



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA DO TOCANTINS  
CURSO DE GRADUAÇÃO DE PEDAGOGIA**

**SANDRA PEREIRA DA SILVA**

**A REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA LITERATURA BRASILEIRA INFANTO-  
JUVENIL: REFLEXÕES E APONTAMENTOS**

**MIRACEMA DO TOCANTINS, TO**

**2023**

**Sandra Pereira da Silva**

**A representatividade negra na literatura brasileira infanto-juvenil: reflexões e apontamentos**

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Campus Universitário de Miracema do Tocantins para obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

Orientador (a): Profa. Dra. Maria Irenilce Rodrigues Barros.

Miracema do Tocantins, TO

2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

S586r Silva, Sandra Pereira da.

A representatividade negra na literatura brasileira infanto-juvenil:: reflexões e apontamentos. / Sandra Pereira da Silva. – Miracema, TO, 2023.

58 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins –  
Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pedagogia, 2023.

Orientadora : Maria Irenilce Rodrigues Barros

1. Literatura Infanto-juvenil. 2. Representatividade. 3. Identidade Racial. 4. Educação Antirracista. I. Título

**CDD 370**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

SANDRA PEREIRA DA SILVA

A REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA LITERATURA BRASILEIRA INFANTO-  
JUVENIL: REFLEXÕES E APONTAMENTOS

Monografia apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Miracema, Curso de Pedagogia, foi avaliado para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de Aprovação: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Maria Irenilce Rodrigues Barros, Orientadora – UFT

---

Prof. Dr. Antônio Miranda de Oliveira, Examinador – UFT

---

Profa. Lic. Seila Souza dos Santos Ferreira, Examinadora Externa (Semed-  
Miracema/TO)

## **AGRADECIMENTOS**

Diante dos percalços enfrentados até a escrita deste trabalho, muito se foi vivenciado durante a vida acadêmica, através das relações pessoais e sociais. Este trabalho não se trata de um encerramento, mas sim, de uma nova caminhada que se inicia com um novo recomeço em minha vida.

Agradeço em especial a minha orientadora Profa. Dra. Maria Irenilce Rodrigues Barros por sua disposição, paciência e orientação durante a escrita desta monografia. Suas colocações e percepções acerca do texto, foram de grande valia para o meu conhecimento e para que eu conseguisse finalizar de forma satisfatória este trabalho.

Agradeço aos meus amigos Geice Nogueira e Gustavo Barros por estarem ao meu lado durante essa jornada e por termos compartilhados experiências valiosas através do tempo. Sou grata por seus puxões de orelha e por nunca me deixarem desistir. Sou grata por nossa amizade e companheirismo. Obrigada por tudo. Amo vocês.

E agradeço especialmente, a pessoa que me incentivou desde criança a sempre estudar, a ler, e a sonhar e buscar por um futuro melhor. Por sempre estar ao melhor lado, nos bons e maus momentos.

À dona Solange. A mãe que tenho o maior orgulho e que é minha maior inspiração.

Por fim, agradeço a mim, por persistir e não desistir no meio do caminho. Por querer mais. Por sonhar alto e grande. Por lutar e resistir. Que essa nova jornada, seja tão emocionante quanto a primeira.

Obrigado a todos!

## RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, tem como objetivo realizar uma reflexão crítica, acerca da falta de representatividade negra nas produções literárias de época, fazendo, inicialmente, uma passagem pela trajetória histórica da Literatura Infantil-Juvenil, desde sua origem no mundo e a sua relação com a criança/infância da época, até a sua chegada ao Brasil, quando os textos de Portugal são traduzidos, inicialmente, em caráter unicamente pedagógico para as crianças de elite brasileira, tendo como um dos seus principais autores infantis, Monteiro Lobato. Neste estudo, a direção metodológica utilizada será de natureza bibliográfica, consistindo no levantamento de pesquisas em sites, artigos, teses, anais de congressos, dentre outros. Essa monografia também realiza uma discussão sobre como o negro foi e tem sido representado nas obras literárias brasileiras destinadas ao público infantil após a escravidão, no Brasil. Serão utilizados como principal referência para o aprofundamento teórico-metodológico da problemática apontada, contribuições de Silva e Bertoletti (2017), Lajolo e Zilberman (2007), Luz (2018), Freitas (2014), Silva e Silva (2011), Castilho (2004), Bispo (2020), entre outros autores. Em síntese, percebemos que a literatura, como reflexo da sociedade, excluiu e/ou tratou o povo negro de maneira diferenciada ao longo de muitos anos na história do Brasil. Logo, é preciso que a educação, como sendo um dos meios de correspondência entre a literatura e as crianças através do cotidiano escolar, busque romper com o silenciamento, os estereótipos e os preconceitos raciais em relação ao negro, a fim de promover a construção de uma educação antirracista, permitindo a criança a formação de sua identidade racial.

