



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**RACIALIZAÇÃO NA INFÂNCIA: O
que a literatura infantil tem a ver
com isso?**

RENATA SCHLICKMANN

FLORIANÓPOLIS, 2019

RENATA SCHLICKMANN

**RACIALIZAÇÃO NA INFÂNCIA:
O QUE A LITERATURA INFANTIL TEM A VER COM ISSO?**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Lourival José Martins Filho.

**FLORIANÓPOLIS
2019**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Schlickmann, Renata

Racialização na Infância : O que a literatura infantil tem a ver
com isso? / Renata Schlickmann. -- 2019.

145 p.

Orientador: Lourival José Martins Filho

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

1. Literatura Infantil. 2. Racialização. 3. Infância. 4. Educação.
5. Branquitude. I. Martins Filho, Lourival José . II. Universidade do
Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Renata Schlickmann

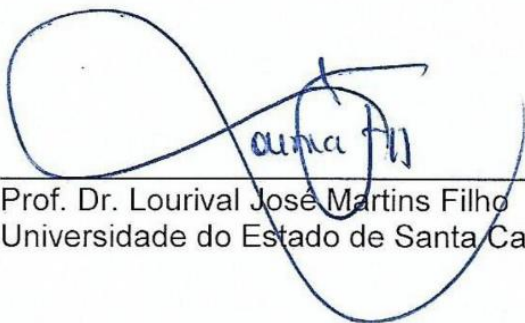
**RACIALIZAÇÃO NA INFÂNCIA: O QUE A LITERATURA INFANTIL
TEM A VER COM ISSO?**

Dissertação julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Educação junto ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Florianópolis, 26 de novembro de 2019.

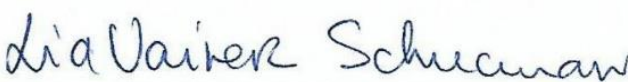
Banca Examinadora:

Presidente/a:



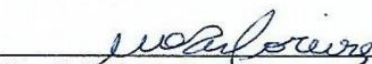
Prof. Dr. Lourival José Martins Filho
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:



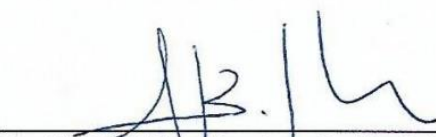
Profª Drª Lia Vainer Schucman
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Membro:



Profª Drª Maria Aparecida Rita Moreira
Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

Membro:



Profª Drª Alba Regina Battisti de Souza
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Dedico essa dissertação à minha companheira e
amor da vida, Dandara Manoela.

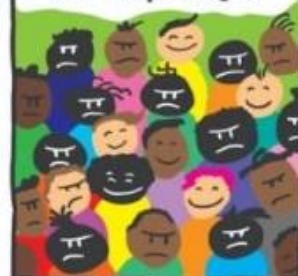
Rê Tinta



Qual é a diferença entre direito e privilégio?



Direito é o que todo mundo devia ter, mas só os mais próximos ao poder têm, tornando isso um privilégio.



Privilégio é uma vantagem sobre os demais, como frequentar lugares onde as oportunidades nascem. Um bom exemplo são as faculdades, antes frequentada por uma maioria branca e rica.



As cotas raciais e sociais são garantias de direitos de uma parcela da população a entrar na faculdade, um ambiente de oportunidades, e são vistas por alguns (ricos e brancos) como um privilégio que rouba o direito deles à faculdade.



Na cabeça deles, se você é rico e branco, você tem direitos. Se você for pobre, preto e cotista, você tem privilégios! Gente doida, né?



 /renatatinta/

 /estevao.ribeiro/

Fonte: RIBEIRO, 2019. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B3_PBxGpUsn/>
Acesso em: 24 out. 2019.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha esposa, minha parceira e porto seguro, Dandara Manoela, que acompanhou todos os meus processos, realizações e crises, durante o mestrado. Que sempre esteve presente e me incentivando a continuar. Amor, obrigada por não desistir de mim, por me mostrar que eu sou capaz e sempre dar o empurrãozinho necessário, por me ouvir e acolher com tanto amor e carinho. Te amo!

Agradeço imensamente à minha família, mãe, pai e irmã, por me apoiarem nos caminhos que decidi trilhar, por acreditarem em mim e não soltarem a minha mão. À minha irmã, Fernanda, sou muito grata pela leitura cuidadosa e as considerações feitas sobre a dissertação. Amo muito vocês e serei eternamente grata por serem solo firme e acolhida em todos os momentos.

À Zuca e à Tuça, minhas filhas caninas, eu agradeço por terem surgido na minha vida dando a ela mais brilho, mais amor, mais carinho... Por serem minhas parceiras nos dias de escrita intermináveis e por me fazerem distrair e ter mais motivação para continuar, obrigada.

Minha gratidão às amigas que, mesmo sem saber, sempre me inspiram e me dão força para seguir: Bruna Barreto, Geórgia, Camila, Bea, Betina – reforço aqui meu agradecimento pelo abstract, muito obrigada, miga –, Marissol Mwaba, Ticiane, Carol Carvalho, Amábile. Obrigada pelos conselhos, pelos ouvidos, pelos colos, pelas trocas, por existirem na minha vida. Eu amo vocês.

À Nina, minha companheira de sala no C.E.I Regina Bastos em São José, onde recentemente assumi o cargo de Professora, que tem me ensinado e apoiado tanto. Muito obrigada, Ninoca, sou muito feliz e agradecida por termos nos encontrado.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Lourival, por seguir acreditando em mim e aceitar me guiar em mais esse processo de escrita. Pelas orientações preciosas de leituras e escrita, muito obrigada!

Às professoras da banca de qualificação, Lia Vainer Schucman, Alba Batisti, Joana Célia dos Passos e Cláudia Mortari, pela leitura atenta e considerações fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. Às professoras que aceitaram o convite para a suplência da banca de defesa, Maria Aparecida Rita Moreira e Dalva Godoy, muito obrigada.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, por possibilitarem aprendizagens e trocas fundamentais à elaboração desta pesquisa e à vivência como professora pesquisadora.

Às e aos colegas de curso pela parceria. Ao Laboratório Prolinguagem pela acolhida. À CAPES pela bolsa que viabilizou minha permanência no mestrado. Às instituições que disponibilizaram os livros de literatura infantil para a análise. E a todas e todos que de alguma forma possibilitaram que eu me dedicasse à pesquisa e escrita dessa dissertação.

Por último, mas não menos importante, agradeço ao universo pelo pé quebrado que me fez ficar afastada de todas as atividades regulares, forçosamente, auxiliando para que eu chegasse ao fim da escrita bastante satisfeita.

Muito obrigada!

RESUMO

Vivemos em uma sociedade que tem o racismo como uma de suas bases estruturantes. O Brasil é um país que foi colonizado e que teve políticas de embranquecimento da sociedade como ferramenta para a construção de um ideal de nação no pós-abolição da escravatura. Esses fatores caracterizam, resumidamente, a racialização no país, ou seja, a construção da ideia de raça vinculada ao fenótipo e a ideais de intelecto, moral e estética, hierarquizando as pessoas a partir dela. Desta forma, as pessoas brancas passaram a ser consideradas socialmente como o padrão ideal, a norma. E essas ideias são repassadas até hoje por diversos meios, em todos os âmbitos da nossa vida e convívio. Com esta compreensão, foram os escolhidos para esta pesquisa os livros de literatura infantil enquanto artefatos da educação de crianças pequenas em fase pré-escolar, utilizados no cotidiano das creches, com grande influência na construção de imaginário e visão de mundo nesta etapa da educação básica. A análise interpretativa dos conteúdos racializados contidos em 22 livros selecionados do PNBE dos anos de 2012 e 2014 resultou na percepção de que ainda há muito a caminhar para o alcance de uma sociedade equânime. A branquitude continua sendo reafirmada e vista como norma, reforçando privilégios e lugares de poder. Desta forma, foi possível verificar que os conteúdos racializados levam a um letramento racial com viés racista, por não representarem a realidade efetiva da nossa sociedade relegando a experiência da leitura à uma visão única de pessoa e vivência. Portanto, torna-se necessário a inserção desta discussão nos cursos de licenciaturas e programas de formação docente por meio do ensino, pesquisa e extensão das universidades.

Palavras-chave: Literatura infantil, racialização, infância, educação, branquitude.

ABSTRACT

We live in a society that has racism as one of its structuring bases. Brazil is a country that was colonized and had whitening policies for society as a tool to build an ideal nation in the post-abolition of slavery. These factors characterize, briefly, racialization in the country, that is, the construction of the idea of race linked to the phenotype and to the ideals of intellect, moral and aesthetics, hierarchizing people. Therefore, white people started to be socially considered as the ideal pattern, the norm. And these ideas are still passed on in several ways, in all scopes of our life and conviviality. With this comprehension, it was chosen to this research children's literature books as artifacts of the preschool kids education, used daily on daycares, with big influence on the construction of the imaginary and worldview in this stage of basic education. The interpretative analysis of the racialized contents contained in 22 books of 2012 and 2014 selected from the PNBE (National School Library Program) resulted in the perception that there's still a long way to go towards achieving an equitable society. Whiteness continues to be reaffirmed and seen as the norm, reinforcing privileges and positions of power. Thus, it was possible to check that racialized contents leads to a racial literacy with racist bias, because they do not represent the effective reality of our society relegating the experience of reading to a unique vision of person and living. Therefore, it is necessary to insert this discussion in the courses of degrees and teacher training programs through the teaching, research and extension of universities.

Keywords: Children's literature; racialization; childhood; education; whiteness.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do livro: Abraço apertado	61
Figura 2 - Capa do livro: Asa de Papel.....	61
Figura 3 - Capa do livro: Chapéu	62
Figura 4 - Capa do livro: Chapeuzinho Vermelho - a verdadeira história	62
Figura 5 - Capa do livro: É Assim.....	63
Figura 6 - Capa do livro: Era uma vez Três Velhinhas... ..	63
Figura 7 - Capa do livro: HUM, que gostoso!.....	64
Figura 8 - Capa do livro: Jeremias desenha um monstro	64
Figura 9 - Capa do livro: Longe-Perto	65
Figura 10 - Capa do livro: Mãenhê!	65
Figura 11 - Capa do livro: Maria que Ria.....	66
Figura 12 - Capa do livro: O bebê da cabeça aos pés.....	66
Figura 13 - Capa do livro: Pai, não fui eu!	67
Figura 14 - Capa do livro: Pipoca, um carneirinho e um tambor	67
Figura 15 - Capa do livro: Quando Estela era muito, muito pequena	68
Figura 16 - Capa do livro: Quem soltou o PUM?	68
Figura 17 - Capa do livro: Quero um bicho de estimação.....	69
Figura 18 - Capa do livro: Vira Bicho!	69
Figura 19 - Capa do livro: Vizinho, Vizinha	70
Figura 20 - Capa do livro: Abaré.....	70
Figura 21 - Capa do livro: Telefone sem fio	71
Figura 22 - Capa do livro: Um + um + um + todos.....	71
Figura 23 - Menina principal.....	72
Figura 24 - Pai da menina triste.....	73
Figura 25 - Pai da menina alegre.....	73
Figura 26 - Personagem principal.....	73
Figura 27 - Multidão.....	74
Figura 28 - Homem guiando a charrete.....	74
Figura 29 - Cena mitológica nas águas.....	75
Figura 30 - Épocas diversas.....	75
Figura 31 - Hugo.	76
Figura 32 - Mãe do Hugo.	76
Figura 33 - Crianças assistindo à apresentação de Hugo como mágico.....	77
Figura 34 - Dançarinas e público.....	77
Figura 35 - Multidão exaltando Hugo.	78
Figura 36 - Bailarina sem chapéu.....	78
Figura 37 - Homem naufragado.....	79

Figura 38 - Mágico.	79
Figura 39 - Menina assistindo ao mágico.	79
Figura 40 - Senhora na cozinha.	80
Figura 41 - Moça encharcada.	80
Figura 42 - Salva-vidas ao sol.	81
Figura 43 - Chapeuzinho vermelho.	81
Figura 44 - Mãe da Chapeuzinho.	82
Figura 45 - Avó da Chapeuzinho.	82
Figura 46 - Menina feliz.	83
Figura 47 - Menina triste.	83
Figura 48 - Exemplo de personagem coadjuvante de cabelo preto.	84
Figura 49 - Exemplo de personagem coadjuvante de cabelo ruivo.	84
Figura 50 - As três velhinhas.	85
Figura 51 - Menina coadjuvante 1.	85
Figura 52 - Menino coadjuvante 1.	85
Figura 53 - Crianças na festa.	86
Figura 54 - Crianças no céu.	86
Figura 55 - Menina coadjuvante 2.	86
Figura 56 - O menino.	87
Figura 57 - Mãe do menino.	87
Figura 58 - Jeremias.	88
Figura 59 - Crianças vizinhas de Jeremias brincando com ele.	88
Figura 60 - Malu.	89
Figura 61 - O pai e a mãe de Malu.	89
Figura 62 - A mãe.	90
Figura 63 - A filha.	90
Figura 64 - O filho.	90
Figura 65 - Maria.	91
Figura 66 - Maria no ônibus.	91
Figura 67 - Crianças soltando pipa.	91
Figura 68 - Mãe da Maria preocupada.	92
Figura 69 - Mãe da Maria surpresa e Terapeuta da Maria.	92
Figura 70 - Mãe da Maria sorrindo.	92
Figura 71 - O bebê.	93
Figura 72 - Família do bebê.	93
Figura 73 - A menina.	94
Figura 74 - O pai da menina.	94
Figura 75 - O menino.	95
Figura 76 - A mãe do menino.	95

Figura 77 - Estela.....	96
Figura 78 - Marcos, irmão de Estela.	96
Figura 79 - Personagem humano principal do livro "Quem soltou o pum?".	97
Figura 80 - Mulheres tomando chá.....	97
Figura 81 - Porteiro.	98
Figura 82 - Síndica.	98
Figura 83 - Pai do menino e um vizinho.	98
Figura 84 - Mãe do menino.	99
Figura 85 - Pessoas na festa.....	99
Figura 86 - Tia Clotilde.	100
Figura 87 - O menino e sua/seu irmã/o.	100
Figura 88 - Menina protagonista.	101
Figura 89 - Vendedora da loja de animais.....	101
Figura 90 - Penélope.....	102
Figura 91 - Mãe da Penélope com a menina elefante.....	102
Figura 92 - Mãe da Penélope lendo com a menina gata.....	102
Figura 93 - Pai de Penélope acordando a menina e se despedindo dela.....	103
Figura 94 - Crianças no transporte escolar.	103
Figura 95 - Penélope no recreio da escola com suas amigas.....	104
Figura 96 - Penélope e sua amiga fantasiadas.	104
Figura 97 - Vizinho.	105
Figura 98 - Vizinha.....	105
Figura 99 - Faxineiro limpando.	106
Figura 100 - Faxineiro dormindo.	106
Figura 101 - Faxineiro indo embora.	106
Figura 102 - Faxineiro dançando.....	107
Figura 103 - Sobrinha do vizinho.....	107
Figura 104 - Neto da vizinha.	107
Figura 105 - Menino indígena.	108
Figura 106 - Indígenas em volta da fogueira.	108
Figura 107 - Bobo da corte.....	109
Figura 108 - O Rei.	109
Figura 109 - O Pirata.	110
Figura 110 - O Pajé.....	110
Figura 111 - O Turista.	110
Figura 112 - A mulher loira.....	111
Figura 113 - A senhora grisalha.	111
Figura 114 - A menina de toca vermelha.	111
Figura 115 - O Caçador.	112

Figura 116 - O homem agricultor.	112
Figura 117 - O menino e a mulher.....	113
Figura 118 - O vizinho, o faxineiro e a vizinha.....	114
Figura 119 - O vizinho, o faxineiro e a vizinha.....	114
Figura 120 - Conceito de atro.	116
Figura 121 - Conceito de negro	117
Figura 122 - Continuação do conceito de negro.....	117
Figura 123 - Conceito de branqueamento.....	118
Figura 124 - Gráfico da composição étnico-racial das crianças e jovens da Educação Básica no Brasil em 2014.....	120
Figura 125 - A filha do livro "Pai, não fui eu!"	121
Figura 126 - Mãe e filha do livro "É assim".....	122
Figura 127 - Crianças em festa no livro "Era uma vez três velhinhas..."	123
Figura 128 - Faxineiro limpando o corredor.	123
Figura 129 - Faxineiro descansando.....	124
Figura 130 - Faxineiro dançando e a narração se referindo a ele como silêncio.....	124
Figura 131 - Páginas de Abaré.	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comparação dos valores que são repassados a partir das literaturas infantis.....	34
Tabela 2 – Apresentação quantitativa das buscas realizadas nas plataformas de pesquisa	48
Tabela 3 – Sistematização da quantidade de personagens brancas/os, negras/os e indígenas	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sistematização das Produções Acadêmicas selecionadas	48
Quadro 2 – Livros selecionados para análise	56

LISTA DE ABREVIATURAS

PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
MEC	Ministério da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
SciELO	<i>Scientific electronic library online</i>
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
T&D	Teses e Dissertações
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
IBCT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

SUMÁRIO

	PRIMEIRAS PALAVRAS.....	19
1	PONTOS DE PARTIDA.....	21
1.1	JUSTIFICATIVA	25
1.2	TEMA.....	27
1.3	PROBLEMA	27
1.4	OBJETIVOS.....	28
1.4.1	Objetivo Geral.....	28
1.4.2	Objetivos Específicos.....	28
2	OLHARES TEÓRICOS	29
2.1	INFÂNCIA: REFLEXÕES NECESSÁRIAS	29
2.2	LITERATURA INFANTIL: ABORDAGENS E CONCEPÇÕES.....	31
2.3	RACIALIZAÇÃO: UMA DISCUSSÃO INICIAL	36
2.3.1	Racialização no Brasil.....	42
2.4	RACIALIZAÇÃO E LITERATURA INFANTIL, UM BALANÇO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS RECENTES.....	45
2.4.1	Percurso metodológico para realização do balanço	45
2.4.2	Considerações gerais sobre os trabalhos selecionados.....	47
2.4.3	O que dizem as produções acadêmicas selecionadas sobre racialização e infância?..	50
2.4.4	O que dizem as produções acadêmicas selecionadas sobre racialização e literatura infantil?	53
3	PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	55
3.1	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	55
3.2	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS	57
4	OS CONTEÚDOS RACIALIZADOS DOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL.....	60
4.1	O QUE DIZEM OS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL?	60
4.1.1	Do que tratam os livros?	60
4.1.1.1	Livros de Histórias.....	61
4.1.1.2	Livros de Gravuras.....	70
4.1.2	O que dizem as imagens?	72
4.1.2.1	Caracterização das/dos personagens.....	72
4.1.3	O que está expresso na linguagem escrita?	113
4.1.4	E afinal, o que dizem os livros?	115
5	CHEGADAS E CONTINUIDADES.....	132
	REFERÊNCIAS	136

PRIMEIRAS PALAVRAS

Nossa vida é permeada por questões sociais, as quais são fundamentais entendermos para que consigamos buscar uma sociedade mais justa, mais igualitária. Somos cotidianamente hierarquizadas/os e rotuladas/os conforme marcadores pré-estabelecidos. Sendo eu uma pessoa branca, esses marcadores me colocam em um lugar de vantagem estrutural em relação a outras pessoas. Eles estão no meu corpo, estão na minha mente, atuando, muitas vezes, de forma simbólica, em um jeito de agir, de olhar, com julgamentos ou, até mesmo, por intermédio de outras pessoas, de meios de comunicação.

Quando me vi no processo de me tornar professora, essa preocupação com quem eu sou e de que formas preciso me repensar para ser uma pessoa melhor, para buscar construir uma sociedade melhor, começaram a pesar ainda mais. Não conseguia imaginar entrar em sala de aula e reproduzir opressão, não olhar e escutar com atenção o que está bem em frente aos meus olhos. Por isso, para mim se faz fundamental pesquisar sobre os estudos críticos da branquitude, perceber em mim as possibilidades de mudança, buscando caminhos para educar crianças que entendam a multiplicidade como algo positivo, sem discriminações, sem racismo, crianças que se amem e que respeitem umas às outras.

Essa dissertação é, portanto, um dos resultados dos estudos que venho realizando. Por isso, na seção 1, intitulado *Pontos de Partida*, são colocadas as minhas motivações para a escrita desta, bem como delimitados o tema, o problema, os objetivos que guiam a pesquisa e a sua justificativa.

Em *Olhares Teóricos*, são apontados os conceitos que se cruzam neste trabalho, que são a base para o desdobramento da pesquisa. São abordados separadamente os conceitos de infância, literatura infantil e racialização, no intuito de delimitar de que lugar estamos¹ falando.

Racialização e Literatura Infantil: um Balanço das Produções Acadêmicas Recentes, terceira seção, é um levantamento bibliográfico sobre os termos racialização e infância, tanto individualmente, quanto em conjunto. Conta com um apontamento quantitativo juntamente a análises qualitativas dos dados coletados.

¹ Nesta dissertação eu adotarei o uso da terceira pessoa do plural, pois considero que a escrita não é somente minha, ela é realizada em conjunto com o meu orientador, bem como com todas e todos as/os autoras/es que li para conseguir chegar nas reflexões aqui apontadas.

Na quarta seção, *Aportes Metodológicos*, descrevemos o processo de coleta e análise de dados, os livros pesquisados, a forma como foram lidos, separados os dados para análise e a qualificação dos mesmos, culminando nos resultados obtidos.

A apresentação dos resultados está na seção 5, intitulada *O Que Dizem os Livros de Literatura Infantil?*. Dividido em quatro seções, iniciando com um breve resumo sobre os livros selecionados, em seguida a descrição das imagens, acompanhada, na sequência, pela linguagem escrita utilizada e, por fim, a análise dos dados apresentados com a finalidade de entender os conteúdos racializados contidos nos livros infantis.

Na última seção, *Chegadas e Continuidades*, são abordados os entendimentos sobre a análise dos livros de literatura infantil selecionados, bem como proposições para novas pesquisas sobre o tema, visto a sua amplitude e por entendermos que deve ser sempre um assunto em debate na educação.

1 PONTOS DE PARTIDA

Escrever as primeiras linhas de uma dissertação é desafiador. É aquele momento em que você se questiona: E agora? O que é mais importante falar primeiro? Me fiz essa pergunta e, por entender que esse trabalho está intimamente ligado ao que eu sou, a forma como fui me constituindo como pessoa, como estudante, comecei traçando um pouco da minha trajetória e das motivações que me trouxeram a escrever sobre o tema “Racialização na infância a partir da literatura infantil”.

Iniciei minha vida acadêmica no segundo semestre do ano de 2006, no Centro Universitário Municipal de São José – USJ, no curso de administração. No final do mesmo ano eu prestei vestibular para a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, no mesmo curso que já estava fazendo, pois era mais próximo à minha casa. Passei no vestibular da UFSC para o segundo semestre de 2017. Fiz o curso sem gostar verdadeiramente dele. Durante todo o meu período de graduação, contando de 2006, eu trabalhava no período que não estava em sala de aula. Passei por todas as áreas da administração que tive oportunidade. A última delas foi Recrutamento e Seleção, que foi onde percebi que gostava muito de trabalhar com pessoas, mas que queria trabalhar com e para as pessoas, buscar algo que pudesse contribuir com as suas vidas, aprender junto com elas, o que de fato não acontecia há um bom tempo. Me formei em administração em 2011 e decidi que faria pedagogia, curso que sempre me despertou interesse, mas que acabei deixando de lado por inseguranças que tinha na época.

Fiz o vestibular no final do ano de 2012. Ingressei na Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) no início de 2013, já comecei as aulas realizando estágio não obrigatório em uma instituição de ensino privada de Florianópolis, em um bairro nobre, como professora auxiliar de sala da educação infantil. Tinha uma ideia de Pedagogia bastante romantizada que, logo de início, já comecei a desconstruir. Idealizava as crianças, a escola, a vida de professora. Não tinha dimensão da força política e ideológica do ser educadora, pois, como aponta Freire (1997):

[...] a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. (p. 08)

E essa tarefa do ensinante eu não tinha dimensão, fui entendendo com o tempo a sua abrangência, dimensão e, especialmente, responsabilidade social e política.

Fiquei nesse estágio por 1 ano e meio, bastante insatisfeita por diversas contradições que a escola me apresentou, com ideias que não sabia muito bem o porquê, mas que me incomodavam, me deixavam desconfortável com aquele ambiente e com a postura de quem exercia o nível hierárquico mais alto daquele local.

Saí e fui fazer intercâmbio em Porto, Portugal, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Fiquei um semestre fora e consegui perceber como sou privilegiada. Foi um choque de realidade estar lá, perceber como as oportunidades se dão de forma tranquila para mim, mas, ainda assim, não tinha conhecimento suficiente para entender os motivos disso tudo, eu só me sentia agradecida.

Ao voltar para Florianópolis, decidi me dedicar exclusivamente à graduação, algo que só foi possível por eu ter todo o suporte e apoio da minha mãe, do meu pai e da minha irmã, tanto financeiro como emocional. Comecei, então, a me envolver com bolsas, a primeira foi uma bolsa no Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência de Educação Infantil (PIBID - EI).

Tive contato, pela primeira vez, sem ser nos estágios obrigatórios de curto período da graduação, com a educação pública de Florianópolis. Foram seis meses intensos, muito desafiadores, conhecendo uma realidade que, até então, nunca se fez presente na minha vida. A realidade da educação brasileira, das/os professoras/es, das crianças, das famílias, enfim, um campo novo se abriu e a pedagogia começou a fazer sentido. Eu almejava algo mais, sentia um vazio em estar em sala de aula, parecia que faltava algo mais concreto, que abordasse a plenitude das crianças e das suas diversas vivências.

Durante a experiência com o PIBID-EI, na quarta fase, estava tendo a disciplina de *Educação das Relações Étnico-Raciais*, tudo parecia se encaminhar, comecei a conseguir perceber o que tanto me incomodava, mas uma inquietação e desconforto ainda maior surgiram... O que eu, como professora branca, posso fazer para mudar esse cenário racista da sociedade a partir da escola? Durante esse processo de autoconhecimento, de revisitação, eu li uma reportagem² sobre uma pesquisa que falava de um conceito que nunca havia ouvido falar:

² Entrevista da Prof.^a Dr.^a Lia Vainer Schucman à UOL, no dia 04 mar. 2015. Disponível em: <<http://operamundi.uol.com.br/conteudo/samuel/39686/quase+toda+peessoa+branca+e+racista+mesmo+que+nao+queira+diz+psicologa+com+tese+sobre+branquitude.shtml>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

branquitude. Nessa entrevista, a pesquisadora entrevistada pontuou algo, quando questionada do motivo de realizá-la, que me deixou bastante interessada para ir mais a fundo na temática:

[...] o negro constituía sempre o tema do pesquisador branco, como se o negro fosse objeto e não sujeito, e como se o negro fosse sempre o “outro”. Eles me fizeram perceber que, ao estudar o negro, ao estudar o indígena, o que o pesquisador branco faz é, mais uma vez, produzir o “outro”. Decidi, então, colocar o branco em questão. (SCHUCMAN, 2015, p. 03).

“Colocar o branco em questão” parecia tão revolucionário e certo, que eu comecei a procurar mais trabalhos sobre os estudos críticos da branquitude para conhecer melhor do que se tratava. Foi então que, alguns dias depois de lida a reportagem, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UDESC (NEAB/UDESC), realizou a palestra *Negritude, Branquitude e Equidade*, ministrada pela pesquisadora em questão. Interpretei como um sinal e não poderia perder aquele momento por nada. A palestra abordava, basicamente, os estudos críticos da branquitude e de que forma a branquitude impera nas relações raciais e na educação brasileira. Foi uma pancada, um choque de realidade dolorido, mas ao mesmo tempo um alívio, pois percebi que tinha um caminho para seguir, para buscar entender tudo que estava me incomodando.

Para minha alegria, em abril de 2015 foi criado o Grupo de Estudos Críticos da Branquitude no NEAB/UDESC, sob coordenação da Dra. Lia Vainer Schucman. Comecei a participar e a me encontrar nas leituras e discussões que realizávamos. Nos encontros eu fui descobrindo nuances das relações raciais que em nada me agradavam, um papel nessas dinâmicas que me fazia sentir envergonhada, com raiva de mim mesma, sem saber o que fazer para minimizar os danos causados pelo meu grupo racial, por mim. Pude me aproximar, também, intimamente do grupo de estudantes do NEAB/UDESC³, vivenciar o trabalho excelente coordenado por um corpo de acadêmicas engajadas, batalhadoras e coerentes com princípios que começaram a fazer todo o sentido para mim.

Em julho de 2015 decidi fazer parte do NEAB/UDESC como bolsista, havia sido convidada pelo coordenador do núcleo para atuar no projeto de extensão *Projeto Observatório de Educação das Relações Étnico-Raciais*. A atuação no projeto me fez ver como se dão, de fato, as dinâmicas dentro das instituições de ensino, conhecer de perto Secretárias/os de Educação, equipes gestoras e vivenciar os desafios de se buscar uma educação com equidade.

³ Para saber mais do trabalho do NEAB/UDESC, ler: CARDOSO, 2014; CARDOSO; LIMA; PACHECO, 2014; CARDOSO; SILVA; CARVALHO, 2016.

O projeto me proporcionou viajar, conhecer realidades escolares das mais diversas, deixando marcas em quem eu sou e na minha construção como professora.

