidade e memória da população negra. O que contribui para o crescimento da valorização da diversidade cultural e quebra de fronteiras.

A seguir, apontaremos nossas reflexões sobre o papel da literatura infantil nessa formação e afirmação da identidade racial através das categorias estéticas.

A IMPORTÂNCIA DO USO DA LITERATURA INFANTIL EM SALA DE AULA: IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

3.1 CONCEITUANDO LITERATURA

Eu não nasci rodeada de livros, eu nasci rodeada de palavras (EVARISTO, 2018, informação oral)

A literatura está presente na humanidade desde o período pré-histórico em grupos nômades, contudo o termo Literatura enquanto *arte da palavra* passou a ser utilizado, no Brasil e no mundo, por muitos pesquisadores, estudiosos e profissionais da área de linguagens a partir do início do século XIX. Essa expressão tem sido utilizada em vários livros e materiais didáticos. No livro *Literatura brasileira das origens aos nossos dias*, encontramos as palavras de Afrânio Coutinho conceituando literatura: “A literatura é uma arte, a arte da palavra, isto é, um produto da imaginação criadora, cujo meio específico é a palavra, e cuja finalidade é despertar no leitor ou ouvinte o prazer estético” (DE NI-

COLA, 2011, p.35). Embora haja uma maior propensão à literatura enquanto estética textual, o fato é que esse vocábulo é polissêmico, uma vez que sua definição depende de contextos conotativos e denotativos diversos, chegando a ser, por exemplo, nome de disciplina do Ensino Médio da Educação Básica escolar.

Em conformidade com Cosson (2018, p. 29),

O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque estará apoiado no conhecimento que ilumina e não na escuridão da ignorância.

Desse modo, a literatura é uma linguagem única para o desenvolvimento humano, pois ela garante ao leitor e ouvinte o contato com outros tempos, espaços, pensamentos, sonhos e ações. A cada novo texto literário, as informações são ampliadas e o senso cognitivo estimulado, porém quando o conteúdo desses textos não se atenta para a diversidade cultural, à identidade do outro, à cidadania, ele forma leitores cheios de estigmas e variações preconceituosas.

3.2 A LITERATURA INFANTIL

No caso específico da literatura infantil, aqui, é relevante mencionar que muitos termos são utilizados para denominar obras literárias destinadas às crianças, por exemplo, leitura pela criança, literatura para criança, entre outros. Nesta pesquisa, escolhemos literatura infantil por ser a expressão mais habitual entre profissionais da educação e professores, especialmente, da Educação Infantil e dos anos

iniciais do Ensino Fundamental. A característica “infantil” não é utilizada na expressão para referenciar uma literatura de menor prestígio, mas para indicar a faixa etária do público-alvo leitor dos textos que aqui são considerados objetos de análise. Nessa direção, a pesquisadora Ana Luiza da Silva contribui para a consideração quando afirma que: “Para pensar a literatura infantil, é necessário pensar no seu leitor: a criança. Até o século XVII, as crianças conviviam igualmente com os adultos, não havia um mundo infantil, diferente e separado, ou uma visão especial da infância. Não se escrevia, portanto, para as crianças” (SILVA, 2009, p. 136).

Nesse sentido, o que é escrever para crianças? Segundo José Nicolau Gregorin Filho: “[...] verificam-se vários elementos escolhidos pelos narradores a fim de serem estipulados contratos de leitura entre enunciador/enunciatário com a finalidade de o texto ‘parecer’ infantil, e assim, acreditar-se na existência da literatura infantil como gênero” (GREGORIN FILHO, 2010, p. 10).

Sob esse viés, no século XVII, a literatura infantil estabeleceu-se como gênero literário, um período em que povos viviam deslocamentos estruturais no âmbito cultural e social: transição da produção feudal para o modo de produção capitalista e estruturação; revoluções no mercado industrial, o que proporcionou mudanças nas famílias e nas sociedades como um todo. Com isso, surgiu um cuidado em relação à educação e à formação das crianças, dos adolescentes e jovens, as quais demandaram prudências, cautelas e características específicas a partir do século XVIII, época que esse público foi considerado com necessidades próprias e distintas dos adultos.

Consolidando esses apontamentos, temos:

Os primeiros livros endereçados para crianças surgiram no contexto da ascensão da burguesia, na Europa, e estavam repletos de intenções morais e pedagógicas explícitas, pois eram produzidos com o intuito de constituir cidadãos devidamente alfabetizados e alinhados com as necessidades e as visões de mundo daquela sociedade. Para atingir tais objetivos, alguns autores da época mesclavam histórias e poemas a lições destinadas a ensinar leitura e escrita, incluindo abecedários, além de regras de comportamento e moral (RUSSELL, 2015, p. 7).

Nessa perspectiva, quando observamos obras literárias caracterizadas como infantis, constatamos que elas nos apresentam uma linguagem dialógica entre palavras e imagens. A união da linguagem verbal e não verbal garante aos textos uma roupagem lúdica e pedagógica que contribui para a construção de significados mais aproximados aos sentidos da realidade, pois conforme pedagogias, a criança, por estar em processo de alfabetização e letramento, e ser, em sua naturalidade, desavergonhada, sente-se atraída pelo universo lúdico e bem-humorado.

Ao pensarmos no público infantil como público-alvo leitor é importante considerar que crianças são seres repletos de atitudes, as quais se interessam pelo novo, por ações criativas, por lugares e seres fantasiados, e isso deve ser considerado na literatura infantil, uma vez que essa característica deve ser constantemente estimulada, pois por meio do texto literário ela será capaz de aprender e construir diversas competências e habilidades.

As primeiras adaptações de textos ao universo infantil iniciaram de uma maneira susceptível a partir do século XVIII e, principalmen-

te, após a segunda metade do século XIX. Com a afirmação na educação das práticas pedagógicas, textos visuais ganharam o status de linguagem, quando o mercado editorial com o intuito de agradar as crianças daquela época despontaram a utilizar palavras e ilustrações. Todavia, a literatura infantil só passa à classificação de “Literatura” em 1980, quando pesquisadores e estudiosos se destacam com particularidades da categoria tais quais à literatura escrita para adultos. Nesse sentido, pesquisadoras como Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1998) se sobressaem.

Para Turchi (2004, p. 38):

A literatura infantil, como conceito, teve que romper barreiras impostas pela hegemonia do estudo da literatura estabelecida para ganhar algum reconhecimento. Consolidada como gênero e expandindo-se em autores e obras, a literatura infantil faz parte do mapa da crítica institucional e ocupa hoje um espaço importante no mercado de livros literários.

No Brasil, a partir do século XIX, apareceram as primeiras obras literárias destinadas ao público infantil, no entanto a maioria das produções eram compostas por traduções e adaptações de livros europeus, com destaque para os portugueses. Sob esse contexto histórico, nota-se que a literatura infantil proporciona ao leitor entrar em contato com períodos de tempos, locais, personagens e enredos variados. Cenas presentes em vários livros refletem esses elementos estabelecendo um diálogo evidente com a realidade e com os valores humanos construídos culturalmente em cada época.

Partindo dessa discussão, José Nicolau Gregorin Filho afirma que:

Na educação e na prática de leitura no Brasil, do final do século XIX até o surgimento de Monteiro Lobato, os paradigmas vigentes eram o nacionalismo, o intelectualismo, o tradicionalismo cultural com seus modelos de cultura a serem imitados e o moralismo religioso, com as exigências de retidão de caráter, de honestidade, de solidariedade e de pureza de corpo e alma em conformidade com os preceitos cristãos (GREGORIN FILHO, 2010, p. 20).

Desse modo, a produção de livros literários para crianças, desde o seu surgimento, está marcada de anseios morais, educacionais e culturais ligados a um público em ascensão econômica, não somente na Europa, mas também no Brasil. Com isso, a escola tornou-se o principal espaço para consumo dessas obras. Diante dessa realidade, podemos dizer que esse pedagogismo na literatura infantil ainda faz parte de diversos livros literários catalogados como infantis, mas, desde meados do século XX, o lúdico, a imaginação e os desejos das crianças passaram a ser explorados.

É válido pontuar que a escola ainda é o local protagonista para leitura e análise de obras literárias, sobretudo as infantis. Tal fato pode estar relacionado ao surgimento de programas governamentais para escolas públicas, dos quais destacamos o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), surgido em 1997 e extinção decretada em julho de 2017, e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD – Literário), em vigor desde 2017, os quais possuem como um dos principais objetivos a distribuição de obras literárias infantis de forma gratuita; à criação de listas de materiais escolares com livros literários infantis sugeridos ou solicitados pelas escolas particulares; e

às soluções digitais de leituras, “gamificadas” ou não, que apresentam mais de 30 mil títulos, como a plataforma Árvore de Livros, também, em sua maioria, oferecidas por escolas particulares.

Na contemporaneidade, para o ensino de literatura no espaço escolar, mesmo que muitos(as) educadores(as) articulem o campo didático e pedagógico com as características de leitura literária, existem diferentes perspectivas: uns(umas) defendem a não permanência e outros(as) enfatizam a importância no contexto escolar. Considerando que o ensino de literatura proporciona aos(às) estudantes representação de crianças, adolescentes e jovens, bem como infância, adolescência, juventude e outras fases, é essencial a sua prática no processo de ensino-aprendizagem, mas há a necessidade de integrações, inclusões sociais e culturais para que esse elemento artístico represente diversidade e equidade entre povos e fomente a construção de identidades não estereotipadas.

3.3 A LITERATURA E SUA RELAÇÃO COM O POVO NEGRO

Quando falamos de representação por meio da literatura estamos nos pautando no conceito com base nos Estudos Culturais, os quais defendem que participantes de uma cultura não possuem estabilidade uniforme, mas sim constroem significados dentro de uma linguagem, pois é por meio dela que os discursos se fundamentam. Stuart Hall consolida esse pensamento ao dizer que: “A representação é uma prática, um tipo de trabalho, que usa objetos materiais e efeito, cujo significado depende, não da qualidade material do signo, mas de sua função simbólica” (HALL, 2006, p.27).

Sob esse viés, no caso das crianças negras, a construção da identidade não ocorre da mesma maneira em relação às crianças brancas, pois elas e todo povo negro ainda necessitam de imagens positivas representadas na literatura e em outras linguagens para que haja a desconstrução de estereótipos enraizados desde o período colonial, o que ocorre para as crianças não negras de forma natural e majoritária na sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, a partir da aprovação da Lei Nº 10.639/03 e da Lei Nº 11.645/08 no Brasil, o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira tornou-se obrigatório nas escolas públicas e particulares. Evidenciando a necessidade de estudos e pesquisas que estimulem a elaboração de planejamentos de aulas teóricas e práticas, bem como de projetos pedagógicos que valorizem a negritude, a diversidade identitária racial e cultural dentro do país. No Artigo 1º da Lei Nº 11.645/08, que altera a Lei Nº 9.394/96, já modificada pela Lei Nº 10.639/03, em seu 2º parágrafo, vê-se a referência da abordagem histórica e cultural dos povos negros e indígenas na área da literatura: “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”.

Após a efetivação dessas leis, novas ações têm sido realizadas sobre a História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena na sociedade, buscando valorizar e reconhecer a ancestralidade, as crenças, os mitos e as influências do continente africano no Brasil. Estudando essa história e cultura, observa-se que o personagem negro na literatura brasileira começou a aparecer com mais indícios entre o final da década de 1920 e início de 1930, no entanto ocupando lugares de ser inferior

— ora escravo, ora marginalizado, ora animalizado, ora subalterno — ou não há a existência desse personagem.

Conforme Castilho (2004): “A figura do negro na Literatura Brasileira anterior a 1850, antes da abolição do tráfico de escravos, praticamente inexistente” (CASTILHO, 2004, p. 104).

Isso porque na época da escravização negros não eram letrados, logo não consumiam literatura, o que explica o motivo de obras literárias não apresentarem ou apresentarem os negros seguindo uma ideologia elitista capitalista, concebida culturalmente como branca.

Com a abolição da escravatura no Brasil no final do século XIX, os livros começaram a trazer o negro como personagem. Essa imagem banalizada pode ser vista na obra literária de Monteiro Lobato *Histórias de Tia Nastácia*, publicada pela primeira vez em 1937, através da personagem negra Tia Nastácia, a qual trabalha como cozinheira e empregada doméstica na casa de Dona Benta, senhora branca. Ela representa nas narrativas uma negra muito querida pelos serviços já prestados à família branca, mas sempre em posição de subalternidade, como se vivesse sempre em prol de seus patrões. Há momentos nos enredos que Tia Nastácia, pelas falas da personagem boneca Emília, é inferiorizada, incivilizada, incapaz de pensar — pois desconhece o científico —, além de ser ofendida pela cor da pele e o formato da boca e do nariz, desqualificando o fenótipo negro.

- Pois cá comigo – disse Emília – só aturo estas histórias como estudos da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não têm humorismo. Parecem-me muito grosseiras e até bárbaras - coisa mesmo de negra beijuda, como Tia Nastácia. Não gosto, não gosto, e não gosto!

- Bem se vê que é preta e beijuda! Não tem a menor filosofia, esta diaba. Sina é o seu nariz, sabe? Todos os viventes têm o mesmo direito à vida, e para eu matar um carneirinho é crime ainda maior do que matar um homem. Facínora! (MONTEIRO LOBATO, 2019. p. 132).

Em outra obra de Monteiro Lobato *Viagem ao céu*, lançada em 1932, a boneca Emília com seu discurso novamente discrimina a personagem Tia Nastácia: “— Hoje, sim, afirmou Emília. Tia Nastácia está “lagarteando”, mas negra velha não tem o direito de repousar” (MONTEIRO LOBATO, 2018, p. 10). A imagem do negro é a do serviçal escravizado que precisa trabalhar sem parar. Outro personagem negro que merece ser mencionado é o Saci-Pererê, um menino negro que vive enganando os outros no Sítio do Picapau Amarelo, construindo nos leitores a imagem de um malandro.

Essas analogias foram citadas com o intuito de evidenciar a imagem do negro na literatura infantil, construída culturalmente por meio dos textos verbais. A partir dessas análises, trazer esses discursos torna-se necessário, pois essas obras desde a década de 1930 estão presentes e fazem parte da infância de muitas pessoas, perpassando gerações no Brasil.

Diante desse cenário, destacamos que a literatura com textos verbais como esses pode contribuir com o papel ideológico de promover visões estereotipadas, preconceituosas e racistas na sociedade, o que pode proporcionar para as crianças negras a não afirmação identitária e o não reconhecimento de sua cultura na ficção.

No Brasil, a partir dos estudos de Leite (1950), olhares surgiram em relação à representação da população negra em livros didáticos

e literários, o qual analisou diversos livros e identificou a presença de preconceito, seja por não apresentar ou por inserir esse público em condições subalternizadas, além de trazer o efeito desses materiais para a formação intelectual e cultural das crianças.

A não representação de personagens negros na sociedade descrita nos livros; a representação do negro em situação social inferior à do branco; o tratamento da personagem negra com uma postura de desprezo; a visão do negro como alguém digno de piedade; o enfoque da raça branca como sendo a mais bela e a de mais poderosa inteligência; o combate ao preconceito através de exemplos da História do Brasil (LEITE, 1950 apud NEGRÃO, 1988, p. 53).

Particularmente, sobre a literatura infantil, cabe mencionar o estudo da autora Maria Romano Schreiber (1975), a qual explorou, utilizando a técnica de análise de conteúdo, aproximadamente, 100 obras de mais de 50 autores distintos, e também aponta elementos similares ao descritos por Leite (1950):

Das 98 obras analisadas, 39 não fazem referência a minorias étnicas; a família brasileira típica é representada como sendo branca, de classe média e com poucos filhos. Os personagens pretos são representados como escravos ou como o preto velho (ou a preta velha) contador de histórias, quase sempre analfabetos. A contadora de histórias é frequentemente a própria babá. A autora também observa a atitude paternalista para com os personagens pretos, quer através do repúdio à escravidão – levando o leitor a se condoer com o tratamento dispensado aos escravos – quer através da exaltação do zelo e do carinho dispensados pela babá à criança branca. Já os personagens mula-

tos são representados como os “vilões” das histórias (LEITE, 1950 apud NEGRÃO, 1988, p. 54).

Essas pesquisas confirmam o preconceito racial contra o negro e os estereótipos de representação de personagens negros(as) nos livros didáticos e literários.

De acordo com Jean-Yves Mérian (2008, p. 51):

A produção literária brasileira esteve profundamente ligada às ideologias dominantes, e em muitos casos transformou-se em verdadeiros mitos: superioridade da raça branca, branqueamento positivo, democracia racial, entre outros. Muitos autores criaram suas obras e construíram seus personagens em função dessas ideologias discriminatórias, para um público que não se preocupava com as ideologias dessas representações. Nos meados do século XIX, precisamente na época do romantismo, embora a população branca não fosse majoritária, pensadores e escritores formularam o conceito do povo brasileiro, em função disso surgiu o mito da superioridade da raça branca e da civilização europeia; assim os negros por representarem a barbárie da escravidão, tornaram-se indignos de aparecerem no cenário dos antepassados da nação brasileira.

Somente a partir da década de 1980 o negro começa a ser representado por meio da relutância e do combate aos preconceitos raciais, sociais e de gênero, pois esses personagens começaram a ocupar funções diferentes, heterogêneas e privilegiadas socialmente e culturalmente conforme a época.

Da década de 80 em diante, encontraremos alguns livros que rompem um pouco com as formas de representação da personagem feminina negra.

Primeiro, esses livros mostram a resistência da personagem negra para além do enfrentamento de preconceitos raciais, sociais e de gênero, uma vez que retomam sua representação associada a papéis e funções sociais diversificadas e de prestígio. Segundo eles valorizam a mitologia e a religião de matriz afro, rompendo, assim, com o modelo de desqualificação das narrativas oriundas da tradição oral africana e propiciando uma ressignificação da importância da figura da avó e da mãe em suas vidas. Terceiro, soma-se a isso o fato de elas serem personagens femininas negras principais, cujas ilustrações se mostram mais diversificadas e menos estereotipadas. Elas passam a ser representadas com tranças de estilo africano, penteados e trajes variados (SOUSA, 2005, p. 191).

Ao observar a literatura infantil, é notável a ausência de personagens negros(as), sobretudo, em papéis de protagonismo, como reis, rainhas, príncipes, princesas, heróis, fadas. Sendo esses papéis expostos por meio de uma perspectiva eurocêntrica, na qual os(as) personagens apresentam cor de pele branca, cabelos lisos, lábios e narizes mais finos, corpos magros. Esse cenário influencia o imaginário da criança negra e da criança branca no que se aludi à representação de gênero, classe social e pertencimento, uma vez que essas personas relacionadas ao mercado capitalista ditam modelos no que concerne à estética. Tratamos representação aqui como: “apresentações, isto é, são formas culturais de referir, mostrar ou nomear um grupo ou um sujeito” (LOURO, 2003, p. 98).