**Palavras-chave:** Literatura Infanto-Juvenil. Representatividade. Identidade racial. Educação antirracista.

## ABSTRACT

This Course Completion Work - TCC, aims to carry out a critical reflection about the lack of black representation in the literary productions of the time, initially making a passage through the historical trajectory of Children's Literature, since its origin in the world and his relationship with the child/childhood of the time, until his arrival in Brazil, when the texts from Portugal were translated, initially, in a purely pedagogical manner for the children of the Brazilian elite, having Monteiro as one of their main children's authors Lobato. In this study, the methodological direction used will be of a bibliographical nature, consisting of surveying research on websites, articles, theses, conference proceedings, among others. This monograph also discusses how black people were and have been represented in Brazilian literary works aimed at children after slavery in Brazil. Contributions by Silva and Bertoletti (2017), Lajolo and Zilberman (2007), Luz (2018), Freitas (2014), Silva and Silva (2011), Castilho (2004), Bispo (2020), among other authors. In summary, we realize that literature, as a reflection of society, has excluded and/or treated black people differently over many years in the history of Brazil. Therefore, it is necessary that education, as one of the means of correspondence between literature and children through everyday school life, seek to break with silencing, stereotypes and racial prejudices in relation to blacks, in order to promote the construction of an anti-racist education, allowing children to form their racial identity.

**Keywords:** Children's Literature. Representativeness. Racial identity. Anti-racist education.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

IES	Instituições de Ensino Superior
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>PERCURSO HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL: ORIGENS E CONCEPÇÕES.....</b>	<b>12</b>
<b>2.1</b>	<b>Origem da literatura infantil-juvenil no mundo .....</b>	<b>14</b>
<b>3</b>	<b>LITERATURA INFANTIL-JUVENIL NO BRASIL: AS TRADUÇÕES NA LITERATURA INFANTIL E A EDUCAÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>3.1</b>	<b>A literatura infantil brasileira: Monteiro Lobato .....</b>	<b>20</b>
<b>4</b>	<b>UM BREVE HISTÓRICO DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL: A CHEGADA DO NEGRO AO PAÍS.....</b>	<b>23</b>
<b>4.1</b>	<b>Distorção da figura do negro na literatura infanto-juvenil .....</b>	<b>26</b>
<b>5</b>	<b>A BUSCA DA REPRESENTATIVIDADE NEGRA E DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL NA LITERATURA INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO DEBATE E RECONHECIMENTO NO ESPAÇO ESCOLAR .....</b>	<b>31</b>
<b>5.1</b>	<b>Representatividade negra através das obras literárias voltada ao público infantil.....</b>	<b>42</b>
<b>5.2</b>	<b>A contribuição da literatura infanto-juvenil para a conscientização da diminuição do preconceito através da educação .....</b>	<b>45</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>52</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>55</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A princípio, o contato com as temáticas raciais se deu de forma intensa e expressiva, durante a disciplina de Educação e Cultura Afro Brasileira. Por meio dessa disciplina, participamos de diversos debates e discussões sobre o tema e compreendemos a importância da nossa própria história enquanto mulher negra. Vimos o quanto é relevante se discutir as raízes do racismo na sociedade brasileira, onde o preconceito persiste em desvalorizar a cultura de grupos sociais inferiorizados pela desigualdade e discriminação. Iniciou-se a partir daí, o interesse em discutirmos/debatermos sobre as questões raciais e suas implicações perante o corpo social, no Brasil.

Outro fator importante na escolha deste tema, foi a nossa participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, durante os períodos de 2018 a 2020. O PIBID consiste em valorizar e apoiar os professores em formação, especialmente, nos primeiros anos de graduação, por meio de projetos institucionais realizados por instituições de ensino superior (IES) para a integração dos universitários ao ambiente escolar brasileiro.

Por meio das experiências vividas e compartilhadas durante o Programa, assimilamos a real importância em discutir e pesquisar sobre o tema, principalmente, na fase infantil, onde as crianças estão em processo de formação constante na busca pelo conhecimento.