Ao fazer meu trabalho de conclusão de curso em pedagogia, abordei as contribuições do Observatório de Educação das Relações Étnico-Raciais para a educação básica de Santa Catarina e, com a escrita, percebemos que a escola é uma reprodutora das dinâmicas sociais, incluindo, especialmente, as relações de poder, os lugares de privilégio, na qual grupos de pessoas são excluídos pela forma com que as ações são desenvolvidas, pelas representações anunciadas, sendo, portanto, uma instância de forte influência e manutenção do exercício da branquitude (SCHLICKMANN, 2017).

Sendo assim, no momento da escolha da temática para a escrita do projeto de dissertação de mestrado, eu não tive dúvidas de que precisava continuar as pesquisas no campo da educação tendo como enfoque as relações étnico-raciais, a branquitude, a minha experiência no NEAB/UDESC e a formação como educadora. Portanto, após a experiência com o PIBID-EF, com o Observatório de ERER, senti a necessidade de entender como se dá essa construção da branquitude nas pessoas, chegando à ideia de pesquisar a racialização nas crianças pequenas⁴ a partir da literatura infantil⁵, fator presente cotidianamente em suas vidas e que possibilita aprendizagens significativas ao seu desenvolvimento como ser social.

Desta forma, considerando que existe uma lei, a Lei Federal 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para incluir a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da Rede de Ensino, bem como vivemos em uma sociedade estruturalmente fundada na racialização, no racismo, esse estudo torna-se relevante por buscar compreender como esse processo de racialização se inicia, podendo ser a literatura infantil uma das responsáveis. No âmbito acadêmico, é relevante por permitir aos cursos de formação inicial de professoras/es um olhar atento aos conteúdos dos livros infantis a serem trabalhados com as crianças, visando uma educação multicultural e antirracista. Para a sociedade, faz-se importante na medida que permite um reconhecimento de como o racismo pode estar sendo repassado nos livros infantis, sem nem mesmo isso ser percebido, reforçando lugares, criando imaginários, identidades, que não condizem com a busca de uma sociedade equânime.

⁴ O conceito de criança pequena remete às crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, conforme abordado em documentos legais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2012) e a Base Nacional Comum Curricular (2018).

⁵ A pesquisa foi realizada no Laboratório PROLINGUAGEM da FAED/UDESC.

Sendo, portanto, uma pesquisa importante para termos um olhar atento sobre as representações que estão ao alcance das crianças, não só nos livros infantis, mas nos outros meios, a fim de identificarmos pontos de mudança para a construção de uma sociedade mais igualitária dentro e fora da escola.

1.1 JUSTIFICATIVA

A vida em instituições escolares inicia-se bastante cedo no Brasil, aos 4 anos. Com 4 anos a criança é obrigada a frequentar a pré-escola⁶, a partir de então, ela estará em ambiente escolar por, no mínimo, 13 anos. A escola e a creche podem ser consideradas um microcosmos da sociedade, onde as dinâmicas sociais são repassadas, aprendidas, reforçadas, desconstruídas, questionadas, criticadas, enfim, isso depende da postura que tomará. Segundo Munanga (2005), “[...] somos produto de uma educação eurocêntrica e [...] podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade” (p. 15). Ou seja, vivemos em uma sociedade estruturalmente racista⁷ e a escola é um dos ambientes onde as crianças têm contato com essa estrutura.

Segundo Cavalleiro (2000, p. 10), as crianças negras, a partir dos 4 anos, “[...] já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem” e já as crianças brancas da mesma idade, “[...] revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele”. Cabe nos perguntar: De onde vem esses sentimentos negativos relativos à cor da pele manifestados nas crianças negras? E de onde vem esse exercício de superioridade apresentado pelas crianças brancas? São perguntas como essa que justificam a realização desta pesquisa. Isso porque, considerando tais apontamentos e o fato de que a criança passa boa parte do seu dia na escola, faz-se imprescindível um olhar atento às relações que ali se estabelecem, a forma como elas são encaminhadas, os materiais disponibilizados, a postura das/os professoras/es e toda a comunidade escolar, incluindo, também, os órgãos responsáveis pela educação e as políticas que são pensadas e implementadas.

⁶ A emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm > Acesso em: 05 mai. 2018.

⁷ Sobre Racismo estrutural, ver: IPEA (2008), WERNECK (2016), CERQUEIRA (2018), ALMEIDA (2018).

Acreditamos no que disse Nelson Mandela em sua caminhada para a liberdade, em 1995: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”. Desta forma, consideramos que as representações, que essa hierarquização racial em que vivemos, são passadas às pessoas desde muito cedo, das mais diversas formas, sendo uma delas a partir da literatura. Conforme apontou Cavalleiro (2000), 4 anos é a idade em que as manifestações começam a ser externalizadas, a ganhar sentido. Como é, também, a idade em que as crianças, no Brasil, são obrigadas a estarem na escola, é a partir dela que foi feita a seleção dos livros para análise.

Escolhemos as literaturas infantis para o estudo pois consideramos que, assim como tudo que é veiculado na mídia, assim como o currículo escolar, os materiais didáticos e tudo o que nos é apresentado e que por nós é consumido, elas não são neutras. E não sendo neutras, atendem à uma intencionalidade que é determinada para manter as estruturas como estão ou para modificá-las, seja para inclusão ou exclusão. Desta forma, entendemos que elas educam, a partir dos seus conteúdos escritos, gráficos, contribuindo para a leitura de mundo das crianças que as usufruem (MEIRELES, 1984; ZILBERMAN, 1990; 2003; ABRAMOVICH, 1997; COELHO, 2000).

É relevante, então, apontar que consideramos que essa leitura de mundo é permeada pelo letramento, conforme o conceito de Soares (2014), entendido como o uso social da escrita, ou seja, uma forma de ler o mundo nas diversas linguagens que o compõe e ser capaz de usar dessas linguagens no seu dia-a-dia para realizar interações em todos os âmbitos sociais.

Sendo assim, consideramos que os conteúdos apresentados nos livros de literatura infantil podem contribuir para um letramento com viés racial, podendo ser ele racista ou antirracista, dependendo de como está estruturado, pois, conforme aponta Adiche (2012, 17min44seg – 17min57seg) “Histórias tem sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida”.

Tendo em vista que há uma Lei Federal em vigor desde o ano de 2003, a Lei 10.639, que institui a obrigatoriedade de inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis de ensino da educação básica, faz-se fundamental um olhar atento para dentro das instituições escolares no que tange ao currículo, mas, também, aos materiais disponibilizados às crianças. Portanto, para a seleção da amostra de livros a serem analisados, serão utilizados os disponibilizados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o qual tem por objetivo “[...] promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por

meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência” (BRASIL, 2016, p. 01).

Por ser um programa federal, torna-se referência no que diz respeito ao acervo ideal às crianças pequenas, da faixa etária de 04 anos, idade em que inicia a obrigatoriedade de ensino em instituição escolar. Caracterizando-se, portanto, como fonte fundamental para a verificação de como estão sendo pensadas as representações nos livros de literatura infantil às crianças, visto que contribuirão de forma significativa para a sua formação como cidadãs e cidadãos. Entretanto, cabe evidenciar que este trabalho não pretende fazer uma análise do PNBE, nem de seu acervo em sentido amplo, apenas utilizaremos como referência para a coleta de dados, visto ser um programa de cunho federal.

1.2 TEMA

O tema desta dissertação é a racialização na infância a partir da literatura infantil indicada pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do PNBE, às crianças pequenas em fase pré-escolar.

1.3 PROBLEMA

Entender como se estabelecem as dinâmicas das relações raciais, como elas se manifestam, como prevalecem, o que auxilia na sua manutenção, são inquietações que fizeram esta pesquisa se desenvolver. Entretanto, na impossibilidade de contemplar todos esses questionamentos, na hipótese de que é na infância que se iniciam as construções da racialização, intermediada, especialmente, das representações e dos discursos que as crianças estão em contato, o problema de pesquisa aqui exposto a/borda qual o conteúdo racializado contido nos livros infantis indicados pelo MEC, por meio do PNBE, às crianças pequenas em fase pré-escolar?

Para tanto, abaixo serão expostos os objetivos geral e específicos da pesquisa, a fim de contemplá-la em sua plenitude.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo Geral

Investigar o conteúdo racializado contido nos livros de literatura infantil disponibilizados às crianças pequenas em fase pré-escolar.

1.4.2 Objetivos Específicos

Para satisfazer o objetivo geral proposto, os objetivos específicos estruturam-se da seguinte forma:

- Mapear os livros indicados pelo MEC às crianças pequenas em fase pré-escolar;
- Identificar quais são as representações gráficas e escritas e as diferenças fenotípicas apresentadas nos livros infantis;
- Discutir os conceitos de racialização e educação, vinculados à infância.

A fim de contemplar o que foi exposto, portanto, a dissertação se estrutura em uma seção que aborda os olhares teóricos sobre os conceitos de infância, literatura infantil e racialização, no intuito de delimitar de que lugar estamos falando. Em seguida, unimos os termos e abrimos uma breve discussão de como são entendidos conjuntamente, racialização na infância e, também, literatura infantil e racialização, a partir de pesquisa em base de dados previamente selecionadas e que correspondem ao objetivo da pesquisa. A seção seguinte aborda os percursos metodológicos utilizados para a realização da dissertação. Na seção 4 são apresentados os dados coletados e a análise dos mesmos. E, por fim, estão as considerações finais e proposições para a continuação do estudo.

2 OLHARES TEÓRICOS

Nesta seção apresentamos conceitos essenciais para a discussão pretendida nesta dissertação de mestrado, sendo eles: infância, criança, literatura infantil e racialização. O intuito é situar onde a pesquisa está inserida, com que olhar ela se constrói. Portanto, iniciaremos com a infância e criança, em seguida com literatura infantil e, por último, racialização.

2.1 INFÂNCIA: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

Para dar conta das bases teóricas que guiam a presente dissertação de mestrado, situada dentro do campo da educação, com o intuito de verificar o conteúdo racializado dos livros infantis direcionados às crianças pequenas, é fundamental nos questionarmos: Que criança é essa? Que infância está contemplada nessas reflexões? Portanto, abaixo serão pontuados esses dois conceitos tão necessários e estruturantes para essa pesquisa.

Pensar em infância parece algo irrelevante, afinal, se perguntarmos para qualquer pessoa o que é a infância, a resposta, provavelmente, vai ser algo como: uma fase que todas as pessoas passam quando são crianças. Mas, quando paramos para pesquisar sobre essa fase e o que ela representa conceitualmente, percebemos que não é algo tão simples e corriqueiro. Podemos começar pelo conceito de infância nas diferentes culturas, como a oriental, a indígena, a ocidental, cada uma delas possui uma visão do que é esse período. Portanto, é importante salientar que nessa dissertação abordamos o conceito de infância e criança ocidental e não indígena.

Segundo os estudos de Airès (1986) sobre as representações da criança desde a era medieval até a modernidade, a infância nem sempre existiu. Conforme o autor, este conceito é uma construção social que emergiu das necessidades da vida moderna, advindas das mudanças na estrutura social. Sobre isto, Andrade (2010, p. 48) aponta que

A tese da ausência do sentimento de infância na Antiguidade é relatada pelo autor considerando os altos índices de mortalidade das crianças e a forma de viver indistinta dos adultos manifestada nos trajes, nos brinquedos, na linguagem e em outras situações do cotidiano revelando uma criança que não possuía nenhuma singularidade e não se separava do mundo adulto, sendo, pois, considerada um adulto em miniatura.

A partir de então, começou-se a entender a infância como uma construção social, uma fase geracional. Essa informação é importante para pensarmos que essa ideia de uma infância como uma fase geracional presente nas nossas vidas ainda é algo bastante recente. Zilberman

(2003, p.15), ao falar sobre literatura infantil, faz uma síntese relevante sobre a origem do conceito de infância como entendemos hoje. Ela afirma a infância como

[...] a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio à Idade Moderna. A mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros.

Com a consolidação dessa noção de infância, foi se buscando formas de caracterizá-la, o que significa estar na infância?, o que é ser criança?, de que formas essas crianças se comportam?... Enfim, um condessado de ideias e normas foram definidos para estipular essa nova fase da vida que surgia. Com isso, um imaginário de infância foi criado, uma normatividade, ou seja, a [...]“formação de um conjunto de saberes sobre a criança, constituída como objecto de conhecimento e alvo de um conjunto de prescrições atinentes ao desenvolvimento dentro do que se convencionou como os padrões da “normalidade” (SARMENTO, 2004, p. 04).

Esta ideia de normalidade ou normatividade, incute uma noção de infância como algo global, único e acaba por criar um ideal de criança, não dando conta de toda a diversidade existente, potencializando, portanto “[...]desigualdades inerentes à condição social, ao género, à etnia, ao local de nascimento e residência e ao subgrupo etário a que cada criança pertence” (*IDEM*, p. 05). Desta forma, entendemos que existem diversas infâncias, que são vividas em seus contextos sociais e culturais por meio de uma infinidade de crianças também diversas, com vistas a compreensão da diversidade como algo que deve ser considerado positivo e agregador.

É importante pontuar que, embora pareçam conceitos muito semelhantes, por estarem intimamente vinculados, infância e criança são duas categorias que merecem atenção individual. Sarmiento (2005b, p. 371) pontua infância, como “[...] a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género etc”. Sendo assim, compreendemos a infância como categoria geracional, de direitos, composta por culturas infantis protagonizadas por crianças concretas e contextualizadas. (MARTINS FILHO; MARTINS FILHO, 2007).

Já por criança, considerando as contribuições de Sarmiento (2005a) e de Corsaro (2011), quando aponta o conceito de “reprodução interpretativa”, entendemos que são atoras/es sociais competentes, que

[...] na sua interação com os adultos, recebem continuamente estímulos para a integração social, sob a forma de crenças, valores, conhecimentos, disposições e pautas de conduta, que, ao invés de serem passivamente incorporados em saberes, comportamentos e atitudes, são transformados, gerando juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para configuração e transformação das formas sociais. Deste modo, não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas (a arte contemporânea, por exemplo, ilustra bem os efeitos das expressões infantis integradas, por efeito sobretudo da pintura, no imaginário colectivo). (SARMENTO 2005, p. 20-21).

Faz-se necessário salientar as interações que permeiam a vida das crianças, pois, a ideia de infância como concebemos “[...] implica ampliar as concepções pautadas apenas em características biológicas, que visam estabelecer padrões do desenvolvimento infantil para buscar entender as interações dos sujeitos que compõem essa categoria social” (AMARAL, 2015, p.02). E essas interações são fundamentais e determinantes, pois é a partir delas que construímos a noção de criança e de infância que acreditamos. Afinal, são os adultos, pessoas com poder, agências reguladoras, que sempre definiram quem é a criança, de que forma se dá a infância, como ela deve ser vista e tratada pela sociedade. (SARMENTO; MARCHI, 2017).

Sendo assim, é fundamental analisarmos criticamente esses conceitos em nosso imaginário e nos questionarmos se nossa concepção de infância é inclusiva ou excludente, se as crianças que nos vem à cabeça são, também, aquelas marginalizadas socialmente. Entender as crianças como cidadãs de direitos, fazedoras de história, de cultura, diversas, é o primeiro passo, entretanto, é preciso tomar cuidado para que nossa prática seja condizente a isso, buscando diálogos que pensem em políticas públicas para que essa concepção seja efetivada em sua concretude.

2.2 LITERATURA INFANTIL: ABORDAGENS E CONCEPÇÕES

A literatura infantil é uma área da literatura bastante recente. É um desdobramento da literatura que surgiu da necessidade de atender a um público específico, as crianças. Segundo Zilberman (1990, p. 96), seu surgimento se deu nas seguintes condições:

- a) a instalação plena da revolução industrial e o conseqüente (sic) crescimento da economia capitalista;
- b) a configuração de novas classe sociais, como a burguesia composta por industriais, financistas, profissionais liberais e comerciantes; o proletariado construído pela mão-de-obra disponível para a indústria; e um grupo intermediário e mais difuso, a pequena burguesia formada de funcionários e outros trabalhadores que operem pelo sistema de prestação de serviços;
- c) a expansão da vida urbana;
- d) a difusão do ideário democrático e liberal, promulgado sobretudo pela camada burguesa;
- e) a consolidação de uma estrutura familiar ciosa de sua privacidade e da manutenção dos laços afetivos internos, através do estímulo às relações solidárias e amistosas entre marido e mulher e entre pais e filhos;
- f) a reforma da escola, tendo sido estimulada a formação pessoal, através da valorização do domínio da leitura e escrita, assim como da apropriação de conhecimentos intelectuais, segmentados e organizados nuclearmente em torno a disciplinas várias.

Sua consolidação, conforme aponta a autora, aconteceu em um momento de mudanças, de se pensar novas formas para lidar com a sociedade. A infância e, conseqüentemente, as crianças, desta forma, eram um tema novo, por isso, pensava-se ser importante ter ferramentas que dialogassem com essa nova fase da vida, de modo a adequá-la à uma nova noção de família, de sociedade, de cidadã/ão. Conforme aponta Böhm (2008, p. 23),

No estatuto da literatura infantil daquela época, a tradição pedagógica reinava com plenos poderes, seguindo a tendência ditada pelo modelo europeu, segundo a qual os textos infantis serviam para transmitir às crianças os valores caros aos adultos, além de formar cidadãos em conformidade com os ditames da sociedade.

Desta forma, é importante ressaltar que, inicialmente, a literatura infantil possuía um caráter bastante doutrinador, voltado para interesses pedagógicos de multiplicação da norma em vigor às crianças (ZILBERMAN, 2003). Entretanto, com o passar do tempo essa noção acerca da literatura infantil foi modificando, outros elementos foram sendo incluídos e um novo olhar, um olhar também voltado para a leitura prazerosa, fruída, foi se constituindo, mas é unânime entre as autoras Abramovich (1997), Böhm (2008), Coelho (2000), Meireles (1984), Zilberman (1990; 2003; 2008) que não há, de todo modo, neutralidade nas obras.

Meireles (1984) coloca uma questão central ao se pensar literatura infantil que corrobora com a afirmação acima:

[...] o “livro infantil”, se bem que dirigido à criança, é de invenção e intenção do adulto. Transmite os pontos de vista que este considera mais úteis à formação de seus leitores. E transmite-os na linguagem e no estilo que o adulto igualmente crê adequados à compreensão e ao gosto do seu público (p. 29).

A autora complementa abordando a necessidade de se analisar a inclinação desta/e adulta/o, pois pode estar focada na disseminação de preconceitos, proliferando padrões normativos de sociedade ou na ruptura de antigos paradigmas. Zilberman (2003), no que diz respeito a esta função doutrinadora que os livros infantis podem assumir, acrescenta

O problema pode-se agravar quando o livro é introduzido na escola. Porque, nesse caso, as forças se conjugam no projeto de doutrinar os meninos ou então seduzi-los com a imagem que a sociedade quer que assumam – a de seres enfraquecidos e dependentes, cuja alternativa encontra-se na adoção dos valores vigentes, todos solidários ao adulto (p. 24).

Portanto, consideramos fundamental um olhar crítico aos livros infantis, no sentido de não minimizar o seu impacto na vida das crianças, romantizando algo que, para além de divertir, distrair, passa valores, representações, culminando em noções sobre si mesmas e sobre a sociedade que as cerca. Coelho (2000), nesse sentido, é enfática ao afirmar que “é ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens. [...] parece já fora de qualquer dúvida que nenhuma outra *forma de ler o mundo dos homens* é tão eficaz e rica quanto a que a literatura permite” (p. 15). À escola cabe pensar os livros infantis de forma ampla, pois,

Embora seja uma atividade que, por se prazerosa, parece ser desprezível, a literatura não é mero acessório para distrair as crianças, mas uma ferramenta de trabalho essencial para alcançarmos a perspectiva de totalidade, incluindo os preceitos de uma educação estética, a qual deve, portanto, ocupar um espaço importante no planejamento cotidiano das atividades (FLECK, 2003, p. 12).

Desta forma, cabe

[...] ficar atento aos estereótipos, estreitadores de visão das pessoas e de sua forma de agir e de ser...E ajudar a criança leitora a perceber isso. [...] preconceitos não se passam apenas através de palavras, mas também – e muito!! – através de imagens. E se vêem tanto esses estereótipos estéticos europeus, definindo as personagens boas e más, as simpáticas e as terríficas, as confiáveis e as condenadas à deslealdade eterna... As que estão e estarão no centro da ação e as que nunca deixarão de ser meras coadjuvantes, simplesmente passando – e bem a distância- pelas áreas de decisão (na família, no clube, na rua, na escola, no palácio, não importa onde...). As relações de poder, os que a ele ascenderão (e quando), os que se destinam à marginalidade perpétua, os que terão uma vida regrada e confortável (e também quando) ... (ABRAMOVICH, 1997, p. 40).

Entendemos, para este trabalho, portanto, que os livros de literatura infantil merecem atenção, olhar cuidadoso e crítico, assumindo que eles têm grande impacto na vida das crianças, no seu imaginário, que contribuirão para serem e estarem no mundo, pois levamos em consideração que “a natureza e intensidade dessas emoções [advindas das primeiras leituras]

podem repercutir na vida do pequeno leitor de maneira definitiva. [...]; muitas vezes, a repercussão tem resultados práticos: vocações que surgem, rumos de vida, determinações futuras” (MEIRELES, 1984, p. 128). Coelho (2000, p. 51) acrescenta ainda que “no *ato da leitura*, através do literário, dá-se o conhecimento da consciência de mundo ali presente. Assimilada pelo leitor, ela começa a atuar em seu espírito (e conforme o caso a dinamizá-lo no sentido de certa transformação...)”. Desta forma, é imprescindível buscar compreender que noções os livros infantis buscam evidenciar, mesmo não diretamente, mesmo nas entrelinhas, nas imagens, nas faltas, nos ditos e não ditos.

Coelho (2000), faz uma análise sobre os valores que podem ser passados a partir da literatura infantil. Ela parte do princípio que esta modalidade é “[...] um dos campos em que estão sendo *semeados valores* que, sem dúvida, integrarão a *nova mentalidade* futura [...]” (p. 19) e faz uma distinção sobre o que determina “Valores tradicionais” e “Valores novos”. Os primeiros são classificados como os “[...] consolidados pela sociedade romântica no séc. XIX”, já os segundos, “[...] gerados em reação aos antigos, mas que ainda não foram equacionados em sistema” (*Idem*). Mais detalhadamente, ela os separa conforme a tabela abaixo:

Tabela 1 – Comparação dos valores que são repassados a partir das literaturas infantis

O TRADICIONAL	O NOVO
1. Espírito individualista 2. Obediência absoluta à Autoridade 3. Sistema social fundado na valorização do ter e do parecer, acima do ser 4. Moral dogmática 5. Sociedade sexófoba 6. Reverência pelo passado 7. Concepção de vida fundada na visão transcendental da condição humana 8. Racionalismo 9. Racismo 10. A criança: “adulto em miniatura”	1. Espírito solidário 2. Questionamento da Autoridade 3. Sistema social fundado na valorização do fazer como manifestação autêntica do ser 4. Moral da responsabilidade ética 5. Sociedade sexófila 6. Redescoberta e reinvenção do passado 7. Concepção de vida fundada na visão cósmica/existencial/mutante da condição humana 8. Intuicionismo fenomenológico 9. Antirracismo 10. A criança: ser-em-formação (“mutantes do novo milênio”)

Fonte: COELHO, 2000, p. 19

Abramovich (1997) aponta de forma mais direta como esses valores são repassados na forma como as/os personagens são desenhados nos livros infantis. Ela descreve diversos tipos de pessoas e vai detalhando como são caracterizadas nas imagens/gravuras, seus estereótipos, como são valorizadas ou minimizadas, seus lugares de destaque ou de apagamento, representações como opressoras ou oprimidas, entre outros. Não cabe aqui colocar todo o capítulo em que ela faz esta análise, mesmo sendo bastante interessante, por isso selecionamos alguns exemplos que dialogam com este projeto de pesquisa, conforme citação abaixo:

O preto? Ora, somente ocupa funções de serviçal (setor doméstico ou industrial, e aí pode ter um uniforme profissional que o defina enquanto tal e que o limite nessa atividade, seja mordomo ou operário...). Normalmente é desempregado, subalterno e, por consequência (sic.), coadjuvante na vida... Se mulher, é cozinheira ou lavadeira, gordona e bunduda. Seu ótimo coração e seu colo amigo são expressos no texto ou talvez nas entrelinhas... Importa que sua apresentação física não seja das mais agradáveis, das mais audaciosas ou belas... Altivos e elegantes?? Nunquinha... Se for ladrão, marginal... claro, é pobre, desdentado, sujo, com roupas rasgadas, preto de preferência, feio e bastante assustador! Nenhum colarinho-branco, evidente, é denunciado ou sequer indicado como suspeito... Pode também surgir como malfeitor de origem oriental incontestado, com turbante e tudo pra não deixar nenhuma dúvida sobre sua proveniência asiática..." (p. 37).

As crianças, claro, são bonitas. Sendo menina ou menino, a criança-padrão é branca, de classe média, bem alimentada, tratada, bem vestida, bem cuidada... Como se uma criança provinda da melhor classe média não pudesse ser desleixada, despenteada, estar suada, perder seu laço de fita, nem mesmo quando joga futebol, pula amarelinha ou anda quilômetros... Só se é "realista" com a garota pobre, negra, e aí feia... Índios e japoneses só surgem como figuração eventualíssima (mesmo que seja o melhor amigo do herói ou heroína ou participante da turma...) ou pra formar um painel didático-patriótico um tanto quanto demagógico...(p. 40).

Considerando que a criança vê nos livros infantis a representação de uma realidade, que ela usa da ficção ali exposta para dar significado ao seu contexto, às suas relações, atentar-se para questões como as expostas acima se faz mais que necessário, se faz urgente.

Essas são algumas perspectivas para se pensar a literatura infantil, formas de lidar com esse artefato tão presente no cotidiano das crianças, nas suas casas, escolas e tantos outros ambientes em que circulam, e que, muitas vezes, passam despercebidos por nós, adultos que as cercam, mas que para elas tem grande relevância. Isto porque,

[...] a leitura ajuda o indivíduo a se posicionar no mundo, a compreender a si mesmo e à sua circunstância, a ter suas próprias ideias. Mas a leitura da literatura é ainda mais importante: ela colabora para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa, e é com a imaginação que solucionamos problemas (ZILBERMAN, 2008, p. 18).

Sendo assim, consideramos, para este projeto de pesquisa, que a literatura infantil não é neutra, "[...] não é, como tantos supõem, um passatempo. *É uma nutrição*" (MEIRELES, 1984, p. 32). Ela comunica e é suporte para a criação de ideias, de ideais, de imaginários, de relações e que, por isso, precisa ser pensada para a construção de um projeto de sociedade, sendo o ideal, para nós, uma sociedade mais justa e igualitária, inclusiva, de respeito mútuo, onde a diferença não desqualifica, não minimiza, não oprime.

2.3 RACIALIZAÇÃO

Após situar conceitualmente a pesquisa no que tange a infância e a literatura infantil, realizamos um levantamento acerca do conceito de racialização, tão fundamental para o entendimento do que se pretende analisar e do olhar que será dado aos materiais selecionados. Para conseguirmos conceituar racialização, portanto, precisamos definir o nosso entendimento de raça.

Raça é entendida, nesta dissertação, com uma construção histórica, social e processual, a partir da separação e classificação das pessoas por características biológicas, as quais são denominadas como fenótipos. Dessa forma, raça é a distinção entre grupos de pessoas que culmina na definição de atributos morais, intelectuais, estéticos, a partir de um conjunto de características físicas. (OMI; WINANT, 1994; GUIMARÃES, 2016). Defendemos ser uma construção histórica e social, por estar intimamente ligada ao período colonial e por não ser

[...] um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da *raça* sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito *relacional* e *histórico*. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas. (ALMEIDA, 2018, p. 19).

Desta forma, conforme apontam Omi e Winant (1994), não temos como abandonar este conceito, mesmo que pareça que a existência dele é que causa rupturas entre as pessoas, pois nossas bases sociais são construídas e atuam sempre o levando em consideração e,

[...] apesar de suas incertezas e contradições, o conceito de raça continua a desempenhar um papel fundamental na estruturação e representação do mundo social. A tarefa da teoria é explicar essa situação. É para evitar tanto a estrutura utópica que vê a raça como uma ilusão que podemos de alguma forma "ir além", como também a formulação essencialista que vê a raça como algo objetivo e fixo, um dado biológico. Assim, devemos pensar na raça como um elemento da estrutura social e não como uma irregularidade dentro dela; deveríamos ver a raça como uma dimensão da representação humana em vez de uma ilusão. (OMI; WINANT, 1994, p. 55)⁸⁹

⁸ As traduções foram todas realizadas pela autora.

⁹ Texto original: [...] despite its uncertainties and contradictions, the concept of race continues to play a fundamental role in structuring and representing the social world. The task for theory is to explain this situation. It is to avoid both the utopian framework which sees race as an illusion we can somehow "get beyond", and also the essentialist formulation which sees race as something objective and fixed, a biological datum. Thus we should think of race as an element of social structure rather than as an irregularity within it; we should see race as a dimension of human representation rather than an illusion (OMI; WINANT, 1994, p. 55).