Esse contexto histórico e cultural do povo negro por conta das ideias eurocêntricas perpassa a educação e formação do povo brasileiro desde o período colonial, estando presente em diversos materiais

didáticos e, conseqüentemente, em discursos e atitudes de diversas gerações da sociedade brasileira. Isso porque os textos didáticos, com destaque aqui para o literário, são utilizados como elemento pedagógico no processo de ensino e aprendizagem, por isso que, em sua maioria, a sua leitura e análise é associada à escola e ao espaço da sala de aula. Nesse sentido, é importante frisar que muitos enredos podem contribuir, de forma negativa, para a perpetuação dessa imagem inferiorizada do negro na sociedade.

Sob essa perspectiva, é essencial o diálogo da comunidade negra com as concepções de literatura infantil enquanto linguagem que atua ativamente na formação do indivíduo, pois segundo Coelho: “A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola” (COELHO, 1999, p. 62).

Nessa perspectiva, a escola deve impulsionar, por meio de práticas pedagógicas e, principalmente, de práticas docentes, mudanças de olhar no que tange à presença de personagens negros(as) nas narrativas, bem como a produção de enredos por escritores(as) negros(as) como forma de rompimento do silenciamento da história e cultura negra enraizado desde o colonialismo, possibilitando-nos enxergá-los como produtores do conhecimento.

Consolidando esse pensamento, bell hooks nos diz:

Dentro das salas de aula, de comunidade de aprendizado onde a voz de cada um possa ser ouvida, a presença de cada um possa ser reconhecida e valorizada é uma dessas estratégias pedagógicas que criam rupturas na ordem estabelecida,

que promovem modos de aprender que desafiam a hegemonia burguesa (hooks, 2017, p. 245).

Dessa maneira, pesquisadores e estudiosos, professores e profissionais da educação precisam de teorias e práticas educacionais que conversem entre si, que transponham fronteiras e se tornem um espaço de intervenção que quebre diferenças e promovam a diversidade racial, cultural e de gênero. Isso porque não há atmosfera cultural, social e educacional, se preconceitos, práticas discriminatórias e estereótipos não são questionados e mudados.

Essa transposição de fronteiras começou a ser vista somente “no início do século XX o protagonismo do negro chegou à literatura” (DUARTE, 2013, p. 147). Todavia, ainda com personagens negros escravizados e invisibilizados, por isso o negro de certo prestígio é desprezado pelos outros negros. Apenas a partir de 1930 há o surgimento de personagens principais afrodescendentes.

Nota-se que os anos 30, no Brasil, prefiguram as escolhas de uma intelectualidade esquerdista por personagens marginalizadas, mais atinentes à luta de classes em confronto com o elitismo capitalista. Contudo, por mais que essas mesmas escolhas mais se dessem pelos personagens ilustrarem melhor os domínios dos opositores – com os quais deveria se lutar – é bem verdade que alguns poucos personagens negros ganharam, mesmo que de carona, a primeira plana (LOPE-DOTE; KOVALSKI, 2014, p. 7).

Em um país cuja maioria da população é negra tomando como estatísticas os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que pesquisa a cor ou raça da população brasileira levando em consideração a autodeclaração. Isso posto, de acordo com

a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019, pretos e pardos são mais de 55%. Tal fato nos leva a uma interpretação de que a raça negra supostamente configurou-se como inferior à raça branca sob a ótica do processo de colonização, da ideologia do branqueamento e consequente pacto da branquitude, de atitudes dominadoras que deixaram sequelas e se apresentam por meio do racismo estrutural, institucional e individual na sociedade brasileira. No entanto, mesmo com esse silenciamento em torno do negro, a história e cultura negra sobrevive através da resistência de suas tradições orais.

A elite ‘pensante’ do país tinha clara consciência de que o processo de miscigenação, ao anular a superioridade numérica do negro e ao alienar seus descendentes mestiços graças à ideologia de branqueamento, ia evitar os prováveis conflitos raciais conhecidos em outros países, de um lado e, por outro lado, garantir o comando do país ao segmento branco (MUNANGA, 1999, p. 78).

A literatura com ilustrações e temáticas sobre a história e cultura negra escrita por autores(as) negros(as) tem veiculado o negro intensificando a afirmação de uma consciência negra. Os(as) escritores(as) através dos personagens têm rompido dentro dos enredos, e por meio das imagens, ideias eurocêtricas, buscando uma identificação entre sujeitos, leitores e histórias e culturas, contribuindo para a formação de um público leitor negro.

Complementando essa forma de pensar, Paulo Freire nos proporciona refletir sobre a necessidade de negros resistirem enquanto sujeitos capazes de construir um mundo questionador, consciente, com uma identidade que luta contra a desumanização, e não enquanto meros objetos. “Esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao

buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos” (FREIRE, 2021, p. 16).

Escritores(as) como Nei Lopes, Carlos de Assumpção, Kiusam de Oliveira, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Maria Firmina dos Reis têm trazido para a literatura a positividade do ser negro, de ser homem negro ou mulher negra, valorizando a história e cultura negra como formadoras da sociedade, contribuindo para a formação de um leitor não racista, consciente do contexto de dominação e das pluralidades brasileiras.

Para Soares, “a leitura literária democratiza o ser humano porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes – compreensão e tolerância são condições essenciais para a democracia cultural” (SOARES, 2004, p. 31).

Todavia, obras literárias infantis que retratam a história e cultura negra, escritas por negros(as) ainda são escassas nos espaços educacionais. Além disso, existem diversas obras com personagens negros, sejam eles protagonistas, coadjuvantes ou figurantes, mas escritas por autores de cor mais clara. Ademais, são poucos os livros literários com protagonismo negro ou que contemplem a voz do negro numa perspectiva de valorização da sua história e cultura. Sob esse viés, é importante que a educação escolar se situe num espaço que oportunize desmistificar essa realidade, pois conforme Regina Zilberman:

A literatura infantil, nesta medida, é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. Com efeito,

ela dá conta de uma tarefa a que está voltada toda a cultura – a de conhecimento do mundo e do ser [...], o que representa um acesso à circunstância individual por intermédio da realidade criada pela fantasia do escritor. E vai mais além – propicia os elementos para a emancipação pessoal, o que é a finalidade implícita do saber. Integrando-se a este projeto liberador, a escola rompe suas limitações, inerentes à situação com a qual se comprometeu na sua gênese. É esta possibilidade de superação de um estreitamento de origem o que a literatura infantil oferece à educação (ZILBERMAN, 2015, p. 25-26).

Os estudos de Eduardo de Assis Duarte (2004) têm sido referência para quem busca compreender o lugar do negro na sociedade e na literatura, com destaque para o autor e a produção literária de Machado de Assis, mesmo que este autor tenha sido corrompido pelo mercado editorial da época e, a partir de tal fato, não ter inserido em suas obras literárias o seu “eu” particularmente negro. Ademais, há pesquisadores e escritores afrodescendentes que não defendem a existência de uma literatura afro-brasileira, pois defendem que a arte é universal, divergindo da voz que se enuncia no texto. O que não concordamos, pois a arte possui significados de acordo com épocas e culturas, além de acreditarmos que pessoas não possuem em si significados fixos, limitados e finalizados (HALL, 2006).

Segundo Conceição Evaristo: “não se consideram que a experiência das pessoas negras ou afrodescendentes possa instituir um modo próprio de produzir e de conceber um texto literário, com todas as implicações estéticas e ideológicas” (EVARISTO, 2011, p. 01).

Tomando por base essas reflexões, diversos(as) escritores(as) e artistas negros(as), sobretudo no século XIX, tinham convicção de que,

mesmo a obra literária sendo espetacular, eles(as) encontrariam obstáculos para que suas produções fossem vendidas pelas editoras e aceitas pelo público leitor.

Conforme a escritora e filósofa Sueli Carneiro: “Primeiro chegou a cruz. Em seu nome os teólogos do século XVI justificam a escravidão sob o argumento de que o africano era um homem que não tinha religião, mas superstições; não tinha língua, mas dialeto, não tinha arte, mas folclore” (CARNEIRO, 2011, p. 143).

Diante desse viés, para nós, a literatura negra é vista como um elemento da literatura que subverte essa negação de intelectualidade do homem negro e da mulher negra, a qual é imposta aos(às) escritores(as) negros(as) e dos textos que trazem a memória, a ancestralidade, a cultura, o conhecimento, as experiências e a realidade de povos negros no mundo e no Brasil.

Embora haja tais reflexões, trazemos aqui a expressão literatura negra e compartilhamos de sentimento positivo quanto à sua existência, a qual, em nossa concepção, assume a identidade negra, valorizando a cor da pele, os traços físicos — formato da boca e do nariz, o cabelo —, as ancestralidades, as crenças e as culturas de povos africanos, indo de contraponto aos modelos estereotipados ou invisibilizados, como inicialmente negros foram inseridos na literatura, com destaque para a brasileira.

O surgimento da personagem, do autor e do leitor negros trouxe para a literatura brasileira questões atinentes à sua própria formação, como a incorporação dos elementos culturais de origem africana no que diz respeito a temas e formas, traços de uma subjetividade coletiva fundamentados no sujeito étnico do discurso, mudanças de paradigma crítico-literário, noções classificató-

rias e conceituação das obras de poesia e ficção (CUTI, 2010, p. 8).

Os textos literários negros brasileiros representam afirmação e resistência da cultura negra, apresentando o negro como protagonista e porta-voz de sua história, de sua cultura e do seu povo, os quais por muito tempo ficaram silenciados por ações de dominação ideológica. Desse modo, a mudança de mentalidade começou no final do século XIX para o século XX, mas os resquícios de raças ideologicamente hierarquizadas ainda se fazem presentes.

No Brasil, durante os quatro primeiros séculos, escritores ficaram à mercê das letras lusas. O domínio político e econômico também se refletia no domínio cultural, incluindo a literatura. A crítica obedecia aos pressupostos do padrão de escrever da metrópole e por esse viés valorizava ou desqualificava as obras (CUTI, 2010, p. 11).

Assim,

Nesse contexto, os descendentes de escravizados são utilizados como temática literária predominantemente pelo viés do preconceito e da comiserção. A escravização havia coisificado os africanos e sua descendência. A literatura, como reflexo e reforço das relações tanto sociais quanto de poder, atuará no mesmo sentido ao caracterizar as personagens negras, negando-lhes complexidade e, portanto, humanidade (CUTI, 2010, p. 12).

É a partir dessas raízes históricas que fomentamos a importância de produções literárias negras que, aos poucos, com discursos verbais e não verbais, diferenciam a trajetória dos africanos e seus descendentes na sociedade brasileira, construindo textos que ressignificam histó-

rias, pois denunciavam a condição do negro no Brasil, antes marcada por lamentos, impotências, mágoas, inferioridades e assimilação, agora afirmação de identidade e de diversidade cultural.

Conforme o antropólogo e professor Kabengele Munanga,

Todos os preconceitos e discriminações que permeiam a sociedade brasileira são encontrados na escola, cujo papel deve ser o de preparar futuros cidadãos para a diversidade, lutando contra todo o tipo de preconceito”. Contudo, considera que, na prática, a escola acaba reforçando o racismo e que “na maioria das vezes os professores não estão preparados para lidar com as diferenças e muitos deles se mostram predispostos a não esperar o melhor resultado do estudante negro e pobre (MUNANGA, 2000, p. 14).

Sob essa ótica, estudar a leitura da literatura, seja ela destinada a crianças ou não, é perceber o caráter híbrido e fronteiro que se faz presente na formação do leitor, o qual, a partir de relações em que ele consegue estabelecer um diálogo, entendendo e questionando aspectos históricos e culturais, educa seu olhar para imagens e discursos do mundo atual, afirmando e modificando sua identidade.

A literatura, em suas inúmeras tentativas de definição e conceituação, constitui uma das instâncias discursivas mais importantes, pois atua na configuração do imaginário de milhões de pessoas. Textos literários chegam a ser impostos como leitura obrigatória em vários momentos da vida (CUTI, 2010, p. 40-41).

Para as crianças, a literatura relacionada a outras linguagens como imagens, sons e gestos contribui para produção, expressão e comunicação, fazendo com que elas se desenvolvam como indivíduos que sejam

capazes de interpretar a cultura atendendo a diferentes intenções e contextos.

Na relação da leitura com a produção de sentidos, é importante que se considere, por um lado, a materialidade linguística do texto, elemento sobre o qual se constitui a interação, mas, por outro, deve-se considerar os conhecimentos do leitor, pois é uma condição imprescindível para que ocorra a interação, definindo a intensidade, durabilidade e qualidade da mesma (MOURA, 2010, p.108).

Nesse sentido, o fazer pedagógico, por meio das práticas e saberes docentes, coopera para uma formação identitária que afirme e reconheça a diversidade étnico-racial. Sendo assim, a literatura infantil corrobora para intervenções sociais antirracistas e fortalecem, por meio da representação de personagens e autores(as) negros(as), a identidade dos(as) leitores(as) negros(as) e proporcionam aos(as) leitores(as) não negros(as) uma visão não estereotipada da História e Cultura Africana e Afrodescendente.

Diante dessa perspectiva, concordamos que:

Um dos temas de mais importante abordagem na literatura é a questão da raça, que deve estar bem presente nos debates e estudos sobre letramento racial, devendo também ser logo disponibilizada às crianças menores, por estarem no início da formação. Não se trata, pois, de levar a questão de qualquer forma. Daí termos vários textos literários que contemplam essa demanda. A questão da raça, no entanto, precisa ser bem esclarecida entre os(as) docentes, para que não haja distorções e não seja reforçada a equivocada aceitação de que existe democracia racial no Brasil (SILVA, 2021, p. 48).

Com base nisso, a literatura infantil negra é um importante instrumento para a eliminação de estereótipos enraizados histórica e culturalmente, contribuindo para a fixação de um letramento racial necessário e urgente.

Em relação a essas percepções, acreditamos que:

O letramento racial nasceu voltado para a população branca como forma de refletir e desconstruir o racismo. Mas, da mesma forma através da qual o branco reflete sobre seus privilégios em relação aos negros, o negro pondera sobre a ausência desses privilégios. Para os dois segmentos, no entanto, a proposta é de desconstrução do racismo. Fica claro que o letramento racial é pertinente, direcionado a todos os segmentos da população (SILVA, 2021, p. 46).

É por meio do letramento na infância que a alfabetização é aperfeiçoada, pois ele proporciona aos(às) alunos(as) produzir pensamentos, falas e escritas de acordo com suas interações sociais. Dessa maneira, quando as crianças (re)constroem relações que estabelecem através da equidade, alteridade, empatia e diversidade cultural quanto às questões raciais, elas concebem uma posição social com características determinantes para o enfrentamento do racismo estrutural.

Essa ação não depende apenas da literatura ou da atuação do(a) professor(a) dessa área ou correlata, mas de toda a comunidade e equipe escolar em diversas áreas de estudo e pesquisa, pois uma pessoa pode ser letrada e não ser alfabetizada, como também o contrário. Assim, Soares (2001) nos diz: “O letramento é o uso que se faz da língua escrita com toda sua complexidade, em práticas sociais de leitura e escrita, é aquele indivíduo que sabe ler escrever, e que usa socialmente a

leitura e a escrita, que pratica e responde adequadamente às demandas sociais” (p. 39-40).

Com base nessa reflexão, compreendemos que o letramento quando constituído por meio da literatura infantil negra traz mudanças significativas nas séries iniciais, como a construção de leitores e escritores críticos, pois a criança com o texto literário imagina e conta narrativas que fazem com que ela descubra e compreenda a si mesma e o mundo.

O PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 ESTADO DA ARTE

Como contribuição para esta pesquisa, é relevante mencionar a realização de um levantamento bibliográfico no Sistema de Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no Sistema de Bancos de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD – IBICT) e do *Google Acadêmico* — teses, dissertações, monografias e artigos científicos — sobre as nuances do tema escolhido. Determinamos o período entre 2015 e 2019 para selecionar produções textuais acadêmicas que poderiam servir como um bom arcabouço em relação aos nossos objetivos, reflexões e discussões, com o intuito de aprofundar a reflexão e nos atualizar em relação às discussões propostas por outros estudiosos. Destacamos quatro produções que contemplam literatura infantil, estética negra, bem como políticas públicas que destinam livros gratuitamente aos(as) estudantes das escolas públicas brasileiras. Justificamos a escolha desse período, pois o PNLD Literário só passou a ter vigência em 2018, assim, em decorrência de tal mudança, os tex-

tos encontrados concentram suas pesquisas e resultados no Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).

O estado do conhecimento foi alicerçado a partir da leituras e reflexões propostas pela mestre Tatiana Valentin Mina Bernardes em sua dissertação de 2018, *A Literatura de Temática da Cultura Africana e Afro-brasileira nos Acervos do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) para Educação Infantil*, a qual teve como objetivo mapear e analisar quantos livros de literatura infantil nos acervos do PNBE abordavam a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, seja pelo conteúdo, temática, representação, texto e/ou ilustração. A produção acadêmica considerou que o número de livros contemplando a temática é pequeno, pois de 306 títulos, somente 61 foram selecionados, e destes apenas 12 livros representaram positivamente personagens negras em relação à estética negra, aos papéis sociais e à participação na narrativa. Ainda, para ampliação dos nossos pensamentos e considerações, a dissertação de mestrado *Educação, Infâncias e Literaturas: Ouvindo Meninas Negras a partir de Algumas Leituras* (E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse, Criciúma – SC), de Ivana Beatriz dos Santos, publicada em 2017, buscou entender como seis alunas negras viam as representações da História e Cultura Afro-brasileira nos livros literários *Ana e Ana, Iguais, mas diferentes*, *Menina bonita do laço de fita*, *O cabelo de Lelê*, e *Omo-oba: histórias de princesas*. Como resultado, constatou-se que as literaturas selecionadas trazem a presença histórica, política, social e cultural do contexto em que elas vivem.

Um terceiro texto de relevância também aos nossos estudos foi a dissertação de mestrado *As Representações do Negro na Literatura Infantil: Algumas Leituras do Acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do Ano de 2013*, da autora Daiane Barreto Martinhago,

publicada em 2016. O trabalho teve como finalidade ampliar o conhecimento sobre as representações do negro na literatura infantil contemporânea, levantando apreciações em torno de cultura, identidade, diversidade étnico-racial, negritude e infância. Constatou-se, pois, que as obras literárias analisadas simbolizam um avanço significativo para o povo negro e a sociedade brasileira frente às identidades raciais na literatura e a contribuição desta para a diminuição das discriminações raciais e injustiças sociais.

Por último, citamos a dissertação de mestrado *O Negro e a Diferença nos Livros de Literatura Infantil Veiculados no Programa Nacional Biblioteca da Escola*, da autora Jenny Lorena Bohorquez Moreno, publicação em 2015. A produção teve como objetivo compreender e analisar como o negro vinha sendo narrado nos livros de Literatura Infantil veiculados no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), distribuídos no ano 2012 para a Educação Infantil, e quais implicações esses enredos vêm criando. A análise dos livros possibilitou à pesquisadora e a nós perceber a presença mínima do sujeito negro nos materiais, além de um discurso sobre identidade tratado pela ótica da homogeneidade.