Era difícil encontrar livros físicos, dentro das escolas, que falassem positivamente sobre a cultura afro-brasileira, ou que trouxessem, definitivamente, personagens negros em destaque, sendo preciso adquirir alguns dos livros por meio da internet. Por conta desse contato preliminar com a realidade escolar, presenciamos falas, questionamentos e posicionamentos preconceituosos e racistas em relação à comunidade negra dentro da unidade escolar.

Ao trabalharmos com as crianças do Ensino Básico, observamos pensamentos equivocados e estereotipados de crianças brancas e até mesmo de crianças pretas acerca da cor da pele e da textura do cabelo. Essa estranheza partia, principalmente, das crianças negras que não conseguiam se ver dentro do enredo da história infantil a elas apresentada.

Então, ao analisarmos todas as situações que presenciamos no Programa/PIBID, em que as crianças criticavam seus tons de pele e as dos colegas,

e diziam não gostar da cor que viam; e também na qual elas desmereciam a curvatura real dos fios crespos e enrolados das crianças negras, e usavam de apelidos pejorativos, como: “cabelo de bruxa”, “cabelo duro”, “cabelo de bombрил” entre outras falas preconceituosas, para ofender, é que percebemos o quanto era necessário incluir a representação negra em cenários literários, especialmente infanto-juvenis. Essa ideia de escrever sobre a representatividade negra, ou a falta dela na literatura, consolidou-se, especificamente, nas aulas de Literatura Infanto Juvenil, resultando neste Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Logo, o problema da falta de representatividade negras nas obras clássicas trazem em pauta dilemas que necessitam de atenção que deve ser discutida, tendo em vista a forma depreciativa ao qual os escritores de época, por meio da literatura, apresentavam os negros.

Essas narrativas preconceituosas em obras infantis, tem imensa negatividade no desenvolvimento de crianças e jovens negras, pois a carência de representatividade da cultura negra faz com que não haja uma identificação com as raízes crioulas biológicas e cultural. Portanto, as discussões acerca da falta de representatividade negra nos personagens da literatura infantil promovem debates e análises sobre a problemática que isso implica nos dias atuais, quando as informações são adquiridas e transmitidas mais rapidamente com a predominância da era digital.

Atualmente, o personagem negro estar tendo lugar de destaque em obras literárias, porém, por mais que se tenha ganhado um pouco mais de espaço nos últimos anos, ainda ocupa um espaço muito pequeno, se comparado a outros livros que estão em evidência e que trazem personagens tradicionais com traços de origens europeias, onde as mocinhas brancas esperam serem salvas pelo príncipe encantado que por ventura, também é branco. Contudo, quando é colocado personagens negros nas histórias, ele vem de maneira secundária, tendo papéis marginalizados e sendo considerados resignados de forma inferior ao branco, que sempre teve sua imagem exaltada, assim como seu poder em relação ao negro que teve sua figura inferiorizada em diferentes vertentes.

À vista disso, a representação do negro em obras do passado se deu de forma superficial e carregada de estereótipos. O percurso histórico literário do passado, em grandes coletâneas, é cercado por preconceitos onde o negro era sempre retratado como algo ruim e sempre rebaixado em qualquer papel da sociedade sem qualquer discurso voltado para a valorização da história e da cultura do povo negro, refletindo,

na literatura, a falta de representatividade negra. O negro não fazia parte do papel principal de uma história infantil, a não ser para fazer os papéis secundários, de coadjuvantes ou vilões, conforme comentado acima, ou seja, o personagem negro ocupa um lugar menor e muitas vezes inexpressivo, trazendo, assim, representações de personagens como inferiores, uma visão dada a eles na era escravista.

A falta de representação do negro e da cultura negra na literatura infanto-juvenil traz um impacto considerável na constituição identitária da criança e do jovem. E, segundo Mariosa e Reis:

As crianças brancas vão se identificar e pensar serem superiores às demais, vão estar em posição privilegiada em relação às outras etnias. As crianças negras alimentarão a imagem de que são inferiores e inadequadas. Crescerão com essa ideia de branqueamento introjetada, achando que só serão aceitas se aproximarem-se dos referenciais estabelecidos pelos brancos. Rejeitando tudo aquilo que as assemelhe com o universo do negro. (MARIOSA; REIS, 2011, p.42).