Isto posto, conseguimos conceituar racialização, considerando a raça como estruturante em nossa sociedade, bem como o gênero e a classe. Utilizaremos o conceito cunhado por Omi e Winant (1994), que não utilizam o termo racialização diretamente, mas sim formação racial. Para os autores, formação racial é “[...] o processo sócio-histórico pelo qual as categorias raciais são criadas, habitadas, transformadas e destruídas” (p. 55)¹⁰. Eles afirmam que a formação racial é processual, faz parte de projetos que são historicamente situados, visando representar e organizar os corpos humanos e, conseqüentemente, as estruturas sociais, estando, portanto, intimamente vinculados a como a sociedade é organizada e governada. Em outras palavras, a formação racial faz parte de projetos de governo para a sociedade, que definem hierarquias sociais a partir do conceito de raça, por isso, não é algo estático, modifica-se conforme o tempo em que se apresenta. Desta forma, o ideal

[...] é pensar nos processos de formação racial como ocorrendo através de uma ligação entre estrutura e representação. Projetos raciais fazem o “trabalho” ideológico de fazer esses links. Um projeto racial é simultaneamente uma interpretação, representação ou explicação da dinâmica racial, e um esforço para reorganizar e redistribuir recursos ao longo de linhas raciais particulares. Projetos raciais conectam o que raça significa em uma determinada prática discursiva e as maneiras pelas quais as estruturas sociais e as experiências cotidianas são organizadas racialmente, baseadas nesse significado. (OMI; WINANT, 1994, p. 56).¹¹

Entendemos, então, que formação racial é a separação das pessoas por grupos raciais socialmente constituídos, dando-lhes atributos conforme o entendimento do que aquela raça representa.

Para melhor explicar o conceito Omi e Winant (1994) fazem uma divisão entre “Formação racial como um processo social de nível macro” (p. 56)¹², “O espectro político da formação racial” (p. 58)¹³ e “Formação racial como experiência cotidiana” (p. 59)¹⁴

No primeiro aspecto, Omi e Winant (1994) falam de um projeto neoconservador e de um projeto liberal. No caso do neoconservador, apontam que seria agir de forma “daltônica”

¹⁰ Texto original: [...] as the sociohistorical process by which racial categories are created, inhabited, transformed, and destroyed (OMI; WINANT, 1994, p. 55).

¹¹ Texto original: [...] is to think of racial formation processes as occurring through a linkage between structure and representation. Racial projects do the ideological “work” of making these links. *A racial project is simultaneously an interpretation, representation, or explanation of racial dynamics, and an effort to reorganize and redistribute resources along particular racial lines.* Racial projects connect what race means in a particular discursive practice and the ways in which both social structures and everyday experiences as racially organized, based upon that meaning. (OMI; WINANT, 1994, p. 56).

¹² Texto original: *Racial formation as a Macro-Level Social Process.* (OMI; WINANT, 1994, p. 56).

¹³ Texto original: *The political spectrum of racial formation.* (OMI; WINANT, 1994, p. 58).

¹⁴ Texto original: *Racial Formation as Everyday Experience.* (OMI; WINANT, 1994, p. 59).

sobre a raça no âmbito governamental, entretanto, vê-la no exercício da “imposição do ideal”. Falam de daltonismo, pois, neste caso, a raça “[...] não é uma base moralmente válida sobre a qual tratar as pessoas “diferentemente umas das outras”. Nós percebemos a raça de alguém, mas não podemos agir de acordo com essa consciência” (p. 57)¹⁵, portanto, a raça é vista, identificada, ela diferencia as pessoas, mas busca-se não falar dela, fingir que não a enxerga, a fim de tentar fazer com que os problemas advindos dessa diferenciação deixem de existir. Já em um projeto liberal,

O argumento é que as ações estatais no passado e no presente trataram as pessoas de maneiras muito diferentes de acordo com sua raça, e assim o governo não pode se afastar de suas responsabilidades políticas nesta área. Não pode de repente se declarar “daltônico” sem de fato perpetuar o mesmo tipo de tratamento racista e diferencial. Assim, raça continua a significar diferença e estrutura desigualdade. Aqui, a estrutura social racializada está imediatamente ligada a uma interpretação do significado da raça. (OMI; WINANT, 1994, p. 57)¹⁶.

Desta forma, nesse tipo de projeto a raça é entendida como algo a ser levado em consideração ao se pensar em políticas públicas e, do contrário, o racismo estará sendo mantido e perpetuado. Estes exemplos utilizados pelos autores são de dois projetos raciais Norte Americanos que são dominantes, a fim de evidenciar que, por serem concretos, são contestáveis e instáveis e não esgotam em si os processos de formação racial.

Na dimensão do espectro político, Omi e Winant (1994) falam de outros projetos, para além do neoconservador e do liberal que também se caracterizam como projetos raciais:

Por exemplo, projetos de extrema-direita, que defendem visões biologistas e racistas da diferença, defendem explicitamente as políticas de supremacia branca. Os projetos de "Nova Direita" afirmam abertamente que têm pontos de vista "daltônicos", mas manipulam secretamente os medos raciais a fim de obter ganhos políticos. À esquerda, projetos “democráticos radicais” invocam noções de “diferença” racial em combinação com políticas e políticas igualitárias. Outras variações também podem ser observadas. Por exemplo, projetos “nacionalistas”, tanto conservadores quanto radicais, enfatizam a incompatibilidade da identidade de grupo racialmente definida com o legado da supremacia branca e, portanto, advogam uma solução estrutural social de separação, completa ou parcial. (OMI; WINANT, 1994, p. 58-59)¹⁷.

¹⁵ Texto original: [...] it is not a morally valid basis upon which to treat people “differently from one another.” We may notice someone’s race, but we cannot act upon that awareness (OMI; WINANT, 1994, p. 57).

¹⁶ Texto original: The argument is that state actions in the past and present have treated people in very different ways according to their race, and thus the government cannot retreat from its policy responsibilities in this area. It cannot suddenly declare itself “color-blind” without in fact perpetuating the same type of differential, racist treatment. Thus, race continues to signify difference and structure inequality. Here, racialized social structure is immediately linked to an interpretation of the meaning of race. (OMI; WINANT, 1994, p. 57).

¹⁷ Texto original: For example, “far right” projects, which uphold biologicistic and racist views of difference, explicitly argue for white supremacist policies. “New right” projects overtly claim to hold “color-blind” views,

Tais exemplos e colocações dão indicações acerca do nível macro do processo de formação racial, entretanto, não contemplam todo o espectro em que ela acontece de fato. “Formação racial como experiência cotidiana” é uma análise de como essa formação age, também e amplamente, no dia a dia das pessoas, criando significados e estruturas a partir de “senso comum” (OMI; WINANT, 1994). De forma resumida, pode-se dizer que

Para ver projetos raciais operando no nível da vida cotidiana, temos apenas que examinar as muitas maneiras pelas quais, muitas vezes inconscientemente, "percebemos" a raça. Uma das primeiras coisas que notamos sobre as pessoas quando as encontramos (junto com o sexo delas) é a raça. Nós utilizamos a raça para fornecer pistas sobre quem é uma pessoa. Este fato se torna dolorosamente óbvio quando nos deparamos com alguém que não podemos categorizar racialmente - alguém que é, por exemplo, racialmente "misto" ou de um grupo étnico / racial com o qual não estamos familiarizados. Tal encontro torna-se uma fonte de desconforto e momentaneamente uma crise de significado racial. (OMI; WINANT, 1994, p. 59)¹⁸.

Os autores evidenciam que no espectro micro, os estereótipos, os rótulos, as significações sobre os grupos raciais, o que se pensa sobre cada um deles, ficam evidentes em momentos diversos. Afirmam que todas as pessoas esperam que aquelas classificadas em grupos raciais ajam de acordo com ele e que, se isso não acontece, um sentimento de desconforto, de desorientação, vem à tona. Isso porque:

[...] explicamos as diferenças sociais na cor da pele, ou outras características racialmente codificadas, para explicar as diferenças sociais. Temperamento, sexualidade, inteligência, habilidade atlética, preferências estéticas, e assim por diante, são presumidos fixos e discerníveis da marca palpável da raça. Questões tão diversas quanto nossa confiança e confiança nos outros (por exemplo, balconistas ou vendedores, figuras da mídia, vizinhos), nossas preferências sexuais e imagens românticas, nossos gostos em música, filmes, dança ou esportes, e nossas maneiras de falar, andar, comer e sonhar tornam-se simplesmente codificados racialmente, porque vivemos em uma sociedade onde a consciência racial é penetrante. (OMI; WINANT, 1994, p. 60)¹⁹

but covertly manipulate racial fears in order to achieve political gains. On the left, “radical democratic” projects invoke notions of racial “difference” in combination with egalitarian politics and policy.

Further variations can also be noted. For example, “nationalist” projects, both conservative and radical, stress the incompatibility of racially defined group identity with the legacy of white supremacy, and therefore advocate a social structural solution of separation, either complete or partial. (OMI; WINANT, 1994, p. 58-59).

¹⁸ Texto original: To see racial projects operating at the level of everyday life, we have only to examine the many ways in which, often unconsciously, we "notice" race.

One of the first things we notice about people when we meet them (along with their sex) is their race. We utilize race to provide clues about who a person is. This fact is made painfully obvious when we encounter someone whom we cannot conveniently racially categorize - someone who is, for example, racially "mixed" or of an ethnic/racial group we are not familiar with. Such an encounter becomes a source of discomfort and momentarily a crisis of racial meaning. (OMI; WINANT, 1994, p. 59).

¹⁹ Texto original: we explain social differences in skin colour, or other racially coded characteristics, to explain social differences. Temperament, sexuality, intelligence, athletic ability, aesthetic preferences, and so on are

A afirmação reitera o que foi dito no começo desta seção, que a noção de raça carrega um imaginário sobre moral, estética e intelecto, ainda em um viés bastante biológico se pensarmos que são ideias que nos vem à mente quando vimos as características físicas de uma pessoa e, imediatamente, temos um julgamento completo do que esperamos que ela seja.

Omi e Winant (1994) resumem formação racial da seguinte forma:

[...] a teoria da formação racial sugere que a sociedade está repleta de projetos raciais, grandes e pequenos, aos quais todos estão sujeitos. Essa "sujeição" racial é essencialmente ideológica. Todos aprendem alguma combinação, alguma versão, das regras da classificação racial e de sua própria identidade racial, muitas vezes sem ensino óbvio ou inculcação consciente. Assim, estamos inseridos em uma estrutura social amplamente racializada. A raça se torna "senso comum" - uma maneira de compreender, explicar e agir na palavra. Uma vasta teia de projetos raciais é mediadora entre os meios discursivos ou representacionais em que a raça é identificada e significada por um lado, e as formas institucionais e organizacionais nas quais ela é rotinizada e padronizada por outro. Esses projetos são o coração do processo de formação racial.

Sob tais circunstâncias, não é possível representar a raça discursivamente sem simultaneamente localizá-la, explícita ou implicitamente, em um contexto estrutural (e histórico) social. Também não é possível organizar, mais uma vez, de forma explícita ou implícita, a significação racial. A formação racial, portanto, é uma espécie de síntese, um resultado, da interação de projetos raciais em um nível de toda a sociedade. (OMI; WINANT, 1994, p. 60)²⁰.

Formação racial, portanto, atua a nível macro e micro, nas significações e representações, utilizando-se da raça como estruturante. Desta forma, é um processo que vem sendo alterado, ressignificado, mas que o propósito é sempre o de atuar conforme os ideais da hegemonia, de setores dominantes da sociedade.

presumed to be fixed and discernible from the palpable mark of race, Such diverse questions as our confidence and trust in others (for example, clerks or salespeople, media figures, neighbours), our sexual preferences and romantic imagens, our tastes in music, films, dance, or sports, and our very ways of talking, walking, eating, and dreaming become racially coded simply, because we live in a society where racial awareness is so pervasive. (OMI; WINANT, 1994, p. 60).

²⁰ Texto original: the theory of racial formation suggests that society is suffused with racial projects, large and small, to which al are subjected. This racial "subjection" is quintessentially ideological. Everybody learns some combination, some version, of the rules of racial classification, and of her own racial identity, often without obvious teaching or conscious inculcation. Thus are we inserted in a comprehensively racialized social structure. Race becomes "common sense"- a way of comprehending, explain, and acting in the word. A vast web of racial projects mediates between the discursive or representational means in which race is identified and signified on one hand, and the institutional and organizational forms in which it is routinized and standardized on the other. These projects are the heart of the racial formation process.

Under such circumstances, it is not possible to represent race discursively without simultaneously locating it, explicitly or implicitly, in a social structural (and historical) context. Nor is it possible to organize, once more either explicitly or implicitly, in racial signification. Racial formation, therefore, is a kind of synthesis, an outcome, of the interaction of racial projects on a society-wide level. (OMI; WINANT, 1994, p. 60).

Guimarães (2016), por sua vez, aborda os conceitos de racialização e formação racial, mas faz uma distinção entre eles. Para o autor, racialização é um processo de definição da raça atribuída pelos outros e esse processo

[...] transforma um conjunto de indivíduos em um grupo racial subalterno, ou simplesmente em raça, a partir de características físicas hereditárias, reguladas pela reprodução biológica, tomadas arbitrariamente, mas justificadas por uma ideologia relativamente consistente, às vezes em bases consideradas científicas. (GUIMARÃES, 2016, p. 164).

Desta forma, para o autor, racialização é entendida como o processo de leitura racial do outro, a partir de um lugar considerado ideal, normativo, que inferioriza aquelas/es que se distinguem.

Já por formação racial, Guimarães (2016) entende como um processo de “contraidentidade racial positiva, uma prática política contra-hegemônica de formação de coletivos raciais, não apenas de indivíduos. Um processo que rompe as paredes, transcende o corpo, transpõe o gueto, ultrapassa-o rumo à cidade” (p. 165). Seriam estes os grupos de resistência advindos de movimentos sociais que visam positivar a ideia racial que é predominante, a fim de conquistas no âmbito institucional, com a instituição de políticas públicas, por exemplo. Vale ressaltar que esta colocação não é uma crítica à teoria de Omi e Winant (1994), mas sim um apontamento de outra forma de se trabalhar com os conceitos de racialização e formação racial.

De todo modo, utilizamos neste trabalho a nomenclatura racialização, mas com o conceito trazido por Omi e Winant (1994), como já feito por outras/os autoras/es brasileiras/os²¹, por ser o que melhor se relaciona com o proposto nesta pesquisa, que é o entendimento de como é formada a ideia de raça de forma geral, considerando que todas as pessoas são racializadas.

Na próxima seção abordamos brevemente a racialização no Brasil, a fim de contextualizar o tema dentro da nossa sociedade, visto que o que foi trazido até aqui é voltado para a realidade Estadunidense, que em muitos aspectos se assemelha à Brasileira, mas em outros têm diferenças bastantes significativas.

²¹ Ver Schucman (2013)

2.3.1 Racialização no Brasil

Para falar sobre o processo de racialização no Brasil, utilizamos os livros: “Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites — século XIX” de Célia Maria Marinho de Azevedo (1987) e “Uma história do Negro no Brasil” de Wlamyra R. de Albuquerque e Walter Fraga Filho (2006), por se tratarem de literaturas referências no que tange o tema da abolição da escravidão no Brasil, marco fundamental para entendermos a formação racial no país.

Quando estudamos sobre a abolição da escravidão no Brasil, na maioria das vezes, a ideia que nos é passada é a de que a Princesa Isabel e os abolicionistas, pessoas brancas muito bem-intencionadas, é quem decidiram, por livre e espontânea vontade, acabar com um dos processos mais desumanos que já existiu. Assim como quando nos é ensinado sobre o pós-abolição, aparenta ser um momento de muita alegria, no qual as pessoas negras estão, finalmente, libertas e podem viver uma vida de plenos direitos, assim como as pessoas brancas.

Pois bem, não foi isso que aconteceu, conforme apontam Albuquerque e Fraga Filho (2006) e Azevedo (1987). O período que antecedeu a abolição foi marcado por muita resistência da população negra escravizada, “[...] tomaram iniciativas que aceleraram o fim da escravidão, como as fugas, a formação de quilombos e a rebeldia cotidiana [...] os negros brasileiros não esperaram passivamente pela sua libertação” (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 175). Azevedo (1987, p. 174) complementa afirmando que “durante toda a década de 1870 e sobretudo a partir do início dos anos 80, um movimento massivo e esparado de fugas, assassinatos, revoltas coletivas nas fazendas e manifestações violentas nas cidades e vilas sobressaltou os proprietários [...]”

Com a pressão que estavam sofrendo e percebendo a iminência do fim da escravidão, os senhores alegavam que teriam muitos prejuízos, que seria inviável a produção sem as/os escravas/os, que quebraria o país. Tentaram, inclusive, receber uma indenização do Estado referente às pessoas negras que mantinham sob seu domínio, porém sem sucesso. Além disso,

[...] argumentavam que os cativos não estavam preparados para a vida em liberdade, e que fora do cativeiro se tornariam vadios e ociosos. Fizeram também previsões catastróficas de aumento da criminalidade nas cidades decorrente da saída dos escravos das zonas rurais. Na verdade, os senhores não queriam perder o controle sobre seus trabalhadores cativos e só admitiam que a abolição fosse feita no longo prazo, com indenização e leis que garantissem que, mesmo depois de abolido o cativeiro, os ex-escravos não abandonariam suas propriedades (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 175).

Azevedo (1987) afirma que isso se tratava de medo, medo da onda negra que estava tomando corpo,

Era o grande medo suscitado pela sangrenta revolução em São Domingos, onde os negros não só haviam se rebelado contra a escravidão na última década do século XVIII e proclamado sua independência em 1804, como também — sob a direção de Toussaint l’Ouverture — colocavam em prática os grandes princípios da Revolução Francesa, o que acarretou transtornos fatais para muitos senhores de escravos, suas famílias e propriedades. Ora, perguntavam-se alguns assustados “grandes” homens que viviam no Brasil de então, se em São Domingos os negros finalmente conseguiram o que sempre estiveram tentando fazer, isto é, subverter a ordem e acabar de vez com a tranqüilidade (sic.) dos ricos proprietários, por que não se repetiria o mesmo aqui? Garantias de que o Brasil seria diferente de outros países escravistas, uma espécie de país abençoado por Deus, não havia nenhuma, pois aqui, assim como em toda a América, os quilombos, os assaltos às fazendas, as pequenas revoltas individuais ou coletivas e as tentativas de grandes insurreições se sucederam desde o desembarque dos primeiros negros em meados de 1500 (AZEVEDO, 1987, p. 35)

Se por um lado os Senhores²² estavam resistindo em libertar as pessoas escravizadas que estavam sob seu comando, por outro, com o medo do “Haitianismo” (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006), os governantes vinham pensando em formas de mudar o cenário social e racial Brasileiro há algum tempo. Azevedo (1987) discorre sobre os inúmeros processos e questionamentos sobre “o que fazer com os negros”, a fim de buscarem a forma que menos os prejudicaria e que possibilitaria a criação de uma sociedade que retratasse o que consideravam ser a nacionalidade brasileira. Desta forma, a ideia que teve sucesso e que foi priorizada, foi o imigrantismo europeu, depois de muitas discussões sobre qual o “[...] imigrante ideal ou do tipo racial mais adequado para purificar “a raça brasílica” e engendrar por fim uma identidade nacional. (AZEVEDO, 1987, p. 37).

Foi a partir deste momento que a racialização no Brasil começou a ser marcada, no momento em que projetos políticos foram feitos para defender uma raça superior, exaltando um tipo ideal de pessoa, de fenótipo, vinculando-o a ideias de moral, ética e estética. Nesse sentido, Azevedo (1987, p. 144) aponta

[...] algumas características que parecem inerentes aos discursos nacionalistas da época: a exaltação da pátria em frases abstratas, generalizadoras; a depreciação da pátria nos momentos em que uma argumentação racista aponta para a inferioridade da “raça brasileira”; o caráter considerado irrefutável desta inferioridade, responsável por um nacionalismo defensivo, que se omite quanto à questão racial; e, por fim, a demonstração de que amar a pátria significa modificar a sua raça, purificando-a mediante a transfusão de sangue de raças superiores. Enfim, o problema de se forjar uma identidade nacional confluía para a questão insistentemente colocada pelos imigrantistas — a purificação racial, o que queria dizer não só substituição do negro

²² Considerando que na época as pessoas que governavam e que escravizavam eram homens, em sua maioria quase absoluta, optamos por usarmos os termos em masculino nesta seção, especificamente.

pelo branco nos setores fundamentais da produção, como também a esperança de um processo de miscigenação moralizadora e embranquecedora.

Com isso, as autoridades e a elite da época pretendiam, através da miscigenação, eliminar por completo as pessoas negras do Brasil, “havia até quem calculasse que cem anos, no máximo, seriam suficientes para que o sangue, a pele e os costumes dos brasileiros “branqueassem”” (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 208). A crença de que havia raças biologicamente diferentes, de que a raça branca era superior à raça negra, mais civilizada, e que existia uma relação direta entre raça e características físicas, valores e comportamentos, foram os argumentos das teorias raciais da época que tiveram grande adesão na sociedade brasileira (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).

As/os autoras/es deixam evidente, portanto, que a diferenciação racial já vinha se construindo desde a escravidão, mas ela se tornou um projeto de governo para a segregação social, para o embranquecimento da sociedade, no momento em que a abolição começou a tomar corpo e se tornar iminente, ganhando total força anos antes da assinatura da lei, com a lei da imigração datada de 1884, e logo após a sua oficialização, em 13 de maio de 1888. (AZEVEDO, 1987; ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).

A estratégia para que essa hierarquização racial fosse eficaz foi, para além do projeto de imigração, a garantia de diversos privilégios aos imigrantes e suas famílias e a “liberdade” sem reparação à população negra escravizada, bem como a propagação de ideias difamatórias sobre a mesma, como a de pessoas pretensas à vagabundagem, ao crime, incapazes para o trabalho livre, entre outras. (AZEVEDO, 1987).

Essa “política do embranquecimento”, foi parte dos projetos de governo, explicitamente, até a década de 1930. Assim se consolidou a ideia de raça como critério de classificação social, isso significa que as características fenotípicas e culturais das pessoas justificam as desigualdades e, conseqüentemente, as discriminações que sofrem. (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).

Relegar uma população à margem, sem acessos, sem estudos, sem terras, rotulá-la como violenta, má, agressiva, criminosa, preguiçosa, submissa, utilizando suas características fenotípicas para isso, foram parte desse projeto que forjou a sociedade brasileira. Um projeto extremamente conservador e excludente. São ideias que datam de pouco mais de 100 anos atrás, ou seja, um passado muito recente, portanto as heranças dele são bastante latentes na sociedade atual. É importante sempre estarmos atentas/os às suas formas renovadas de ação para a manutenção dessa hierarquia social que marca uma branquitude privilegiada e perversa, a fim

de não reproduzi-la, possibilitando a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e antirracista.

2.4 RACIALIZAÇÃO E LITERATURA INFANTIL, UM BALANÇO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS RECENTES

Para este trabalho foi realizado um balanço de produções acadêmicas, com o intuito de conhecer o que está sendo discutido sobre o tema pesquisado mais recentemente. Desta forma, contribui para a construção do trabalho de dissertação, visto a necessidade de se entender o campo em que se busca inserir a pesquisa e de que formas ela vai dialogar com os trabalhos já produzidos, onde e como ela pode contribuir.

Para tanto, a fim de dar conta do objetivo proposto para a dissertação intitulada “Racialização na infância: o que a literatura infantil tem a ver com isso?”, que é investigar o conteúdo racializado contido nos livros de literatura infantil disponibilizados às crianças pequenas em fase pré-escolar, buscamos verificar como os conceitos de racialização e literatura infantil estão sendo discutidos nas teses, dissertações, artigos e trabalhos em anais de eventos relevantes ao campo da educação. O período de tempo e também os descritores de pesquisa variaram conforme as plataformas, visto as especificidades de cada uma e os resultados apresentados, priorizando a relevância da seleção de documentos para análise. Em todas as pesquisas foram realizadas duas seleções, inicialmente pelos títulos e, em seguida, pela leitura dos resumos.

2.4.1 Percurso metodológico para realização do balanço

Para a realização do balanço bibliográfico selecionamos plataformas de pesquisa com um acervo considerado mais amplo e, também, que possuem trabalhos na área da educação. Desta forma, para a pesquisa de teses e dissertações usamos as plataformas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (T&D-CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD-IBCT). Para artigos em periódicos, a plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Periódicos-CAPES) e o portal da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). E, para trabalhos publicados em evento, os anais da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd).

Os descritores utilizados para a pesquisa foram seis, sendo eles: racialização; infância; “literatura infantil”²³; racialização e infância; racialização e “literatura infantil”; e PNBE. Cabe acrescentar que nem todos foram usados em todas as plataformas. Seleccionamos para cada busca os que melhor extraíam trabalhos relevantes.

No catálogo de T&D da CAPES optamos pela busca casada, visto que os descritores individualmente traziam muitos títulos que não conversavam com a pesquisa, dificultando a triagem, especialmente pela amplitude dos termos infância e literatura infantil. Desta forma, realizamos duas buscas avançadas, uma utilizando racialização e infância e outra com racialização e “literatura infantil”. O período de tempo estipulado para essa pesquisa foi de 2015 a 2018, visando priorizar trabalhos mais recentes e também porque, conforme experiências anteriores de buscas, se fosse mais ampliado não teríamos condições de analisar todos os resultados e filtrá-los, pois, a quantidade de resultados foi muito elevada. A ideia inicial era estipular o período de 2013 até 2018, por 2013 ser o marco de 10 anos de implementação da Lei Federal 10.639/03²⁴, entretanto, não foi possível, fazendo com que optássemos por reduzir o período. Filtramos, também, as teses e dissertações da área da educação, por ser o campo que interessa para o estudo.

Já no BDTD do IBCT, no qual também pesquisamos por teses e dissertações, tivemos mais dificuldade em encontrar resultados com os mesmos descritores utilizados no catálogo de T&D da CAPES. Desta forma, realizamos três buscas, duas delas com os mesmos descritores utilizados anteriormente e outra acrescentando o descritor racialização. Nesta plataforma, devido ao reduzido número de trabalhos encontrados, ampliamos o período de tempo para 2003 a 2018.

Para a seleção de artigos em periódicos utilizamos, inicialmente, a plataforma da CAPES. Nela realizamos a busca com os descritores racialização e infância, racialização e “literatura infantil” e racialização. Iniciamos buscando com um período de tempo de 10 anos, entretanto, pouquíssimos resultados apareceram, então, aumentamos para o máximo possível a ser pesquisado, 20 anos.

Ainda para a seleção de artigos em periódicos utilizamos também a plataforma da *SciELO*, com os mesmos descritores utilizados na CAPES, racialização e infância, racialização

²³ O uso das aspas foi importante para que os dois termos não fossem pesquisados separadamente, apenas juntos, como uma única palavra.

²⁴ A lei Federal 10.639 de 09 de janeiro de 2003 “Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências” (BRASIL, 2003, p. 01).

e “literatura infantil” e racialização, e sem filtro temporal, visto que, com filtro, as buscas não resultaram em muitos artigos. Nessa plataforma, na primeira busca com os descritores racialização e infância, o título encontrado foi um já selecionado na busca pela plataforma da CAPES. Na segunda busca, com os descritores racialização e “literatura infantil”, apenas um título foi encontrado e, por ser relevante, selecionado. Com o termo racialização obtivemos a maior quantidade de resultados, visto a sua maior amplitude. Entretanto, mesmo acusando mais resultados, a seleção foi de apenas um trabalho, pois não foram encontrados mais trabalhos que pensassem no termo vinculado à educação, nem à infância ou à literatura infantil.

Por fim, realizamos a pesquisa de trabalhos publicados em anais de eventos, sendo este as reuniões nacionais da ANPEd, dada a sua importância e relevante influência dentro do campo de pesquisas em educação. Entretanto, foi a plataforma que menos apresentou resultados. Por não possibilitar buscas casadas de termos, realizamos, inicialmente, a pesquisa apenas com o descritor racialização, nesta não obtivemos nenhum resultado. Em seguida, buscamos por “literatura infantil”, mas, dentro do campo das relações raciais, nada foi encontrado. Desta forma, resolvemos buscar pela sigla do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE, intencionando resultados ainda voltados para a literatura infantil, mas por outro caminho, já que a pesquisa anterior culminou em nenhum trabalho selecionado. Obtivemos, então, um trabalho que remete ao tema das relações raciais e outro mais geral sobre o programa, sendo selecionado apenas o primeiro. Como última pesquisa, buscamos por infância, que acarretou no maior número de resultados e de trabalhos relevantes. Na triagem analisamos os títulos e, em seguida, os resumos e/ou introduções, selecionando os que remetiam à questão étnico-racial, à noção de identidade racial, à infância de 4 a 6 anos no contexto escolar, entre outros, descartando os que fugiam dos critérios e do objetivo proposto. Não filtramos por grupo de trabalho em nenhuma das buscas para poder explorar os temas nos diversos campos de pesquisa, também porque os resultados foram bastante reduzidos, não parecendo prudente filtrar ainda mais as buscas.

2.4.2 Considerações gerais sobre os trabalhos selecionados

Após realizadas as buscas e finalizadas as triagens, obtivemos um total de 3 teses, 3 dissertações, 3 artigos em periódicos e 4 trabalhos publicados em anais de eventos, resultando em um total de 13 trabalhos relevantes à pesquisa em questão, conforme tabela abaixo:

Tabela 2 – Apresentação quantitativa das buscas realizadas nas plataformas de pesquisa

Plataforma	Total encontrado	Primeira seleção	Seleção final
T&D – CAPES	533	35	4
BDTD – IBCT	38	2	2
Periódicos CAPES	182	5	2
<i>SciELO</i>	54	2	1
ANPEd	100	17	4
Total	907	61	13

Fonte: Tabela elaborada pela autora

A fim de facilitar a visualização dos trabalhos selecionados, abaixo estão apresentados de forma sistematizada, por ordem de publicação, com título, autoria, orientação, tipo de documento e universidade/periódico/evento, os trabalhos selecionados no balanço bibliográfico.