4.2 A METODOLOGIA

De natureza de cunho político e social, esta pesquisa apresenta uma proposta metodológica qualitativa descritiva do objeto de investigação para que se possa analisar a estética negra, o empoderamento e as identidades negras por meio do tratamento e presença em materiais didáticos, considerando aqui livros de literatura infantil.

Segundo Minayo, a pesquisa qualitativa: “[...] se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percep-

ções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” (2010, p. 57). Nesse sentido, a abordagem qualitativa permite-nos compreender a complexidade social por meio das diversas representações em que as pessoas se posicionam em cada relação com fatos, interações e ambientes.

Para transitar por esse caminho científico, optou-se pelo método de Análise de Conteúdo na proposta de Laurence Bardin (2011). Para ela, o termo análise de conteúdo designa:

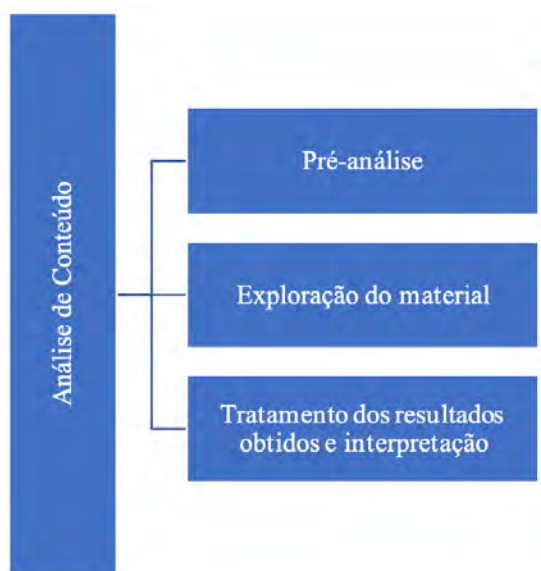
um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Sobre essa técnica, Minayo também afirma:

Atualmente podemos destacar duas funções na aplicação da técnica. Uma se refere à verificação de hipóteses e/ou questões. Ou seja, através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). A outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. As duas funções podem, na prática, se complementar e podem ser aplicadas a partir de princípios da pesquisa quantitativa ou da qualitativa (MINAYO, 1994, p. 74).

Nesse universo, busca-se entender o sentido da comunicação e buscar outras significações vinculadas e relacionadas com outros contextos. Assim, conforme Bardin (2011), a organização da análise prevê três etapas primordiais, conforme esquema apresentado na Figura 2: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Figura 1 — Organização da análise



Fonte: Adaptado de Bardin (2011).

4.2.1 Escolha do corpus de investigação

A pré-análise é a primeira etapa da organização da Análise de Conteúdo. Esta fase nos proporciona escolher os documentos e cons-

tituir o corpus de investigação. O qual é composto por textos verbais e não verbais de quatro obras literárias infantis.

Como referência para escolha das obras destinadas aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, utilizamos o Guia Digital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2018 Literário), o qual está disponível no portal do *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação* (FNDE). Segundo Cellard (2008): “é importante assegurar-se da qualidade da informação transmitida” (p. 301). Sob essa ótica, a fonte e o documento evidenciam a natureza, a credibilidade e a representatividade documental para a educação pública e a sociedade brasileira.

4.2.2 Conhecendo o PNLD 2018 Literário: breve panorama histórico e interpretações

Os objetivos presentes no *Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2018 Literário* corroboram o pensamento ao qual o programa está alinhado, ao que consta na Base Nacional Comum Curricular-BNCC 2017 e que, apesar das políticas públicas de distribuição de livros no Brasil apresentarem diversas controvérsias, somam-se ao desenvolvimento de uma educação de qualidade, sendo, na atualidade, imprescindível ao trabalho docente.

Segundo a BNCC, o programa possui as seguintes finalidades:

- 2.1.1 Avaliar obras literárias para uso em sala de aula pelos estudantes da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e ensino médio até o final dos seus respec-

tivos ciclos de atendimento especificados neste edital;

2.1.2 Apoiar a formação dos acervos das escolas públicas, ampliando as oportunidades de uso individual dos estudantes de literatura de qualidade durante o ano letivo;

2.1.3 Contribuir com o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2018, p. 2).

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é responsável por projetar a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, de formação pedagógica, entre outros instrumentos que complementam o processo ensino-aprendizagem para estudantes, professores(as) e gestores(as) das escolas públicas de educação básica do Brasil de forma regular e gratuita. Atendendo também instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com os poderes estatais. Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, é dever do Estado com a educação escolar pública atender aos(às) alunos(as) com programas de material didático-escolar. Desse modo, o PNLD é uma valorosa política pública, sendo dirigido pelo Ministério da Educação (MEC), representado pela Secretaria de Educação Básica (SEB-MEC), pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi-MEC) e regulamentado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o qual é responsável pela divulgação e apresentação das obras didáticas, pedagógicas e literárias nas escolas participantes. Os ciclos de atendimento e vigência são de-

finidos em editais e a distribuição ocorre conforme critérios, requisitos e procedimentos previstos em Resolução do FNDE. Para receber os materiais, as entidades educacionais precisam estar cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, o qual é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

O PNLD passou a ter ações de aquisições e distribuição também de livros literários a partir da publicação do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificando atividades do Programa Nacional do Livro Didático, instituído em 19 de agosto de 1985 por meio do Decreto nº 91.542, e do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), desenvolvido em 1997 e com vigência até 2014. O programa era encarregado de distribuir obras literárias diretamente das editoras às escolas, atividade que era realizada pela Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), acompanhada pelos técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de educação. Porém, o processo de escolha realizado desde 2018 pelos(as) professores(as) e equipes pedagógicas das escolas não era permitido nas versões do PNBE.

O *PNLD 2018 Literário*, cujo ano de vigência é de 2019, teve como objetivo a disponibilização de livros literários infantis e juvenis designados para alunos(as) da Educação Infantil (creche e pré-escola), do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, das escolas públicas federais, estaduais e municipais constantes no Censo Escolar de 2017 e que aderiram ao programa no sistema PDDE Interativo, além dos livros e materiais didáticos. Para compor acervos da sala de aula, foram disponibilizadas 20 obras para a creche (0 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), 25 obras para a pré-escola (4 anos a 5 anos e 11 meses) e 35 obras para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano). Para compor acervos de bibliotecas, foram destinadas 50 obras

para os 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e 50 obras para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, além de 2 livros por cada aluno(a) desses níveis. As obras literárias avaliadas possuem ciclos de quatro anos para a Educação Infantil, sendo 2022 o último ano; cinco anos para os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo 2025 o último ano; e tiveram o ciclo de três anos para o Ensino Médio, o qual terminou em 2021.

Nesse contexto, para que essas produções literárias chegassem até às instituições educacionais e aos(às) alunos(as), uma seleção foi determinada, iniciando através da publicação de edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação dos livros, o qual mostra os critérios para ambas ações. É importante informar que as inscrições das obras são realizadas por pessoas jurídicas, geralmente o mercado editorial, o qual precisa atender aos critérios listados em edital. A partir desse processo, uma equipe de avaliação — comissão técnica, avaliadores de recursos, coordenação pedagógica, coordenação adjunta e avaliadores — do MEC qualificou inicialmente, conforme regras estabelecidas, as obras. Vale citar que essa equipe é constituída por profissionais doutores e mestres em Educação, Linguística, Literatura, Letras, Crítica Cultural, Diversidade e Inclusão, entre outros.

Dessarte, a avaliação pedagógica dos títulos elegidos julgou a qualidade tanto do texto verbal quanto do não verbal; a adequação de categoria, de tema e de gênero literário; o projeto gráfico-editorial; e a qualidade do material de apoio.

Como última etapa da seleção, coube aos(às) professores(as) e equipe pedagógica e dirigente de cada escola selecionar as obras literárias aprovadas e inseridas no Guia Digital. Com o fito de subsidiar a tarefa de escolha dos livros a fazerem parte do processo de ensino e aprendizagem de cada instituição, o guia apresenta o programa, trazendo

dimensões e critérios da avaliação pedagógica, diversas orientações e uma ficha de avaliação que proporciona reflexão para cada título presente no documento.

A escolha das obras literárias será realizada de maneira conjunta entre o corpo docente e dirigente da escola com base na análise das informações contidas no Guia Digital do PNLD, considerando-se a adequação e a pertinência das obras literárias em relação à proposta pedagógica de cada instituição escolar (BRASIL, 2018, p.15).

Sob esse posicionamento, fica evidente que a partir do conteúdo do guia on-line essa escolha demonstra cautela, mesmo que a prática não ocorra literalmente conforme a teoria. Um fator que merece atenção é que o programa apesar de ter suas atribuições ampliadas, unificando o PNLD e o PNBE aqui já citado, não traz no decreto nenhuma distinção entre as formas de avaliação e distribuição de materiais didáticos e livros literários, o que proporciona a compreensão de que as diretrizes são para ambos. Porém, a partir do *Edital de Convocação nº 02/2018 CGPLI* e do guia digital, os critérios ficam mais entendíveis, apesar de provocarem várias recepções críticas, uma vez que algumas construções são pouco desenvolvidas ou limitadas.

Desse modo, considerando que diversos(as) estudantes só têm acesso à literatura através da educação básica, torna-se ainda mais relevante um olhar cuidadoso a essas diretrizes, a fim de que as escolhas literárias não ocultem ou abrandem conteúdos didáticos. Ademais, é válido mencionar que cabe ao corpo docente e à gestão e coordenação escolar selecionar títulos para além das competências, das habilidades e dos conteúdos relativos à BNCC, transformando-os em objetos de estudo em si, uma vez que a literatura proporciona aos(as) leitores(as)

construir sentidos a partir de seus conhecimentos adquiridos por meio de contextos internos e externos, validando hipóteses ou não. Nesse ínterim, os(as) professores(as) são agentes essenciais para que o público-alvo perceba a importância e a necessidade de ler, refletir e pensar por meio de uma infinidade de símbolos os quais os textos literários proporcionam.

4.2.3 Critérios para avaliação e escolha pedagógica das obras literárias: observações a partir do edital e do guia on-line

O *PNLD 2018 Literário* apresentou critérios utilizados para o processo de avaliação e seleção dos títulos literários inscritos conforme *Editais de Convocação 02/2018 – CGPLI* em consonância com a BNCC 2017 e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio 2006. Foram analisadas obras para a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O edital traz a “Qualidade do texto verbal e do texto visual” como primeiro item a ser classificado para avaliação. O objetivo desse critério é proporcionar aos(as) leitores(as) uma leitura fluida, uma linguagem inter-relacionada que favoreça uma leitura efetiva e que impulse o imaginário a partir da articulação ideal entre textos verbais e ilustrações. Elementos que ajudam a desenvolver um discurso mais amplo e outras percepções para além de textos unicamente verbais, compreendendo produções textuais que tratam múltiplas possibilidades de experiências de vida, com isenção de posicionamentos preconceituosos e enaltecimentos construídos através de hierarquias sociais e culturais. Corroborando com esses apontamentos, Koch (2003, p. 31) define muito bem texto enquanto:

Manifestação verbal, constituída de elementos linguísticos de diversas ordens, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes no curso de uma atividade verbal, de modo a facultar aos interactantes não apenas a produção de sentidos, como a de fundear a própria interação como prática sociocultural.

Por exemplo, para as crianças, a literatura relacionada a outras linguagens como imagens, sons e gestos contribui para produção, expressão e comunicação, fazendo com que elas se desenvolvam como indivíduos que sejam capazes de interpretar a cultura atendendo a diferentes intenções e contextos.

A imagem [...], ao bem ilustrar um texto literário, não se perde na pretensão de superar o texto, mas se adere a ele com a intenção de colaborar na sua percepção, amplificar suas vozes, dispor da degustação de seus sabores, dando mais asas à imaginação de seus leitores e mais prazer à leitura e ao uso do livro (CORSINO, 2010, p. 105-106).

Nessa perspectiva, as ilustrações estabelecem um diálogo com o texto verbal, o que enriquece e contribui para o aprofundamento do conteúdo. Logo, é essencial na leitura de livros literários atentar-se para o universo de significações vitais que esses textos possibilitam aos(as) leitores(as).

Sem nenhuma pretensão ao rigor que pretendem reverter-se várias das disciplinas que se ocupam da infância, a literatura trabalha em surdina. Enquanto formadora de imagens, a literatura mergulha no imaginário coletivo e simultaneamente o fecunda, construindo e desconstruindo perfis de crianças que parecem combinar bem

com as imagens de infância formulados e postos em circulação a partir de outras esferas, sejam estas científicas, políticas, econômicas ou artísticas (LAJOLO, 2011, p. 232).

Os textos verbais e não verbais na literatura configuram um significativo mundo de referências para o público infantil, pois auxiliam na construção de pontes entre a imaginação e a realidade. Por meio da literatura, conseguimos desnaturalizar ideias históricas e culturalmente marcadas por ideologias negativas e desumanas.

Na sequência, o segundo critério “Adequação de categoria, de tema e de gênero literário” aparece no anexo III do edital e essa divisão é apresentada de forma mais clara de acordo com cada categoria. Sob essa ótica, a adequação do livro literário à categoria considera a faixa etária; a avaliação do tema observa se a obra corresponde à categoria a qual foi inscrita. A título de exemplo, o edital traz descrito:

4.10.4. Temas da Categoria 4 (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental): a) Descoberta de Si; b) Família, amigos e escola; c) O mundo natural e social; d) Diversão e Aventura; e) Outros Temas. 4.10.5. Temas da Categoria 5 (4º e 5º anos do Ensino Fundamental): a) Autoconhecimento, sentimentos e emoções; b) Família, amigos e escola; c) O mundo natural e social; d) Encontros com a diferença; e) Diversão e aventura; f) Outros temas [...]
(BRASIL, 2018, p. 4)

Os conteúdos aparentemente são iguais ou similares, mas se distanciam quando se reflete sobre as experiências de cada grupo por faixa etária. Se considerarmos a primeira temática “Descoberta de si”, sugerida para crianças com faixas etárias comumente entre 6 e 8 anos, e o primeiro tema “Autoconhecimento, sentimentos e emoções”, re-

comendado para crianças com idades entre 9 e 10 anos, notamos que a discussão segue por outra linha. Por exemplo, “Autoconhecimento, sentimentos e emoções” nos faz pensar em estudos sobre mudanças que ocorrem no corpo, seus aspectos físicos e psicológicos, a transição para a adolescência, diferentemente da discussão proposta para o primeiro assunto da categoria 4. De acordo com Pinheiro e Tolentino (2020), é necessário discutir se é de fato pertinente catalogar a literatura por temas e o que essa ação pode nos dizer sobre o PNLD.

Sob essa perspectiva, é válido mencionar que crianças e adolescentes possuem conhecimento sobre histórias nas quais veem exemplos na vida real e que, além de proporcionarem por meio da leitura literária o desenvolvimento da linguagem, do vocabulário, de sentimentos e emoções, da imaginação e da criatividade, é crucial essa conexão para que alunos(as) considerem esse momento significativo e prazeroso, logo há temáticas que são comuns a faixas etárias e a maturidade biológica, psíquica, afetiva e intelectual, levando em consideração a aproximação da ficção com a realidade, mesmo que seja bastante criticada, a categorização torna-se sim pertinente.

Isso posto, cabe aos(às) docentes analisarem os livros literários, observando contextos principais e secundários, para que outras abordagens possam ser realizadas atentando para a comunidade escolar e às discussões contemporâneas.

Quanto ao gênero literário, as produções puderam ser inscritas:

[...] nos seguintes [tópicos]: a. poema; b. conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular; c. romance; d. memória, diário, biografia, relatos de experiências; e. obras clássicas da literatura universal; f. livros de imagens e livros de histó-

rias em quadrinhos. g. livro-brinquedo (BRASIL, 2018, p. 5).

Logo, a não correspondência a um dos tópicos fez com que obras fossem eliminadas. O programa a partir dessa diversidade de gêneros textuais e literários proporciona articulação entre várias áreas do conhecimento, contribuindo para práticas docentes e pedagógicas transversais, multidisciplinares e interdisciplinares. Além de propor atividades que corroboram para uma aprendizagem significativa e auxiliam na formação de um(a) leitor(a) produtor de sentidos e significados.

O terceiro critério a ser considerado é o “Projeto gráfico-editorial”, o qual busca avaliar se as linguagens utilizadas nas obras literárias estão em equilíbrio e se são capazes de fortalecer e estimular os(as) alunos(as) à leitura. Sob esse objetivo, torna-se pertinente a definição de Ramos (2011):

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

Posto isso, fica evidente que o projeto gráfico vai além das ilustrações. Assim, a análise em relação ao projeto gráfico deve ser atenta e proporcionar ao corpo discente receber livros literários que potencializam uma leitura mais aprofundada quanto às ideias escritas, possibilitando interpretações mais assertivas, encantamentos e legibilidade da mensagem, além de viabilizar diversas outras discussões temáticas, ga-

rantindo ampliação das perspectivas de leitura. O que pode ser adquirido por meio de um projeto gráfico cauteloso e para além de interesses mercadológicos que atraem, por exemplo, o público infantojuvenil, contribuindo para que haja interesse pela obra literária — apesar de ser qualificada muitas vezes como uma estratégia de marketing, não há como não o considerar quando se fala de produções destinadas a crianças e adolescentes, uma vez que esse grupo busca se identificar, seja por meio da verossimilhança ou de ideais, nas narrativas dos livros literários.

O último critério é a “Qualidade do material de apoio”, o qual foi considerado opcional no edital e no guia online 2018. Para a avaliação, é considerada no material a contextualização entre autor(a) e obra, subsídios e propostas de práticas pedagógicas para os(as) docentes, estabelecendo consonância com ações interdisciplinares, além de outros aspectos relevantes para a consistência e coerência do material apresentado⁵.

4.3 CATEGORIZAÇÃO E MAPEAMENTO

A segunda etapa do percurso metodológico teve como fito a exploração do material — codificação e/ou categorização. Esta fase estabelece diálogo entre a temática, o estudo e os referenciais teóricos. Inicialmente, para selecionar as obras literárias que nesta pesquisa foram

5 Os tópicos 4.2.2 e 4.2.3 deste capítulo, bem como algumas interpretações nas análises das obras, foram adaptados e se encontram no artigo “PNLD 2018 Literário e Relações Étnico-Raciais em Livros de Literatura Infantil”, de Mislânia Barros Oliveira, presente no *e-book As Políticas Públicas no Brasil e os Desafios da Construção de uma Sociedade Antirracista*, de organização da Profa. Dra. Tarcia Regina da Silva, publicado pela editora Olyver, no ano de 2021.

analisadas, buscamos realizar a codificação, através da enumeração, assinalando a presença e/ou ausência de elementos.