Assim, procurei identificar como essas narrativas carregadas de estereótipos e preconceitos são prejudiciais na formação da criança, enquanto leitora na infância. Em vista disso, busquemos, como objeto de estudo, priorizar uma discussão pautada no fator da falta de representatividade negra nos personagens da Literatura Infanto-Juvenil, trazendo como objetivo geral realizar uma reflexão crítica sobre como o negro tem sido representado nas obras literárias destinadas ao público infanto-juvenil brasileiro, levantando questionamentos e reflexões acerca dessa problemática.

Para os objetivos específicos, buscamos contextualizar a história da Literatura Infanto-Juvenil, a saber: compreender como se deu, historicamente, esta Literatura, no Brasil; analisar a imagem do negro durante o contexto histórico brasileiro e na Literatura Infanto-Juvenil Clássica; procurar romper visões preconceituosas e estereotipadas da imagem do negro na sociedade e levantar questionamentos e reflexões acerca da falta de representação negra dentro desta modalidade e considerar essas questões como um dilema na construção identitária da criança e do jovem negro.

Para tanto, serão utilizados dois eixos de referência para o aprofundamento teórico-metodológico da problemática apontada. A primeira traz os processos históricos-sociais e políticos no que se refere à historicidade da Literatura Infanto-Juvenil no mundo e no Brasil, assim como o processo histórico cultural que se deu antes e após a escravidão do negro no Brasil, trazendo como interlocutores Silva e

Silva (2011), Lajolo e Zilberman (2007), Fausto (2006), Gouvêa (2005) e Farias (2018). No primeiro capítulo, abordaremos sobre a origem do gênero Literatura Infanto-Juvenil e sua formação durante a trajetória, assim como, os conceitos desenvolvidos acerca da criança durante sua infância. No segundo capítulo, falaremos como se deu o surgimento da Literatura Infanto-Juvenil, no Brasil e destacaremos também um de seus principais autores da época: Monteiro Lobato. Já no terceiro capítulo, faremos um breve recorte da escravidão, no Brasil e como a distorção da figura do negro no país influenciou a escrita de Literatura Infanto-Juvenil carregadas de estereótipos e preconceitos.

Já o segundo ponto, tratará da lacuna existente quanto à representação negra na Literatura Infanto-Juvenil brasileira, partindo de contribuições de Mariosa e Reis (2011), Figueiredo (2010), Souza e Oliveira (2015) e Bispo (2020). Nesse capítulo final, apresentaremos como a construção racial que traz a representatividade como foco influenciou, positivamente, as crianças negras e brancas, mas também como obras de cunho racista são prejudiciais à formação identitária étnico-racial dessas crianças. Também apresentaremos obras onde a cultura negra tem sua história apresentada de forma positiva e mostraremos como a educação, quando voltada a combater o preconceito, pode contribuir para corroborar com o enfrentamento da discriminação e do racismo na escola e fora dela, utilizando-se de uma literatura onde a diversidade seja respeitada.

Este trabalho será de natureza bibliográfica, pois a pesquisa está fundamentada em referenciais teóricos para sustentar as ideias aqui defendidas. Tal pesquisa consistirá em levantamento de pesquisas em *sites*, artigos, teses, anais de congressos, dentre outros.

A metodologia bibliográfica é um estudo ou revisão de trabalhos publicados, uma teoria que orienta o trabalho científico que exige dedicação, análise de um pesquisador que investiga e que aspira a esse objetivo para coletar dados e refletir sobre os textos publicados para apoiar a pesquisa. Segundo Marconi e Lakatos (2002), a pesquisa bibliográfica abrange obras já publicadas que tenham relação com o tema de estudo, sejam jornais, revistas, livros, monografias etc. Conforme Barros (2004), a pesquisa advém de um esforço para adquirir determinados conhecimentos que resultam na solução de deliberados problemas teóricos, práticos, operativos e até mesmo problemas inerentes à vida cotidiana do homem.

## 2 PERCURSO HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL: ORIGENS E CONCEPÇÕES

A origem do gênero, Literatura Infanto–Juvenil, começa a aparecer entre os séculos XVII e XVIII, quando a criança passa a ser compreendida como pessoa em suas especificidades, com necessidades e características próprias. Até então, crianças e adultos conviviam igualmente, não existia um mundo infantil diversificado, desprendido e particular e nem a criança tinha uma percepção da infância.