Quadro 1 – Sistematização das Produções Acadêmicas selecionadas

ANO	TÍTULO	AUTORIA	ORIENTAÇÃO	TIPO	IES / PERIÓDICO / EVENTO
2004	Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?	ALGARVE, Valéria Aparecida	SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	Dissertação	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
2008	ENTRE O SENTIMENTO DA INFÂNCIA E A INVISIBILIDADE DAS CRIANÇAS NEGRAS: AMBIGÜIDADE NO SÉCULO XIX	JOVINO, Ione da Silva	Não se aplica	Trabalho em Anais de Evento	UEPG/31ª Reunião Anual da Anped
2013	O QUE JÁ DISSERAM A RESPEITO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO PROGRAMA NACIONAL DE BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE)? UM ESTUDO EM ANDAMENTO	ARAUJO, Débora Cristina de	Não se aplica	Trabalho em Anais de Evento	UFPR/36ª Reunião Nacional da Anped
2014	Processos de racialização nas escolas primárias pernambucanas (1911-1945)	ARANTES, Adlene Silva	PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira	Tese	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
2015	Educação na infância e relações étnico-raciais: inquietações, indagações e	ARAÚJO, Marlene de	Não se aplica	Artigo	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO LESTE DE MINAS

	movimentos de superação				GERAIS, CORONEL FABRICIANO
2015	Presença da infância negra nos livros de literatura infantil veiculados no Programa Nacional Biblioteca na Escola	MORENO, Jenny Lorena Bohorquez	MOTA, Maria Renata Alonoso	Dissertação	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
2015	GRITOS SEM PALAVRAS: RESISTÊNCIAS DAS CRIANÇAS PEQUENINHAS NEGRAS FRENTE AO RACISMO	SANTIAGO, Flávio	Não se aplica	Artigo	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
2015	RELAÇÕES RACIAIS ENTRE CRIANÇAS NA CIDADE DE SÃO PAULO: AS PESQUISAS DO PROJETO UNESCO	CRUZ, Ana Cristina Juvenal	Não se aplica	Trabalho em Anais de Evento	UFSCar/37ª Reunião Nacional da Anped
2015	A INFÂNCIA PEQUENA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	AMARAL, Arleandra Cristina Talin do	Não se aplica	Trabalho em Anais de Evento	UFPR/37ª Reunião Nacional da Anped
2015	Pedagogias da racialidade: modos de se constituir crianças negras em escolas de educação infantil do Brasil	DORNELLES, Leni Vieira; MARQUES, Circe Mara	Não se aplica	Artigo	UFRGS e Unilasalle/Propuesta educativa (Online)
2016	CRIANÇAS NEGRAS EM ESCOLAS DE “ALMA BRANCA”: UM ESTUDO SOBRE A DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	SOUZA, Edmacy Quirina de	DINIS, Nilson Fernandes	Tese	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
2016	AS REPRESENTAÇÕES DO NEGRO NA LITERATURA INFANTIL: ALGUMAS LEITURAS DO ACERVO DO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE) DO ANO DE 2013	MARTINHAGO, Daiane Barreto	CABRAL, Gladir da Silva	Dissertação	UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE
2017	UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS	CORRÊA, Lajara Janaina Lopes	ABRAMOWICZ, Anete	Tese	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

	NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS PEQUENAS				
--	--	--	--	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Após a análise das produções acadêmicas selecionadas foi possível constatar que, em sua grande maioria, elas versam sobre a temática das relações raciais enfocando nas crianças negras, nas suas dores, resistências e constituições de suas infâncias no ambiente escolar, mas não trazem as crianças brancas como parte dessa relação, no sentido de que elas também estão imersas nessa dinâmica racial que causa e mantém o racismo estrutural em que estão inseridas as instituições de educação.

Tal constatação nos faz considerar que quase não existem produções que tratem da questão racial na educação da forma como realizamos nesta dissertação de mestrado intitulada “Racialização na infância: o que a literatura infantil tem a ver com isso?”. Nela trazemos o questionamento sobre qual o conteúdo racializado existente nos livros de literatura infantil destinados às crianças pequenas em fase pré-escolar, buscando evidências de hierarquização racial no conteúdo dos livros.

2.4.3 O que dizem as produções acadêmicas selecionadas sobre racialização e infância?

Após realizada a leitura atenta e minuciosa dos trabalhos selecionados, percebemos que poucos relacionam diretamente as categorias racialização e infância, entretanto, a tese de Souza (2016), é a que melhor trabalha os dois conceitos interligados, pois relaciona a construção social da infância com a construção da pessoa negra. A autora entende racialização como um processo pautado nas relações de poder, onde as pessoas negras foram sendo colocadas em um lugar inferior, a partir de ideias e discursos construídos com este intuito, e, por outro lado, as pessoas brancas foram sendo entendidas como a norma, o padrão. E compreende, de forma semelhante, a invenção da infância como uma forma de dominação do adulto perante às crianças.

Sobre racialização, outros trabalhos trazem esse conceito, que é o caso de Arantes (2014), que o define como um processo ligado às ideias de eugenia e higiene, na vertente médica que era predominante no XIX no Brasil. “Para higienizar a escola e, conseqüentemente, a sociedade, era preciso que a educação e a medicina atuassem juntas no sentido de salvar a nação e a pátria brasileira que queria sadia e regenerada” (p. 68). Nesse sentido, a autora aponta que a escola foi um dos primeiros “laboratórios” de monitoramento da racialização no Brasil, pois “como a escola era o lugar, mais propício, onde as crianças de todas as raças poderiam ser

observadas por muito tempo, até por anos seguidos, ela serviu de laboratório para que se realizassem estudos de caso sobre os aspectos culturais de aperfeiçoamento das raças” (p. 73). Dornelles e Marques (2015), complementam trazendo o conceito de Kaercher (2011) que entende racialização como “[...] um conjunto de práticas discursivas que imprimem aos corpos um sentido permeado por diferentes práticas culturais que acabam, de algum modo, colaborando para a constituição de conceitos de raça e cor. Nesse sentido, podemos pensar a racialização como uma pedagogia” (p. 114).

As constatações de Arantes (2014) e Dornelles e Marques (2015) conversam com as de Souza (2016) quando falam que existe um entendimento das pessoas negras como o “outro”, assim como as crianças, onde este “outro” é silenciado, deste modo, apontam que no entrelaçamento criança e raça, as crianças negras e indígenas se tornam, praticamente, invisíveis. Jovino (2008) e Moreno (2015), em seus trabalhos, possibilitam subsídios para tal afirmação de Arantes (2014). Pois, Jovino (2008), a partir de sua pesquisa sobre as representações das crianças negras em imagens do século XIX, constatou que

Ao mesmo tempo em que as práticas escravistas produziram exacerbadamente a imagem exótica do trabalho escravo, elas também criaram a invisibilidade das pessoas negras, em especial das crianças, evidenciada pela falta de sinais de infância e pela proximidade com o trabalho. (p. 14).

E da mesma forma Moreno (2015, p. 59) afirma que “[...] durante a época colonialista o escravo não era levado em conta como elemento representativo da sociedade brasileira, sendo a criança negra outro fator de menor visibilidade”

Desta forma, se torna evidente a necessidade de se modificar o olhar para as crianças e suas culturas. Neste viés, Amaral (2015), Santiago (2015) e Corrêa (2017) também trazem a questão de ouvir as crianças, da necessidade de sair da cultura adultocêntrica e volta o olhar para as culturas infantis. Inclusive, Santiago (2015) denomina esse processo de não escuta como “colonialismo adultocêntrico”, evidenciando essa visão dos adultos frente as culturas infantis e a imposição de posturas e comportamentos sem ouvir o que as crianças tem a dizer, interligada a ideia do colonialismo como forma de dominação.

Santiago (2015), na mesma linha de defender que devemos ouvir mais o que as crianças dizem, não necessariamente com palavras, mas suas mais diversas manifestações, aborda a resistência das crianças pequenas frente ao racismo e afirma que

As crianças pequenininhas, conforme a pesquisa realizada nos evidencia, não são passivas nesses processos, resistindo e revolucionando as diferentes imposições normativas para a construção de suas vidas, criando novos modelos de existência e modificando a todo o momento os diferentes meios que as inventam (p. 132).

Faz esta constatação buscando evidenciar a importância de se ouvir as crianças frente as questões que as cercam e entender que, por mais que diferentes, “[...] as culturas infantis não são independentes das culturas adultas, das relações de poder, das opressões e das desigualdades presentes na sociedade. Assim, o racismo, a opressão de classe, a homofobia, o machismo, também podem estar presentes nas inúmeras relações produzidas pelas crianças” (*idem*, p. 134).

Corrêa (2017), desta forma, conclui em sua pesquisa que

Aos poucos, mesmo para as crianças, a cor se transforma em raça, em algumas situações sociais quando qualificam o negro como feio, ou em algumas brincadeiras nas quais as posições e hierarquias sociais são brincadas, mas não há como se afirmar que desde o início que para as crianças cor é tropo, ou metáfora de raça, mas elas irão aprender isto no longo processo de escolarização e na vida social, mas há que se afirmar que há um momento em que as crianças se divertem com todas as cores! (p. 164)

Nas análises realizadas a autora deixa pistas de que as crianças de 3 a 6 anos de idade ainda têm dificuldade de definirem a sua cor vinculada a um conceito racial. Ela aponta a influência das outras crianças para a percepção da cor em que a criança entrevistada se encaixa, pois relata que em uma conversa em grupo as crianças acabavam direcionando as respostas da que estava respondendo, surgindo a hipótese de que todo o contexto em que a criança está envolvida vai influenciando no seu auto reconhecimento. Outra questão que colabora com essa hipótese é o fato de as crianças se denominarem de cor “amarela, azul, branca, marrom, morena, cor da pele, quase rosa e rosa”, isso pode ser uma evidência de que o conceito racial ainda não é algo exatamente familiar. A autora evidencia, portanto, que as crianças adquirem socialmente uma ideia de raça, caracterizando que passam por um processo de racialização.

Sendo assim, fica explícito que o racismo não é algo de responsabilidade individual, ele é um processo permeado por ações que o estruturam socialmente, desde as representações que chegam às crianças, os discursos que elas ouvem, até ações mais sutis, como o silenciamento das/os professoras/es frente a cenas de racismo dentro da sala de aula (ALGARVE, 2004). Araújo (2015) realiza uma crítica ao teor moralizante e individualista para com as questões raciais, que acaba responsabilizando uma criança perante a outra nos casos de racismo na escola, mas que isso não muda efetivamente nada. A autora afirma que

A superação do racismo, portanto, se faz por meio de ações que se realizem tanto no plano simbólico como material, ou melhor, exige articulação entre as estratégias culturais e políticas, nesse sentido nos termos de Nancy Fraser seriam gestadas políticas de cunho transformador da estrutura social e não apenas reformadoras” (p. 456).

Desta forma, é importante atentar para todo o entorno em que a criança está imersa, incluindo a escola e os materiais disponibilizados, a fim de se buscar práticas que modifiquem as estruturas sociais e que não apenas mascarem problemas urgentes transformando-os em casos isolados de agressão e discriminação.

Podemos concluir, no que tange a infância e racialização, com base nos trabalhos lidos e abordados nesta seção, que há uma preocupação com o lugar das crianças nos espaços escolares, com a falta de um olhar e de uma escuta atenta a elas e que isso se agrava ainda mais quando agregado o marcador de raça/etnia. Outra questão recorrente é a defesa de construção de um imaginário racial na interação com outras pessoas, com outras crianças, com as representações nos mais diversos meios, dando subsídios e justificando a pesquisa em questão, que pretende abordar a influência dos livros de literatura infantil na construção da ideia de racialização das crianças pequenas.

2.4.4 O que dizem as produções acadêmicas selecionadas sobre racialização e literatura infantil?

No que tange a relação racialização e literatura infantil, os trabalhos selecionados dão indícios de que a representação das/os personagens exerce um papel importante na constituição do imaginário das crianças. Corrêa (2017), por exemplo, aponta em seu estudo o fato de as crianças terem o olhar para a sua cor influenciado pelos desenhos que assistem, nesse caso seria a Peppa Pig, pois afirmaram ser da cor rosa e justificaram a resposta na personagem. Esta autora aborda a influência da mídia, mas Araujo (2013), Moreno (2015) e Martinhago (2016) que tratam especificamente da análise de literatura infantil do Programa Nacional Biblioteca na Escola, também demonstram entender a literatura desta forma. Martinhago (2016, p. 111), defende que “[...] os processos de construção de identidades com a ajuda do livro como artefato indissociável da escola, mas não o único, tem a grande capacidade de transformar as relações entre os saberes do cotidiano e com os sujeitos que fazem parte nesta relação”.

Os trabalhos de Araujo (2013), Moreno (2015) e Martinhago (2016) são voltados para a análise do acervo do PNBE e dão indícios bastante contundentes da falta de representatividade de pessoas negras no mesmo e na literatura em geral. Araujo (2013, p. 09), fazendo um panorama geral sobre literatura e a temática racial, afirma que

Não é correlacional o aumento de livros que abordem a diversidade com a ampliação na quantidade de livros literários nas bibliotecas das escolas públicas. A política federal de estímulo e fomento à leitura não tem incorporado, de maneira sistemática

e explícita em seus editais de compra de livros, a necessidade de os acervos contemplarem temas relacionados à diversidade étnico-racial (p. 09)

Na mesma linha, mas abordando especificamente o acervo do PNBE, Moreno (2015) em sua pesquisa constata que “[...] do estoque total para esta faixa educativa, [educação infantil e pré-escola] só foram achados oito, do total de cem livros pesquisados, nos quais há presença do sujeito negro, independente do fator gênero, seja como personagens principal ou secundário” (p. 128) e continua relatando que

Dos oito livros que integram esta parte da análise, cinco deles apresentam o negro como personagem principal da narrativa e três apresentam como personagens secundários. Com relação à presença destes personagens como secundários das narrativas, percebi que estes vão sendo acompanhados por outros personagens que fazem ações iguais às deles. Ser o personagem secundário não significa ser o último, mas em alguns momentos significa ser apenas parte do cenário (p. 129).

No decorrer de sua análise, Moreno (2015) aponta, ainda, que as representações das pessoas negras como personagens secundários são feitas, na maioria delas, com traços de pessoas brancas, como o cabelo liso, nariz e bocas com traços finos. Desta forma, com base em constatações realizadas a partir das leituras dos trabalhos de Amaral (2015), Santiago (2015), Dornelles e Marques (2015) e Corrêa (2017) de que o cabelo é um marcador bastante importante para a construção da identidade da criança negra, sendo um ponto de conflito intenso, podemos considerar que tais representações não auxiliam completamente na inclusão da temática, podendo, inclusive, acabar repassando um ideal de beleza voltado à brancura.

Concluimos, portanto, a importância de se olhar atentamente para os mais diversos materiais que permeiam o cotidiano das crianças, incluindo os livros de literatura infantil, visto que são fontes de conhecimentos e de impressões sobre o mundo, podendo ser instrumentos de libertação ou de sofrimento, dependendo de como estão elaborados. Desta forma, reforçamos a justificativa e, com a leitura dos trabalhos, temos base bibliográfica²⁵, tanto por meio dos trabalhos selecionados como pelas referências indicadas pelos mesmos, para dar segmento à pesquisa da dissertação em questão.

²⁵ Nesta seção não foi abordado o trabalho de Cruz (2015), pois, após a leitura da obra completa percebemos que o tema não colaborava com o objetivo da pesquisa, por se tratar da análise de um projeto específico e a abordagem ser muito focada em um relato da pesquisa.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Nesta seção estão detalhados os caminhos metodológicos realizados para a construção desta pesquisa e para o alcance dos objetivos propostos. Sendo assim, cabe apontar que a abordagem utilizada foi a qualitativa, visto que atuou na subjetividade, extraindo dos discursos teóricos e das imagens gráficas informações que pudessem evidenciar a influência da literatura infantil para a construção da ideia de racialização. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

Foi um estudo de objetivo exploratório, pois visou “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35).

Se valeu de um levantamento bibliográfico utilizando “[...] referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 37), dentre as quais pode-se destacar como principais aquelas advindas dos estudos culturais, bem como as que abordam a literatura infantil como fonte educacional e os estudos críticos da branquitude. Sendo algumas/alguns autoras/es fundamentais: MARTINS FILHO (2016), SOARES (2014), ROMÃO (2014), BENTO (2002), SCHUCMAN (2013), CARDOSO (2014), SOVIK (2002), LOPES (2016), CAVALLEIRO (2000), MUNANGA (2005), OMI; WINANT (1994), GUIMARÃES (2016).

3.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Conforme mencionado, o universo da pesquisa forma os livros de literatura disponibilizados pelo MEC, a partir do PNBE, às crianças pequenas em fase pré-escolar.

O PNBE, que se iniciou em 1997, é dividido

em três ações: PNBE Literário, que avalia e distribui as obras literárias, cujos acervos literários são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos; o PNBE Periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio e o PNBE do Professor, que tem por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica e também da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico (BRASIL, 2016, p. 01).

Para esta pesquisa, portanto, o foco foi o PNBE Literário, visto que o seu intuito foi a averiguação de livros de literatura infantil, não cabendo analisar outra ação do programa. Tendo em vista que essa dissertação não pretendeu realizar uma análise do PNBE, apenas utilizá-lo

como fonte para a coleta de materiais, trabalhamos com a lista de acervo de distribuição à pré-escola de 2012 e para creche e pré-escola de 2014. Isso porque

O atendimento é feito de forma alternada: ou são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos, ou são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. (BRASIL, 2016, p. 01).

Optamos por selecionar livros de dois anos distintos devido à dificuldade em acessar os exemplares. Entramos em contato com algumas creches, mas só conseguimos os livros em duas delas. Em ambas os livros não ficam separados, os destinados à creche estão misturados com os da pré-escola, fazendo com que as/os professoras/es tenham acesso a todos, independentemente do nível em que atuam. Desta forma, pela pouca quantidade disponível para análise, resolvemos selecionar todos os livros que possuíam personagens humanos, que estivessem dentro do programa e disponíveis nas instituições em que tivemos acesso. São eles:

Quadro 2 – Livros selecionados para análise

TÍTULO	EDITORA	TEXTO	ILUSTRAÇÕES	FOTO	ROTEIRO	ANO
Livros de Histórias						
Abraço apertado	Piá	Celso Sisto	Elisabeth Teixeira	Não se aplica	Não se aplica	PNBE 2014
Asa de papel	Livraria Saraiva	Marcelo Xavier	Marcelo Xavier	Gustavo Campos	Não se aplica	PNBE 2014
Chapéu	Brinque-Book	Paul Hoppe	Paul Hoppe	Não se aplica	Não se aplica	PNBE 2014
Chapeuzinho Vermelho - a verdadeira história	Callis	A. R. Almodóvar	Marc Taeger	Não se aplica	Não se aplica	PNBE 2012
É assim	UDP	Paloma Valdivia	Paloma Valdivia	Não se aplica	Não se aplica	PNBE 2012
Era uma vez três velhinhas...	Editora Globo	Anna Claudia Ramo	Alexandre Rampazo	Não se aplica	Não se aplica	PNBE 2014
HUM, que gostoso!	Autêntica	Sonia Junqueira	Mariângela Haddad	Não se aplica	Não se aplica	PNBE 2014
Jeremias desenha um monstro	Globo	Peter McCarty	Peter McCarty	Não se aplica	Não se aplica	PNBE 2014
Longe-Perto	Elementar	Vera Lúcia Dias	Romont Willy	Não se aplica	Não se aplica	PNBE 2014
Mãenhê!	Escarlate	Ilan Brenman	Guilherme Karsten	Não se aplica	Não se aplica	PNBE 2014
Maria que ria	Araguaia	Rosinha	Rosinha	Não se aplica	Não se aplica	PNBE 2014
O bebê da cabeça aos pés	Globo	Victoria Adler	Hiroe Nakata	Não se aplica	Não se aplica	PNBE 2014
Pai, não fui eu!	All Books	Ilan Brenman	AnnaLaura Cantone	Não se aplica	Não se aplica	PNBE 2014

Pipoca, um carneirinho e um tambor	DCL	Graziela Bozano Hetzel	Elma	Não se aplica	Não se aplica	PNBE 2014
Quando Estela era muito, muito pequena	Brinque-Book	Marie-Louise Gay	Marie-Louise Gay	Não se aplica	Não se aplica	PNBE 2012; PNAIC 2013
Quem soltou o PUM?	Claro Enigma	Blandina Franco	José Carlos Lollo	Não se aplica	Não se aplica	PNBE 2014
Quero um bicho de estimação	Reviravolta	Lauren Child	Lauren Child	Não se aplica	Não se aplica	PNBE 2012; PNAIC 2013
Vira Bicho!	Verus	Luciano Trigo	Mariana Massarani	Não se aplica	Não se aplica	PNBE 2014
Vizinho, Vizinha	Companhia das Letrinhas	Roger Mello	Graça Lima e Mariana Massarani	Não se aplica	Não se aplica	PNBE 2012
Livros de Gravuras						
Abaré	Paulus	Não se aplica	Graça Lima	Não se aplica	Graça Lima	PNBE 2012; PNAIC 2013
Telefone sem fio	Companhia das letrinhas	Não se aplica	Ilan Brenman; Renato Moriconi	Não se aplica	Ilan Brenman; Renato Moriconi	PNBE 2012; PNAIC 2013
Um + um + um + todos	Gutenberg	Não se aplica	Anna Göbel	Não se aplica	Anna Göbel	PNBE 2014

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Após feita a seleção, realizamos leitura sistemática, criteriosa e atenta a todos os detalhes dos livros, a fim de levantar dados relevantes. Em seguida foi feita a sistematização dos dados selecionados por categorias de análise, que são: tema, diálogos/falas e imagens/representações e, por fim, a discussão dos dados selecionados com base em bibliografias referentes ao tema da pesquisa.

3.2 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Entendendo o discurso, a linguagem, como carregada de história, política e ideologias advindas do contexto social em que a criança está inserida (VYGOTSKY, 1989), e considerando que linguagem vai para além da escrita, para finalizar esta etapa da pesquisa, foi considerada a técnica proposta por Coelho (2000) para a realização da crítica literária. A autora aponta que, normalmente, essas críticas voltam-se para uma leitura analítico-interpretativa, a qual foca na descrição da matéria literária de uma obra, mas sem apontar seus valores. Coelho

(2000) afirma, portanto, que este é um problema da crítica, pois se torna uma *análise literária*, mas sem o olhar para o caráter literário.

Portanto, para contemplar de forma mais condizente com a demanda de um livro de literatura, fizemos a análise pela ótica culturalista, assim nomeada por Coelho (2000), pois ela

[...] investiga as *possíveis relações* existentes entre a *escritura literária* (ou *imagística*) e o *universo* criado por ela; isto é, a *obra em seu todo*. Procura também as relações entre a *obra* e o seu *momento*. Com esse processo, a análise visa descobrir em que medida inova ou dá continuidade; em que medida sua matéria literária pode ser classificada como *original*, *enriquecedora*, *convencional* ou *diluidora*” (p. 60).

Para guiar a análise, a autora sugere uma série de perguntas a serem feitas no decorrer da leitura do texto, são elas:

- a. *O que* a obra transmite? qual seu enredo, assunto, trama, efabulação?
- b. *Como* isso é expresso em *escritura literária*? quais os recursos de linguagem, de estilo ou de estrutura escolhidos pelo autor? Qual a *intenção* que predominou nessa escolha: a estética ou a ética? (A primeira dá ênfase ao *fazer literário*, a segunda, aos padrões de comportamento...)
- c. Qual a *consciência de mundo* (ou sistema de valores) ali presente ou latente? Há ou não coerência orgânica na construção da obra? Entre estilo, recursos expressivos, problemáticas e consciência de mundo? (É essa organicidade que lhe dá o *valor* de obra literária.)
- d. Qual a *intencionalidade* do autor que pode ser percebida na obra? qual seria a sua finalidade em relação ao leitor? Divertir, instruir, educar, emocionar, conscientizar...?” (IDEM, p. 61).

Entretanto, respeitamos as orientações da autora, mas acreditamos que mesmo sem a intenção efetivamente de conscientizar ou educar, as obras de literatura são permeadas por símbolos que se conectam às vivências e experiências das crianças, criando, intencionalmente ou não, imaginários, ideias e conceitos sobre o mundo que a cerca (VYGOTSKY, 1989). Nesse sentido, Zilberman (1990, p. 100) afirma que “[...] seja enquanto consumidor, seja enquanto estudante, a criança convertida em leitor (assíduo ou não) é manipulada”. Sendo assim, teremos um olhar atento, também, ao não dito, não representado, não figurado, pois acreditamos que são dados que nos revelam muito sobre o que a obra efetivamente está repassando às crianças e, para tanto, utilizaremos as seguintes perguntas como guia:

- Como estão representados os traços fenotípicos (cabelos, olhos, boca, nariz) das/os personagens?
- Onde as/os personagens estão representadas/os?
- Há diálogos? Como são as falas?
- Que lugar social as/os personagens ocupam?
- Qual o papel das/os personagens brancas/os?

- Qual o papel das/os personagens não brancas/os?

Portanto, realizamos uma análise interpretativa com a finalidade de buscar o significado da obra estabelecendo relações entre seu conteúdo e as discussões teóricas contemporâneas da temática da pesquisa, respeitando o caráter literário, mas sem deixar de olhar criticamente para o que está posto, seja no texto escrito, nas imagens ou no não dito. (Severino, 2013).

4 OS CONTEÚDOS RACIALIZADOS DOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL

Esta seção é uma análise dos 22 livros de literatura infantil selecionados. Inicialmente foi feito um apanhado geral sobre essas literaturas, um breve resumo do conteúdo. Na sequência foram aplicadas as perguntas apresentadas na seção referente ao procedimento de análise de dados.

Essas perguntas possibilitaram perceber de que forma os livros estão retratando um modelo de pessoa, de criança. Afinal, acreditamos que algo que é visto ou não visto, que é falado ou não falado, seja por meio de imagens, diálogos ou textos, é assimilado, juntamente com suas vivências, gerando signos que as crianças levam para toda a sua vida e que influenciam na sua construção enquanto pessoas. (VYGOTSKY, 1989)

4.1 O QUE DIZEM OS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL?

A ideia deste trabalho é propor um novo olhar para o estudo das relações raciais, é abraçar o que os estudos críticos da branquitude vêm fazendo e analisar como é a construção da racialidade a partir das/os personagens dos livros de literatura infantil que foram selecionados. É mudar o foco dos estudos das relações raciais, voltando o olhar para “[...] o centro sobre o qual foi construída a noção de raça, ou seja, para os brancos” e não mais para os “[...]“outros” racializados [...]” (SCHUCMAN, 2013, p. 45).

4.1.1 Do que tratam os livros?

Nessa seção fizemos um breve resumo sobre cada livro, acompanhado de uma descrição da percepção em relação às condições em que se encontram as/os personagens principais, tanto sociais, materiais, quanto afetivas e emocionais. Foram separados em livros de histórias e livros de gravuras.

4.1.1.1 Livros de Histórias

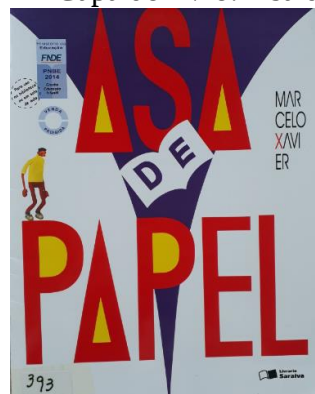
Figura 1 - Capa do livro: Abraço apertado



Fonte: SISTO, 2013, capa.

PNBE 2014 / Texto: Celso Sisto / Ilustrações: Elisabeth Teixeira / Editora: Piá / Resumo: Em poemas rimados, o livro fala da relação de uma menina e seu pai, de como o pai inventa formas de ganhar abraços da filha. A história se passa na casa deles, uma boa casa, a menina tem seu próprio quarto, demonstra que eles vivem em boas condições materiais. Apesar de parecer que a menina é só criada pelo pai, a relação deles é muito boa, ele é bastante atencioso e amoroso, estimula a criatividade da filha e sonha junto com ela.

Figura 2 - Capa do livro: Asa de Papel

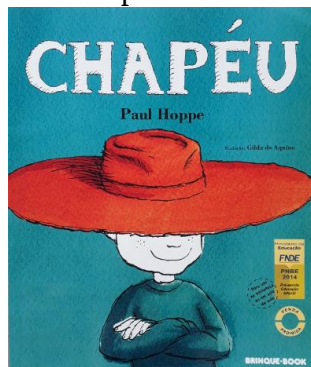


Fonte: XAVIER, 2007, capa.

PNBE 2014 / Texto e Ilustrações: Marcelo Xavier / Fotografia: Gustavo Campos / Editora: Livraria Saraiva / Resumo: O livro fala sobre a leitura de livros a partir de um personagem, colocando-o em várias situações que a leitura proporciona. O enredo não proporciona um conhecimento aprofundado do personagem, mas é possível saber que ele é bastante envolvido

com o mundo da leitura, o que pode ser entendido como um lugar social e material mais elevado. Quanto ao fator emocional, o personagem parece ser muito satisfeito em suas viagens literárias.

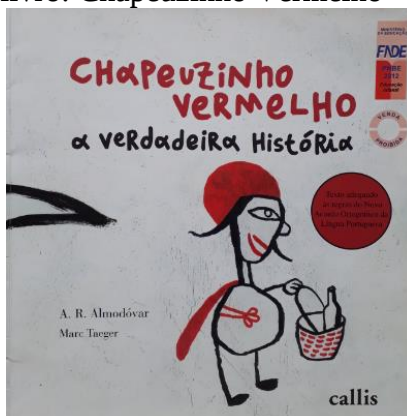
Figura 3 - Capa do livro: Chapéu



Fonte: HOPPE, 2012, capa.