O *Guia Digital do PNLD 2018 Literário* analisado possui 401 títulos, destes, encontramos apenas vinte e seis (26) livros, 6,48% das obras trazendo a temática da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Afrodiaspórica. Para analisá-los, consideramos dois critérios: 1. abordagem da temática envolvendo tradição, ancestralidade, descoberta do eu, afirmação de identidades, valorização da cultura negra; 2. apresentação de textos verbais e ilustrações que valorizam ou que remetem às histórias e culturas do povo negro.

A seguir, listamos os títulos dessas vinte e seis (26) obras literárias.

Quadro 1 – Livros de temática Africana, Afro-brasileira e Afrodiaspórica

CÓDIGO COLEÇÃO	TÍTULO/COLEÇÃO	AUTORIA	EDITORA
0725L18602	<i>A MENINA QUE ENGOLIU O MUNDO</i>	FÊ (FERNANDO LUIZ)	EDITORA ILUMINURAS
0256L18602	<i>ALAFIÁ E A PANTERA QUE TINHA OLHOS DE RUBI</i>	MARCEL TENORIO E THEO DE OLIVEIRA	AGÊNCIA O GLOBO SERVICOS DE IMPRENSA S/A
0186L18602	<i>AMINATA, A TAGARELA</i>	MATÉ	SDS EDITORA DE LIVROS LTDA
0789L18602	<i>BLIMUNDO: O MAIOR BOI DO MUNDO</i>	CELSO SISTO	EDITORA JPA LTDA
1399L18602	<i>BOLOTA – UMA CERTA JABUTICABA MUITO ESPERTA</i>	IRAY GALRÃO	DRAGON LOGISTICA E DISTRIBUICAO EIRELIA
0882L18601	<i>BRINCADEIRA DE BOI</i>	OSWALD BARROSO	ALBANISA LUCIA DUMMAR PONTES - ME
1245L18604	<i>CADERNO SEM RIMAS DA MARIA</i>	LÁZARO RAMOS	PALLAS EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA

1256L18604	<i>CADERNO DE RIMAS DO JOÃO</i>	LÁZARO RAMOS	PALLAS EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA
0211L18602	<i>CARTAS A POVOS DISTANTES</i>	FÁBIO MONTEIRO	PIA SOCIEDADE FILHAS DE SAO PAULO
0649L18602	<i>CINCO FÁBULAS DA ÁFRICA</i>	JÚLIO EMÍLIO BRAZ	EDICOES ESCALA EDUCACIONAL S.A.
0346L18602	<i>CORAÇÃO MUSICAL DE BUMBA MEU BOI</i>	HELOISA PRIETO	EDITORA ESTRELA CULTURAL LTDA
0471L18601	<i>DIVERSIDADE</i>	TATIANA BELINKY	EDITORA FTD SA
1202L18602	<i>EUZÉBIA ZANZA</i>	CAMILA FILLINGER	UNIVERSO DOS LIVROS EDITORA LTDA
0638L18606	<i>GENTE DE COR, COR DE GENTE</i>	MAURICIO NEGRO	QUINTETO EDITORIAL LTDA
0640L18602	<i>HISTÓRIAS AFRICANAS</i>	ANA MARIA MACHADO	QUINTETO EDITORIAL LTDA
1344L18602	<i>HISTÓRIAS DE OUVIR DA ÁFRICA FABULOSA</i>	CARLOS ALBERTO DE CARVALHO	IMPERIAL NOVO MILENIO GRAFICA E EDITORA LTDA
0439L18602	<i>KIRIKU E A FEITICEIRA</i>	MICHEL OCELOT	EDITORA GRAFSET LTDA
0792L18604	<i>MARTIN E ROSA</i>	RAPHAËLE FRIER E ZAÛ	JORGE ZAHAR EDITOR LTDA
0768L18602	<i>MATEUS, ESSE BOI É SEU</i>	MARCO HAURÉLIO	FAROL LITERARIO LTDA.
0489L18602	<i>MEU AVÔ AFRICANO</i>	CARMEM LUCIA CAMPOS	GUIA DOS CURIOSOS COMUNICACOES LTDA
1169L18602	<i>MEU CRESPO É DE RAINHA</i>	BELL HOOKS	JINKINGS EDITORES ASSOCIADOS LTDA-EPP
0956L18602	<i>O BOI-BUMBÁ</i>	ROSANA RIOS	EDELBRA EDITORA LTDA

0606L18602	<i>OLELÊ – UMA ANTIGA CANTIGA DA ÁFRICA</i>	FÁBIO SIMÕES	EDITORA MELHORAMENTOS LTDA.
0880L18602	<i>OMBELA: A ORIGEM DAS CHUVAS</i>	ONDJAKI	FERNANDES & WARTH EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA
0408L18601	<i>TOMBOLO DO LOMBO</i>	ANDRÉ NEVES	PIA SOCIEDADE FILHAS DE SAO PAULO
0742L18602	<i>ZUMBI, O MENINO QUE NASCEU E MORREU LIVRE</i>	JANAÍNA AMADO E LUIZ CARLOS FIGUEIREDO	EDITORA JOAQUIM LTDA

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados do *Guia Digital do PNLD 2018 Literário*.

Os 375 títulos restantes possuem narrativas e poesias contemplando as temáticas apresentadas no *Edital de Convocação Nº 02/2018 para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Literárias para o PNLD 2018 Literário*. Dentre elas, há obras que valorizam a igualdade e diversidade cultural, os diferentes fenótipos e estilos de cabelo, os diferentes espaços: morro, favela, periferia, campo, as capacidades e habilidades de cada indivíduo, a História e Cultura Indígena, a cultura nordestina e rural brasileira, o meio ambiente, a diversidade animal, as pessoas com deficiência ou transtornos, livros que tratam da morte, da dor e do sofrimento de uma forma dócil e da vida numa realidade sociocultural.

Essa realidade muito nos alegrou, porque a educação infantil tem sido um campo de revelações e vivências enriquecedoras, um cenário em que docentes, discentes e comunidade escolar dialogam com diversas linguagens que juntas fortalecem o processo ensino- aprendizagem. Visto que os momentos experienciados proporcionam às crianças o contato com o psíquico e a descoberta do corpo físico de si e de outros

seres, pois as imagens têm uma forte função ideológica, sendo suporte de transmissão de mensagens.

Todavia, mesmo outros enredos contemplando a diversidade, seja por meio do texto verbal, seja por intermédio das ilustrações, ainda há predomínio de personagens brancos ou personagens com traços semelhantes aos de personagens brancas, o que deixa evidente uma visão hegemônica. Fato que nos entristeceu, pois além da lacuna, não há justificativas para isto, uma vez que o mercado editorial brasileiro já possui um número considerável de obras literárias publicadas que trazem a História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Afrodiaspórica. Contudo, as temáticas listadas pelo *Edital de Convocação 02/2018 – PNLD 2018 Literário* não listou essa temática para a categoria dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, deixando implícita as abordagens dos temas através dos enfoques que os livros devem conter. Todavia, de forma evidente, trouxe-as para categorias direcionadas aos dois últimos anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

A seguir, apresentamos a lista de tema e perspectivas para as obras conforme consta no Edital, tanto para os(as) estudantes do 1º ao 3º ano, quanto do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

**Quadro 2 – Categorias de temas listados para livros do
1º ao 3º ano do Ensino Fundamental**

TEMAS	ENFOQUE DA OBRA
Descoberta de si	Personagens/sujeitos líricos vivenciando a percepção do corpo, dissensões, das ações e da linguagem.
Família, amigos e escola	Primeiras experiências interpessoais e sociais das crianças, permitindo a construção de percepções e questionamentos sobre si e sobre o outro.

O mundo natural e social	Das descobertas e relações pessoais a esferas mais amplas, como a escola, a cidade, o meio ambiente (paisagens naturais, aquáticas, plantas, animais) e até mesmo o universo. Devem ser destacados temas que abordem contextos regionais e locais e que estimulem o respeito ao outro e o reconhecimento da diferença.
Diversão e aventura	Ir além da realidade imediata da criança e estimular a imaginação e o envolvimento com a leitura, tanto pelo trabalho com a linguagem quanto pelo desenvolvimento da narrativa.
Outro tema	Tema livre desde que nomeado, definido e justificado, junto com a categoria a qual pertence.

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados do *Editais de Convocação* 02/2018 PNLD 2018 Literário, p. 35.

Quadro 3 – Categorias de temas listados para livros do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental

TEMAS	ENFOQUE DA OBRA
Autoconhecimento, sentimentos e emoções	Percepção do corpo, construção da identidade e processos de amadurecimento, bem como a relação de personagens/ sujeitos líricos com suas emoções e sentimentos, tais como o amor, a alegria, o luto e a dor.
Família, amigos e escola	Personagens que estejam em interação com o mundo que lhe é imediato, na relação com família, amigos e professores, permitindo a construção de percepções e questionamentos sobre si e sobre o outro.
O mundo natural e social	Das descobertas e relações pessoais a esferas mais amplas, como a cidade, o meio ambiente (paisagens naturais, aquáticas, plantas, animais) e até mesmo o universo. Devem-se destacar contextos regionais e locais.
Encontros com a diferença	A descoberta e o contato entre diferentes esferas culturais, sociais, geográficas etc., bem como entre indivíduos de diferentes etnias, raças e/ou o encontro com pessoas com deficiências. Na interação com a diferença, deve-se destacar a necessidade de atitude respeitosa e convívio pacífico.
Diversão e aventura	Ir além da realidade imediata da criança e estimular a imaginação e o envolvimento com a leitura, tanto pelo trabalho com a linguagem quanto pelo desenvolvimento da narrativa.

Outro tema	Tema livre desde que nomeado, definido e justificado, junto com a categoria a qual pertence.
------------	--

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados do *Edital de Convocação 02/2018 PNLD 2018 Literário*, p. 35-36.

Na sequência do processo de categorização, como um terceiro critério de seleção, buscamos nos vinte e seis (26) livros listados aqueles que foram escritos por autores(as) negros(as), a fim de que possamos inferir subjetividades e captar o sentido simbólico, identificando se há encontro das narrativas e/ou poesias com a história e cultura de seus(suas) escritores(as). Mas, isso não nos implica afirmar que as nossas análises e interpretações podem ser a mesma para cada tipo de leitor(a), porém não quer dizer que alguém também não veja isto da mesma maneira.

Conforme colocam Olabuenaga e Ispizúa (1989, p. 185):

- a. o sentido que o autor pretende expressar pode coincidir com o sentido percebido pelo leitor do mesmo;
- b. o sentido do texto poderá ser diferente de acordo com cada leitor;
- c. um mesmo autor poderá emitir uma mensagem, sendo que diferentes leitores poderão captá-la com sentidos diferentes;
- d. um texto pode expressar um sentido do qual o próprio autor não esteja consciente.

Diante dessa perspectiva, dos vinte e seis (26) títulos analisados, somente nove (9) são de escritores(as) negros(as).

O quadro a seguir mostra seus respectivos títulos.

Quadro 4 – Obras de literatura infantil negra

CÓDIGO COLEÇÃO	TÍTULO/COLEÇÃO	AUTORIA	EDITORA
0256L18602	<i>ALAFIÁ E A PANTERAQUE TINHA OLHOS DERUBI</i>	MARCEL TENORIO E THEO DE OLIVEIRA	AGENCIA O GLOBO SERVICOS DEIMPRESA S/A
1245L18604	<i>CADERNO SEM RIMASDA MARIA</i>	LÁZARO RAMOS	PALLAS EDITORA E DISTRIBUIDORALTD
1256L18604	<i>CADERNO DE RIMAS DO JOÃO</i>	LÁZARO RAMOS	PALLAS EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA
0649L18602	<i>CINCO FÁBULAS DA ÁFRICA</i>	JÚLIO EMÍLIOBRAZ	EDICOES ESCALA EDUCACIONAL S.A.
1344L18602	<i>HISTÓRIAS DE OUVIR DA ÁFRICA FABULOSA</i>	CARLOS ALBERTO DECARVALHO	IMPERIAL NOVO MILENIO GRAFICA E EDITORA LTDA
0489L18602	<i>MEU AVÔ AFRICANO</i>	CARMEM LUCIA CAMPOS	GUIA DOS CURIOSOS COMUNICACOESLTDA
1169L18602	<i>MEU CRESPO É DERAINHHA</i>	BELL HOOKS	JINKINGS EDITORES ASSOCIADOS LTDA- EPP
0606L18602	<i>OLELÊ – UMA ANTIGA CANTIGA DA ÁFRICA</i>	FÁBIO SIMÕES	EDITORA MELHORAMENTOS LTDA.
0880L18602	<i>OMBELA: A ORIGEM DAS CHUVAS</i>	ONDJAKI	FERNANDES & WARTH EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados do *Guia Digital do PNLD 2018 Literário*.

Mas destes, dois (2) são do mesmo autor, ou seja, um mesmo autor foi contemplado, mesmo que com outra literatura, mais de uma vez, e um (1) é de autoria conjunta – autor negro e autor branco. Isto é, o livro intitulado *Alafíá e a Pantera que Tinha Olhos de Rubi* não foi contempla-

do por não ter seu enredo completo produzido somente por escritores negros. Portanto, ficaram apenas oito (8) exemplares, o que equivale a 1,99% de títulos literários que contemplam a História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Afrodiaspórica escritos por autores negros. Com isso, constatamos que no *Guia Digital do PNLD 2018 – Literário* há poucos(as) escritores(as) negros(as) narrando ou poetizando sobre suas histórias, culturas, vivências, emoções, sentimentos e desejos.

O nosso intuito com esse parâmetro não é camuflar vieses teóricos, mas sim observar e constatar se o teor simbólico da pele negra, de suas características fenotípicas e estéticas, de sua ancestralidade, de sua identidade e tradição, estão presentes nas obras. Nesse sentido, Cuti (2010, p. 48) nos diz: “A pele do autor pode, sim, nortear a pesquisa, a busca de uma literatura que a tome como simbologia em um contexto social”.

Outra possibilidade de critério também seria por ilustradores(as) negros(as), com intuito de descoberta se há via de emoções e sentimentos na expressão de um olhar, de um movimento corporal, se há estética da sensibilidade. E assim, tematizar o pertencimento racial não somente dos autores, mas também dos ilustradores.

Logo, para além desse recorte, selecionamos os seguintes critérios: 4) o texto literário contém personagem criança negra como protagonista do enredo selecionado; 5) as ilustrações presentes na obra literária tratam da estética negra como elemento de afirmação identitária negra do(a) protagonista; 6) há presença de “narrador-personagem” ou “eu-lírico”. Nesse sentido, buscou-se compreender o lugar que é dado aos(às) personagens nos livros, proporcionando conceber e compreender o espaço destinado às crianças como meninos(as) negros(as).

Das oito (8) obras, apenas quatro (4), 0,99% delas contemplaram nossa categorização. Dois deles não trouxeram crianças negras como

protagonistas e os outros dois contêm fabulações contadas por um “Griô”, contador de histórias. Uma figura importantíssima para a tradição africana, pois através da contação de histórias sobre seus ancestrais africanos, os griôs reafirmam e fazem permanecer a tradição oral, viabilizando o (re)conhecimento de identidades e a interculturalidade. Elementos tão necessários para a formação e contexto educacional.

Conforme Pansini e Nenevé,

[...] A educação multicultural propõe uma ruptura aos modelos pré- estabelecidos e práticas ocultas que no interior do currículo escolar produzem um efeito de colonização em que os estudantes de diversas culturas, classes sociais e matizes étnicas ocupam o lugar de colonizados e marginalizados por um processo de silenciamento de sua condição (PANSINI; NENEVÉ, 2008, p. 32).

Desse modo, reconhecemos a necessidade e pertinência dessas obras elencadas para a educação brasileira, pois elas contribuem para a formação de percepções e significações sobre conceitos de ancestralidade, tradição, diversidade cultural, identidade, como constituintes da nossa sociedade. Por isso, salientamos que essas literaturas também rompem silenciamentos impostos, trazendo vozes do povo negro, mais alteridade e empatia para os(as) estudantes da atualidade. Todavia, a partir do recorte temático desta pesquisa e das categorias elencadas, centramos nossas interpretações nas obras apresentadas a seguir.

As obras selecionadas foram: *Caderno de Rimas do João*, *Caderno sem Rimas da Maria*, ambas do autor Lázaro Ramos, com indicações de faixa etária a partir de 6 anos; *Meu Avô Africano*, da escritora Carmen Lúcia Campos, com indicações de faixa etária a partir de 4 anos, se leitura compartilhada, a partir de 11 anos, se leitura avançada; e *Meu Crespo é*

de Rainha, da autora bell hooks, com indicação de faixa etária a partir dos 4 anos.

4.3.1 Apresentação dos livros selecionados

Código da Obra Literária – Anos Iniciais do Ensino Fundamental
(PNLD 2018 Literário)

Quadro 5 — Caderno de Rimas do João

CÓDIGO COLEÇÃO	TÍTULO DA COLEÇÃO	EDITORA
1256L18604	CADERNO DE RIMAS DO JOÃO	PALLAS EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados do *Guia Digital do PNLD 2018 Literário*, p. 61.

Figura 2 — Capa do livro *Caderno de Rimas do João*



Fonte: Amazon. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Caderno-Rimas-Jo%C3%A3o-L%C3%A1zaro-Ramos/dp/853470533X>. Acesso em: 05 fev. 2021.

Sinopse da obra:

Caderno de Rimas do João foi lançada em 2015. Para esta produção, o autor mergulhou em sua infância a partir da inspiração trazida pelo seu filho João, que numa conversa com sua prima descobre o que significa rima e encanta leitores(as) apresentando assuntos relativos à memória, à afetividade, à política — temas importantes para a construção identitária na infância. O menino João nos mostra, de um jeito delicado, singelo, divertido e mais dócil, diversos assuntos. João é irmão de Maria da obra *Caderno sem Rimas da Maria*, também escrita por Lázaro Ramos.

Código da Obra Literária – Anos Iniciais do Ensino Fundamental
(PNLD 2018 Literário)

Quadro 6 — *Caderno sem Rimas da Maria*

CÓDIGO COLEÇÃO	TÍTULO DA COLEÇÃO	EDITORA
1245L18604	CADERNO SEM RIMAS DA MARIA	PALLAS EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados do *Guia Digital do PNLD 2018 Literário*, p. 61.

Figura 3 — Capa do livro *Caderno sem Rimas da Maria*



Fonte: Amazon. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Caderno-Rimas-Maria-L%C3%A1zaro-Ramos/dp/8534705445>. Acesso em: 05 fev. 2021.

Sinopse da obra:

Maria é a personagem principal da narrativa, uma menina que brinca criando palavras e, por meio da imaginação, nos faz viajar para vários lugares. Ela tem um irmão chamado João. Para a escrita desta obra, o escritor e ator Lázaro Ramos se inspirou em sua filha. O livro foi publicado no ano de 2018.