Consta que, até esse período, a criança era percebida como um adulto em miniatura, pois compartilhavam dos mesmos espaços familiares e sociais, tipos de roupas e também o trabalho, vivenciando a vida social dos adultos, sendo diferenciada, às vezes, apenas pelo tamanho e não pela sua idade, considerados, simplesmente, como seres biológicos, sem estatuto social e sem autonomia própria.

Lajolo & Zilberman (2007) destacam que, anteriormente, no século XVII, ao longo do classicismo francês, tiveram histórias incorporadas na categoria de literatura destinada à infância, como: *As Fábulas*, de La Fontaine (entre 1668 e 1894), *As aventuras de Telêmaco*, de Fenelon (1717) e os *Contos da Mamãe Gansa* de Charles Perrault em 1697. Contudo, o desenvolvimento da literatura para crianças não se deposita, exclusividade, apenas nos escritores franceses, pois, a expansão desse novo gênero se dá conjuntamente na Inglaterra, onde se evidencia sua associação em acontecimentos de fundo econômico e social que acaba por determinar na influência de suas características adotadas.

De acordo com Souza & Oliveira (2015), neste mesmo período as mulheres, os escravos e as crianças eram tratados com indiferença, sendo que as crianças eram inseridas no mundo do trabalho ou levadas à guerra.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou a falta de habilidade. É bem provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.” (ARIES, 1981 p. 50 apud Souza & Oliveira, 2015, p.14).

Logo, percebe-se como a infância era reduzida e as crianças eram mescladas ao meio adulto, compartilhando de suas ocupações e divertimentos. Até o século XVII, os textos literários eram escritos para crianças e adultos sem qualquer separação de conteúdo. Mesmo surgindo nessa época uma literatura propícia para a infância, a

criança ainda era vista como um adulto em miniatura, trazendo como objetivo, no conteúdo da época, ensinar lições de cunho moral e didático, pois, o período de infantilidade da criança precisava ser encurtado, fazendo com que a educação punitiva e a literatura, levasse a criança a assumir, de forma precoce, atitudes consideradas adultas.

De acordo com Pissimilo & Raimundo (2014), a origem da literatura infantil nasce na idade oral do mito, época em que as crianças escutavam as histórias que eram contadas pelos adultos sem qualquer recorte ou pudor, sendo as próprias crianças capazes de fazerem as escolhas do que levariam de conhecimento absorvido daquela determinada história, ocorrendo, muitas das vezes, a preferência pelos relatos de heróis que eram retratados, já que havia a possibilidade de elas usarem a imaginação.

A partir do fortalecimento da burguesia é quando a criança passa a ser vista socialmente como um ser diferente dos adultos, as concepções da criança, enquanto um adulto em miniatura, passa a se modificar. A criança começa a ser considerada diferente do adulto, com necessidades e peculiaridades específicas, onde começa a acontecer o distanciamento da vida dos mais velhos, podendo receber, a partir daí, uma educação especial que viesse a preparar essa criança para vida adulta.

A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou em novos campos das ciências (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) da qual ela é destinatária. De acordo com Silva & Risso (2012), devido a ascendência da nova estrutura de família, esse novo padrão familiar ao qual é centrado no pai, mãe e filhos, faz com que a criança tenha um papel diferente na sociedade, evidenciando uma certa preocupação com a educação.

Assim, a escola passa a ter um papel indispensável na vida social, com a função de sociabilizar as crianças para o enfrentamento do mundo. Sendo optativa e dispensável até o século XVIII, a escolarização torna-se, aos poucos, a atividade obrigatória das crianças. Lajolo & Zilberman (2007) afirmam:

[...] postulados a fragilidade e o despreparo dos pequenos, urgia equipá-los para o enfrentamento maduro do mundo. Como a família, a escola se qualifica como espaço de mediação entre a criança e a sociedade [...] (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 16).

Tal obrigatoriedade buscava a complementariedade entre essas duas instituições e tentava neutralizar qualquer conflito que pudesse existir entre elas, além de reforçar sua importância no quadro da vida social da criança.

Essa nova imagem da criança fez com que as instituições relacionadas a ela sofressem transformações, procurando compreender essa nova expressão da figura infantil.

Nesse momento, a criança é vista como um indivíduo que precisa de atenção especial que é demarcada pela idade. O adulto passa a idealizar a infância. A criança é o indivíduo inocente e dependente do adulto devido à sua falta de experiência com o mundo real." (SILVA, 2009, p.137).