PNBE 2014 / Texto e Ilustrações: Paul Hoppe / Editora: Brinque-Book / Resumo: Hugo e sua mãe, estavam passeando quando ele encontrou um chapéu maravilhoso. Pediu para ficar com ele, citou todos os motivos, mas sua mãe mostrou que alguém poderia precisar daquele chapéu mais que ele. Hugo é um menino criativo, imaginativo, articulado. Sua mãe o ama muito e se preocupa em dar uma boa educação, fazendo com que ele se torne uma boa pessoa. Não é possível ter certeza das condições materiais que eles vivem, mas com certeza é uma criança que tem muito afeto e segurança emocional.

Figura 4 - Capa do livro: Chapeuzinho Vermelho - a verdadeira história

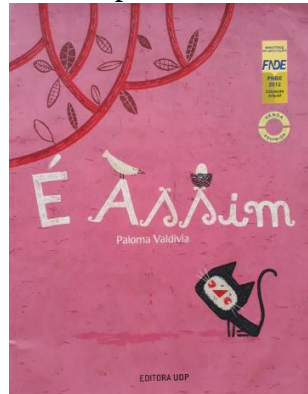


Fonte: RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, 2008, capa.

PNBE 2012 / Texto: A. R. Almodóvar / Ilustrações: Marc Taeger / Editora: Callis / Resumo: O livro conta a história da Chapeuzinho Vermelho, mas com algumas alterações em relação a que é mais comumente contada, especialmente em relação ao final. Não tem muito como saber as

condições materiais da menina, mas em relação às afetivas, é possível perceber que ela é bem cuidada e amada por sua mãe.

Figura 5 - Capa do livro: É Assim



Fonte: VALDIVIA, 2010, capa.

PNBE 2012 / Texto e Ilustrações: Paloma Valdivia / Editora: UDP / Resumo: O livro aborda a questão da morte em um apanhado de imagens de pessoas e animais colocando-a como algo natural, que acontece com tudo que vive. A paisagem varia bastante, mas é possível perceber que há muito amor envolvido entre as/os personagens, que há segurança emocional.

Figura 6 - Capa do livro: Era uma vez Três Velhinhas...



Fonte: RAMOS, 2012, capa.

PNBE 2014 / Texto: Anna Claudia Ramo / Ilustrações: Alexandre Rampazo / Editora: Globo / Resumo: O livro aborda a morte a partir da história de três senhoras que são muito amadas pelas crianças. As três velhinhas são mulheres criadoras, leitoras, bem instruídas, com disponibilidade e condições de proporcionar momentos muito especiais às crianças de sua comunidade. Todas demonstram ter uma boa condição material e social, bem como emocional. São mulheres que fazem o que gostam, que tem uma vivência ativa e feliz e que são lembradas com muito amor e carinho após sua partida.

Figura 7 - Capa do livro: HUM, que gostoso!



Fonte: JUNQUEIRA, 2013, capa.

PNBE 2014 / Texto: Sonia Junqueira / Ilustrações: Mariângela Haddad / Editora: Autêntica / Resumo: O livro é protagonizado por um menino que conta a sua trajetória alimentar, desde a época que mamava em sua mãe até ter dentinhos e poder comer outras coisas de que gosta muito. Ele parece ser um menino saudável e feliz, que possui condições de comer boas comidas e as de sua preferência.

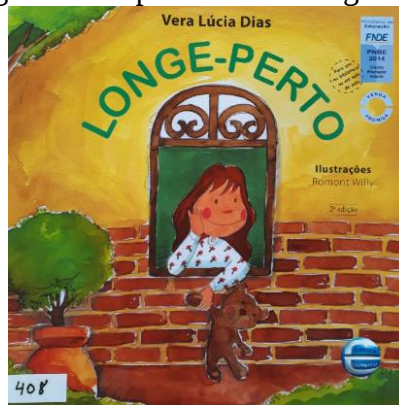
Figura 8 - Capa do livro: Jeremias desenha um monstro



Fonte: MCCARTY, 2012, capa.

PNBE 2014 / Texto e Ilustrações: Peter McCarty / Editora: Globo / Resumo: Jeremias, ficava muito em casa sozinho. Um dia resolveu desenhar e criou um monstro que era bastante folgado e inconveniente. Quando conseguiu se livrar do monstro, ficou mais livre, foi para a rua brincar. Jeremias possui um quarto só seu, uma imaginação ativa e muita criatividade, parece viver em boas condições materiais, mas em questões afetivas parece ser um menino um pouco abandonado, sozinho demais.

Figura 9 - Capa do livro: Longe-Perto



Fonte: DIAS, 2012, capa.

PNBE 2014 / Texto: Vera Lúcia Dias / Ilustrações: Romont Willy / Editora: Elementar /
 Resumo: O livro narra a brincadeira de longe-perto feita Malu. Inicialmente parece que se passa dentro da casa dela, mas ao final é possível perceber que é a casinha de bonecas e que ela está criando sua própria brincadeira. A Malu parece ser uma menina com boas condições materiais e afetivas, que possui mãe e pai presentes, atentos e amorosos.

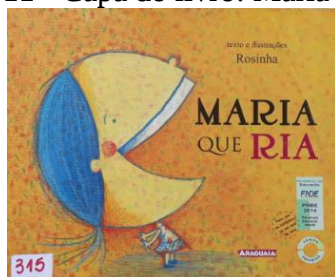
Figura 10 - Capa do livro: Mãenhê!



Fonte: BRENNMAN, 2013, capa.

PNBE 2014 / Texto: Ilan Brenman / Ilustrações: Guilherme Karsten / Editora: Escarlate /
 Resumo: O livro conta a história de uma mãe que é constantemente chamada pelo seu filho e sua filha de “mãenhê” e que, por um momento, se cansa disso, criando estratégias para que parem de usar a palavra tão falada. As crianças e a mãe vivem em uma boa casa, parecendo que materialmente não lhes falta nada. Afetivamente, por outro lado, a mãe parece um pouco irritadiça, mas, mesmo assim, é amorosa e afetuosa com as crianças.

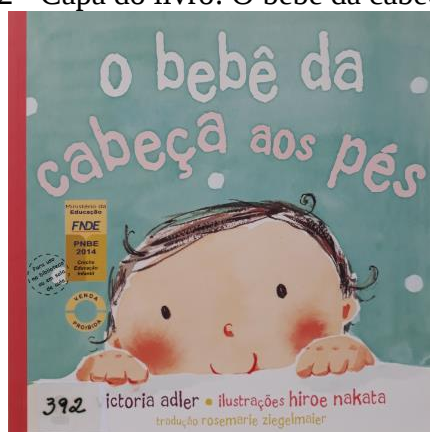
Figura 11 - Capa do livro: Maria que Ria



Fonte: ROSINHA, 2013, capa.

PNBE 2014 / Texto e Ilustrações: Rosinha / Editora: Araguaia / Resumo: O livro fala de uma menina chamada Maria e de como ela ria, mesmo quando caía. Sua mãe, muito preocupada, a levou à terapia, mas a conclusão é que tudo se tratava de muita alegria. Maria é uma menina muito amada por sua mãe, não aparenta passar por dificuldades financeiras, nem por questões sociais que impliquem negativamente em suas vivências.

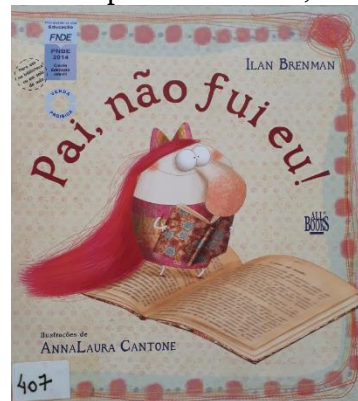
Figura 12 - Capa do livro: O bebê da cabeça aos pés



Fonte: ADLER, 2012, capa.

PNBE 2014 / Texto: Victoria Adler / Ilustrações: Hiroe Nakata / Editora: Globo / Resumo: O livro fala do bebê e sua família. Fala das fofuras do corpo do bebê e de como ele é amado e querido por todo mundo. É perceptível que esse bebê possui boas condições materiais e afetivas, vive rodeado de pessoas que o amam e cuidam.

Figura 13 - Capa do livro: Pai, não fui eu!



Fonte: BERNMAN, 2013, capa.

PNBE 2014 / Texto: Ilan Brenman / Ilustrações: AnnaLaura Cantone / Editora: All Books / Resumo: O livro é narrado pelo pai de uma menina ruiva que adora ler e faz bagunça na estante, mas diz que não foi ela e sim um leopardo que apareceu ali e que também é um leitor apaixonado. A casa da menina e do seu pai parece bastante grande, com uma biblioteca e muitos livros. Demonstra que eles têm boas condições materiais. O pai da menina é atento e paciente, busca dialogar sobre a bagunça feita sem se alterar e sem brigar, mostrando que possuem uma relação harmoniosa.

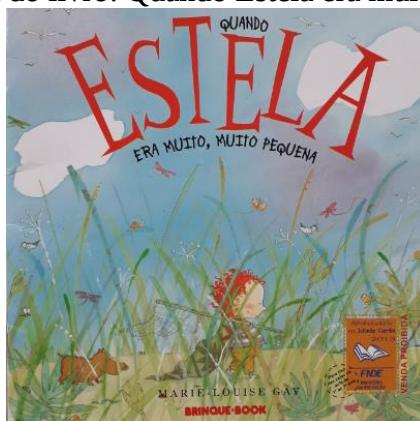
Figura 14 - Capa do livro: Pipoca, um carneirinho e um tambor



Fonte: HETZEL, 2012, capa.

PNBE 2014 / Texto: Graziela Bozano Hetzel / Ilustrações: Elma / Editora: DCL / Resumo: O livro fala dos desejos de um menino. Ele é bastante imaginativo, criativo e amado por sua mãe. Parece ser uma criança que não passa necessidades afetivas nem materiais.

Figura 15 - Capa do livro: Quando Estela era muito, muito pequena

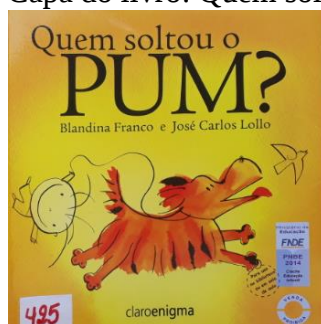


Fonte: LOUISE GAY, 2010, capa.

PNBE 2012 e PNAIC 2013 / Texto e Ilustrações: Marie-Louise Gay / Editora: Brinque-Book /

Resumo: O livro conta a história de como Estela via o mundo quando era muito, muito pequena e como ela passou a ver depois de crescer um pouco e ter um irmãozinho. É possível perceber que ela mora em uma boa casa, que não passa necessidades afetivas e materiais e possui espaço para exercer sua infância como uma criança que brinca, imagina, cria.

Figura 16 - Capa do livro: Quem soltou o PUM?



Fonte: FRANCO, 2013, capa.

PNBE 2014 / Texto: Blandina Franco / Ilustrações: José Carlos Lollo / Editora: Claro Enigma /

Resumo: O livro conta a história de um menino e seu cachorro, o Pum. O menino adora soltar o Pum, mas às vezes isso incomoda as pessoas adultas que vivem com ele. O menino vive em uma casa grande, com quintal. Sua família é composta por pai, mãe e irmão. Eles possuem uma condição material e social alta, promovem festas, possuem pessoas amigas que frequentam a sua casa regularmente. Nada parece faltar ao menino e à família dele. Apesar de, às vezes, ele ficar triste por não poder soltar o seu cachorro, o menino demonstra ser uma criança feliz e saudável, muito bem cuidada e amada.

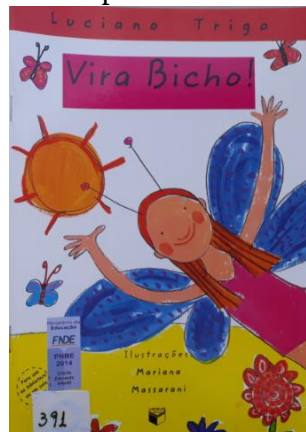
Figura 17 - Capa do livro: Quero um bicho de estimação



Fonte: CHILD, 2013, capa.

PNBE 2012 e PNAIC 2013 / Texto e Ilustrações: Lauren Child / Editora: Reviravolta / Resumo: O livro conta a saga de uma menina para conseguir ter um bichinho de estimação. Sua mãe, seu pai, sua avó e avô colocam tantas restrições que se torna quase uma missão impossível. Entretanto, é possível perceber que é uma família que preza pelo diálogo e pela paciência com os desejos da criança. A menina parece ter boas condições materiais e afetivas, pessoas que a amam e se preocupam com ela, viabilizando que seus sonhos se realizem, mesmo que com restrições.

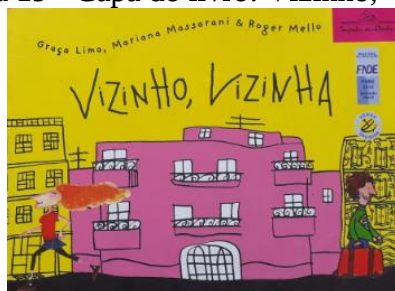
Figura 18 - Capa do livro: Vira Bicho!



Fonte: TRIGO, 2012, capa.

PNBE 2014 / Texto: Luciano Trigo / Ilustrações: Mariana Massarani / Editora: Verus / Resumo: O livro conta em rimas a história de Penélope, uma menina de imaginação fértil e que sempre se transforma em um bicho diferente. Penélope vive com sua mãe e seu pai em uma casa bem estruturada. Vai para a escola e tem muitas amigas. Aparenta ser uma criança muito amada e viver uma vida tranquila, sem passar qualquer tipo de necessidade material e afetiva.

Figura 19 - Capa do livro: Vizinho, Vizinha

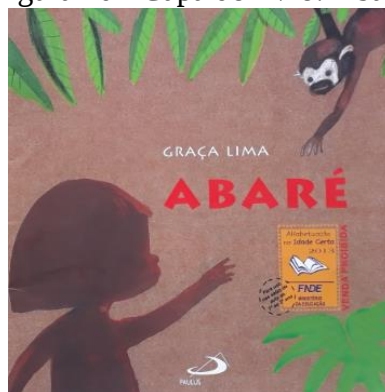


Fonte: MELLO, 2002, capa.

PNBE 2012 / Texto: Roger Mello / Ilustrações: Graça Lima e Mariana Massarani / Editora: Companhia das Letrinhas / Resumo: O livro conta a história de uma vizinha e um vizinho que dividem o mesmo andar em um prédio, contando as curiosidades existentes em cada um dos apartamentos. Tanto a Vizinha quanto o Vizinho são pessoas adultas que vivem em bons apartamentos, aparentam uma condição financeira boa, fazem o que gostam, têm hobbies e possuem parentes que as visitam, são felizes e aparentam ter uma boa condição emocional.

4.1.1.2 Livros de Gravuras

Figura 20 - Capa do livro: Abaré



Fonte: LIMA, 2009, capa.

PNBE 2012 e PNAIC 2013 / Roteiro e Ilustrações: Graça Lima / Editora: Paulus / Resumo: O livro retrata a vida de uma criança indígena na mata. O cenário é a natureza, os animais e os momentos de brincadeira da criança. Parece ser um menino alegre, saudável e que não lhe falta nada materialmente.

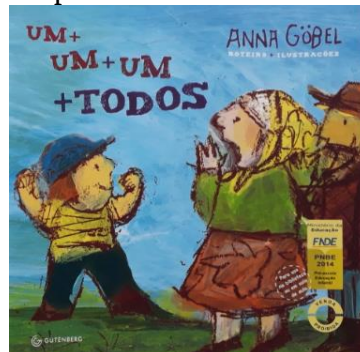
Figura 21 - Capa do livro: Telefone sem fio



Fonte: BRENMAN, 2010, capa.

PNBE 2012 e PNAIC 2013 / Roteiro e Ilustrações: Ilan Brenman e Renato Moriconi / Editora: Companhia das letrinhas / Resumo: O livro ilustra a brincadeira de telefone sem fio, trazendo personagens como o pirata, o papagaio, a chapeuzinho vermelho, o lobo, o caçador e outros. Não é possível identificar as condições materiais e afetivas de cada uma delas/es, mas todas/os aparentam ser alegres e saudáveis.

Figura 22 - Capa do livro: Um + um + um + todos



Fonte: GÖBEL, 2013, capa.

PNBE 2014 / Roteiro e Ilustrações: Anna Göbel / Editora: Gutenberg / Resumo: O livro retrata a força do trabalho coletivo a partir de imagens sequenciadas que englobam desde o plantio até a colheita de uma enorme cebola. As/os personagens são camponesas/es e animais diversos que formam uma grande família feliz e unida. Parecem possuir tudo o que necessitam materialmente e afetivamente.

4.1.2 O que dizem as imagens?

Nessa seção nós fizemos um apanhado das representações gráficas das/os personagens humanos e, também, dos cenários em que se estruturam as histórias. Nossa intenção aqui foi detalhar de que forma elas são construídas graficamente, a fim de possibilitar subsídios para a análise das representações gráficas contidas nos livros. Também estão descritas as características emocionais que ficam mais evidentes de cada personagem, pois algumas delas são bastante gráficas e caracterizam a construção da identidade da/o mesma/o.

Dividimos as caracterizações por título das obras e na parte de personagem(ns) criamos duas categorias, a de personagem(ns) principal(is) e personagem(ns) coadjuvante(s), visto a diferença de relevância dada a cada uma/um dela(s)/e(s).

4.1.2.1 Caracterização das/dos personagens

ABRAÇO APERTADO

Personagem principal: A personagem principal é uma menina branca, de cabelos loiros, bochechas rosadas e olhar sereno. Muitas vezes ela está com a expressão preocupada (Figura 23).

Figura 23 - Menina principal.



Fonte: SISTO, 2013, p. 03.

Personagem coadjuvante: O personagem coadjuvante é o pai da menina. Um homem branco de cabelos castanhos e bochechas rosadas. Ele aparece triste no início, mas no restante do livro está alegre (Figuras 24 e 25).

Figura 24 - Pai da menina triste.



Fonte: SISTO, 2013, p. 11.

Figura 25 - Pai da menina alegre.



Fonte: SISTO, 2013, p. 15.

ASA DE PAPEL

Personagem principal: O personagem principal é um homem branco, com pouca expressão facial, mas que está sempre lendo um livro (Figura 26).

Figura 26 - Personagem principal.



Fonte: XAVIER, 2007, p. 05.

Personagens coadjuvantes: As/Os primeiras/os personagens que aparecem são para retratar uma multidão. Na fileira de trás estão oito pessoas, cinco delas são pessoas negras e as outras três são brancas. Já na fileira da frente estão seis pessoas, sendo uma delas o personagem principal, das outras cinco, quatro são brancas e uma é negra. Todas estão com uma expressão meio vaga, olhando para o nada (Figura 27).

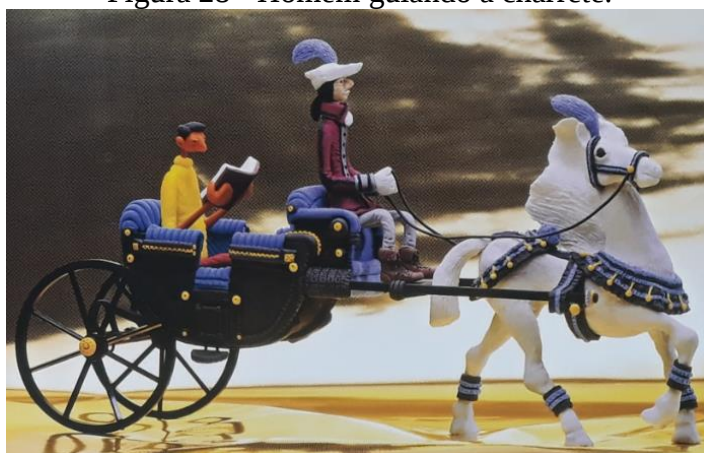
Figura 27 - Multidão.



Fonte: XAVIER, 2007, p. 06.

Em outra cena aparece um homem branco guiando uma charrete. Ele possui uma expressão concentrado (Figura 28).

Figura 28 - Homem guiando a charrete.



Fonte: XAVIER, 2007, p. 11.

Alguns personagens mitológicos também são retratados. Um tritão, branco, de cabelos longos e avermelhados, com uma expressão de poder. Uma sereia de pele branca e cabelos roxos, ela está de costas, não sendo possível saber sua expressão facial. E um homem branco e cabelos castanhos longos, com uma expressão de surpresa (Figura 29).

Figura 29 - Cena mitológica nas águas.



Fonte: XAVIER, 2007, p. 12.

Por fim, aparecem personagens de outras épocas, como um soldado de armadura, uma mulher branca boquiaberta, parecendo assustada e remetendo à realeza. Uma múmia, um homem das cavernas com a pele amarronzada e os cabelos e barbas verdes, e um soldado de pele branca e olhos arregalados (Figura 30).

Figura 30 - Épocas diversas.



Fonte: XAVIER, 2007, p. 14.

CHAPÉU

Personagem principal: O personagem principal é um menino branco, de cabelos pretos e com algumas sardas no rosto, o Hugo. Sua expressão é de curiosidade e alegria na maior parte da história (Figura 31).

Figura 31 - Hugo.



Fonte: HOPPE, 2012, p. 05.

Personagens coadjuvantes: A primeira personagem coadjuvante a aparecer é a mãe de Hugo, uma mulher branca, de cabelos lisos e pretos. Sua expressão é de preocupação (Figura 32).

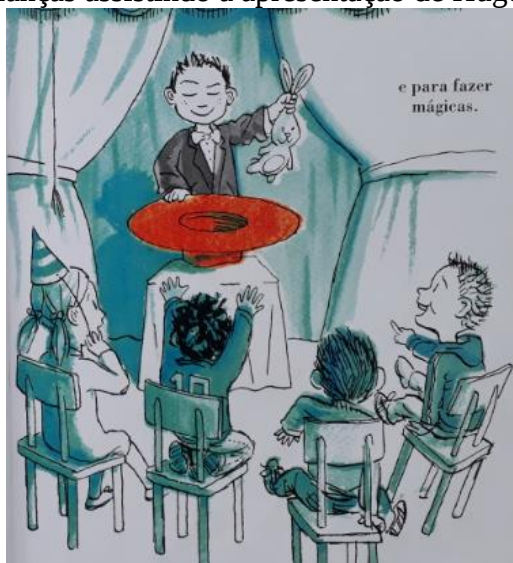
Figura 32 - Mãe do Hugo.



Fonte: HOPPE, 2012, p. 05.

As/Os demais coadjuvantes também são pessoas de fenótipo branco e estão em situações diversas. Quatro crianças assistindo à apresentação de Hugo como mágico (Figura 33).

Figura 33 - Crianças assistindo à apresentação de Hugo como mágico.



Fonte: HOPPE, 2012, p. 11.

Três dançarinas sendo assistidas por um público onde todas as pessoas são brancas, de traços finos e de cabelos lisos (Figura 34).

Figura 34 - Dançarinas e público.



Fonte: HOPPE, 2012, p. 16-17.

Quando retratada uma multidão exaltando Hugo, também só estão presentes pessoas de pele branca, traços finos e cabelos lisos (Figura 35).

Figura 35 - Multidão exaltando Hugo.



Fonte: HOPPE, 2012, p. 18-19.

A trama da história mostra algumas imagens em outros contextos e novas/os personagens são acrescentadas/os às cenas. Uma nova bailarina, dessa vez o cabelo está liso ainda, mas mais escuro e as expressões são tristes (Figura 36).

Figura 36 - Bailarina sem chapéu.



Fonte: HOPPE, 2012, p. 23.

Um homem branco de barba e cabelos escuros é retratado num naufrágio. Sua expressão é de medo (Figura 37).

Figura 37 - Homem naufragado.



Fonte: HOPPE, 2012, p. 27.

Um mágico constrangido (Figura 38) e uma menina com nojo (Figura 39) são pessoas brancas, de cabelos lisos e claros.

Figura 38 - Mágico.



Fonte: HOPPE, 2012, p. 28.

Figura 39 - Menina assistindo ao mágico.



Fonte: HOPPE, 2012, p. 28.

Assim como a senhora na cozinha com muito medo (Figura 40), a moça encharcada (Figura 41) e o salva vidas ao sol (Figura 42).

Figura 40 - Senhora na cozinha.



Fonte: HOPPE, 2012, p. 29.

Figura 41 - Moça encharcada.



Fonte: HOPPE, 2012, p. 30.

Figura 42 - Salva-vidas ao sol.



Fonte: HOPPE, 2012, p. 31.

CHAPEUZINHO VERMELHO: A VERDADEIRA HISTÓRIA

Personagem principal: A personagem principal é a Chapeuzinho Vermelho. Ela está retratada como se tivesse sido desenhada por uma criança pequena, mas é possível perceber que é uma menina branca, de cabelos lisos e pretos. Ela é alegre e curiosa (Figura 43).

Figura 43 - Chapeuzinho vermelho.



Fonte: RODRIGUÉZ ALMODÓVAR, 2008, s/p.

Personagens coadjuvantes: Aparecem como personagens coadjuvantes a mãe e a avó da Chapeuzinho. A mãe é uma mulher branca, cabelos pretos e lisos e um sorriso no rosto (Figura 44). A avó só aparece quando está sendo devorada pelo Lobo em uma cena que o fundo é todo preto, não sendo possível identificar detalhadamente os traços dela (Figura 45).

Figura 44 - Mãe da Chapeuzinho.



Fonte: RODRIGUÉZ ALMODÓVAR, 2008, s/p.

Figura 45 - Avó da Chapeuzinho.



Fonte: RODRIGUÉZ ALMODÓVAR, 2008, s/p.

É ASSIM

Personagem principal: Não fica tão explícito, mas é possível perceber que uma menina branca e ruiva de bochechas rosadas é a personagem principal desse livro. Na maioria das imagens ela está sorrindo (Figura 46), apenas em uma está com expressão triste, de choro (Figura 47).

Figura 46 - Menina feliz.



Fonte: VALDIVIA, 2010, s/p.

Figura 47 - Menina triste.



Fonte: VALDIVIA, 2010, s/p.

Personagens coadjuvantes: Os personagens coadjuvantes são muitos, mas todos têm as mesmas características, a pele branca, os cabelos ou ruivos ou pretos, as bochechas rosadas e estão todos com um sorriso leve no rosto (Figuras 48 e 49).

Figura 48 - Exemplo de personagem coadjuvante de cabelo preto.



Fonte: VALDIVIA, 2010, s/p.

Figura 49 - Exemplo de personagem coadjuvante de cabelo ruivo.



Fonte: VALDIVIA, 2010, s/p.

ERA UMA VEZ TRÊS VELHINHAS

Personagens principais: As personagens principais são três senhoras idosas. Uma delas é branca, tem o cabelo acinzentado e uma expressão mais centrada. A outra também é branca, tem os cabelos lisos e meio azulados, possui uma expressão intelectual. E a terceira delas tem os cabelos ondulados e volumosos brancos, a pele clara e uma feição de doçura. Todas elas, ao longo do livro, aparecem de forma extrovertida, brincalhona (Figura 50).

Figura 50 - As três velhinhas.



Fonte: RAMOS, 2012, p. 6-7.

Personagens coadjuvantes: A primeira coadjuvante a aparecer é uma menina branca de cabelos longos, lisos e castanhos escuros, sua expressão é de alegria (Figura 51).

Figura 51 - Menina coadjuvante 1.



Fonte: RAMOS, 2012, p. 12.

Em seguida está um menino, também branco, alegre e de cabelos castanhos (Figura 52).

Figura 52 - Menino coadjuvante 1.



Fonte: RAMOS, 2012, p. 12.

Ao ser retratada uma festa, várias crianças apareceram. Um menino negro, de cabelos crespos, nariz largo e sorriso grande no rosto está atrás, quase escondido, de um menino branco sorridente, cabelos loiros lisos. Na cena estão, também, um menino e uma menina de pele clara e cabelos lisos castanhos escuros, ambos com expressão alegre (Figura 53).

Figura 53 - Crianças na festa.



Fonte: RAMOS, 2012, p. 13.

Quando as três velhinhas vão para o céu, mais crianças aparecem como se fossem anjos. São três, um menino branco de cabelo liso e castanho claro, ele está de frente e sorrindo, uma menina branca, também de cabelos lisos, castanhos claro e com um sorriso no rosto e um menino negro de cabelos pretos e crespos, sorrindo como as demais (Figura 54).

Figura 54 - Crianças no céu.



Fonte: RAMOS, 2012, p. 18.

Por fim, aparece uma menina branca, de cabelos castanhos e com a expressão saudosa (Figura 55).

Figura 55 - Menina coadjuvante 2.



Fonte: RAMOS, 2012, p. 20.

HUM, QUE GOSTOSO!

Personagem principal: O personagem principal é um menino, ele aparece em diferentes idades. É branco, tem os cabelos pretos, as bochechas rosadas, é muito alegre e esperto (Figura 56).

Figura 56 - O menino.



Fonte: JUNQUEIRA, 2013, p. 14.

Personagem coadjuvante: A mãe do menino aparece bem no início da história e é a única personagem coadjuvante. Uma mulher branca de cabelos castanhos e olhar carinhoso (figura 57).

Figura 57 - Mãe do menino.



Fonte: JUNQUEIRA, 2013, p. 03.

JEREMIAS DESENHA UM MONSTRO

Personagem principal: O personagem principal é um menino branco de cabelos loiros espetados. Ele aparenta ser triste e solitário a maior parte da história, porém muito criativo (Figura 58).

Figura 58 - Jeremias.



Fonte: MCCARTY, 2012, p. 10.