Figura 4 — Fotografia de Lázaro Ramos



Fonte: *Revista Marie Claire*, 2017. Disponível em: <https://revistamarieclaire.globo.com/Celebridades/noticia/2017/06/lazaro-ramos-lanca-autobiografia-e-realiza-uma-reflexao-sobre-o-racismo.html>. Acesso em: 07 fev. 2021.

Sobre o autor das obras:

Lázaro Ramos é baiano, nasceu em 1978, em Salvador. É muito conhecido no Brasil pelos seus trabalhos como ator. Ao longo de sua carreira profissional, já foi diretor, produtor, escritor e ator em vários longas, curtas, séries, novelas, especiais e espetáculos teatrais. Para sua notoriedade, cabe mencionar suas atuações nas novelas e programas da emissora Rede Globo, das quais recebeu muitas críticas positivas, sendo indicado ao Emmy 2007 de melhor ator pela interpretação do personagem Foguinho na novela *Cobras & Lagartos*, exibida no período

de abril a novembro de 2006. Em meados de 2009, Lázaro Ramos foi nomeado embaixador da Unicef no Brasil, tendo sido escolhido pelas qualidades pessoais e profissionais perante o público e por conseguir, por meio do labor e do talento artístico, dialogar com a sociedade sobre questões referentes a desigualdades, racismo e seus efeitos.

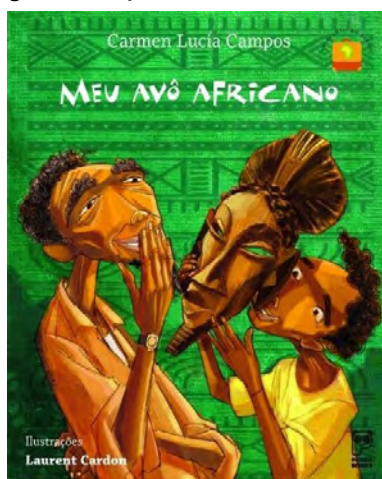
Código da Obra Literária – Anos Iniciais do Ensino Fundamental
(PNLD 2018 Literário)

Quadro 7 — *Meu Avô Africano*

CÓDIGO COLEÇÃO	TÍTULO DA COLEÇÃO	EDITORA
0489L18602	MEU AVÔ AFRICANO	GUIA DOS CURIOSOS COMUNICACOES LTDA

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados do *Guia Digital do PNLD 2018 Literário*, p. 68.

Figura 5 — Capa do livro *Meu Avô Africano*



Fonte: Amazon. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Meu-Africano-Carmen-Lucia-Campos/dp/8578880765>. Acesso em: 05 fev. 2021.

Sinopse da obra:

A obra aborda as descobertas do garoto Vítor Iori sobre a história e cultura de seus antepassados africanos. Vítor Iori era neto de avô africano e avó italiana. O garoto não gostava do nome que tinha, porque as crianças da escola o chamavam de Vitória. O nome, o qual remetia à história e cultura africana, foi dado pelo seu avô africano. Na obra, Vítor Iori aprende a origem de seu próprio nome e descobre a importância de preservar as raízes de seu povo, conhece a história do baobá e celebra festas de aniversário em ritmo de samba. Na escola, Vítor Iori realiza uma exposição sobre o continente africano, trazendo vários elementos, inclusive, indumentárias, atraindo muitos elogios e atenção pela atividade realizada. O livro *Meu Avô Africano* foi publicado em 2010.

Figura 6 — Fotografia de Carmen Lúcia Campos



Fonte: *Leiturinha*, 2021. Disponível em: <https://leiturinha.com.br/blog/8-grandes-autores-negros-da-literatura-infantil/>. Acesso em: 07 dez. 2021.

Sobre a autora:

Carmen Lúcia Campos é formada em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), editora e consultora editorial. É também organizadora de quatro antologias literárias e autora de 15 obras de ficção para crianças e jovens (LIVRONAUTAS, 2011-2022).

Código da Obra Literária – Anos Iniciais do Ensino Fundamental
(PNLD 2018 Literário)

Quadro 8 — *Meu Crespo é de Rainha*

CÓDIGO COLEÇÃO	TÍTULO DA COLEÇÃO	EDITORA
1169L18601	MEU CRESPO É DE RAINHA	JINKINGS EDITORES ASSOCIADOS LTDA-EPP

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados do *Guia Digital do PNLD 2018 Literário*, p. 68.

Figura 7 — Capa do livro *Meu Crespo é de Rainha*



Fonte: Amazon. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Meu-Crespo-Rainha-Bell-Hooks/dp/857559608X>. Acesso em: 05 fev. 2021.

Sinopse da obra:

A obra desconstrói estereótipos enraizados no que se refere ao cabelo crespo e acerca da população negra, contribuindo para que crianças negras, principalmente mulheres, se orgulhem de seus cabelos. Valorizando, assim, a estética negra. Este livro literário é visto por muitos pesquisadores como uma resposta ao racismo muito presente na cultura e sociedade estadunidense. Uma inferência que pode ser estabelecida entre a obra e a biografia da autora, trazendo para a interpretação manifestações e razões da escritora por meio do eu-lírico a quem ela busca se dirigir e o que ela anseia construir. O livro foi publicado originalmente em 1999.

Figura 8 — Fotografia de bell hooks



Fonte: *Correio 24 horas*, 2019. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/classico-do-feminismo-negro-obra-de-estreia-de-bell-hooks-e-relancada-no-brasil/>.

Acesso em: 07 fev. 2021.

Sobre a autora:

Bell Hooks ou bell hooks⁶ — somente com letras minúsculas — como ela mesmo se intitulava, nasceu em 1952 em Hopkinsville, uma cidade localizada no sul dos Estados Unidos. Batizada como Gloria Jean Watkins, adotou o nome pelo qual ficou conhecida em homenagem à bisavó. Formou-se em literatura inglesa na Universidade de Stanford, fez mestrado na Universidade de Wisconsin e doutorado na Universidade da Califórnia. Faleceu aos 69 anos, no dia 15 de dezembro de 2021, em Berea, no estado de Kentucky, nos Estados Unidos. Deixou- nos uma produção escrita de diversos gêneros: teoria, memórias, poesia, literatura infantil, crítica cultural. Quando criança, estudou em escolas públicas para negros, visto que os Estados Unidos ainda possuíam escolas que praticavam a segregação racial. Sua memória, história e cultura foram elementos cruciais para seus estudos, os quais contemplam discussões referentes à raça, gênero e classe, às relações sociais opressivas, com recortes temáticos direcionados para educação, mídia de massas, artes, história e feminismo.

6 As iniciais minúsculas de seu nome representam para a autora o desejo de dar destaque ao conteúdo de sua escrita e não à sua pessoa (SANTANA, 2009).

ALGUNS RESULTADOS E PERCEPÇÕES

5.1 OLHARES SOBRE OS TEXTOS: VERBAL E NÃO VERBAL

Há o tempo de se recuperar, a personagem de fundo ganhar o primeiro plano, a libertação da voz silenciada, a revelação de visões de mundo não consideradas... E a palavra vai sendo adequada a novos conteúdos vivenciais (CUTI, 2010, p. 25)

Em nossa análise dos livros elencados na seção anterior, buscamos abranger iniciativas de descrição, sistematização e expressão de conteúdo de ilustrações e de textos verbais, com o fito de efetuar deduções lógicas e justificadas a respeito da origem e representatividade desses elementos, buscando fazer identificações de abordagens étnico-raciais, de gênero, de afirmações das identidades negras, a relação com a produção da obra e a sua especificidade literária.

Para análise da estética negra foram consideradas: a cor da pele e traços fisionômicos, o cabelo, o formato da boca e do nariz, os vestuários e os adornos utilizados nos(as) personagens, pois defendemos que essas linguagens transmitem mensagens perceptíveis de imediato ao nosso olhar.

Para interpretar esses textos verbais e não verbais procuramos inferir os interesses dos(as) autores(as), deduzir motivos para a elaboração dessas obras literárias, questionar se as mensagens transmitidas refletem contextos de uma única pessoa ou de um grupo social, buscando respostas em torno dessas expressões. De acordo com Cellard (2008), é “bem difícil compreender os interesses (confessos, ou não!) de um texto, quando se ignora tudo sobre aquele ou aqueles que se manifestam, suas razões e as daqueles a quem eles se dirigem” (p. 300).

Desse modo, interpretar é: “[...] fazer uma afirmação que é arriscada e aberta à discussão. Quando oferecemos uma interpretação, nós nos expomos; fazemos uma afirmação que pode, supomos, ser defendida e sustentada de algum modo” (THOMPSON, 2002, p. 411). A partir dessa reflexão, apontamos possibilidades de análise para além de aspectos formais e funcionais, interpretando-os como seres que envolvem pessoas e ideias. Essas idealizações iniciais estão vinculadas à terceira etapa, a qual diz respeito ao tratamento dos resultados obtidos, inferência e interpretação. É o momento de análise reflexiva e crítica, designada à busca de significação de linguagens. Desse modo, segundo Pádua (2004): “O objetivo primordial da análise de dados é compreender criticamente o sentido do que fora indagado, tendo significações explícitas ou subentendidas” (p. 85).

Esses livros dialogam com a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, proporcionando a crianças negras se sentirem representadas na literatura infantil de forma não racista e não estereotipada, sendo uma ação bastante significativa para a população negra, uma vez que possibilita, a partir da infância, a construção de aspectos positivos para afirmações identitárias raciais e a desconstrução de visões subalternizadas fortalecidas em épocas e contextos anteriores, fo-

mentando a valorização da diferença no sujeito coletivo. Sendo assim, ferramentas que estimulam por meio de palavras, expressões, versos, frases, parágrafos e de ilustrações a reversão do processo histórico de invisibilidade.

5.1.1 Diálogos com a obra literária *Caderno de Rimas do João*

A obra *Caderno de Rimas do João* (2016), de Lázaro Ramos, é uma produção literária poética que, de uma forma dócil e reflexiva, nos faz pensar em mudar diversas atitudes socioculturais. Ela nos propõe refletir sobre relações familiares; sobre a relação filho e mãe, e vice-versa; sobre arte, cultura e esporte; sobre ética, moral, cidadania e participação política; sobre lazer e entretenimento; sobre amizade, amor, saudade, outros sentimentos e emoções, vida e morte. A obra não só contempla as temáticas orientadas pelo *PNLD 2018 Literário*, como também possibilita o estudo sobre outras. A priori, é válido citar:

Gosto de mim desse jeito.

Assim mesmo como sou.

Rosto, corpo, riso, voz...

Assim mesmo, da maneira

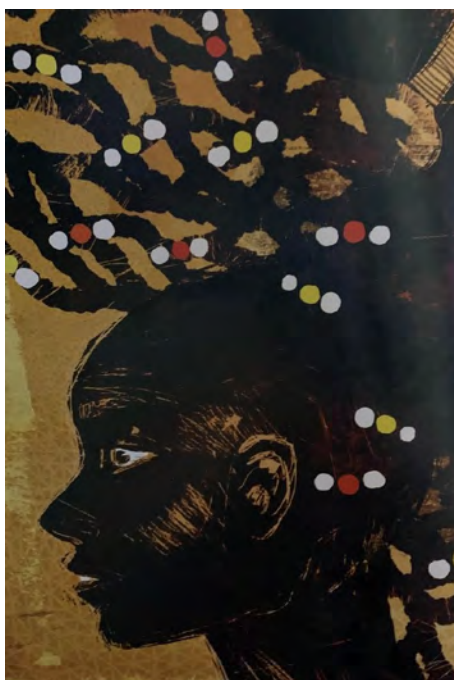
como a família ensinou (RAMOS, 2016, p. 38).

Os versos foram retirados do texto intitulado “Autoestima”, o qual propicia ao público-leitor sentimentos e emoções sobre o “eu”, enfatizando aspectos físicos e psíquicos, além de estabelecer uma relação com a ancestralidade. O personagem João é uma criança negra que possui traços fenotípicos que demarcam bem o seu pertencimento racial, os quais foram retratados nas ilustrações presentes na obra — boca com

lábios grossos, nariz grosso, cabelo crespo — características que em várias épocas foram utilizadas para criar estereótipos e discriminação.

Na atualidade, esses elementos são essenciais e possibilitam um olhar reflexivo e crítico da sociedade sobre a desconstrução de estereótipos no que se refere à estética negra. Mas, ao invés de legitimar padrões ocidentais por muito tempo vistos como universais, através da representação do personagem João, o fenótipo negro expressa e simboliza ressignificação, pois o que anteriormente era negado, seja pelo processo de branqueamento, seja por políticas eugenistas de elites colonizadoras, hoje é símbolo de afirmação identitária da população negra.

Figura 9 — Ilustração de Maurício Negro para *Caderno de Rimas do João*, de Lázaro Ramos



Fonte: RAMOS, 2016, p. 6

Observamos também a representação de um garoto preto com cabelo “rastafári”. Essa imagem fomenta a desconstrução de estereótipos e exclusão de sentimentos ambíguos e conflituosos em relação à identidade e memória da população negra.

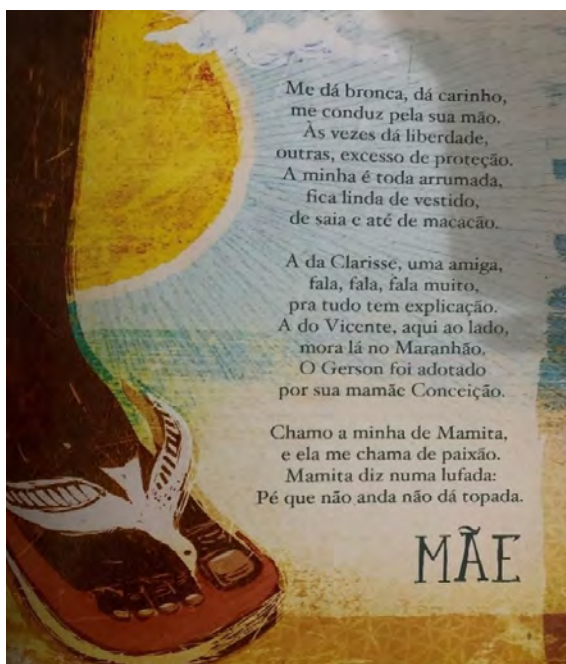
Os cabelos “rastafári” são embaraçados em formato tubular e o nome faz referência ao movimento rastafári que surgiu na Jamaica na década de 30. Eles representam ligação entre culturas africanas, religião, corpo e espírito. Justamente por isso, quando há alusão ao penteado, o vocábulo mais adequado para ser utilizado é o “dreadlocks”, uma vez que nem todas as pessoas que o utilizam fazem parte da religião “rastafári”. Porém, os “dreadlocks” foram usados por povos da África e da Índia em períodos anteriores a esse movimento e representam herança cultural étnico-racial. Para grupos dominantes, com destaque para a segunda metade do século XX, esses cabelos significavam sujeira e eram carregados de significações pejorativas, estereótipos também produzidos em relação ao cabelo crespo.

A partir disso, povos negros afrodescendentes, especialmente os jamaicanos, em uma perspectiva pós-colonial, recriaram costumes e ações de ancestrais em busca da valorização das culturas africanas, assumindo uma estética politizada, que representa alteridade e identidade em um mundo globalizado e diaspórico, caracterizado pela diversidade cultural.

Ilustrações como essas nos livros de literatura infantil realçam a importância de seu uso nos ambientes educacionais, pois são capazes de auxiliar nos processos educacionais, sobretudo, no sentido de desconstruir preconceitos e classificações negativas em torno do cabelo e dos traços físicos do povo negro, ainda hoje presentes na sociedade. Cabe também mencionar que o livro não apresenta textos verbais que

tratem diretamente sobre a representatividade dos cabelos. Todavia, as belas imagens vigentes em toda produção trazem essa conexão com a estética e o continente africano.

Figura 10 — Ilustração de Maurício Negro para *Caderno de Rimas do João*, de Lázaro Ramos



Fonte: RAMOS, 2016, p. 11.

Outro aspecto que podemos inferir é sobre a relação entre mãe e filho no poema denominado de “Mãe”; uma ligação de carinho, correspondência, orientação e proteção, mesmo que por vezes a preocupação e o carinho ocorra em demasia, conforme os versos: “Me dá bronca, dá carinho, me conduz pela sua mão. Às vezes dá liberdade, outras, excesso de proteção” (RAMOS, 2016, p. 11). Essas palavras propiciam a

outros leitores conexão com suas mães, seres estes que na maioria das vezes têm comportamentos semelhantes ou iguais às da mãe do João.

Também notamos uso de letra maiúscula para iniciar o termo “Mamita”, o qual é utilizado pelo protagonista para chamar sua mãe. Esse recurso tipográfico confere uma carga semântica de valor grandioso à alegoria da figura materna através dessa personificação.

Figura 11 — Ilustração de Maurício Negro para *Caderno de Rimas do João*, de Lázaro Ramos



Fonte: RAMOS, 2016, p. 28.

A imagem retrata o herói Kiriku, um garoto que pede para nascer ainda na barriga da mãe, que nasceu sozinho, ri, fala e toma banho

sem a ajuda de ninguém, mas que não deixa de ouvir e respeitar sua mãe. Uma criança que sabe enfrentar situações desafiadoras, inteligente, corajosa, rápida, protagonista da narrativa *Kiriku e a feiticeira*⁷.

Aqui consideramos a sua estética — um herói negro — algo não tão corriqueiro quando paramos para observar as representações na literatura e no cinema. Fruto de seu território, de sua época, ancestralidades e tradições têm grande importância para a mudança de ações e transcodificações positivas para efetivar práticas antirracistas nos processos pedagógicos e de leituras. Dessa forma, essa obra abre e aponta caminhos que nós professores(as) devemos seguir.

5.1.2 Diálogos com a obra literária *Caderno Sem Rimas da Maria*

A obra *Caderno sem Rimas da Maria* (2018) tem como personagem principal Maria — inspirada na filha do autor Lázaro Ramos. A protagonista é uma linda menina negra que cria palavras, viabilizando muitas viagens e reflexões através da imaginação.

Na capa da obra, a bela garota é ilustrada como imagem de primeiro plano e ao fundo são identificados desenhos de borboletas, esferas e peças em crochê. Representada com um vestido poá vermelho e círculos na cor preta, cabelo crespo enfeitado com uma linda faixa.

O texto intitulado “Denguidacho” possibilita descrever o cabelo crespo através de uma imagem de aconchego, carinho e amor pelos seus fios. O que antes para muitas mulheres foi motivo para se adequarem a uma estética branca através do alisamento, mesmo que de

7 Obra cinematográfica do gênero animação e de produção franco-belga, dirigida por Michel Ocelot (1998). A animação oportuniza-nos conhecer aspectos centrais do povo africano: sua história, suas crenças, seus modos de vida, o papel da mulher como protagonista no cotidiano da comunidade, a naturalidade da vida dos aldeões, a beleza da natureza, os cantos e ritos, entre outros aspectos (SILVA, 2017).

forma inconsciente, pois para elas parecia ser uma maneira de cuidar dos cabelos, na atualidade passa a construir outras memórias. Na narrativa, busca-se desde a infância estimular a construção de uma relação de amor e autoestima com os cabelos crespos. Observemos: “Meu cabelo é bem crespinho, uso *black* e uso cacho. Às vezes, meu pai faz carinho e a mão fica presa, parecendo um embaraço. Mas não é. É um convite pra fazer um denguidacho. *Denguidacho* é um carinho mais demorado na cabeça, nos meus cachos. E eu adoro!” (RAMOS, 2018, p. 11).

Figura 12 — Ilustração de Maurício Negro para *Caderno sem Rimas da Maria*, de Lázaro Ramos



Fonte: RAMOS, 2018, p. 10-11.

O texto verbal e a ilustração retratam em relação ao aspecto racial a mudança estética que por época foi segregada. A partir do momento que meninas e mulheres compartilham essa autodescoberta de poder,

beleza e aceitação como a personagem Maria, há o fortalecimento da autoestima.

No texto intitulado “Liberdeito”, destaca-se: “Não se comporte assim, para os meninos não acharem que você é isso ou aquilo?” (RAMOS, 2018, p. 17).

Figura 13 — Ilustração de Maurício Negro para *Caderno sem Rimas da Maria*, de Lázaro Ramos



Fonte: RAMOS, 2018, p. 12-13.

As palavras possibilitam pensamentos sobre a igualdade de direitos entre homens e mulheres, sem hierarquia de raças e de gênero e desrespeito. Corroborando para tal ponto de vista, analisa-se a imagem que ilustra todo o texto verbal, a figura de uma garota negra sorrindo, com cabelos crespos e de coroa, representando a estátua da liberdade através de uma mulher negra, destacando que ela pode ocupar o espaço de poder que desejar, invocando lembranças pessoais e coletivas

para um ser autêntico, simbolizando marcos de mudanças e concretização de direitos humanos, liberdade e respeito.

A ilustração ao fazer referência à “Estátua da Liberdade”⁸, com símbolos como a tocha e a coroa, além da túnica, pode figurar a liberdade da mulher negra diante do patriarcado masculino, e de ações eugenistas e eurocentradas construídas pela sociedade. Tal contexto propicia ao leitor conciliar os significados de liberdade e direito, resignificando lutas e desejos.

Sendo assim, é através do corpo, do cabelo, da expressão facial e dos adornos, que valores identitários dos(as) negros(as) são destacados, contribuindo para a inclusão social da estética individual e coletiva. Configurando, assim, o empoderamento da população negra.

Aqui merecem realce a cor da pele, o cabelo, o ser negro, o uso de específicos adornos e vestimentas como fatores importantes para a afirmação identitária e significância na atualidade de construção de liberdade, o que no período da escravidão era concebido pelo cabelo anelado, pelo corpo “moreno” e contornos que evidenciavam a mestiçagem carregada de expressividades pejorativas e violências em torno das relações raciais. Isso porque muitas garotas, por exemplo, buscavam alisar e alongar seus cabelos para aceitarem sua autoimagem, para mudarem de posição na classificação racial imposta. Fato que evidencia a presença de rejeições e conflitos internos vividos pelas meninas negras durante a construção da sua identidade, o que faz com que elas busquem uma recriação da imagem por meio de intervenções estéticas.

8 A Estátua da Liberdade é Patrimônio Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), localizada na cidade de Nova York, foi um presente do povo francês para a população estadunidense em comemoração ao centenário de Independência. Esta conquistada pelos norte-americanos em luta contra os ingleses.

Assim, a construção do texto verbal e da ilustração na obra *Caderno sem Rimas da Maria* traz o corpo de uma garota negra para a cena, garantindo integridade, humanidade, potência corporal, igualdade de gênero, representação de vitória e felicidade sem a imagem de submissão a garotos não-negros e negros.

Figura 14 — Ilustração de Maurício Negro para *Caderno sem Rimas da Maria*, de Lázaro Ramos



Fonte: RAMOS, 2018, p. 14-15.

Há na imagem anterior um diálogo e a simbologia de união, amor, respeito e consanguinidade dos irmãos João e Maria, os quais possuem olhares e faces atravessadas e semelhantes. Através da relação dos dois, notamos a presença do valor familiar, o qual tem sido muito utilizado para enfrentar opressões. Na África, a família é um elemento que representa espiritualidade e solidariedade, o que pode também ser atribuído ao vínculo de Maria e João.

Uma obra riquíssima que proporciona às crianças o processo de criação, imaginação, continuidade e ressignificação do eu, possibilitando através das palavras o envolvimento com conceitos, ideias e ações essenciais ao desenvolvimento infantil e humano.

De acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI - 2010), a criança pode ser definida como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Sendo assim, por meio das palavras que a personagem Maria cria e dos textos não verbais, a criança pode entender o mundo do qual ela faz parte e se comunicar, além de se desenvolver através da ludicidade e do contato com outras culturas.

5.1.3 Diálogos com a obra literária *Meu Avô Africano*

O livro *Meu Avô Africano* (2010), de Carmen Lucia Campos, narra indagações, descobertas e conquistas do garoto Vítor Iori, protagonista ilustrado com cor da pele marrom, cabelo repleto de cachinhos e lábios grossos.

Inicialmente o personagem não gosta do seu nome, mas na narrativa aprende a sua origem e relação com sua ancestralidade, conhecendo a história e cultura africana, passando a preservar as raízes de seu povo. Nessa perspectiva, vale trazer os seguintes trechos:

— Então, quer dizer que eu tenho um avô africano! E que eu também sou um pouco africano?

— Isso mesmo, senhor Vítor Iori! Aliás, vou lhe contar um segredo: sabia que Iori quer dizer “a força da luz”?

— Legal! Parece nome de super-herói [...] (CAMPOS, 2010, p. 32-33).

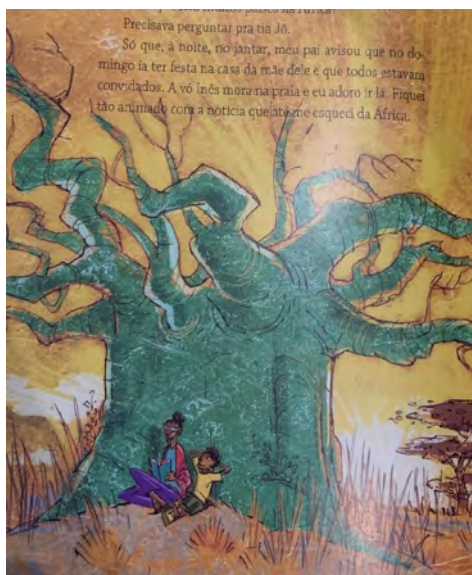
Vítor Iori não gostava do seu nome, porque as crianças na escola o chamavam de Vitória, bullying corriqueiro que muitas vezes faz parte da infância e adolescência de garotos e garotas construindo-se como masculinos e femininos, situando-se em espaços culturais, sociais e modos de estarem e se sentirem no mundo, que geram conflitos e tristezas nas vítimas. O excerto destaca que o personagem passa a gostar do seu nome e metaforicamente faz uma comparação com a representação de super-herói que há em seu imaginário, símbolo de poder e bondade. Completando esse sentido, a ilustração da expressão facial e do corpo do protagonista trajado com roupas características para super-herói evidenciam que essa simbologia o deixa feliz. Além disso, Iori, a partir das histórias de seu avô, se reconhece como afrodescendente, percebendo-se como um sujeito que possui um corpo “arquivo de memória”, o qual entrelaça ancestralidade, crenças, culturas, sociedades e pretensões de povos, o que não concebe apenas símbolos, mas posições sociopolíticas.

Um dos elementos mais simbólicos da África são as árvores denominadas de Baobá. Fonte de alimentação, representação de longevidade, resistência e porte espetacular, seja pela altura ou circunferências, local para contação de histórias, encontro de namorados e fofocas entre amigos, testemunha tudo o que acontece nas aldeias. Por isso, povos africanos repassam essa personificação de geração em geração enquan-

to marco identitário, resguardando a tradição. Certamente, toda essa simbologia foi levada em consideração quando este enredo foi criado, pois o texto literário partilha com seus leitores e ouvintes valores culturais, históricos, sociais e ideológicos.

Para essas características elencadas, a ilustração proporciona uma experiência da imaginação que estimula e eleva a cognição, imaginação, o processo criativo e crítico. Fazendo com que a criança, público-alvo, contemple a diversidade cultural e possa se identificar racialmente.

Figura 15 — Ilustração de Laurent Cardon para *Meu Avô Africano*, de Carmen Lúcia Campos



Fonte: CAMPOS, 2010, p. 14.

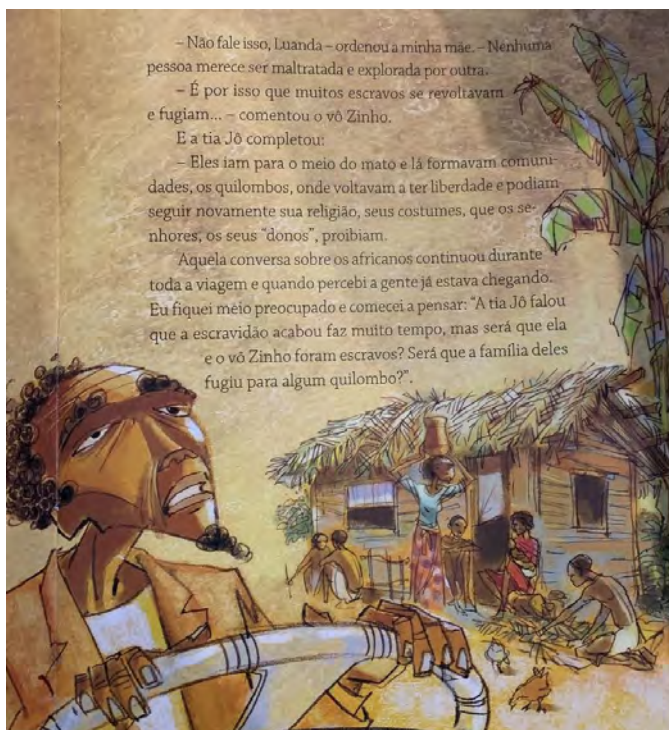
Adorei quando ela contou a lenda do baobá, que vivia reclamando de seus galhos e das suas folhas. Isso acabou irritando o Criador, que virou a árvore de cabeça pra baixo. Aí ela ficou como é hoje: seus galhos parecem raízes e suas flores nascem em direção ao chão. E, mostrando a foto de um livro, a tia Jô completou: — O baobá é

uma árvore imensa que vive até 6 mil anos e pode ficar mais alta do que um prédio de dez andares! Ela é sagrada no Senegal e em outros países africanos (CAMPOS, 2010, p. 13-14).

Sob esse pensamento, as palavras de Victor Iori reforçam as interpretações quando o discurso apresenta para os seus leitores que ele adorou a contação da lenda do baobá.

Há também referências aos quilombos. Para estes, torna-se cada dia mais necessário o redimensionamento do próprio conceito, ultrapassando o significado de fuga-resistência, instaurado desde o período da escravidão. Através dessa literatura: “Eles iam para o meio do mato e lá formavam comunidades, os quilombos, onde voltavam a ter liberdade e podiam seguir novamente sua religião, seus costumes, que os senhores, os seus ‘donos’, proibiam” (CAMPOS, 2010, p. 17), essa única interpretação pode ser reconstruída, propiciando o entendimento aos alunos sobre (re)afirmação identitária quilombola, que assim como qualquer outra ampara-se na religião, nos costumes e nas culturas.

Figura 16 — Ilustração de Laurent Cardon para *Meu Avô Africano*, de Carmen Lúcia Campos



Fonte: CAMPOS, 2010, p. 17.

Outro aspecto que merece destaque na narrativa é a presença da influência africana na formação da identidade da avó baiana chamada Inês do Victor Iori, pois, para celebrar seu aniversário, ela preparou “bobó de camarão” e “quindim”, além de dançarem “samba”.

Figura 17 — Ilustração de Laurent Cardon para *Meu Avô Africano*, de Carmen Lúcia Campos



Fonte: CAMPOS, 2010, p. 19.

Para entendermos a presença desses elementos, transportamo-nos para as diversas culturas da África através de um traço em comum, a ancestralidade. A qual nos mostra que essas comidas têm origens africanas e o samba tem como ancestral o batuque africano. Para nos ajudar a compreender melhor, Lopes disserta sobre essa ancestralidade:

E, no amplo território em que se localizam os povos Bantos, quase toda a África ao sul da linha do equador (linha imaginária que divide ao meio, horizontalmente, o planeta Terra) predomina um tipo de música e dança que foi fundamental para o nascimento do samba brasileiro (LOPES, 2015, p. 24).

Assim, inferimos que a identidade não é construída no vazio, mas de acordo com elementos diversos de seus ancestrais, como a do protagonista Victor Iori, concebida a partir das diferentes linguagens — espaço, religião, crenças, cultura, língua, entre outras, de seus(suas) avôs(avós), tios(as), primos(as), de sua mãe e seu pai, mas que não precisam necessariamente estarem reunidas para representar essa conexão e, através de outras raízes, como as que são construídas por intermédio dos ensinamentos e das aprendizagens na escola, o processo diaspórico. Assim, a linguagem tem sido uma grande referência da Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Ao final do livro, o leitor pode ler para aprofundar seus conhecimentos em relação ao continente africano, pois a obra apresenta um pequeno resumo sobre a “África no mundo”, os “Escravos no Brasil”, “Quilombos”, “Campeões africanos”, “A África está aqui no Brasil — Culinária, Música e Dança, Vestuário, Religião, Vocabulário”, “A África Valorizada”, uma vez que todos esses elementos já são trazidos pelo enredo.

5.1.4 Diálogos com a obra literária *Meu Crespo é de Rainha*

Na sociedade brasileira, muitas crianças brasileiras negras têm circulado por espaços que apagam suas identidades raciais. Lojas com variedades de bonecas brancas, campanhas publicitárias com o predomínio de pessoas brancas, textos literários compartilhados nas escolas com heroínas e heróis, personagens brancos como símbolos de privilégio, poder e ascensão social e econômica, o que contribui para o apagamento de identidades raciais de meninos e meninas negros e negras, pois o povo branco é representado e destacado de forma positiva

em detrimento da imagem do povo negro. Nesse sentido, a estética e a identidade dos(as) negros(as) podem ser vistas como negativas no imaginário durante a infância, situação essa que propicia a permanência de estigmas arraigados historicamente e culturalmente na formação da população brasileira.

Pois, conforme Braga (2019, p. 1): “A criança nasce em uma sociedade que não a representa, negando a sua presença, atribuindo-lhe o desejo de ser de outro jeito para ser vista como bonita dentro de determinados padrões estéticos”.

Diante desse viés, meninos e meninas aprendem e crescem considerando belas as características fenotípicas brancas em contraponto às suas, com destaque para a cor da pele e o estilo do cabelo. Sendo assim, quando a literatura traz outros personagens, descolonizando padrões criados pela branquitude, e a escola intervém a favor desse discurso literário, constroem-se estratégias de enfrentamento do racismo estrutural, como forma, também, de contribuir para a formação de uma geração que respeita, aceita e faz parte da diferença, fazendo com que o período da infância não seja doloroso, humilhante e discriminatório.

Como Kilomba coloca (2019, p. 128):

“As mulheres negras alisam seus cabelos [...] porque quando você está com seu cabelo natural as pessoas te xingam.” Mas, esse processo de ter de fabricar sinais de branquitude, tais como cabelos alisados, e encontrar padrões brancos de beleza, a fim de evitar a humilhação pública, é bastante violento.

Nesse sentido, a literatura negra torna-se um modo de resistência, pois traz o povo negro como protagonistas de narrativas, culturas,

formas de agir e estar no mundo, donos de sua própria existência e enaltecendo sua estética negra.

Com esse objetivo, a obra literária infantil *Meu Crespo é de Rainha* (2018), de bell hooks, toma a estética negra como ato político, social e cultural, desfaz padrões estéticos e traz o empoderamento da menina negra por meio do cabelo crespo. Mas não somente desta, do menino negro também, pois por meio da desconstrução de estereótipos em relação ao fenótipo negro, as crianças negras e brancas passam a possuir referências positivas — a negra, de sua autoimagem e identidade; a branca, de igualdade e diversidade racial.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI - 2010) orientam o corpo pedagógico escolar a produzirem propostas pedagógicas que assegurem ao público infantil: “[...] o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2010, p. 21).

Desse modo, para a construção e ampliação da valorização e interação com a riqueza cultural, do reconhecimento e respeito da relação do negro com o branco, e vice-versa, na mente da criança, é necessária a inserção de referências literárias que se desvinculem das negações em torno do povo negro.

bell hooks (2018) inicia seu livro trazendo: “Menininha do cabelo lindo e de cheiro doce, macio como algodão, cheio de chamego, pétala de flor, ondulada e fofa, e de aconchego” (p. 2-5). Essa expressão propicia à criança a interpretação que o cabelo crespo — estereotipado como feio, sujo, desmazelado e rijo no imaginário da população branca e também da não branca — representa beleza, perfume, doçura, acolhimento e proteção. Elementos que fortalecem a ludicidade na infância,

que oportunizam uma imagem positiva e de afirmação da identidade negra.

Por meio dessa descrição, a população negra passa a ter voz, a qual, por muito tempo, esteve silenciada: “[...] quando se dá a voz às pessoas e aos grupos que até aqui ocuparam posições sociais subordinadas, então é provável que suas necessidades e desejos, suas preferências e prioridades, devem ser tomadas em conta no processo de decisão” (THOMPSON, 2002, p. 417).

Através da literatura infantil é possível trazer a população negra por meio da reafirmação da cor da pele, do tipo de cabelo, dos traços fisionômicos, do corpo, da ancestralidade e do recondicionamento dos sentimentos, percorrendo essa nova maneira de estar no mundo.

Para o povo negro cuidar, enfeitar e valorizar o cabelo e a estética é uma das maneiras de romper com ideias preconcebidas, empobrecidas e negativas, e eliminar o sentimento de rejeição que está atrelado à trajetória de meninos e meninas negras.

“Uma tiara, uma coroa, cobrindo cabeças cheias de estilo!” (hooks, 2018, p. 6, 7). Esses versos deslocam a criança negra do lugar de subalternidade, encaminhando-a para novas expressões culturais. O uso de coroa que antes estava ilustrado em reis e rainhas, príncipes e princesas brancas, nessas palavras culminam na reconstrução e na afirmação do quão belo é o fenótipo negro e de que o povo negro também teve reis e rainhas em suas memórias.

Figura 18 — Ilustração de chris raschka para *Meu Crespo é de Rainha*, de bell hooks



Fonte: hooks, 2018, p. 7.