Personagens coadjuvantes: As personagens coadjuvantes são seis crianças vizinhas de Jeremias que brincam de jogar bola na rua. Um menino branco de cabelos cacheados e pretos, um menino branco de cabelos espetados e ruivo, um menino branco de cabelo preto e liso, outro menino branco de cabelos cacheados e pretos, um menino com a tonalidade de pele um pouquinho mais escura que a dos demais e os cabelos crespos e uma menina branca de cabelos pretos e lisos. Eles aparecem, inicialmente, com expressão de surpresa e, em seguida, de alegria, euforia em brincar (Figura 59).

Figura 59 - Crianças vizinhas de Jeremias brincando com ele.



Fonte: MCCARTY, 2012, p. 36-37.

LONGE-PERTO

Personagem principal: A personagem principal é uma menina branca, de cabelos castanhos lisos, sorriso no rosto e bastante criativa, a Malu (Figura 60).

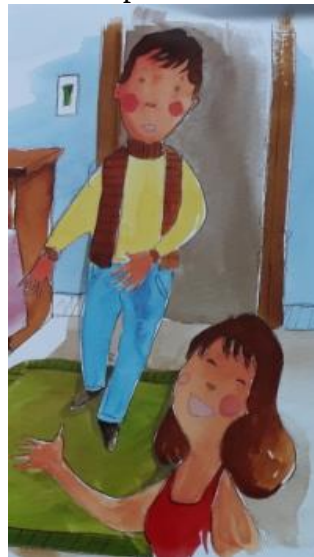
Figura 60 - Malu.



Fonte: DIAS, 2012, p. 15.

Personagens coadjuvantes: A mãe e o pai da Malu são os personagens coadjuvantes. São muito parecidos com a menina, fenotipicamente brancos de cabelos castanhos e lisos. Passam a impressão de serem amorosos e carinhosos com sua filha (Figura 61).

Figura 61 - O pai e a mãe de Malu.



Fonte: DIAS, 2012, p. 23.

MÃENHÊ!

Personagens principais: Esse livro só tem personagens principais, a mãe, a filha e o filho. Ambos são brancos, tem as bochechas rosadas e os cabelos ruivos. A filha e o filho estão sempre com um sorriso no rosto (Figuras 63 e 64), já a mãe aparece muitas vezes aborrecida, com feição de cansada (Figura 62).

Figura 62 - A mãe.



Fonte: BRENMAN, 2013, s/p.

Figura 63 - A filha.



Fonte: BRENMAN, 2013, s/p.

Figura 64 - O filho.



Fonte: BRENMAN, 2013, s/p.

MARIA QUE RIA

Personagem principal: Maria, a personagem principal, é uma menina de pele branca e cabelos lisos que são pintados de diferentes cores ao longo do livro. Ela está com um sorriso largo no rosto na maior parte da história (Figura 65).

Figura 65 - Maria.



Fonte: ROSINHA, 2013, p. 07.

Personagens coadjuvantes: Três personagens coadjuvantes são pessoas no ônibus com a Maria. Uma com o rosto tapado pelo jornal e as outras duas são mulheres com cabelos cacheados, uma com a pele clara e outra com a pele escura, ambas com sorrisos suaves no rosto (Figura 66).

Figura 66 - Maria no ônibus.



Fonte: ROSINHA, 2013, p. 10-11.

Outras duas são crianças soltando pipa que aparecem ao fundo de uma imagem, ambas com a pele clara e cabelos que aparentam ser ondulados (Figura 67).

Figura 67 - Crianças soltando pipa.



Fonte: ROSINHA, 2013, p. 14.

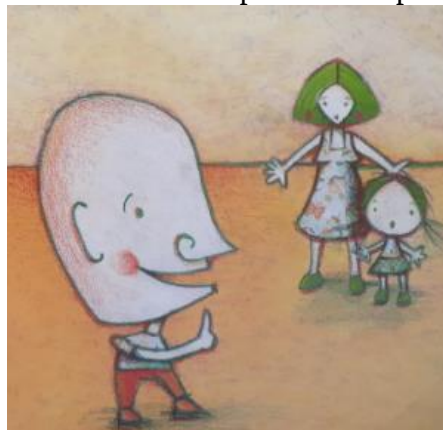
A mãe de Maria é uma das personagens coadjuvantes, uma mulher de pele clara e cabelos lisos que são retratados de diferentes cores. Em uma das vezes ela aparece com a feição preocupada, na outra com expressão de surpresa e na última está com um sorriso largo no rosto (Figuras 68, 69 e 70).

Figura 68 - Mãe da Maria preocupada.



Fonte: ROSINHA, 2013, p. 25.

Figura 69 - Mãe da Maria surpresa e Terapeuta da Maria.



Fonte: ROSINHA, 2013, p. 27.

Figura 70 - Mãe da Maria sorrindo.



Fonte: ROSINHA, 2013, p. 30.

Outro personagem coadjuvante é o Terapeuta que a mãe da Maria a leva. Um homem de pele clara, com uma cabeça bem maior que o corpo e careca. Ele está retratado com uma expressão de tranquilidade (Figura 69).

O BEBÊ DA CABEÇA AOS PÉS

Personagem principal: O bebê é o personagem principal do livro. Ele é branco, de bochechas rosadas, cabelos pretos, sorridente e curioso (Figura 71).

Figura 71 - O bebê.



Fonte: ADLER, 2012, s/p.

Personagens coadjuvantes: A família do bebê são as/os personagens coadjuvantes. Pessoas brancas, de bochechas rosadas, três têm cabelos pretos, um tem o cabelo grisalho e uma tem o cabelo ruivo. Todas/os aparecem dando muito amor e carinho ao bebê, com expressão de afeto e cuidado (Figura 72).

Figura 72 - Família do bebê.



Fonte: ADLER, 2012, s/p.

PAI, NÃO FUI EU!

Personagens principais: Esse livro só tem personagens principais. Uma delas é uma menina bem pequena, com um nariz bem grande, a pele é clara e os cabelos são rosa. Ela é bastante expressiva, suas feições variam conforme o momento do diálogo com seu pai, mas parece uma menina feliz e amada (Figura 73). O outro é o pai da menina. Um homem grande, branco, ruivo, de nariz grande, bastante paciente e intelectual (Figura 74).

Figura 73 - A menina.



Fonte: BRENMAN, 2013, s/p.

Figura 74 - O pai da menina.



Fonte: BRENMAN, 2013, s/p.

PIPOCA, UM CARNEIRINHO E UM TAMBOR

Personagem principal: O personagem principal é o menino, ele é branco, tem os cabelos ralos e um sorriso leve no rosto (Figura 75).

Figura 75 - O menino.



Fonte: HETZEL, 2011, s/p.

Personagem coadjuvante: A mãe do menino é a personagem coadjuvante. Uma mulher branca, de cabelos pretos e olhar afetuoso (Figura 76).

Figura 76 - A mãe do menino.



Fonte: HETZEL, 2011, s/p.

QUANDO ESTELA ERA MUITO, MUITO PEQUENA

Personagem principal: A personagem principal é a Estela, uma menina branca, ruiva, de cabelos encaracolados e bochechas rosadas. Ela é representada sempre como muito ativa, alegre, com o olhar curioso e sagaz (Figura 77).

Figura 77 - Estela.



Fonte: LOUISE GAY, 2010, p. 07.

Personagem coadjuvante: O único personagem coadjuvante é o irmãozinho de Estela, o Marcos. Ele é um menino branco de cabelos loiros espetados, bochechas rosadas e, assim como ela, muito alegre, ativo e curioso (Figura 78).

Figura 78 - Marcos, irmão de Estela.



Fonte: LOUISE GAY, 2010, p. 31.

QUEM SOLTOU O PUM?

Personagem principal: O personagem principal é um menino de pele clara e com poucos fios de cabelos lisos e espetados. Suas expressões emocionais variam entre alegre, preocupado e triste. (Figura 79).

Figura 79 - Personagem humano principal do livro "Quem soltou o pum?".



Fonte: FRANCO, 2013, p. 03.

Personagens coadjuvantes: As/Os primeiras/os a aparecerem são mulheres tomando chá, sendo servidas por uma outra mulher de avental. As duas mulheres que estão tomando o chá possuem cabelos lisos e a pele clara. A mulher que está trabalhando possui o cabelo crespo e a pele clara. Uma delas está com a feição de brava e as outras duas de assustadas (Figura 80).

Figura 80 - Mulheres tomando chá.



Fonte: FRANCO, 2013, p. 09.

O porteiro e a síndica também aparecem. Ele tem o cabelo ondulado, pele clara e está com expressão entediada (Figura 81). Ela possui o cabelo liso com penteado alto, pele clara e está com expressão brava, dando bronca (Figura 82).

Figura 81 - Porteiro.



Fonte: FRANCO, 2013, p. 10.

Figura 82 - Síndica.



Fonte: FRANCO, 2013, p. 11.

O pai do menino é um homem alto de cabelos lisos e pele clara. Aparece duas vezes e sempre com expressão brava (Figura 83). O vizinho é um homem careca e de pele clara. Está com uma feição chateada (Figura 83).

Figura 83 - Pai do menino e um vizinho.



Fonte: FRANCO, 2013, p. 15.

A mãe do menino é uma mulher de cabelos lisos e pele clara. Aparece com a expressão brava e chamando a atenção (Figura 84).

Figura 84 - Mãe do menino.



Fonte: FRANCO, 2013, p. 20.

Em um momento de festa são retratadas nitidamente algumas pessoas, mas a maioria é só retratada o contorno das cabeças sem cabelo, todas de pele clara. As pessoas que estão nítidas são uma mulher de cabelos lisos e seis homens, quatro carecas, um de cabelos lisos espetados e o outro de cabelos cacheados (Figura 85).

Figura 85 - Pessoas na festa.



Fonte: FRANCO, 2013, p. 22.

A Tia Clotilde, uma mulher de cabelos cacheados e sorriso largo, retratada com a pele clara, é outra personagem coadjuvante. Ela aparece duas vezes, em ambas está dando gargalhadas (Figura 86).

Figura 86 - Tia Clotilde.



Fonte: FRANCO, 2013, p. 24.

Outra/o personagem que aparece é a/o irmã/o do menino, um bebê de cabelinho ralo e espetado e de pele clara (Figura 87).

Figura 87 - O menino e sua/seu irmã/o.



Fonte: FRANCO, 2013, p. 25.

QUERO UM BICHO DE ESTIMAÇÃO

Personagem principal: A personagem principal é uma menina branca de cabelos pretos. Suas feições variam entre alegre, curiosa e preocupada, na maior parte das vezes (Figura 88).

Figura 88 - Menina protagonista.



Fonte: CHILD, 2013, s/p.

Personagem coadjuvante: A única personagem coadjuvante é a vendedora da loja de animais. Uma mulher branca, de cabelos castanhos e com as pontas encaracoladas. Ela tem uma expressão bastante neutra (Figura 89).

Figura 89 - Vendedora da loja de animais.



Fonte: CHILD, 2013, s/p.

VIRA BICHO

Personagem principal: A personagem principal é uma menina ruiva, de pele clara, bochechas rosadas e expressão alegre no rosto, não exagerada, apenas um sorriso leve, mas que passa a sensação de felicidade, a Penélope (Figura 90).

Figura 90 - Penélope.



Fonte: TRIGO, 2013, p. 04.

Personagens coadjuvantes: A mãe da Penélope é uma das personagens coadjuvantes. Também é ruiva de cabelos lisos e possui a mesma expressão de sorriso sereno que a menina. Ela aparece duas vezes, em uma tentando levantar a Penélope que havia virado elefante e na outra deitada no sofá lendo um livro (Figuras 91 e 92).

Figura 91 - Mãe da Penélope com a menina elefante.



Fonte: TRIGO, 2013, p.07.

Figura 92 - Mãe da Penélope lendo com a menina gata.



Fonte: TRIGO, 2013, p. 12.

O pai da Penélope é um homem branco de barba e cabelos pretos. Ele aparece duas vezes, em uma está acordando a menina e na outra dando um beijo antes de ela ir à escola (Figura 93).

Figura 93 - Pai de Penélope acordando a menina e se despedindo dela.



Fonte: TRIGO, 2013, p. 14-15.

Ao fundo da imagem com o pai da Penélope aparece o transporte escolar, nele estão algumas crianças na janela. É possível ver três crianças negras e duas brancas, todas sorrindo (Figura 94).

Figura 94 - Crianças no transporte escolar.

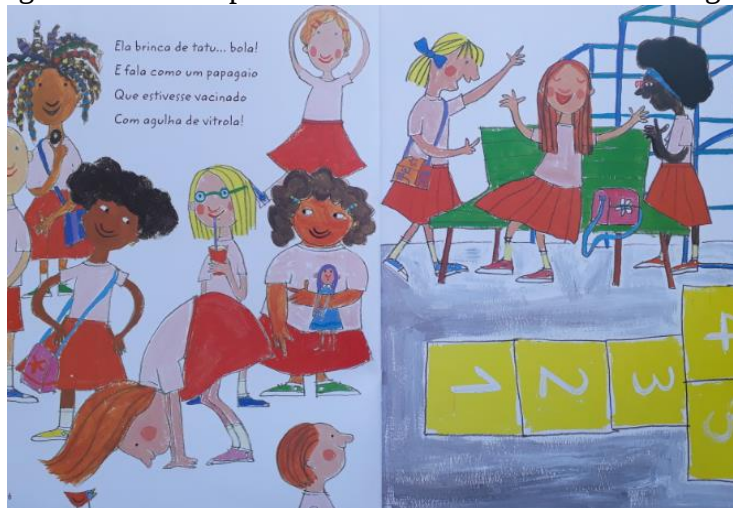


Fonte: TRIGO, 2013, p. 15.

Na imagem da escola, quando Penélope está no recreio, são retratadas meninas brincando. Uma menina negra com tranças coloridas, ela está sorrindo e comendo bolacha. Uma menina branca, loira, de olhos verdes, bochechas rosadas e cabelo curto, imitando uma bailarina. Uma menina negra de cabelos crespos, o tom de pele dessa menina é mais escuro que o da anteriormente descrita, ela também está com um sorriso no rosto, mas com a expressão curiosa observando a amiga. Uma menina loira de cabelo até o ombro, olhos e pele claros, bochecha rosada, está tomando suco e com a expressão serena. Outra menina negra, com a pele um pouco mais clara que das duas anteriormente descritas, o cabelo cacheado e volumoso, enfeitado com presilhas, ela está com olhar curioso, com um sorriso leve e nas mãos, uma

boneca de cabelos azuis lisos e pele clara. Outra menina branca, ruiva, de bochechas rosadas e com os cabelos curtos aparece ao final da primeira imagem. Na outra imagem estão duas meninas em volta da Penélope. Uma delas é loira, de pele branca e olhos claros, a outra é negra, o tom de pele mais escuro que das outras meninas negras descritas anteriormente, o cabelo crespo volumoso e uma expressão de euforia, curiosa (Figura 95).

Figura 95 - Penélope no recreio da escola com suas amigas.



Fonte: TRIGO, 2013, p. 16-17.

Por fim, aparece uma menina negra, bochechas rosadas, sorriso leve e olhos curiosos, vestida com uma coroa (Figura 96).

Figura 96 - Penélope e sua amiga fantasiadas.



Fonte: TRIGO, 2013, p. 20.

VIZINHO, VIZINHA

Personagens principais: Um homem e uma mulher são os protagonistas dessa história. Ele é branco, ruivo de cabelos crespos e possui uma expressão tranquila, de pessoa calma (Figura

97). Ela é branca, também ruiva de cabelos crespos e com uma aparência mais agitada (Figura 98).

Figura 97 - Vizinho.



Fonte: MELLO, 2002, s/p.

Figura 98 - Vizinha.



Fonte: MELLO, 2002, s/p.

Personagens coadjuvantes: O faxineiro que limpa o corredor entre os apartamentos do vizinho e da vizinha é um homem negro, magro e careca. Ele aparece em quatro cenas e em cada uma delas está de um modo. Na primeira está limpando o chão, mais ativo (Figura 99), na segunda está deitado como se estivesse dormindo no corredor (Figura 100), na terceira ele está indo embora (Figura 101) e na última está dançando, a narrativa remete-se a ele como o silêncio (Figura 102).

Figura 99 - Faxineiro limpando.



Fonte: MELLO, 2002, s/p.

Figura 100 - Faxineiro dormindo.



Fonte: MELLO, 2002, s/p.

Figura 101 - Faxineiro indo embora.



Fonte: MELLO, 2002, s/p.

Figura 102 - Faxineiro dançando.



Fonte: MELLO, 2002, s/p.

A sobrinha do vizinho, uma menina branca e ruiva com expressão alegre, também aparece no livro (Figura 103). Assim como o neto da vizinha, um menino branco, de cabelos lisos, castanhos claros e sorriso no rosto (Figura 104).

Figura 103 - Sobrinha do vizinho.



Fonte: MELLO, 2002, s/p.

Figura 104 - Neto da vizinha.



Fonte: MELLO, 2002, s/p.

ABARÉ

Personagem principal: O personagem principal é um menino indígena. Ele vive na mata e está só de tanga, passando uma ideia de indígena muito ligada à vida na natureza, em aldeias isoladas, bastante estereotipada. Sua feição é de felicidade (Figura 105).

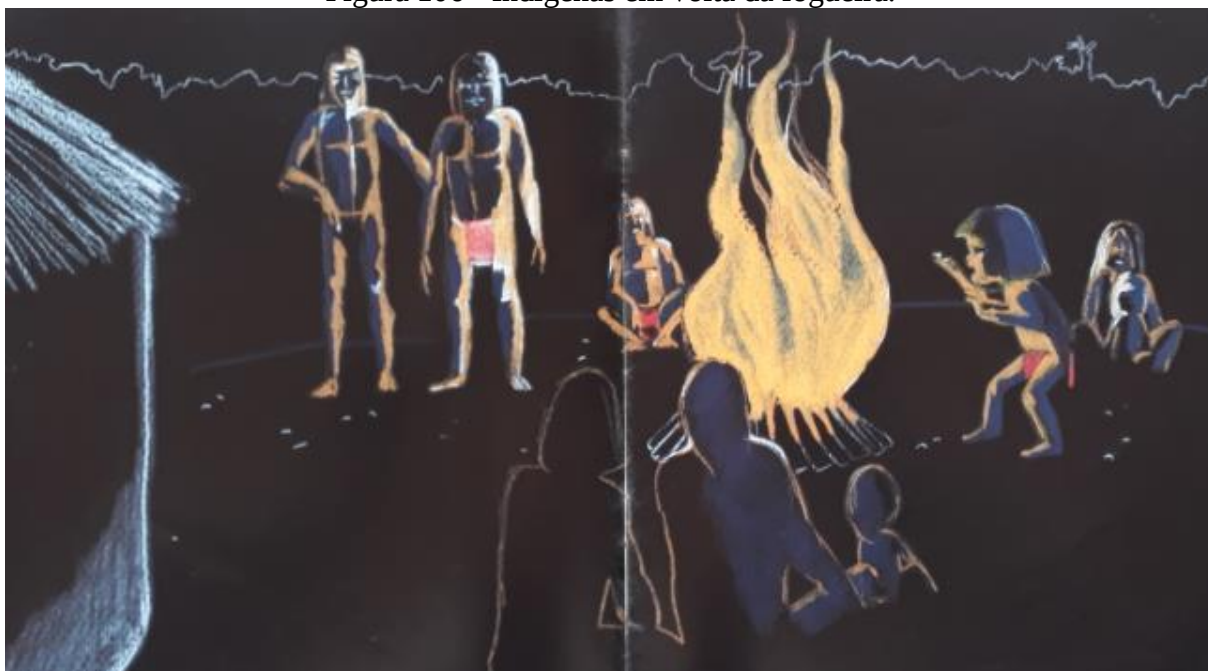
Figura 105 - Menino indígena.



Fonte: LIMA, 2009, p. 17.

Personagens coadjuvantes: Bem no final do livro aparecem outras/os indígenas que remetem à aldeia que o menino vive, estão concentradas/os ouvindo ele contar a história do seu dia (Figura 106).

Figura 106 - Indígenas em volta da fogueira.



Fonte: LIMA, 2009, p. 34-35.

TELEFONE SEM FIO

Personagens principais: Todas/os as/os personagens desse livro estão no mesmo lugar de importância, por isso serão consideradas/os como principais. Alguns deles não é possível identificar o fenótipo, como o soldado de armadura e o mergulhador de escafandro. O primeiro a aparecer é um Bobo da corte, um homem branco (Figura 107). O segundo é um Rei, igualmente branco e de cabelos ruivos (Figura 108). O Pirata aparece na sequência, um homem branco de barba e cabelos pretos (Figura 109). Um homem indígena, remetendo a um Pajé também faz parte da história (Figura 110). Em seguida é retratado um homem branco, de barba ruiva que lembra um turista (Figura 111). Uma mulher branca e loira (Figura 112), uma senhora branca e grisalha (Figura 113), uma menina branca de toca vermelha, remetendo a personagem Chapeuzinho Vermelho (Figura 114) e um homem branco e ruivo com uma espingarda, lembrando um caçador (Figura 115), também compõem o livro.

Figura 107 - Bobo da corte.



Fonte: BRENMAN, 2010, s/p.

Figura 108 - O Rei.



Fonte: BRENMAN, 2010, s/p.

Figura 109 - O Pirata.



Fonte: BRENMAN, 2010, s/p.

Figura 110 - O Pajé.



Fonte: BRENMAN, 2010, s/p.

Figura 111 - O Turista.



Fonte: BRENMAN, 2010, s/p.

Figura 112 - A mulher loira.



Fonte: BRENMAN, 2010, s/p.

Figura 113 - A senhora grisalha.



Fonte: BRENMAN, 2010, s/p.

Figura 114 - A menina de toca vermelha.



Fonte: BRENMAN, 2010, s/p.

Figura 115 - O Caçador.



Fonte: BRENMAN, 2010, s/p.

UM + UM + UM + TODOS

Personagem principal: O personagem principal é um agricultor, um homem branco, de cabelos e barba castanhos. Ele tem uma feição tranquila, mas ativa (Figura 116).

Figura 116 - O homem agricultor.



Fonte: GÖBEL, 2013, p. 04.

Personagens coadjuvantes: Os personagens humanos coadjuvantes são uma mulher e um menino. Ambos são brancos, o menino tem cabelos ruivos, são prestativos e solícitos (Figura 117).

Figura 117 - O menino e a mulher.



Fonte: GÖBEL, 2013, p. 12.

4.1.3 O que está expresso na linguagem escrita?

A ideia dessa seção é apontar o conteúdo racializado expresso na linguagem escrita dos livros analisados. Entretanto, a maioria dos livros não possui diálogo, são narrativas, e como são livros que possuem majoritariamente personagens brancas/os, tanto os principais como os coadjuvantes, a linguagem é um reforço do que está dito nas imagens. Isso não invalida o fato de que, por não serem explicitamente falas racializadas, elas não existam. Acreditamos que a descrição do enredo, das condições materiais e afetivas das/os personagens, da caracterização de cada uma/um delas/es, engloba a maioria das narrativas expressas nos livros. Isso porque, com a parte gráfica nós conseguimos perceber muito de como as/os personagens são construídas/os, como são retratadas suas condições materiais e afetivas e os diálogos acabam sendo uma corroboração, pois “[...] a ilustração tem papel intrínseco nas publicações e é lida também como narrativa [...]” (DEBUS, 2010, p. 194).

Portanto, não cabe aqui falar de livro por livro, como feito nas seções anteriores, de todo modo, é importante apontar para um dos livros, o intitulado “Vizinho, Vizinha”.

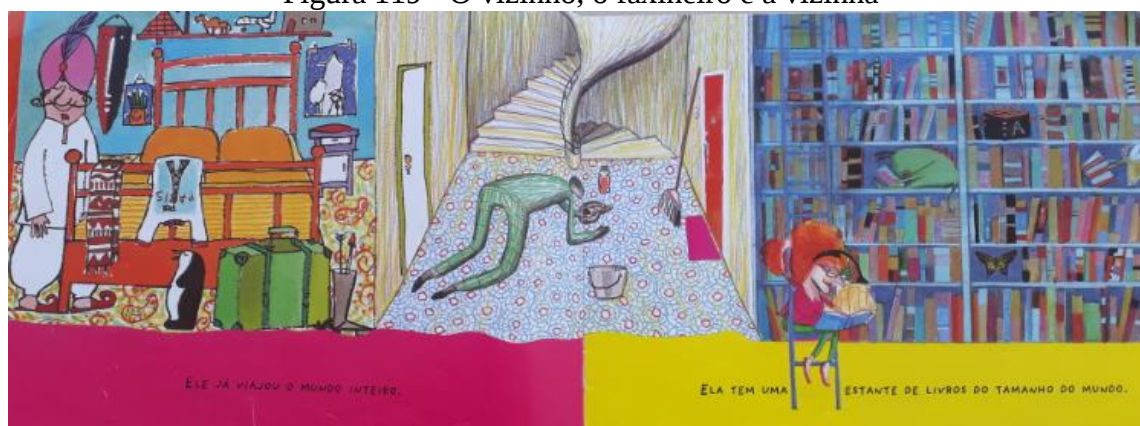
Figura 118 - O vizinho, o faxineiro e a vizinha.



Fonte: MELLO, 2002, s/p.

Aqui o personagem negro está no corredor dançando com uma vassoura em mãos e a narrativa da parte amarela diz: “O silêncio ensaiou meia dúzia de passos de dança”. A vizinha, o vizinho e o homem do corredor, que remete a um faxineiro, aparecem em mais páginas do livro, entretanto, só nesta é que a narração se volta para o faxineiro e o descreve como silêncio. Já sobre o vizinho e a vizinha, durante todo o livro, são narradas as coisas que já fizeram, que vão fazer, as coisas diferentes e divertidas que possuem em casa, as visitas que recebem, enfim, um cotidiano interessante e cheio de novidades. Trazemos de exemplo a figura 119 que fala sobre o vizinho: “Ele já viajou o mundo inteiro” e sobre a vizinha: “Ela tem uma estante de livros do tamanho do mundo”, mas nada sobre o faxineiro, que também compõe a cena limpando o chão, mas não é mencionado.

Figura 119 - O vizinho, o faxineiro e a vizinha



Fonte: MELLO, 2002, s/p.

Nesse livro especificamente, podemos perceber uma grande distinção quanto à narração voltada às/aos personagens brancas/os e a voltada ao personagem negro. Primeiro porque ele

aparece diversas vezes e não é mencionado, segundo porque quando é mencionado a narrativa o vincula ao silêncio, reforçando a imagem de subordinação e invisibilidade já expressa nas representações gráficas dos outros momentos em que ele aparece.

4.1.4 E afinal, o que dizem os livros?

Tia Tosefa dos Prazeres era uma negra muito feia que inspirava medo às criancinhas cada vez que as fitava com aqueles seus olhos felinos, injetados de sangue. Recém-chegada à cidade juntamente com seu marido, o pedreiro e coveiro Manoel Congo, levou algum tempo para que ela ganhasse a confiança de seus habitantes. Tia Josefa, porém, sabia fazer uns ótimos pasteizinhos de carne, muito alvos e macios, e com o tempo conseguiu muitos fregueses. Além disso a sua casa, situada ao lado do cemitério, começou a ser bastante procurada por aqueles desejosos de mezinhas e de uma boa parteira. Assim, o tempo venceu as primeiras desconfianças e, embora as crianças ainda a olhassem assustadas — tal como a uma feiticeira de seus pesadelos —, tia Josefa tornou-se uma figura imprescindível do cotidiano de pacatos cidadãos. Mas um dia Nini, uma linda menina loira, rosada, alegre e esperta, por causa de um pequeno resfriado, começou a tomar as beberagens de tia Josefa e, ao invés de melhorar, piorou rapidamente. Chamado finalmente o médico, já não havia mais remédio para ela, a não ser buscar Manoel Congo para enterrá-la. Para consolar a pobre mãe, a boa tia Josefa passou a presentear a mãe com aqueles seus deliciosos pastéis. Esta história terminaria aqui se não fosse a mãe, inconsolável, pedir para ver a filha ainda uma última vez, oito dias depois de sua morte. Para seu espanto, nada mais havia no pequenino caixão aberto pelo coveiro. A suspeita criou asas e a polícia cercou a casa de tia Josefa e Manoel Congo. Lá dentro encontrou cachos loiros, restos de roupa de criança e, embaixo da mesa da cozinha, pequeninos ossos... O povo quis esquartejar os dois negros, enquanto a mãe da linda menininha morta, quase louca, contorcia-se horrorizada — tinha comido a filha em pastéis... (CORTINES, 1888 apud AZEVEDO, 1987, p. 17-18)

Esse conto é de autoria de Arthur Cortines, retirado do jornal *Correio Paulistano*, em 26 de julho de 1888, poucos meses após a abolição da escravidão, a autora Célia Maria Marinho de Azevedo o aborda em seu livro “Onda negra, medo branco” (1987). Ela traz esse conto no início do livro como forma de exemplificar uma prática que havia se tornado comum na sociedade brasileira do pós-abolição, com o intuito de higienização do espaço urbano, contribuindo, como visto na seção 2.3, para a racialização da sociedade, criando um imaginário comum sobre determinado fenótipo e hierarquizando as pessoas a partir da raça. O livro é construído com as análises que a autora faz de textos em jornais, em sua maioria, algo que corrobora com a ideia de que as literaturas, em geral, compõem grande parte da construção da sociedade, de como ela se vê e de como querem que seja vista. (AZEVEDO, 1987).

Outro exemplo de literatura que está há muito tempo presente em nossa sociedade e que tem grande influência no nosso cotidiano é o dicionário. No *Dicionário Brasileiro de Sinônimos e Antônimos da Língua Portuguesa*, de 1956, escrito por Arnaldo Augusto Marmo, temos as seguintes definições:

BRANCO – alvo, níveo cândido, pálido, assustado, descorado, lívido, limpo, asseado.