A ilustração acima representa a continuação da poesia: “Pode ser moicano, pro alto ou jogado pra baixo, amarrado com pompom, cortado bem curtinho, ou livre, leve e solto ao sabor do vento! Cabelo pra pentear, cabelo pra enfeitar, pra enrolar e trançar ou deixar como está” (hooks, 2018, p. 8-13). Esses vocábulos e imagens circulando no espaço educacional devolvem humanidade, sorrisos e emoções para corpos estereotipados e cabelos “embranquecidos” por raízes históricas e culturais, proporcionando novos percursos e a representatividade que tanto importa para o público infantil.

Segundo Gomes (2020, p. 184):

As experiências do negro em relação ao cabelo começam muito cedo. Mas engana-se quem pensar que tal processo inicia-se com o uso de produ-

tos químicos ou o alisamento do cabelo com pente ou ferro quente. As meninas negras, durante a infância, são submetidas a verdadeiros rituais de manipulação do cabelo, realizados pela mãe, pela tia, pela irmã mais velha ou pelo adulto mais próximo. As tranças são as primeiras técnicas utilizadas. Porém, nem sempre elas são eleitas pela então criança negra, hoje, uma mulher adulta, como o penteado preferido da infância.

O conteúdo do texto verbal e não verbal da obra possibilita-nos interpretar que a autora reafirma a importância desses momentos e das várias possibilidades de cuidado e penteados que a criança do cabelo crespo pode fazer uso, o que pode propiciar à criança leitora e negra identificar-se nessas linguagens, seja porque gosta de deixar seu cabelo solto, trançado, enrolado, bem curtinho ou longo. É a menina que escolhe o estilo do seu cabelo, e independente de qualquer tipo desejado, as experiências são caracterizadas como especiais.

Quando lemos: “Pixaim, sim! Gosto dele bem assim! Cachinhos, crespinhos, birotos, coquinhos. Ou quem sabe com turbante! Todas as meninas brincando livres” (hooks, 2018, p. 20-25), fica perceptível a valorização do cabelo crespo e a perspectiva de desconstrução de apelidos e chistes que várias crianças recebem em relação à aparência física. A narrativa ressalta as lutas por autoestima, aceitação e ocupação de outros espaços que deixam as meninas livres, felizes e lindas.

Mesmo com avanços consideráveis para as políticas raciais, de acordo com bell hooks (2018):

[...] às mulheres negras continuam obcecadas com os seus cabelos, e o alisamento ainda é considerado um assunto sério. Insistem em se aproveitar da insegurança que nós mulheres negras senti-

mos com respeito a nosso valor na sociedade de supremacia branca!” (hooks, 2018, p. 12).

Outrossim, a partir do texto verbal e dos discursos da autora, fica evidente qual mensagem ela desejar levar aos seus leitores. Expressando, dessa forma, o seu desejo de rompimento do padrão eurocêntrico diante da cultura negra resgatada por meio do destaque da beleza dos cabelos crespos. Por isso, quando a menina, garota ou mulher negra aceita esses traços, ela reafirma sua cultura e identidade, e através da estética resiste e rompe com o branqueamento.

A utilização do Turbante possui funções diversas, como proteção do sol, do calor, do frio, conexão entre mulheres, distinção entre casadas e solteiras, mais velhas e jovens, lembranças antepassadas, ancestrais, ligação entre diferentes locais e tempos em países africanos. O adereço não deve ser entendido apenas como elemento de moda; ele é um acessório importante e de forte simbologia para a diversidade cultural e o empoderamento das mulheres negras.

Assim, para refletir sobre a dimensão desta literatura, as linguagens utilizadas garantem empoderamento, conexão com a ancestralidade e beleza à mulher negra desde a infância através da cabeça e do cabelo.

Em conformidade com nosso pensamento, Lody diz:

A cabeça [e tudo o que ela representa] une o mundo contemporâneo à ancestralidade, relaciona as pessoas com os mitos criadores, identifica e distingue povos e sociedades. E entendendo essa conexão com o Ori, acredita-se que ela seja ancestral e que permita negras de diferentes países, se olhem e se sintam representadas e conectadas entre si (LODY, 2004, p. 98).

Quando bell hooks (2018), para finalizar seu livro, traz as seguintes expressões: “Feliz com o meu crespo!/
O meu crespo é de rainha!/
Feliz com o meu cabelo firme e forte,/ com cachos que giram, e o fio feito mola se enrola, vira cambalhota!/
Menininha, você é uma gracinha!” (p. 27-32), ela oportuniza pertencimento da menina e mulher negra, especialmente, mas não somente, menino e homem negro também, o pertencimento aos seus lugares de origem, o enfrentamento do racismo, a desconstrução de uma sociedade eurocêntrica. Esses caminhos aproximam leitores da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Afro-Diaspórica.

Figura 19 — Ilustração de chris raschka para *Meu Crespo é de Rainha*, de bell hooks



Fonte: hooks, 2018, p. 28-29.

Na imagem anterior, é possível inferir como a autora convida o leitor à observação dos diferentes estilos de cabelos e penteados. Para além disso, ao contemplarmos as expressões faciais predominantes na ilustração, inferimos que as crianças estão felizes com seus diferentes

traços. Compreende-se, nesse viés, que o quantitativo de representações de personagens “não- brancos” dentro da narrativa poética tende a produzir um discurso de valorização do sujeito negro, indo de contraponto às referências universais, que ainda trazem o branco para caracterizar um grupo social.

É perceptível também que todas as personagens do livro *Meu Crespo é de Rainha*, de bell hooks, estão vestidas com roupas brancas e inseridas em espaços/páginas também na mesma cor. Entendemos, desse modo, que a autora quis destacar e atrair a atenção do leitor para os cabelos das personagens, colocando-as numa posição de equidade estética, mas de valorização, admiração e reafirmação identitária através dos tipos de cabelos.

5.1.5 Outras impressões

Observamos nas representações das(os) personagens dos quatro livros literários aqui analisados que há o predomínio da cor marrom, utilizada não somente para a cor da pele, mas também para ilustrar vestimentas, acessórios, objetos. Além disso, algumas páginas possuem os textos verbais escritos também nessa cor. É possível ainda perceber que outras tonalidades usadas se aproximam desse tom, o que conduz nosso olhar para o todo, sem enfatizar especificidades dos(as) personagens.

Nesse sentido, de acordo com Silveira (2012), essas representações transmitem mensagens de ensinamento:

[...] seus ensinamentos se materializam nas palavras ditas, nos modos de dizê-las, nos cenários e nas cores e imagens, nos silêncios e nas omissões,

que, de forma relacional, vão instituindo as significações, mais ou menos estáveis, dentro dos jogos de poder que se exercitam nas diversas instâncias sociais (p. 43).

Isso posto, as ilustrações das(os) personagens negras(os) nos permitiram fazer relações entre sujeitos e objetos, o que contribui para aludirmos sobre Histórias e Culturas do povo negro no que tange a outros grupos raciais.

Ademais, percebemos nesses quatro livros de literatura a representação de negras na função de rainhas ou princesas, de negros na função de herói. Outro caminho que proporciona o empoderamento desse grupo social, pois mostra que esses povos podem estar em qualquer posição que almejem.

Figura 20 — Ilustração de Maurício Negro para *Caderno sem Rimas da Maria*, de Lázaro Ramos



Fonte: RAMOS, 2018, p. 25.

Figura 21 — Ilustração de chris raschkaa para *Meu Crespo é de Rainha*, de bell hooks



Fonte: hooks, 2018, p. 6

Figura 22 — Ilustração de Maurício Negro *Caderno de Rimas do João*, de Lázaro Ramos



Fonte: RAMOS, 2016, p. 26.

Figura 23 — Ilustração de Laurent Cardon para *Meu Avô Africano*, de Carmen Lucia Campos



Fonte: CAMPOS, 2010, p. 33.

A representação de rainhas, princesas e heroínas negras, bem como reis, príncipes e super-heróis negros possibilitam construções imagéticas que descontroem marcadores sociais e culturais estereotipados e racistas. Sendo assim, novas configurações surgem e elevam a autenticidade de povos que por muitos anos foram demasiadamente desrespeitados, discriminados e silenciados.

Essas maneiras de exibição dos povos negros na literatura, nos livros didáticos, na publicidade, no cinema, nas novelas são importantes para o fomento e reconhecimento de uma diversidade cultural, possibilitando reconstrução de práticas educacionais. Conforme Hall (2016, p. 146) assinala: “a forma como é interpretada é uma preocupação constante e recorrente na representação de pessoas racial e etnicamente diferentes da maioria da população”. Isso decorre da presença

de alegorias subalternizadas, inferiorizadas e estigmatizadas nesses veículos que propiciam acesso à cultura, principalmente para crianças e jovens.

Outrossim, também compreendemos que os personagens principais desses enredos como João e Maria, ambos do autor Lázaro Ramos; a menininha, de bell hooks; e Victor Iori, de Carmem Lucia Campos; tomam as vozes de suas autorias.

Em uma entrevista ao *Portal O Tempo* (2021), Lázaro Ramos disse que a escrita para ele, ainda enquanto criança, era como um desabafo e não sabia se aquelas produções interessariam a mais alguém. Não eram necessariamente páginas de diário, mas ficção. A escrita surgiu direcionada ao público infantil inspirada em seus filhos, no universo lúdico, alegre e vibrante como o autor gosta de ser. Desse modo, o escritor não é coadjuvante da história, mas “protagonista”.

A escritora bell hooks em “Alisando o nosso cabelo” (2005) nos proporciona refletir sobre anulações, opressões e estereótipos no que tange à estética negra, muito enraizada no pensamento de que tudo que é legítimo do povo negro é sujo, ruim, feio, com destaque para o cabelo. Questão historicamente e culturalmente, a nível mundial, principalmente para a mulher negra, que envolve uma sucessão de fenômenos sociais.

Durante os anos 1960, os negros que trabalhavam ativamente para criticar, desafiar e alterar o racismo branco, sinalavam a obsessão dos negros com o cabelo liso como um reflexo da mentalidade colonizada. Foi nesse momento em que os penteados afros, principalmente o black, entraram na moda como um símbolo de resistência cultural à opressão racista e foram considerados

uma celebração da condição de negro(a) (hooks, 2005, p. 4).

Nesse sentido, a escritora procura através da “menininha”, narradora-personagem, trazer a sua luta diante do racismo e desconstruir essas ideias. Tais aspectos estão perceptíveis nas expressões: “Pixaim, sim! Gosto dele bem assim!” (hooks, 2018, p.18-19) e no próprio título da obra *Meu crespo é de rainha*. O uso da primeira pessoa evidencia suas emoções, sentimentos e anseios.

Ademais, notamos alusões ao cabelo crespo com textos verbais e não verbais somente nas duas obras que possuem meninas como protagonistas: *Caderno sem Rimas da Maria* e *Meu Crespo é de Rainha*. Segundo King (2015, p. 8) “os cabelos são considerados em diversas culturas como elementos marcantes da construção da beleza feminina”. Portanto, especialmente para o corpo feminino, o cabelo tem sido uma arma de resistência desde o movimento *Black Power*⁹. Na sociedade brasileira, é uma das bem articuladas formas de enfrentamento do racismo estrutural. Dessarte, essa simbologia fica evidenciada nessas narrativas. Como para o homem negro, no decorrer da branquitude, os estereótipos não foram sentidos do mesmo modo, como o sentimento de necessidade de alisar os cabelos para ser aceito em um ambiente ou em um grupo, compreendemos que não há o realce por isso, no entanto, todas as ilustrações dos personagens, sejam eles femininos ou masculinos presentes nas obras *Caderno de Rimas do João* e *Meu Avô Africano* unem e enlaçam a representatividade dos cabelos para povos africanos e afrodescendentes.

9 Movimento ocorrido a partir de 1960 como uma mobilização de suma importância para a compreensão da resignificação e insurgência da comunidade negra na sociedade estadunidense. (PEREIRA, 2019).

Para configurar o universo infantil do personagem Victor Iori, a autora Carmen Lucia mergulha na ancestralidade africana e traz todo o simbolismo sobre os(as) avôs(ós), em especial, ao seu avô, seu Cláudio.

Assim, os fatores estruturais de um texto de ficção — narrador, visão de mundo, linguagem — podem-se converter no meio por intermédio do qual o adulto intervém na realidade imaginária, usando-a para incutir sua ideologia (ZILBERMAN, 2015, p. 23). Trazemos essas palavras pelo sentido positivo, pois destacamos que as páginas desses livros nos remetem à tradição, à História e Cultura Africana e Afro-brasileira, necessitando de uma leitura compartilhada, transversal, plural, multicultural e interdisciplinar para que todos os elementos desses livros infantis sejam mediados com muito zelo, alteridade e empatia, uma vez que eles também atravessam experiências antepassadas.

Portanto, essas quatro literaturas infantis conectam seus leitores, não apenas o público-alvo infantil, ao continente africano e à diáspora negra. Há características históricas, sociais, culturais, ideológicas e políticas que possuem ligação simbólica com épocas e territórios associados à ancestralidade e tradição africana. Na obra *Meu Avô Africano* (2010), essas faculdades aparecem de forma mais nítida, mas assim como nos outros livros, manifestam-se mais através do jogo de sentido. Conforme diz Azevedo (2006, p. 19): “[...] esses valores são dados a ler de forma não explícita, através do jogo de negociação de sentidos estabelecido no diálogo leitor-texto”.

É a partir dessas análises que pensamos sobre o escrever para crianças, uma escrita que deve fazer com que as relações na infância sejam verdadeiras e felizes, que proporcionem a cada menina e menino se encontrarem representados, identificando e construindo alian-

ças, outros sentidos para suas formas de pensar e fazer no mundo. Ademais, possibilitam-nos afirmar que esses livros trazem conceitos e discernimentos importantes às vidas dos leitores para além do seu caráter exclusivamente lúdico, na maioria das vezes atribuído à literatura infantil. Buscando estabelecer diálogos entre as relações étnico-raciais, interpretações de textos verbais e não-verbais, e práticas educativas que facultam o desdobramento e construção de novas narrativas para a população negra.

5.2 SOBRE O PRODUTO FINAL DA PESQUISA

Como produto final educacional da pesquisa, a partir da análise dos dados, foi produzido um pequeno manual didático para docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental com orientações para a escolha e uso da literatura infantil escrita por autores(as) negros(as) em sala de aula. Ele contém tópicos sobre esta pesquisa; termos e conceitos cruciais à questão racial e à construção de competências e habilidades de leitura para a formação do leitor proficiente, considerando a etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a área de linguagens, tomando como referência a aplicabilidade da LDB 9.394/96, através da lei Nº 10.639/03 e da lei Nº 11.645/08; também foram propostas sugestões de estratégias didáticas para o enfrentamento do racismo na escola, utilizando as obras selecionadas, assim como, com indicações de outras obras de literatura infantil que apresentam narrativas capazes de desenvolver emoções, intenções e a imaginação dos(as) estudantes; perfis no *Instagram* que auxiliam na elaboração de estratégias de leituras que contribuem para a promoção e afirmação das identidades raciais e o rompimento de estereótipos raciais na literatura.

Segundo Silva (2010, p. 47):

O papel da escola na escolha dos livros utilizados nas séries iniciais é fundamental. É responsabilidade da escola estar atenta para a escolha do acervo de sua biblioteca, devendo optar por livros que contribuam para a formação de uma identidade positiva do negro e, simultaneamente, proporcionar aos alunos não negros o contato com a diversidade e as especificidades da cultura africana, deixando, assim, para trás, uma visão estereotipada e preconceituosa das idiossincrasias dos referenciais afrodescendentes.

Desse modo, pensar em propostas pedagógicas à escolha e uso de livros de literatura infantil escritos por autores(as) negros(as) é reconhecer que, através do lúdico e do mundo da imaginação construídos por meio dessas obras, a criança negra e a não negra podem aprender a valorizar e reconhecer a diversidade étnico-racial e, sobretudo, construir e afirmar identidades raciais de forma positiva desde a infância, pois ambas se sentirão representadas dentro do universo educacional. Desse modo, o trabalho docente na seleção de livros que farão parte da formação e das situações educacionais que fomentam o amadurecimento do leitor é extremamente importante, uma vez que, na maioria das vezes, são os(as) professores(as) que mediam a leitura na sala de aula e fora dela, além de transportarem, por meio da contação de histórias e outras práticas pedagógicas, a voz dos(as) personagens e dos(as) escritores(as).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] a criação e a produção de livros infantis podem, não apenas reproduzir modelos de relacionamentos existentes, mas propor outros: novos modelos de ação concreta junto à criança, que poderão atuar como guias para outros adultos, que se relacionam com a criança em outros campos. [...] Ora, a literatura infanto-juvenil, por sua forma específica de comunicação, mediatizada pelo livro, lidando com o simbólico, com o imaginário, pode se constituir em terreno propício à criação de novas formas de relacionamento com a criança. Ao invés de seguir modelos, erigir-se em modelos (ROSEMBERG, 1985, p. 76).

Esta pesquisa se estabeleceu, inicialmente, a partir de indagações surgidas durante a minha atuação profissional e social que me deslocaram da minha trajetória de vida, dos meus espaços e do meu tempo, fazendo-me refletir em relação à minha identidade e personalidade, e, principalmente, enquanto professora na área das linguagens, encantada por literatura, as emoções e sentimentos que ela é capaz de proporcionar, perguntando-me se meu conhecimento teórico, se minhas ideias, práticas pedagógicas, estratégias de leitura e exposições de

conteúdo contribuíram e favoreceram o ensino-aprendizagem no que tange às questões raciais.

Decepcionei-me comigo mesma durante o percurso no que diz respeito ao meu conhecimento de mundo arraigado culturalmente sobre o racismo estrutural e a história e cultura dos povos negros. Mas me entendi também como responsável por buscar informações e complementar minha formação sobre a temática, superando o silenciamento histórico. As aprendizagens construídas neste estudo nos permitiram refletir também sobre a importância da implementação da Lei Nº 10.639/2003 nas escolas, sobre o papel fundamental da linguagem para a formação das identidades raciais e a literatura negra.

Dissertar envolvendo seres humanos é uma tarefa complexa, pois se há vida não há exatidão e certezas. Todavia, este foi um processo que me deixou mais atenta a todas as possibilidades de interpretação, na tentativa de apresentar com ética e criticidade no nosso estudo, e como professora adotar uma postura atuante que sirva diariamente para romper com estereótipos raciais.

Nesse prisma, nos propomos a analisar livros de literatura infantil negra destinados aos primeiros anos do Ensino Fundamental da Educação Básica, os quais estão elencados no Guia Digital do *PNLD 2018 Literário*, do Ministério da Educação brasileiro (MEC). Permitindo-nos compreender de que modo os(as) personagens negros(as) vêm sendo apresentados(as) nestes tipos de materiais pedagógicos e recursos didáticos que oportunizam o acesso à cultura.

No intuito de contemplar esses artefatos culturais, visamos compreender os ensinamentos que as linguagens — estética e enredos literários —, e seus discursos elaborados por meio de leituras, recepções

e percepções vêm produzindo na formação racial das pessoas através das escolas.

O *PNLD 2018 Literário* é um programa educativo que possibilita às escolas públicas utilizar elementos pedagógicos literários para o desenvolvimento de suas práticas educativas, além de oportunizar um acesso mais democrático à cultura. E sem pretensões de nacionalismo, consideramo-lo um avanço para a educação básica e pública brasileira. Logo, seus documentos são relevantes para pesquisas, pois nos possibilitam refletir sobre as objetividades e subjetividades que são veiculadas no seu acervo literário.

Sob esse íterim, buscamos identificar se essa versão do programa explicitou textos contemplando a legislação da Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Nesse contexto, referenciamos também a estética e a literatura infantil negra, com o fito de expor como ambas são necessárias para reverter relações raciais de dominação.

Para tal, realizamos estudos e trouxemos abordagens sobre estética negra, as quais nos propiciaram reconhecer que a ideologia e as práticas instituídas de branqueamento racial produzem tanto subjetividades subalternizadas, quanto resistentes. Além disso, também produzem sofrimentos nos povos que são expostos a situações cotidianas de discriminação racial e racismo estrutural. Tais vivências são amparadas pela lógica da supremacia branca, que evidencia privilégios e relações de poder, o que contribui para a invisibilidade ou negação das populações negras, considerando espaços, períodos históricos, aspectos políticos, econômicos, culturais e socioculturais, além das demandas psicossociais de reparação e inclusão.

Sob essa ótica, a estética negra, assim como outras linguagens culturais, tem papel importante na afirmação da identidade de grupos sociais, a qual, ao longo do tempo pode ser transformada, pois a evolução da humanidade permitiu caracterizar a identidade como dinâmica, móvel, descentralizada. No caso da identidade negra, volta-se também o olhar ao corpo, ao cabelo, aos traços fisionômicos, às vestes e adornos, os quais são constituídos de ideias e simbologias que proporcionam e possibilitam ao negro o reconhecimento, o sentimento de fazer parte, de ser sujeito pertencente e também protagonista da sua própria história.

Quanto à literatura, trouxemos a infantil negra, a qual possui magnitude pela forma de abordar diversas contextualizações que facultam a formação e reafirmação de identidades de sujeitos híbridos, mas carrega, principalmente, emoções e sentimentos do homem e da mulher negra, valorizando suas tradições e seus ancestrais, suas religiosidades, suas crenças, suas culturas. Com isso, possibilita alterações de imagens sociais e culturais na infância, já que é rica, majoritariamente, em imagens, as quais também são narrativas e partilham com os(as) leitores(as), independente da faixa etária, ensinamentos e valores, históricos e socioculturais, tornando-os(as) receptores(as) ativos(as) e não meramente passivos(as).

Ao fazer uma primeira caracterização das obras listadas no *Guia Digital do PNLD 2018 Literário*, percebemos que diante do quantitativo, a História e Cultura Africana e Afro-brasileira tem presença pequena. Isso nos possibilitou interpretar como a população negra ainda é discriminada, seja pelas suas culturas e tradições, seja pelas particularidades fenotípicas, religiosas, entre outras, que, quando participantes

em outras temáticas, são inseridas de modo sutil, com o sujeito branco como fonte de referência.

A pesquisa ainda viabilizou identificarmos a escassez da presença de autores(as) negros(as) com produções literárias que abordam as questões raciais, sobre a diferença sem o viés de exaltação de um único grupo racial. Ressaltamos a importância do estudo em tela para o processo de seleção dos materiais pedagógicos de literatura que são introduzidos no ambiente escolar, pois não há como, na atualidade, deixar de pensar nos efeitos que essas obras oportunizarão nos processos de subjetivação de seus leitores(as), especialmente, às crianças negras.

Mas, ao término da categorização e a partir da interpretação, o conjunto textual literário analisado é importantíssimo para o desenvolvimento social e cultural dos leitores infantis, mas não somente destes, os quais através de seus textos verbais e ilustrações contribuem para o processo de (re)afirmação identitária racial por meio de suas referências a elementos culturais e étnicos, os quais consideramos primordiais na etapa de educação das crianças.

As obras analisadas nesse estudo apontaram para o fortalecimento da beleza do povo negro por meio da estética negra, eliminam estereótipos, fazem referência à ancestralidade e à tradição africana e afro-brasileira. Essas concepções e discursos precisam estar mais presentes em outras obras, pois propiciam a ressignificação de pensamentos e atitudes da sociedade, os quais almejamos que sejam orientados pelo aporte teórico, cultural e pós-colonial, eliminando intenções ou elementos que reforcem padrões culturais e/ou sociais que tenham a branquitude como norma.

Percebemos, ainda, a partir do estado da arte e do mapeamento a necessidade de aprofundamento e pesquisas que contemplem a análise

de livros de literatura negra, pois eles apresentam múltiplas temáticas sociais, históricas e culturais que proporcionam aos indivíduos a prática da cidadania e a diminuição de ações discriminatórias através da linguagem.

As obras de literatura negra podem e devem ser trabalhadas no ambiente educacional, seja ele público ou particular, na comunidade, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, e, sobretudo, nos lares brasileiros, pois além de carregarem discursos sobre povos por tempos invisibilizados, fortalecem aprendizagens e experiências culturais, criando espaços educacionais mais empáticos, inclusivos, alegres, democráticos, respeitosos, equânimes e transformadores de situações e conceitos negativos em relação à população negra, uma vez que a educação não é separada da cultura e essa relação é constituinte da nossa humanização.

Portanto, nossa pesquisa se propôs a trazer interpretações dos textos verbais e não verbais, buscando construir subsídios capazes de mobilizar professores(as) para o uso de literaturas infantis negras e identificar suas simbologias, com o compromisso de levar as vozes do povo negro para as propostas educacionais, além de promover a inclusão social, o reconhecimento e valorização da diversidade cultural, bem como a eliminação de visões errôneas acerca da História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

REFERÊNCIAS

ANDRE, Maria da Consolação. **O ser negro**: um estudo sobre a construção de subjetividades em afro-descendentes. 254f. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia) — Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, 2007. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6471/1/Tese_Maria%20da%20Consolacao%20Andre.pdf. Acesso: 29 out. 2021.

AZEVEDO, Fernando. Literatura infantil: recepção leitora e competência literária. In: AZEVEDO, Fernando. **Língua materna e literatura infantil**: elementos nucleares para professores do ensino básico. Lisboa: Lidel, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almedina, 2011.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo** — estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 25-58.

BERNARDES, Tatiana Valentin Mina. **A literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira nos acervos do programa nacional biblioteca da escola (PNBE) para educação infantil**. 213f. 2018.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2018.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BÍBLIA. Filipenses. Português. In: **Bíblia sagrada**. Tradução da CNBB. Brasília: Canção Nova, 2006, p. 1374-1378.

BÍBLIA. Mateus. Português. In: **Bíblia sagrada**. Tradução da CNBB. Brasília: Canção Nova, 2006, p. 1148-1186.

BRAGA, Aline de Oliveira. Nosso crespó é de rainha. **Revista África e Africanidades**. Rio de Janeiro, n. 32, nov. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Censo da Educação Básica 2020: Resumo Técnico. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Editai de Convocação nº 02/2018 CGPLI PNLD 2018 Literário**. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional do Livro e do Material Didático - Literário. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11568-edital-pnld-liter%C3%A1rio>. Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. **Guia Digital PNLD 2018 Literário**: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br>.

gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/12103-guia-pnld-literario-2018. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7, 19 jul. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **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. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 29 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 29 de jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** - Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponí-

vel em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 28 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.639, de 9 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”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 28 nov. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB. 9394/1996**. Brasil. CAMPOS, Carmen Lucia. **Meu avô africano**. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2010.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CASTILHO, Suely Dulce de. A representação do negro na literatura brasileira: novas perspectivas. **Olhar de Professor**. Paraná, v. 7, n. 1, p. 103-113, 2004.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem idade**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1999.

CONTEÚDO, Estadão. Lázaro Ramos se firma como autor infantil com lançamento de dois livros. **O tempo**, Contagem, 12 jun. 2021. Disponível em: <https://istoe.com.br/lazaro-ramos-se-firma-como-autor-infantil-com-lancamento-de-dois-livros/>. Acesso em: 18 dez. 2021.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Coleção Explorando o Ensino, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 20, p. 183-204, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018. CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. 1. ed. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DE NICOLA, José. **Literatura brasileira: das origens aos nossos dias**. São Paulo: Scipione, 2011.

DUARTE, Eduardo de Assis (Coord.). **Literatura afro-brasileira**. Abordagens na sala de aula. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

DUARTE Jr., João Francisco. **O que é beleza**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

EVARISTO, Conceição. Escritores em um mundo intolerante e deserto de compaixão. Mesa redonda 01 com Conceição Evaristo, Valter Hugo Mãe e Aleilton Fonseca, mediação de Zulu Araújo. **Flica** - Festa Literária Internacional de Cachoeira, 2018.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. In: SILVA, Denise Almeida; EVARISTO, Conceição. (Org.). **Literatura, história, etnicidade e educação: estudos nos contextos afro-brasileiro, africano e da diáspora africana**. Rio Grande do Sul: EdiURI, 2011.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Prefácio de Lewis R. Gordon. Salvador: EDUFBA, 2008.

FORTES, Camila. Resistência, política e elegância: o empoderamento através do turbante. **Entre Cultura**, Teresina, 11 ago. 2016. Disponível em: <https://entrecultura.com.br/2016/08/11/resistencia-politica-e-eleganciaoempoderamentoatravesdoturbante/#:~:text=Resist%C3%AAncia%2C%20pol%C3%ADtica%20e%20eleg%C3%A2ncia%3A%20O%20empoderamento%20atrav%C3%A9s%20do%20turbante,Por%20Camila%20Fortes&text=Como%20forma%20de%20valoriza%C3%A7%C3%A3o%20da,ideal%20e%20torna%20por%20vitimizar.> Acesso em: 15 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FORTES, Camila. Resistência, política e elegância: o empoderamento através do turbante. **EntreCultura**, 11 ago. 2016. Disponível em: <http://entrecultura.com.br/2016/08/11/resistencia-politica-e-elegancia-oempoderamento-atraves-do-turbante/>. Acesso em: 26 maio. 2021.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos**. 15. ed. São Paulo: Global Editora, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil** múltiplas linguagens na formação de leitores. 1. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Minas Gerais: UFMG, 2011.

hooks, bell. **E eu não sou uma mulher?**: mulheres negras e feminismo. Tradução de Bhuvli Libanio. 7. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

hooks, bell. **Meu crespo é de rainha**. São Paulo: Boitatá, 2018.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. Alisando o nosso cabelo. Tradução Lia Maria dos Santos. **Revista Gazeta de Cuba**, Unión de Escritores y Artistas de Cuba, jan./fev. 2005. Disponível em: <http://coletivomarias.blogspot.com.br/2008/05/alizando-o-nosso-cabelo.html>. Acesso em: 15 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA — IBGE. **PNAD Contínua** — Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

KARASCH, Mary C. **A vida dos escravos no rio de janeiro (1808-1850)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2008.

KING, Amanda Melo. Os cabelos como fruto do que brota de nossas cabeças. **Portal Geledés**, São Paulo, 28 mar. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/os-cabelos-como-fruto-do-que-brota-de-nossas-cabecas/#:~:text=O%20interesse%20pelo%20alisamento%20de,e%20fora%20do%20mundo%20acad%C3%AAmico>. Acesso em: 20 jan. 2022.

KOCH, Villaça Ingedore. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

LAJOLO, Marisa. Infância de Papel. In: FREITAS, Marcos Cesar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Ática, 1998.

LIVRONAUTAS. Biografia de Carmen Lúcia Campos. 2012-2022. Disponível em: <https://www.livronautas.com.br/ver-autor/448/carmen-lucia-campos>. Acesso em: 18 jan. 2021.

LODY, Raul Giovanni da Motta. **Cabelos de axé: identidade e resistência**. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2004.

LOPEDOTE, Maria de Lourdes; KOVALSKI, Josuel. A literatura e a imagem afro-brasileira. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: Artigos. **Dia a dia Educação**, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-uniaodavitoria_port_artigo_maria_de_lourdes_lopedote.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

LOPES, José Sérgio L. As origens africanas do samba. **Samba em Revista**, v. 7, n. 6, p. 22-27, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MAESTRI, Mário. **Breve história da escravidão**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987. MARTINHAGO, Daiane Barreto. **As representações do negro na literatura infantil: algumas leituras do acervo do**

Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do Ano de 2013. 126 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Extremo Sul Catarinense, Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação, Criciúma, 2016.

MARTINS, Leda. Performance do tempo espiralar. In: RAVETTI, G.; ARBEX, M. (Orgs.). **Performance, exílio, fronteiras: errâncias territoriais e textuais**. Belo Horizonte: FALE – Faculdade de Letras da UFMG, 2002.

MATTOS, Ivanilde Guedes de. **Estética afirmativa: o corpo negro e o ensino de educação física**. Salvador: EDUNEB, 2009.

MÉRIAN, Jean-Yves. O negro na literatura brasileira versus uma literatura afro-brasileira: mito e literatura. **Revista Navegações**, v. 1, p. 50-60, mar. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTEIRO LOBATO, José Bento Renato **Histórias de tia Nastácia**. 1. ed. Jandira: Ciranda Cultural, 2019.

MONTEIRO LOBATO, José Bento Renato. **Viagem ao céu**. 5. ed. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2018.

MORENO, Jenny Lorena Bohorquez. **O negro e a diferença nos livros de literatura infantil veiculados no Programa Nacional Biblioteca da Escola**. 174f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação)

– Universidade Federal do Rio Grande, Instituto de Educação, Rio Grande, 2015.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MOURA, Dayse Cabral de. **Leitura e identidades étnico-raciais: reflexões sobre práticas discursivas na educação de jovens e adultos**. 298f. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Racismo, esta luta é de todos. **Revista Raça Brasil**. São Paulo, n. 50, p. 13-15, 2000.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil — Identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Autêntica, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NEGRÃO, Esmeralda V. Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 52-65, maio 1988.

OLABUENAGA, José Ignacio Ruiz; ISPIZÚA, Maria Antonia. **La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico- prática**. Campinas: Papirus, 2004.

PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. Educação multicultural e formação docente. **Currículo sem Fronteiras**. v. 8, n. 1, p. 31-48, jan./jun., 2008.

PEREGALLI, Enrique. **Escravidão no Brasil**. São Paulo: Global, 2009.

PEREIRA, Mariana Morena. O movimento negro e as revoluções de 1968: uma análise da relação e ressignificação do negro e o histórico do movimento no Brasil. **Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais**. Recife, v. 8, n. 1, p. 34-57, julho, 2019.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PINHEIRO, Marta Passos; TOLENTINO, Jéssica Mariana Andrade. A literatura infantil em perigo: políticas públicas e o controle da leitura. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 38, p. 169- 182, 2020.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RAMOS, Lázaro. **Caderno sem rimas da Maria**. Rio de Janeiro: Pallas, 2018. RAMOS, Lázaro. **Na minha pele**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

RAMOS, Lázaro. **Caderno de rimas do João**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016. RIBEIRO, Djamilá. **O que é lugar de fala?** 1. ed. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RODRIGUES, Jaime. **O tráfico de escravos para o Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

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

RUSSELL, David L. **Literature for children: a short introduction**. New Jersey: Pearson, 2015.

SANTANA, Andreia. bell hooks: uma grande mulher em letras minúsculas. **Mar de Histórias**. Bahia, 07 mar. 2009. Disponível em: <https://mardehistorias.wordpress.com/2009/03/07/bell-hooks-uma-grande-mulher-em-letras-minusculas/>. Acesso em: 09 fev. 2022.

SANTOS, Ivana Beatriz dos. **Educação, infâncias e literaturas: ouvindo meninas negras a partir de algumas leituras** (E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse, Criciúma – SC). 152f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Extremo Sul Catarinense, Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação, Criciúma, 2017.

SANTOS, Inaicyra Falcão dos. Corpo e ancestralidade: uma configuração estética afro- brasileira. **Revista Repertório**, Salvador, n. 24, p. 79-85, 2015.

SANTOS, Juana E. **Sociedade religiosa e cultural Ilê Asipá**, 25 anos. Evento realizado em Salvador, BA, 19 e 21 de maio de 2006 (folder).

SILVA, Aline Luiza da. Trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. **Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM**, Marília/SP, v. 2, n. 2, p. 135-149, jul./dez. 2009.

SILVA, Bernadete Maria da. **Práticas de letramento na comunidade quilombola Trigueiros**. 157f. 2021. Dissertação (Mestrado em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas) Universidade de

Pernambuco, Programa de Pós-Graduação Profissional em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas, Garanhuns, 2021.

SILVA, Jerusa Paulino da. **A construção da identidade da criança negra: a literatura afro como possibilidade reflexiva**. 78f. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2010.

SILVA, João Nunes da. A perspectiva dialética e pedagógica na obra *Kiriku e a feiticeira*. **Revista Pan-Amazônica de Comunicação**, Palmas, v.1, n. 2, p. 219-241, maio/ago. 2017.

SILVA, Tarcia Regina da (Org.). **As políticas públicas no Brasil e os desafios da construção de uma sociedade antirracista**. Maceió: Olyver, 2021.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **A diferença na literatura Infantil: Narrativas e Leituras**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

SKERRETT, Alisson. English teachers' racial literacy knowledge and practice, **Race Ethnicity and Education**, Canadá, v. 14, n.3, p. 313-330, 2011.

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. **Democratizando a leitura: pesquisa e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 17-34.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**, ano VIII, n. 29, p. 20, fev./abr. 2001.

SOBRAL, Cristiane. **Só por hoje vou deixar o meu cabelo em paz**. 1. ed. Brasília: Teixeira, 2014.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: identidade, povo, mídia e cotas no Brasil**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. Prefácio de César Coll.

6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, Andréia Lisboa de. A representação da personagem feminina negra na literatura infantojuvenil brasileira. In: Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania (DEDC). **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/03/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SUGUIMATSU, Isabela Cristina. **Atrás dos panos: vestuário, ornamentos e identidades escravas colégio dos Jesuítas, Campos dos Goytacazes, século XIX**. 200f. 2016. Dissertação (Mestrado em Antropologia) — Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2016.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TURCHI, Maria Zaira. O estético e o ético na literatura infantil. In: CECCANTINI, João Luís C.T. (Org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004. p. 38-44.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **As ideias estéticas de marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

XAVIER, Giovana. Aristocratas de penteadeira: empresárias da raça e políticas do cabelo black na imprensa afro-americana do pós-abolição (1900-1930). In: **Encontro “Escravidão e liberdade no Brasil meridional”**, VI, 2013, Florianópolis. (Anais eletrônicos). Florianópolis: FAPESC, 2013. Disponível em: <http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/Textos.6/giovanaxavier.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2015.



Tipografias
Source Sans Variable
Marion