***sujo, prêto, negro, atro.**²⁶

BRANCURA – branquidão, alvura.

***negrura.**

BRANQUEAR – corar (roupa), alvejar, limpar, purificar.

BRANQUIDÃO – brancura, alvura.

***negrura.**

(MARMO, 1956, p. 94)

[...]

NEGREGADO – infausto, amaldiçoado, excomungado, repulsivo, odioso, desprezível, funesto, mofino.

***feliz.**

NEGREJANTE – escuro, preto, escuridão.

NEGRIDÃO – escuridade, negrura, escuridão.

NEGRO – prêto, denegrado, tenebroso, caliginoso, crioulo, tétrico, medonho, horrível, fusco, sombrio, requeimado, revólto, tempestuoso, lúgubre, desgraçado, funesto, sinistro, trágico, ameaçador, aterrador, tremendo, pavoroso, adverso, inimigo, nefando, execrando, condenado, odioso, infame, abominável.

***branco, claro.**

NEGROR – pretidão, negrura, escuridão, negrume.

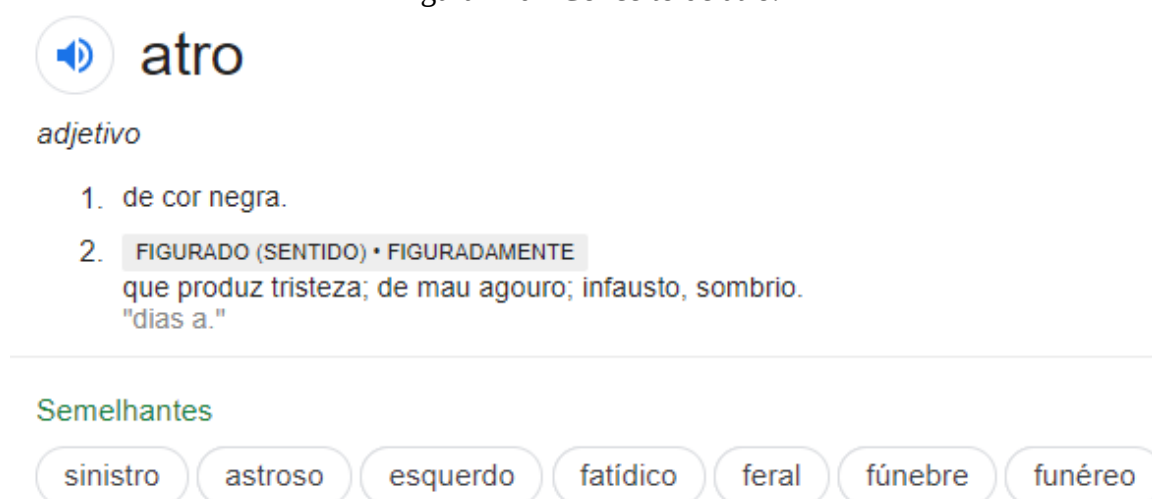
NEGRUME – negror, escuridão, cerração, melancolia, tristeza, hipocondria.

NEGRURA – escuridão, perversidade, ruindade, pretidão, maldade, malvadez, aspereza, grosseria, êrro, crueldade, labéu, defeito, mácula, pecha, falta, crime.

(MARMO, 1956, p. 428).

Esses são alguns dos termos utilizados na época e que colaboraram para a construção da sociedade da forma como a conhecemos e vivenciamos hoje. São conceitos datados de 1956, entretanto, ao pesquisar pelas palavras atro, negro e branqueamento na internet, me deparei com as seguintes definições:

Figura 120 - Conceito de atro.



The image shows a digital dictionary entry for the word "atro". At the top, there is a speaker icon and the word "atro" in a large, bold font. Below it, the word is classified as "adjetivo". A numbered list provides two definitions: "1. de cor negra." and "2. FIGURADO (SENTIDO) • FIGURADAMENTE que produz tristeza; de mau agouro; infausto, sombrio. 'dias a.'" The second definition is highlighted with a grey background. Below the definitions, a section titled "Semelhantes" (Similar) lists several related words in rounded rectangular buttons: "sinistro", "astroso", "esquerdo", "fatídico", "feral", "fúnebre", and "funéreo".

²⁶ O que está com marcado com * é o antônimo da palavra conceituada.

Fonte: Dicionário do Google – Disponível em: <<http://bit.ly/2mlRaBS>> Acesso em 30 set. 2019.

Figura 121 - Conceito de negro.

negro

ne·gro

adj

- 1 Que tem a cor mais escura de todas, como o piche e o carvão.
- 2 Que se refere a pessoa de etnia negra.
- 3 Que não tem luz; completamente escuro e sombrio.
- 4 Que está encardido; preto: *As chaminés ficaram negras com a fumaça.*
- 5 **FIG** Que é triste ou lúgubre: *Vi uma capela negra ao longe.*
- 6 **FIG** Que anuncia infortúnios; nefasto: *Futuro negro.*
- 7 **FIG** Que inspira medo ou pavor; tenebroso: *Durante o ataque aéreo, viveram um dia negro.*
- 8 Que revela crueldade ou sordidez; perverso: *Seus feitos negros assustavam toda a comunidade.*
- 9 **FÍS** Que absorve toda luz que nele incide: *Corpo negro.*

Fonte: Dicionário Michaelis – Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/negro/>> Acesso em 30 set. 2019.

Figura 122 - Continuação do conceito de negro.

sm

- 1 A cor do piche ou do carvão; preto.
- 2 Indivíduo de etnia negra.
- 3 Aquele que vive sujeito a um senhor; escravo.
- 4 **POR EXT** Pessoa que trabalha muito: *Há um ano trabalha feito um negro.*
- 5 **COLOQ** V negro.

EXPRESSÕES

Negro de fumo: V pó de sapato.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

ANTÔN (acepção 1): alvo¹, branco.

SUP ABS SINT (adj): *negríssimo, nigérrimo*.

AUM IRREG (sm): *negraço, negralhão*.

ETIMOLOGIA

lat nigrum.

Fonte: Dicionário Michaelis – Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/negro/>> Acesso em 30 set. 2019.

Figura 123 - Conceito de branqueamento.

branqueamento

bran·que·a·men·to

sm

- 1** Ato ou efeito de branquear(-se).
- 2** Na indústria têxtil, processo químico utilizado no clareamento de fibras e tecidos, antes de tingi-los.
- 3** Ato ou efeito de limpar e polir.
- 4** **QUÍM** Descoloração de diferentes materiais.
- 5** **FIG** Ato de purificar as impurezas ou pecados; limpeza, purgação, purificação.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

SIN : *alvejamento, branqueação, branqueadura, branqueio.*

ETIMOLOGIA

der de branquear+mento, como esp blanqueamiento.

Fonte: Dicionário Michaelis – Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/branqueamento/>> Acesso em 30 set. 2019.

A intenção aqui não é analisar esses termos, mas sim ilustrar como nossa vida está permeada, ainda, de conceitos que remetem à um passado não tão distante. Desta forma, é possível perceber que os ideais de grandes planos ideológicos governamentais que constroem nossa sociedade se manifestam em diferentes âmbitos, no que consumimos, nos conteúdos que acessamos, como no caso que aqui convém, nas literaturas e funcionam como mantenedores dessa racialização, conforme apontando por Omi e Winant (1994).

Portanto, assim como identificado por Azevedo (1987), ao falar do conto sobre a Tia Josefa, apresentado no início dessa seção, que existia um padrão, uma prática que se tornou comum para a construção de um imaginário racial de determinada época, a partir da exposição dos dados coletados para análise podemos perceber que nos livros selecionados também se configuraram traços comuns, conforme pontuado abaixo:

- 21 dos 22 livros possuem personagens brancas/os como protagonistas;
- Em 17 todas/os as/os personagens são brancas/os;
- Raça não é uma questão explicitamente abordada na maioria dos livros;

- Na maioria deles as/os personagens possuem boas condições afetivas, materiais e sociais.

Em um panorama geral, podemos contabilizar as/os personagens brancas/os, negras/os e indígenas da seguinte forma:

Tabela 3 – Sistematização da quantidade de personagens brancas/os, negras/os e indígenas

Relevância	Brancas/os	%	Negras/os	%	Indígenas	%	Total
Principais	35	95%			2	5%	37
Coadjuvantes	23	100%					23
Figurantes	136	85%	16	10%	8	5%	160
Total	194	88%	16	7%	10	5%	220

Fonte: Tabela elaborada pela autora

Separamos as/os personagens em principais, coadjuvantes e figurantes como forma de mensurar sua relevância para o enredo do livro, sendo assim, se classificam, respectivamente, como de maior, média e baixa relevância. Desta forma, em 22 livros temos uma média²⁷ de 220 personagens, onde 88% são brancas/os e estão alocados como 95% das/os principais, 100% das/os coadjuvantes e 85% das/os figurantes. De personagens negras/os temos um total de 7% nos 22 livros que configuram, apenas, a categoria de personagens figurantes, totalizando 10% da mesma. Já de personagens indígenas, há um total de 5% e estão nas categorias de principal e figurantes, ambas com uma representação de 5% cada. Vale ressaltar aqui que dos 10 personagens indígenas, 9 fazem parte do mesmo livro.

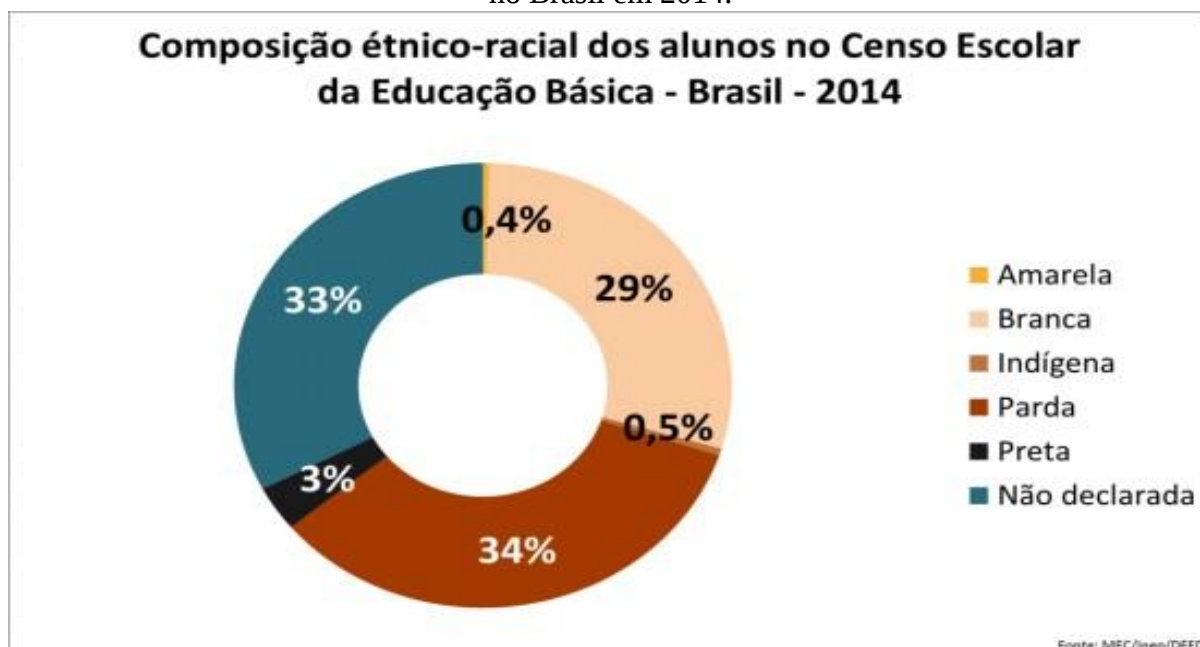
Isso posto, é interessante atentar para a existência majoritária de personagens brancas/os. Vivemos em uma sociedade diversa, com pessoas de diferentes fenótipos e condições sociais, materiais e físicas. Em 22 livros que analisamos, só um perfil é efetivamente representado, de pessoas brancas, sem nenhum tipo de deficiência, com boas condições materiais, sociais e afetivas. Existe, portanto, um apagamento de uma parcela enorme da população nessas representações.

Se pensarmos no Brasil como um todo, temos uma população majoritariamente negra, são 54,9% de pessoas que se declaram pretas e pardas, isso em 2016 (BRASIL, 2019). Se focarmos na educação básica, com base no censo escolar de 2014, temos que 37% da

²⁷ Em alguns livros estavam representadas multidões, portanto, foram contabilizadas/os as/os personagens mais visíveis, que estavam em maior destaque na cena, sendo feita uma média da quantidade de pessoas presentes.

composição escolar é de crianças e jovens pretos e pardos, sendo 29% brancas e 33% não declaradas²⁸, conforme aponta o gráfico da figura 124.

Figura 124 - Gráfico da composição étnico-racial das crianças e jovens da Educação Básica no Brasil em 2014.



Fonte: BRASIL, 2015, p. 03.

Esses dados nos permitem perceber o quão incoerente é ter representações que não englobam toda a diversidade de pessoas que permeiam o cotidiano das crianças, que não contemplam as suas próprias especificidades, isso porque estamos focando apenas no quesito raça, se considerarmos as demais questões que atravessam os corpos e vidas delas, teríamos uma discrepância ainda maior da realidade.

Esse apagamento naturaliza a branquitude, um mecanismo de hierarquização social que confere às pessoas fenotipicamente brancas um status de superioridade, acarretando em privilégios materiais e simbólicos (SCHUCMAN, 2013; BENTO, 2002). Esse mecanismo que consiste, essencialmente, na identidade racial branca, age de forma estrutural e “[...] se construiu a partir da ideia fictícia de superioridade produzida pelo conceito de raça forjado pela pseudociência do fim do século XIX” (SCHUCMAN; SCHLICKMANN, 2018, p. 291). A branquitude é, portanto, uma forma de ser, de estar no mundo, é um conjunto de fatores que

²⁸ Não declaradas correspondem a informações que a escola não possui.

concedem às pessoas integrantes do grupo racial branco uma gama de privilégios materiais e simbólicos, bem como de poder e status social de superioridade.

Segundo Sovik (2002, p. 06) “ser branco [no Brasil] exige pele clara, feições européias (sic.), cabelo liso; ser branco é uma função social, implica desempenhar um papel que carrega em si uma certa autoridade, permitindo trânsito, baixando barreiras”, ou seja, muito da construção do que é ser branco no Brasil está marcada pelas características físicas, ainda carregando a ideia biológica por trás do conceito de raça, mesmo este já tendo sido desmistificado e entendido atualmente como uma construção social (GUIMARÃES, 2001).

Considerando que uma das características da branquitude é focada nos aspectos físicos, algo que pode ser representado com facilidade graficamente, como acontece nas literaturas infantis analisadas, se torna evidente que há uma reafirmação constante nos livros analisados de qual é o perfil de uma pessoa comum, normativa. Somado a isso, as formas como as/os personagens são representadas/os também são importantes de serem analisadas. As/Os personagens brancas/os dos livros, conforme apontado na seção 5.1.2, são representadas de formas não pejorativas, em alguns os traços são mais exagerados, como em “Pai, não fui eu!” (Figura 125), ou possuem linhas mais retas, como em “É assim” (Figura 126), mas nada que faça com que exista uma minimização das pessoas. Até porque o fenótipo branco não está vinculado a ideias pejorativas relacionadas ao traço, ao cabelo, ao formato do nariz, tamanho da boca e cor da pele. Além disso, são personagens que vivem em boas casas, estão com aparência saudável, a maioria está feliz, possuem amigas/os e familiares por perto. Como bem apontado por Abramovich (1997, p. 40) em tom de crítica, “sendo menina ou menino, a criança-padrão é branca, de classe média, bem alimentada, tratada, bem vestida, bem cuidada...”.

Figura 125 - A filha do livro "Pai, não fui eu!".



Fonte: BERNMAN, 2013, s/p.

Figura 126 - Mãe e filha do livro "É assim".



Fonte: VALDIVIA, 2010, s/p.

No que se refere às poucas pessoas negras que aparecem, a maioria está em posição de figurante nas cenas, o que significa que seus papéis não são relevantes para o enredo da história. No contexto dos 22 livros, dois chamaram atenção na forma como representaram as/os personagens negras/os.

No livro “Era uma vez três velhinhas...” aparece um menino negro atrás de um menino branco, estão todas/os felizes, com feições ansiosas, mas ele está quase sendo tirado da cena (Figura 127). O menino negro foi desenhado de forma pejorativa, sua cabeça e boca são quase duas vezes maiores que das crianças brancas, e ele está praticamente fora da imagem. Seu rosto é o único que aparece pela metade e suas mãos estão segurando os braços do menino que está à sua frente e não uma casquinha de sorvete, como as outras crianças. Essa representação reforça um lugar de não pertencimento, de fora do comum, pois ele está destoando das demais pessoas em praticamente todos os aspectos.

Figura 127 - Crianças em festa no livro "Era uma vez três velhinhas...".



Fonte: RAMOS, 2012, p. 13.

O outro livro é o “Vizinho, Vizinha”. Nele o personagem negro que aparece compõe o enredo da história, mas sua construção é bastante problemática. Ele é o faxineiro, o silêncio, fica no corredor entre os apartamentos da vizinha e do vizinho e ali ele descansa, dança e limpa (Figuras 128, 129 e 130). Sua presença passa diversas sensações, uma delas é que ele parece preguiçoso quando está descansando e dançando, pois mantém os utensílios da faxina consigo, mas não está limpando.

Figura 128 - Faxineiro limpando o corredor.



Fonte: MELLO, 2002, s/p.

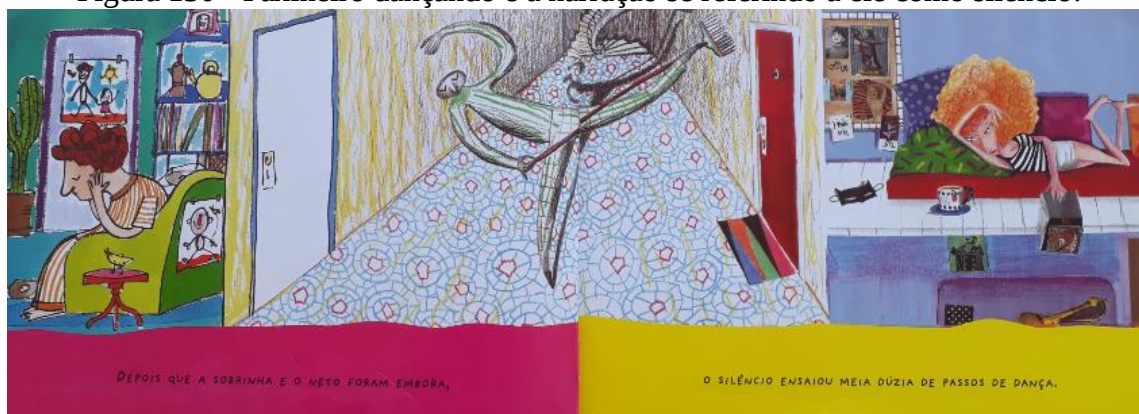
Figura 129 - Faxineiro descansando.



Fonte: MELLO, 2002, s/p.

Seu lugar é de apagamento, ele não é mencionado diretamente em nenhum momento. Em um trecho da história é falado sobre o silêncio e fica subentendido que se refere ao homem negro do corredor, conforme análise feita na seção 5.1.3.

Figura 130 - Faxineiro dançando e a narração se referindo a ele como silêncio.



Fonte: MELLO, 2002, s/p.

Essa narrativa reforça um lugar de subordinação, o imaginário de que pessoas negras são preguiçosas, que trabalham em subempregos, que não tem voz. Remete à uma não humanidade, pois não é mencionado enquanto pessoa, mas só como silêncio. Essa representação deixa nítido que ele não possui boas condições materiais, parece não ter casa, sua roupa é um uniforme que lembra pijama e seu emprego é de faxineiro, uma profissão sabidamente mal remunerada e com pouco prestígio social. Vai ao encontro do que aponta Abramovich (1997, p. 37) quando faz a seguinte colocação:

O preto? Ora, somente ocupa funções de serviçal (setor doméstico ou industrial, e aí pode ter um uniforme profissional que o defina enquanto tal e que o limite nessa atividade, seja mordomo ou operário...). Normalmente é desempregado, subalterno e, por consequência (sic.), coadjuvante na vida...

Nesse sentido, a escritora Chimamanda Ngozi Adiche (2012) fala em um vídeo intitulado “O perigo da história única” sobre como ela, mulher negra, nigeriana, que começou a ler muito cedo e que tudo o que lia eram livros americanos e britânicos, ao escrever suas próprias histórias registrava exatamente aquilo que estava acostumada a ler. Suas/Seus personagens eram todas/os brancas/os de olhos azuis, brincavam na neve, comiam maçãs e falavam muito sobre o tempo, algo completamente fora da realidade dela e do país em que morava, a Nigéria. Adiche (2012) nos permite ter uma ideia muito real de como os livros de literatura constroem os imaginários.

Podemos considerar, então, que as representações de personagens dos livros analisados não correspondem à realidade social brasileira, o que pode ocasionar estranhamento quando as crianças se depararem com pessoas que diferem daquilo que está sendo reafirmado. Isso afeta tanto as crianças brancas, que se tornam racistas, discriminatórias, quanto as negras, que passam a alimentar um descontentamento consigo mesmas, com suas características fenotípicas. Segundo Cavalleiro (2000), a partir dos 4 anos as crianças já começam a manifestar percepções sobre si mesmas e as demais pessoas e constatou que nesse momento, as crianças negras começam a ter ideias depreciativas sobre seu grupo racial e as crianças brancas demonstram sentimento de superioridade e atitudes preconceituosas, discriminatórias perante ao grupo racial negro. Nesse sentido, cabe trazer a fala de Nelson Mandela em sua caminhada para a liberdade, em 1995, onde disse sabiamente que “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender [...]”.

Consideramos, portanto, que essa construção das/os personagens, brancas/os e negras/os, não é algo desprovido de intencionalidade. Segundo Bento (2002), a branquitude possui uma forma de agir e de se manter operante que é alimentada cotidianamente por intermédio do que ela denominou de Pactos Narcísicos. Sobre isso, Schucman e Schlickmann (2018) afirmam que

[...] o branco não é apenas favorecido nessa estrutura racializada, mas é, também, produtor ativo dessa estrutura, através dos mecanismos mais diretos de discriminação e da produção de um discurso que propaga a democracia racial e o branqueamento. Esses mecanismos de produção de desigualdades raciais foram construídos de tal forma que asseguraram aos brancos a ocupação de posições mais altas na hierarquia social, sem que isso fosse encarado como privilégio de raça. (SCHUCMAN; SCHLICKMANN, 2018, p. 290).

Essa construção não é algo escancarado, muitas vezes, como nos livros analisados, está na sutileza, no não dito, no não representado. Conforme aponta Sovik (2002, p. 07)

Os meios de comunicação e os produtos culturais de massa veiculam a cultura hegemônica, em sua articulação instável de diferenças. O resultado, em geral, é de aparência branca, exatamente porque a branquitude continua sendo uma espécie de projeto para a Nação, uma auto-imagem positiva.

Se pararmos para olhar ao nosso redor, nos outdoors, na televisão, nos altos cargos de poder, dentro das universidades, nos lugares que frequentamos, onde estão as pessoas negras? Se elas estão, como são representadas? Elas estão desfrutando ou trabalhando? Cotidianamente eu passo pela via de acesso à Florianópolis, é um local de trânsito intenso. Outro dia comecei a prestar atenção nos outdoors e me deparei com a maioria tendo pessoas brancas figurando diversas situações e em um deles tinha uma mulher negra, era de propaganda de um grupo de serviços terceirizados para empresas, ela estava com vestimentas de faxineira. Dentre uns 10 outdoors, 1 deles tinha uma pessoa negra, mas em lugar de submissão, de subalternidade. Ela não estava representando os de planos de saúde, nem os de seguro, muito menos os de imobiliária.

Outro fator que caracteriza a branquitude é a pretensa ideia de invisibilidade da raça. Com a análise dos livros podemos perceber que, além de a maioria ter personagens brancos/os, os conteúdos abordam questões emocionais, assuntos cotidianos, não mencionam racialidade explicitamente. Raça não é um assunto que faz parte explícita do enredo, apesar de estar contida nas representações e narrativas, conforme já explorado acima.

Segundo Bernardes (2018), que fez uma análise em todo o acervo do PNBE destinado à Educação Infantil até 2014, os livros de literatura infantil que trazem personagens principais negras/os, são, em sua maioria, destinados à falar sobre a temática da cultura Africana e Afro-Brasileira ou, conforme aponta Debus (2010), sobre questões raciais do cotidiano das/os personagens, a dificuldade de aceitação do cabelo, a intolerância religiosa sofrida, os apelidos pejorativos, o racismo na escola, a família inter-racial, enfim, tudo exclusivamente focado na raça.

Um exemplo diretamente dos livros analisados de como a raça só é mencionada diretamente quando não se trata de personagens brancos/os é que dos 22 livros o único que tem personagem não branca/o é o Abaré, o qual o protagonista é um menino indígena que vive de tanga na mata e seus amigos para brincadeiras cotidianas são animais selvagens. É um livro que representa os povos indígenas, porém de forma muito estereotipada e única, não considera suas diferentes formas de vivências. (Figura 131)

Figura 131 - Páginas de Abaré.



Fonte: LIMA, 2009, p. 18-19.

Com as/os personagens brancas/os isso não acontece. A racialidade dos conteúdos dos livros existe, mas não explicitamente, fica a sensação de que as pessoas brancas não têm questões raciais a resolver, como se a raça não fizesse parte do seu cotidiano, da sua construção enquanto cidadãs.

A branquitude procura se resguardar numa pretensa ideia de invisibilidade; ao agir assim, ser branco passa a ser considerado como padrão normativo e único de ser humano. Considerar o branco como único grupo sinônimo do ser humano, ou ser humano “ideal”, é indubitavelmente uma das características marcantes da branquitude em nossa sociedade e em outras. (CARDOSO, 2011, p. 81-82).

Essa ideia de uma pretensa invisibilidade racial das pessoas brancas é explorada no Brasil, inicialmente, por Piza (2000; 2003), entretanto, a autora defende que as pessoas brancas não se enxergam como pessoas racializadas, possuindo, portanto, uma identidade racial não marcada. Para ela, o fato de não enxergar a sua identidade racial a torna invisível.

Porém, esta ideia de invisibilidade apontada por Piza (2000; 2003) é refutada por autores como Frankenberg (2004), Cardoso (2011) e Schucman (2013), que entendem que, na verdade, a identidade racial branca é marcada e visível, pois “desde os primeiros encontros dos europeus com os africanos e ameríndios, houve uma delimitação em que portugueses, espanhóis, ingleses, holandeses e alemães foram marcados ou se automarcaram como brancos, obviamente em hierarquias diferentes” (CARDOSO, 2011, p. 85). Outro exemplo, de uma situação mais atual, em que é possível perceber que as pessoas brancas enxergam sua racialidade é a “[...] discussão sobre cotas raciais, onde a maioria dos brancos sabe e vê sua branquitude para dizer que as cotas os excluem” (SCHUCMAN, 2013, p. 58).

Sendo assim, essa narrativa de invisibilidade funciona como uma forma de reforçar o lugar de padrão, de norma, atribuindo ao grupo racial negro o status de outro, o outro que tem raça, que difere do padrão. E, também, como mais um dos mecanismos da branquitude para

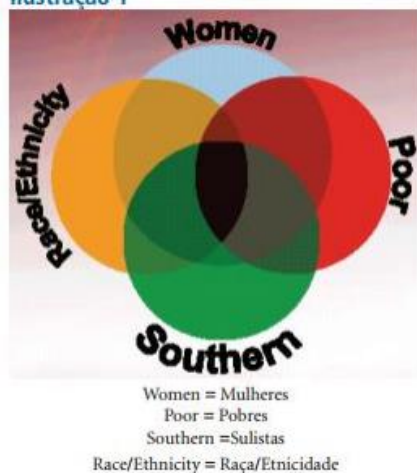
justificar o não questionamento de seus privilégios e o não envolvimento com a luta antirracista, colocando a responsabilidade de mudar o cenário social naquelas pessoas que consideram racializadas, as negras, ou seja, como bem colocou Bento (2002, p. 26) ironicamente: “Há desigualdade raciais? *Há!* Há uma carência negra? *Há!* Isso tem alguma coisa a ver com o branco? *Não!* É porque o negro foi escravizado, ou seja, é legado inerte de um passado no qual os brancos parecem ter estado ausentes”.

A representação majoritária de personagens brancas/os, a pretensa invisibilidade de raça das/os personagens brancas/os, as semelhanças materiais, afetivas, sociais, físicas e emocionais como são retratadas/os as/os personagens brancas/os, reforçam o lugar de privilégio ocupado por esse grupo racial, fortalecendo a ideia de que são a norma, o padrão da sociedade.

Um padrão que engloba não só a raça, mas uma sobreposição de fatores que o faz ser considerado ideal. Pois, “como lugar de privilégio, a branquitude não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio ou subordinação relativos; estes não apagam nem tornam irrelevante o privilégio racial, mas o modulam ou modificam” (FRANKENBERG, 2004, p. 312). Isso significa dizer que fatores interseccionais também contribuem para a construção de um ideal de pessoa, colocando-a em diferentes escalas sociais de privilégios, tanto materiais como simbólicos, pois a branquitude são “conjuntos de fenômenos locais complexamente arraigados na trama das relações socio-econômicas, socioculturais e psíquicas” (FRANKENBERG, 1997 apud SOVIK, 2002, p. 02). Portanto,

A interseccionalidade sugere que, na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos. Assim, como vocês observarão na ilustração 1 (abaixo), ao sobrepor o grupo das mulheres com o das pessoas negras, o das pessoas pobres e também o das mulheres que sofrem discriminação por conta da sua idade ou por serem portadoras de alguma deficiência, vemos que as que se encontram no centro – e acredito que isso não ocorre por acaso – são as mulheres de pele mais escura e também as que tendem a ser as mais excluídas das práticas tradicionais de direitos civis e humanos.

Ilustração 1



(CRENSHAW, 2015, p.10).

Ou seja, o fato de os livros representarem, majoritariamente, apenas um tipo de pessoa: branca, com boas condições materiais, físicas, emocionais, afetivas e heteronormativas; fortalece a ideia de uma identidade branca ainda mais excludente. Isso porque, além de serem personagens brancas/os, os atravessamentos de classe e gênero, por exemplo, são abordados de uma única forma, aparentando ser o único jeito de estar no mundo.

Portanto, isso reforça e mantém os privilégios materiais e simbólicos do grupo racial branco. Por privilégios materiais podemos considerar a maior facilidade de acesso das pessoas brancas em relação às não brancas, “à educação, à saúde, ao emprego, à moradia e às diferentes formas de bem-estar social” (SCHUCMAN, 2013, p. 60). Schucman (2013, p. 60) exemplifica dizendo que “[...] os brasileiros brancos vivem em “um país” com IDH [Índice de Desenvolvimento Humano] médio equivalente à 44ª melhor posição do mundo, enquanto os brasileiros negros vivem “em um Brasil” onde o IDH médio é equivalente ao 104º lugar”. Para exemplificar, recentemente saiu uma reportagem sobre pesquisa que aponta a diferença entre os salários de pessoas negras e brancas, afirmando que trabalhadoras/es brancas/os receberam em 2018, em média, 75% a mais que trabalhadoras/es negras/os. (IBGE, 2019).

Já por privilégios simbólicos entende-se aqueles que são vinculados às pessoas brancas por estarem ligadas diretamente à uma ideia positiva de beleza, inteligência, progresso, ética, entre outros. Para melhor compreensão de como eles agem no dia a dia, é interessante trazer alguns dos exemplos apontados por Peggy McIntosh em seu artigo de 1989 intitulado *White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack*²⁹, que pode ser traduzido como Privilégio Branco: desfazendo a mochila invisível, no qual ela faz uma lista de 50 situações cotidianas em que os privilégios simbólicos estão presentes:

- Posso fazer compras sozinha a maior parte do tempo, sabendo que não serei seguida ou assediada.
- Posso ligar a televisão ou abrir a primeira página do jornal e ver pessoas da minha raça amplamente representadas.
- Quando me falam da minha identidade nacional ou sobre “civilização”, é mostrado que pessoas da minha cor fizeram do meu país o que ele é.
- Posso ter certeza que meus filhos receberão materiais curriculares que atestam a existência da raça deles.
- Consigo proteger meus filhos a maior parte do tempo de pessoas que podem não gostar deles.
- Posso falar palavrões ou me vestir com roupas de segunda mão, ou não responder cartas [e-mails], sem que as pessoas atribuam essas escolhas à baixa moral, pobreza ou analfabetismo da minha raça.
- Nunca sou chamado a falar em nome de todas as pessoas do meu grupo racial.

²⁹ Disponível em: <<https://www.racialequitytools.org/resourcefiles/mcintosh.pdf>> Acesso em: 16 out. 2019.

- Posso ignorar a língua e os costumes das pessoas de cor que constituem a maioria do mundo sem sentir culpa nenhuma por tal ignorância.
- Posso criticar nosso governo e falar sobre o quanto eu tenho medo de suas políticas e comportamentos sem ser visto como excluído culturalmente.
- Se um guarda de trânsito me pede para parar ou se um fiscal da receita auditar meus impostos, posso seguramente saber que tal decisão não ocorreu por conta da minha raça.
- Posso facilmente comprar pôsteres, cartões postais, livros de fotos, cartões de aniversário, bonecas, brinquedos e revistas infantis que representam pessoas da minha raça.
- Posso ir para casa depois de reuniões de organizações às quais pertenço me sentindo acolhida, ao invés de fora do meu lugar, subrepresentada numericamente, não ouvida, mantida a distância, ou temida.
- Posso aceitar um emprego em um empregador que aplica ações afirmativas sem que meus colegas de trabalho suspeitem que eu tenha conseguido tal emprego por causa da raça.
- Posso escolher acomodações públicas sem temer que as pessoas da minha raça não poderão entrar ou serão destratadas nos lugares que eu escolhi.
- Posso ter certeza que se eu precisar de ajuda médica ou legal, minha raça não trabalhará contra mim.
- Se meu dia, semana ou ano está indo mal, não preciso questionar se cada episódio negativo tem um subtexto racial.
- Posso escolher um corretivo ou curativo “cor da pele” e saber que ele mais ou menos vai ter o mesmo tom da minha pele. (Tradução de FAUST, 2014, p. 2-3).

É possível perceber, portanto, que os livros de literatura infantil nos dizem muito sobre a nossa sociedade, sobre como ainda precisamos caminhar para alcançar o mínimo de equidade e igualdade. São livros que passam uma visão de pessoa, contribuindo na construção do imaginário de crianças a respeito da racialização.

Sendo assim, se considerarmos o conceito de letramento como a consciência do uso social da língua, onde está implícita “[...] a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitiva, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprender a usá-la” (SOARES, 2014, p. 17) e que, portanto, é possível a existência de letramentos múltiplos, pois havendo um conjunto estipulado de conceitos básicos sobre determinada temática é viável que ele aconteça. (ROJO, 2009). E se considerarmos esse conjunto de práticas sendo o conceito de racialização da nossa sociedade, conforme apresentado na seção 2.3.1, podemos ousar dizer que os livros promovem o letramento com viés racial, mas, nesse caso, um letramento racial racista.

Isso porque, existe um conceito de letramento racial que foi cunhado por France Winddance Twine (2006) e traduzido por Schucman (2013) de *racial literacy*, o qual ela define como “[...] um conjunto de práticas que pode ser melhor caracterizado como uma “prática de leitura””, ou seja, uma forma de ler e entender o mundo e a sociedade que nos cerca. Entretanto, Twine (2006) define o termo como práticas antirracistas, que podem ser definidas como:

[...] uma forma de perceber e responder individualmente às tensões das hierarquias raciais da estrutura social – que inclui o seguinte:

- (1) um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude;
 - (2) a definição do racismo como um problema social atual, em vez de um legado histórico;
 - (3) um entendimento de que as identidades raciais são aprendidas e um resultado de práticas sociais;
 - (4) a posse de gramática e um vocabulário racial que facilita a discussão de raça, racismo e antiracismo;
 - (5) a capacidade de traduzir e interpretar os códigos e práticas racializadas de nossa sociedade e
 - (6) uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade”.
- (Twine, 2006 apud Schucman, 2013, p. 172).

Sendo assim, quando ignorados os aspectos da branquitude, reforçando os privilégios e o lugar de poder de um grupo racial em detrimento de outros, cumprindo com o plano hegemônico, a educação está acontecendo, o letramento está sendo feito e noções sobre raça e sociedade estão sendo repassadas, porém, em um viés excludente, discriminatório, racista, que não intenciona a equidade. Como disse sabidamente Paulo Freire (1996, p. 38): “Neutra, “indiferente” a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser”, portanto, cabe a nós sabermos qual o tipo de educação buscamos e lutamos para que aconteça.

5 CHEGADAS E CONTINUIDADES

Com a exposição e análise dos dados, podemos perceber que os livros de literatura infantil nos dizem muitas coisas, especialmente nos não ditos, não representados, nas faltas. Suas linhas comuns alertam para a forma como a educação está sendo pensada e repassada às crianças. E, afinal, que tipo de cidadãs e cidadãos estamos formando? Essa foi uma das perguntas que me levou a investir na formação em educação, pela vontade de pensar novas perspectivas, novos caminhos, de me repensar enquanto pessoa e profissional. Com essa intenção iniciei meus estudos no campo crítico da branquitude, por compreender que não existe educação neutra e que todos os aspectos sociais se atravessam na prática pedagógica e não podemos ignorá-los.

Entretanto, para conseguir dissertar sobre o tema aqui proposto, racialização na infância a partir da literatura infantil, foi preciso, primeiramente, pensar que infância é essa, que crianças ela compreende. Após realizar um histórico breve das diferentes percepções sobre esses conceitos ao longo do tempo, chegamos, então, à concepção de infâncias múltiplas, vivenciadas e criadas por crianças diversas, atoras sociais ativas da sociedade. Focamos em uma visão ocidental e não indígena de criança e infância, por dialogar mais diretamente com a realidade em que está situada a pesquisa.

O segundo passo foi entender o que é literatura infantil, que concepções estão por trás desse conceito. Desta forma, foi possível compreender que esse ramo da literatura está intimamente ligado à ideia de infância como uma fase específica da vida de uma pessoa. Ideia essa que teve seu surgimento em um contexto muito específico da história que visava a constituição de uma criança única, tendo o objetivo específico de repassar padrões morais e educar para a vida naquela sociedade que vinha se constituindo. Com o tempo, novas formas e utilidades foram dadas à literatura infantil, mas é unânime entre as/os autoras/es que, mesmo não tendo mais um caráter unicamente moralizante, não há neutralidade nas obras e que elas possuem uma forte influência na concepção do imaginário infantil, influenciando na sua concepção de mundo e vivências sociais.

Após compreendermos de que criança, que infância e que entendimento de literatura infantil estávamos falando, conceituamos racialização de uma forma mais geral e, também, a racialização no Brasil, a fim de situar o tema no campo da pesquisa. Nesse sentido, compreendemos que a racialização é um processo com bases em grandes projetos hegemônicos, atuando, portanto, em nível micro e macro e sendo variável conforme o momento histórico a que se destina. A ideia central desse processo sempre foi, e ainda é, hierarquizar pessoas a partir

da raça, conceito esse entendido como uma construção social, sem bases biológicas, mas fundamental para que consigamos pensar as estruturas sociais do Brasil. Em relação ao Brasil, especificamente, o projeto que é marco da racialização no país foi o de embranquecimento da sociedade por meio do imigrantismo, que previa a extinção da população negra a partir da miscigenação com a vinda de imigrantes europeus no pós-abolição. Para isso, muitas medidas foram tomadas, desde benefícios ofertados exclusivamente aos imigrantes, até difamações intencionais dirigidas às pessoas negras, criando estereótipos que as inferiorizava e desumanizava, com o intuito de higienização, forçando sua saída dos centros da cidade sem as mínimas condições de sobrevivência. As ações foram modificando ao longo do tempo, entretanto, ainda se mantem atualmente em novas roupagens.

Com a pesquisa das produções acadêmicas recentes, percebemos que a ideia a que essa dissertação se pretende foi pouco explorada, pois, comumente os estudos sobre crianças e raça abordam crianças negras, suas dores, sofrimentos e resistências na escola, pouco se foca nas crianças brancas. Mas, de todo modo, foram importantes para confirmarmos que o racismo afeta o cotidiano das crianças e que a escola é um espaço que promove a sua manutenção e silenciamento. Também possibilitou o entendimento do entrelaçamento entre os conceitos de racialização e educação vinculados à infância.

Com as bases estruturadas, realizamos o mapeamento dos livros indicados pelo MEC por meio do PNBE destinados às crianças pequenas em fase pré-escolar. Devido à dificuldade em encontrá-los disponíveis nas instituições escolares, selecionamos todos que possuem personagens humanos, totalizando 22 exemplares. Os temas são diversos e não influenciaram na escolha, pois a ideia foi pegar livros que compõe o acervo das creches e estejam à disposição das/os professoras/es e crianças. A partir daí, começamos a identificar quais as representações gráficas e escritas e as diferenças fenotípicas apresentadas nos livros infantis e, com a exposição dos dados coletados para análise, conseguimos traçar os pontos comuns dos mesmos.

Sendo assim, chegamos a algumas considerações importantes. Constatamos a predominância de personagens brancas/os e a quase inexistência de personagens negras/os e indígenas. Das/os personagens negras/os, todas/os estão na categoria de coadjuvantes, mas como figurantes, ou seja, sem relevância ao enredo da história. Verificamos que a construção das/os personagens brancas/os é bastante semelhante nos quesitos materiais, físicos, afetivos e emocionais, a maioria possui boas condições em todos esses âmbitos e cumprem a ideia heteronormativa de família. Outro aspecto constatado foi o fato de a questão racial não ser abordada explicitamente em praticamente todos os livros, causando a falsa impressão de que

raça não tem relação com a vivência de pessoas brancas, como se elas não fossem racializadas e não tivessem responsabilidade sobre o racismo.

Desta forma, podemos concluir que as linhas comuns presentes nos livros contribuem para a ideia de racialização, reforçando a branquitude como a norma, o padrão. Contribuem, também, para uma ideia de sociedade em que as pessoas negras e indígenas são invisíveis, figurantes, reforçando os lugares de poder e privilégios do grupo racial branco. Percebemos, então, que a intencionalidade é bastante explícita, ela mantém o status quo, é excludente e discriminatória. E, por isso, ousamos dizer que possibilitam um letramento racial racista às crianças, pois oferecem recursos para a leitura de mundo, para a construção de signos e significados de suas vivências que são focados em apenas um tipo de pessoa, destoando da realidade social em que vivem essas crianças, destoando, muitas vezes, de quem elas são enquanto pessoas.

A dissertação em questão possibilita, portanto, a percepção de que as leis regulamentadoras de uma educação multicultural, como a 10.639/03 e a 11.645/08, não estão sendo efetivamente cumpridas. Alertando para a necessidade de se pensar estratégias para a sua real implementação, podendo ser a partir de formação de professoras/es, gestoras/es ou novas políticas públicas educacionais que priorizem a sua execução. Afinal, da primeira lei já se passaram 16 anos e muitos documentos complementares, como as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais foram criados para dar suporte, ou seja, bastante tempo para que as instituições de ensino, bem como as editoras que disponibilizam materiais para creches e escolas, estejam adequadas e operando conforme as leis. Vale ressaltar a importância de, para além de formações complementares, formações iniciais que contemplem as legislações em sua plenitude, sendo necessário que as instituições de ensino superior repensem seus currículos e os adequem.

Para mim, como pessoa, pesquisadora e professora, fazer essa pesquisa foi uma confirmação assustadora e preocupante das minhas hipóteses. Tive ainda mais certeza que o caminho que venho buscando é o que quero continuar seguindo, que a luta antirracista precisa se fortalecer e que precisamos, enquanto pessoas brancas, entender nosso papel na manutenção do racismo, pensando formas para romper com esse ciclo de violências que é estruturante da nossa sociedade.

Portanto, acreditamos que é um material que pode servir como base para estudos e formação de professoras/es, tanto inicial quanto continuada, e gestoras/es, buscando ampliar a compreensão sobre como os conteúdos possuem viés racial, como estão estruturados e qual a consequência deles para a vida das crianças. Algumas proposições de temas para a inserção

desta discussão nos cursos de licenciaturas e programas de formação docente por meio do ensino, pesquisa e extensão das universidades, são: A conceituação do que é branquitude, utilizando os livros de literatura infantil como exemplos; A racialização na literatura infantil, problematizando a construção de um ideal de pessoa, que estabelece uma norma, a partir das representações gráficas e escritas contidas nos livros; O papel das pessoas brancas na manutenção do racismo, tendo as literaturas infantis como base; Oficinas de criação e elaboração de materiais antirracistas, inclusivos, que compreendam a diversidade de pessoas da nossa sociedade, utilizando a análise sobre os livros como guia.

Formações, estas, que visem o entendimento de que o racismo é um problema estrutural e atual da nossa sociedade, que ele é relacional, dependendo de todas as pessoas, especialmente das brancas, para que seja eliminado, que há possibilidade de aprendermos novas formas de ver e lidar com as identidades raciais, que possibilitem o entendimento dos aspectos das branquitude, que as práticas racializadas não existem só quando há atos explicitamente racistas, enfim, que proporcionem um letramento racial com viés antirracista.

Desta forma, como continuidade do estudo, pensamos ser interessante a investigação dos conteúdos racializados nos livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental, contemplando a parte gráfica, escrita e conteudista, a fim de ampliar o entendimento sobre o conceito de letramento racial.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

ADLER, V. **O bebê da Cabeça aos Pés**. Il. Hiroe Nakata. Tradução de Rosimarie Ziegelmaier. São Paulo: Editora Globo, 2012.

ADICHE, C. N. O perigo da história única. 2012. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc&t=37s>>. Acesso em: 08 mai. 2018.

AIRÉS, P. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ALBUQUERQUE, W. R.; FRAGA FILHO, W. de **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALGARVE, V. A. **Cultura negra na sala de aula**: pode um cantinho de africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas? 2004. 271 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ALMEIDA, S. L. de. **O que é Racismo Estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

AMARAL, A. C. T. do. A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil. In: **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/infancia-pequena-e-construcao-da-identidade-etnico-racial-na-educacao-infantil>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

ANDRADE, L.B.P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. Disponível em:
<<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/109136>>. Acesso em: 02 set. 2018.

ARANTES, A. S. **Processos de racialização nas escolas primárias pernambucanas (1911-1945)**. 2014. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

ARANTES, J. T. '**Quase toda pessoa branca é racista, mesmo que não queira**'. Entrevista com Dra. Lia Vainer Schucman à UOL. 04 mar. 2015. Disponível em:
<<http://operamundi.uol.com.br/conteudo/samuel/39686/quase+toda+pessoa+branca+e+racista>>

[+mesmo+que+nao+queira+diz+psicologa+com+tese+sobre+branquitude.shtml>](#). Acesso em: 25 abr. 2018.

ARAUJO, D. C. de. **O que já disseram a respeito da diversidade étnico-racial no programa nacional de biblioteca da escola (pnbe)? Um estudo em andamento.** In: **Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPED** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013 - Goiânia-GO. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-que-ja-disseram-respeito-da-diversidade-etnico-racial-no-programa-nacional-de>> .Acesso em: 11 jun. 2018.

ARAÚJO, M. de. Educação na infância e relações étnico-raciais: inquietações, indagações e movimentos de superação. **Revista Eventos Pedagógicos: Desigualdade e Diversidade étnico-racial na educação infantil.** Mato Grosso. v. 6, n. 4 (17. ed.), p. 450-481, nov./dez., 2015. Disponível em: <<https://doaj.org/article/a3bfb0f7599244a28d03ddb61be537dc>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

AZEVEDO, C. M. M. de. **Onda negra, medo branco; o negro no imaginário das elites — século XIX.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2002, p. 25-58.

BERNARDES, T. V. M. **A literatura de temática da cultura Africana e Afro-Brasileira nos acervos do programa nacional biblioteca da escola (PNBE) para educação infantil.** 2018. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

BÖHM, G. H. A literatura e o conhecimento: contando histórias para ensinar. In: DEBUS, Eliane Santana Dias. **A literatura Infantil e juvenil de língua portuguesa: leituras do Brasil e d'além-mar.** Blumenau: Nova Letra, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **10 anos do campo cor/raça no Censo Escolar.** 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/matricula_inicial/2015/documento_s/10_anos_do_campo_cor_raca_no_censo_escolar.pdf> Acesso em: 18 abr. 2017.

_____. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003

_____. **Emenda constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009, prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 05 mai. 2018.

_____. IBGE. Agência IBGE Notícias. Estatísticas Sociais (Ed.). **População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos**. 2019. Texto de Adriana Saraiva. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>>. Acesso em: 12 set. 2019.

_____. **Programa Nacional Biblioteca na Escola**. Ministério da Educação. Brasília/DF: 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>. Acesso em: 08 mai. 2018.

BRENNMAN, I. **Mãenhê**. Il. Guilherme Karsten. 1. ed. São Paulo: Escarlata, 2013.

_____. **Pai, não fui eu!** Il. AnnaLaura Cantone. 1. ed. São Paulo: All Books, 2013.

_____. **Telefone Sem Fio**. Il. Ilan Brenman e Renato Moriconi. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

CARDOSO, L. O Branco-Objeto: o movimento negro situando a branquitude. **Instrumento**: Revista Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan. - jun. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18706>> Acesso em: 12 mai. 2017.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CERQUEIRA, D. **Atlas da Violência**. Rio de Janeiro: IPEA, 2018. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf> Acesso em: 13 jul. 2018.

CHILD, L. **Quero um Bicho de Estimação**. Tradução de Érico Assis. 1. ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2013.

CISTO, C. **Abraço Apertado**. Il. Elisabeth Teixeira. 2. ed. Curitiba: Piá, 2013.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. 1ªed. São Paulo: Moderna, 2000.

CORREIA, L. J. L. **Um estudo sobre as relações étnicorraciais na perspectiva das crianças pequenas**. 2017. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos/SP, 2017.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p.

CRENSHAW, K. **A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero, Gênero e Educação**, 2015. Disponível em: <<http://generoeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/A-Interseccionalidade-na-Discrimina%C3%A7%C3%A3o-de-Ra%C3%A7a-e-G%C3%AAnero-Kimberle-Crenshaw.pdf>> Acesso em 15 out. 2019.

CRUZ, A. C. J. Relações raciais entre crianças na cidade de São Paulo: as pesquisas do projeto unesco. In: **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/relacoes-raciais-entre-criancas-na-cidade-de-sao-paulo-pesquisas-do-projeto-unesco>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

DEBUS, E. S. D. Meninos e meninas negras na literatura infantil brasileira: (des)velando preconceitos. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, 191-210, jan./jun. 2010.

DIAS, V. L. **Longe-Perto**. Il. Romont Willy. São Paulo: Elementar, 2012.

DICIONÁRIO Google. **Conceito de atro**. 2019. Disponível em: <<http://bit.ly/2mlRaBS>>. Acesso em: 30 set. 2019.

DICIONÁRIO Michaelis. **Conceito de branqueamento**. 2019. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/branqueamento/>>. Acesso em: 30 set. 2019.

DICIONÁRIO Michaelis. **Conceito de negro**. 2019. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/negro/>>. Acesso em: 30 set. 2019.

DORNELLES, L. V.; MARQUES, C. M. Pedagogias da racialidade: modos de se constituir crianças negras em escolas de educação infantil do Brasil. **Propuesta Educativa**. Argentina. v. 1, n. 43, p. 113-122. Año 24, jun. 2015. Disponível em:

<http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852015000100011&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2018.

FAUST, G.M. **Privilégio Branco**: desfazendo a mochila invisível. 2014. Disponível em: Acesso em: 16 out. 2019.

FLECK, B. V. **Literatura Infantil**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2003. 82 p. (Caderno Pedagógico).

FRANCO, B. **Quem soltou o Pum?** Il. José Cardoso Lollo. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2013.

FRANKENBERG, R. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: WARE, V. (org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 307 – 338.

FREIRE, P. **Professor sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'agua, 1997.

GAY, M. **Quando Estela era muito, muito pequena**. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2010.

GÖBEL, A. **Um+um+um+todos**. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2013.

GUIMARÃES, A. S. A. Formações nacionais de classe e raça. **Tempo soc.** [online]. 2016, vol.28, n.2, p.161-182. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20702016000200161&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 out. 2018.

_____, A. S. A. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 121-142, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v13n2/v13n2a07.pdf>> Acesso em: 25 out. 2019.

HETZEL, G. B. **Pipoca, um carneirinho e um tambor**. Il. Elma. São Paulo: Editora DCL, 2011.

HOPPE, P. **Chapéu**. Tradução de Gilda de Aquino. 1. ed. São Paulo: Brinque-Book, 2012.

IBGE: Trabalhador branco recebe 75% a mais que pretos e pardos no Brasil. 2019. Disponível em: <https://www.brasil247.com/brasil/ibge-trabalhador-branco-recebe-75-a-mais-que-pretos-e-pardos-no-brasil?fbclid=IwAR2rq4ZvzTZMZJHB-OD_FefKipP1Hy1nwVxf8As1b7o8EYm4ZecevWsNbX8>. Acesso em: 17 out. 2019.

IPEA (ed.) **Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas:** 120 anos após a abolição. Brasília/DF: DISOC, 2008. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/080513_comunicadoipea04.pdf> Acesso em: 13 jul. 2018.

JOVINO, I. da S. Entre o sentimento da infância e a invisibilidade das crianças negras: ambigüidade no século XIX. In: **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED** - 19 a 22 de outubro de 2008 - Caxambu/MG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/entre-o-sentimento-da-infancia-e-invisibilidade-das-criancas-negras-ambiguidade-no>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

JUNQUEIRA, S. **Hum, que gostoso.** Il. Mariângela Haddad. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LIMA, G. **Abaré.** São Paulo: Paulus, 2009.

MARCHI, R. de C.; SARMENTO, M. J. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 141, p.951-964, out.-dez., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017005007101&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 05 set. 2018.

MARTINHAGO, D. B. **As representações do negro na literatura infantil: algumas leituras do acervo do programa nacional biblioteca da escola (pnbe) do ano de 2013.** 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma, 2016.

MARTINS FILHO, A. J.; MARTINS FILHO, L. J. O trabalho educativo e os processos de socialização: adultos e crianças configurando regras e estratégias no interior da creche. **PerCursos**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 60-76, jan. / jun. 2007. Disponível em: <www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/1508/1273>. Acesso em: 05 set. 2018.

MCCARTY, P. **Jeremias Desenha um Monstro.** Tradução de Rosmarie Ziegelmaier. São Paulo: Editora Globo, 2012.

MCINTOSH, Peggy. **White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack**. Disponível em: <<https://www.racialequitytools.org/resourcefiles/mcintosh.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2019.

MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MELLO, R. **Vizinho, Vizinha**. Il. Mariana Massarani, Graça Lima e Roger Mello. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

MORENO, J. L. B. **Presença da infância negra nos livros de literatura infantil veiculados no Programa Nacional Biblioteca na Escola**. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, 2015.

OMI, M; WINANT, H. **Racial Formation in the United States: from the 1960s to the 1990s**. Second Edition. New York/NY: Routledge, 1994.

PIZA, E. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu. In: GUIMARÃES, A.S.A.; HUNTLEY, L. (Orgs.). **Tirando a máscara: Ensaio sobre racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. (p. 97-126).

_____, Edith. Porta de Vidro: Entrada para a Branquitude. In: CARONE, I.; BENTO, M. A.(Orgs.). **Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre Branquitude e Branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. (p. 59-90).

RAMOS, A. C. **Era uma Vez Três Velhinhas...** Il. Alexandre Rampazo. São Paulo: Globo, 2012.

RIBEIRO, E. **Rê Tinta**. Instagram, 2019. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B3_PBxGpUsn/> Acesso em: 24 out. 2019.

RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. **Chapeuzinho Vermelho: a verdadeira história**. Il. Marc Taeger. Tradução de Thais Rimkus. São Paulo: Instituto Callis, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

ROSINHA. **Maria que Ria**. São Paulo: Araguaia, 2013.

SANTIAGO, F. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 31, n. 02, p. 129-153, abr./jun., 2015. Disponível em: <<https://doaj.org/article/78c0adf9bebd4692880042823d174a22>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 144p.

SANTOS, M. L. O. dos. **Raça e religião**: uma análise psicossocial dos discursos acerca das religiões afro-brasileiras. 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Coord.). **Crianças e Miúdos**: Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto. Asa, 2004.

_____. Crianças: educação, culturas e cidadania activa Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005a. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9857/9109>>. Acesso em: 02 set. 2018.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200003>. Acesso em: 02 set. 2018.

SCHLICKMANN, R. **Observatório de Educação das Relações Étnico-Raciais do NEAB/UDESC**: contribuições para a educação básica de Santa Catarina. 2017. 91 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <<http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000042/0000429e.pdf>> Acesso em: 08 set. 2018.

SCHUCMAN, L.; SCHLICKMANN, R. Racismo e Branquitude: Psicologia e branqueamento no Brasil. In: KOMINEK, A. M. V.; VANALI, A. C. (Orgs.) **Roteiros temáticos da diáspora**: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

_____, L. V. **Entre o Encardido, o Branco e o Branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: ANNABLUME editora, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22ª ED. SÃO PAULO: CORTEZ, 2013.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.) **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-43 Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. 128 p.

SOUZA, E. Q. de. **Crianças negras em escolas de “alma branca”**: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil. 2016. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos/SP, 2016.

SOVIK, L. A Branquitude e o Estudo da Mídia Brasileira: algumas anotações a partir de Guerreiro Ramos. In: **Anais do XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Salvador/BA: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – INTERCO, 1 a 5 set. 2002.

TRIGO, L. **Vira Bicho**. Il. Mariana Massarani. 7. ed. Campinas/SP: Versus, 2013.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **A pesquisa e a produção de conhecimentos**: introdução à pesquisa em educação. Curso de pedagogia da Unesp. 2010. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2017.

VALDIVIA, P. **É Assim**. Tradução de Gabriela R. S. Costa Pinto. São Paulo: Editora UDP, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1989.

XAVIER, M. **Asa de Papel**. Fot. Gustavo Campos. São Paulo: Livraria Saraiva, 2009.

WERNECK, J (org.) **Racismo Institucional**: uma abordagem conceitual. Trama Design, 2016. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/FINAL-WEB-Racismo-Institucional-uma-abordagem-conceitual.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

ZILBERMAN, R. Literatura Infantil: Livro, Leitura, Leitor. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **A produção cultural para a criança**. 4ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

_____. **A literatura infantil na escola**. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.

_____. A leitura da literatura infantil brasileira. In: DEBUS, Eliane Santana Dias. **A literatura Infantil e juvenil de língua portuguesa**: leituras do Brasil e d'além-mar. Blumenau: Nova Letra, 2008.