Muitos passam a ter a concepção da infância como um espaço animado, de inocência e com a falta do domínio da realidade pelas crianças. No entanto, uma nova concepção de infância entende a criança como um ser cheio de conflitos, dúvidas, receios e contradições, trazendo em si a imagem do adulto. A sociedade passa a conceituar e perceber as limitações das crianças, considerando a infância uma fase da vida infantil que deve ser respeitada e assimilada pelos adultos, por suas particularidades, aptidões e dificuldades características da idade.

## **2.1 Origem da literatura infantil-juvenil no mundo**

A Literatura Infantil surgiu na Europa no século XVIII, após algumas transformações sociais com Fenelon (1651 – 1715), precisamente com o encargo de educar moralmente as crianças. As primeiras narrativas que eram destinadas às crianças surgem de diferentes linhas de expressões, como a lenda, a fábula, o mito, os contos de fadas através de uma perspectiva de educar as crianças moralmente e com domínio absoluto; assim, exemplificando: o certo - o bom e o belo a ser compreendido; o errado - o mau e o feio a serem menosprezados, sendo estas propriedades marcantes nas narrativas tradicionais na Europa que ganharam popularidade no ocidente.

O francês, Charles Perrault, é considerado o precursor da Literatura Infantil. Ele foi uma figura importante no meio intelectual francês e, de certo modo, ajudou na incorporação dos textos de La Fontaine e Fenelon. No século XVII, Perrault coleta contos e lendas populares provenientes da Idade Média, adaptando-as e constituindo os chamados "Contos de Fadas". Por meio de suas adaptações dos contos folclóricos



e lendas, que eram destinadas apenas aos adultos, Perrault se torna o responsável pelo ímpeto da Literatura infantil, assim, se estabelece um novo gênero literário que seria direcionado também para as crianças.

A transição da literatura popular em infantil, por Perrault, era maneada por convicções normativas, sendo, sobretudo, a cristianização e valorização do pudor. Logo, suas obras eram caracterizadas pela depreciação ao popular e às suas credices, preocupando-se em criar uma arte com princípios morais. Suas narrativas folclóricas tinham as referências consideradas obscenas com conteúdo incestuosos e de canibalismo retirados de suas obras.

No início, Perrault não havia pensado em criar uma literatura destinada às crianças. Mas as vésperas do século XVIII em 1897, após a publicação dos *Contos da mãe gansa*, englobados por: *A bela adormecida*, *Cinderela*, *Chapeuzinho vermelho*, *Barba azul*, *Henrique do topete*, *O gato de botas*, *As fadas*, *A gata borralheira*, *O pequeno polegar*, entre outros, o francês se dedicou completamente à literatura remetida às crianças (RODRIGUES et al., 2013, grifo do autor).

As narrativas coletadas por Perrault tinham valores que correspondiam à preferência da classe à qual era destinada as obras, que era a burguesia. A classe burguesa se consolidou, causando mudanças na sociedade, no modelo de família burguesa e na reorganização da escola.

O primeiro modelo - a família - era dependente do Estado absolutista, que buscava quebrar o setor do poder feudal, ainda atuante, estimulando um modo de vida mais doméstico e menos participativo, publicamente. Um padrão que passou a ser moderno e ideal, portanto, o modelo a ser seguido por todos.

Lajolo e Zilberman (2007) ressaltam:

A manutenção de um estereótipo familiar que se estabiliza através da divisão do trabalho entre seus membros (ao pai, cabendo a sustentação econômica, e à mãe, a gerência da vida doméstica privada), converte-se na finalidade existencial do indivíduo. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.16).

Através dessas características e trajetórias ocorridas durante a formação da literatura infantil na Europa, estrutura-se a história do gênero no Ocidente. “O século XIX inicia-se pela repetição dos caminhos bem-sucedidos: os irmãos Grimm, em 1812, editam a coleção de contos de fadas que, dado o êxito obtido, converte-se, de certo modo, em sinônimo de literatura para crianças.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.19).

Logo, é definido a linha dos tipos de livros que agradam os pequenos leitores e acaba por determinar suas principais vertentes de ações.

Assim, todos os autores da segunda metade do século XIX, confirmam a literatura infantil como parte importante da produção literária da sociedade burguesa e capitalista, pois “dão-lhe consistência e um perfil definitivo, garantindo sua continuidade e atração” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 20). Por conseguinte, quando começa a se produzir livro para a infância no Brasil, a Europa se mostra como um grande acervo consolidado, enfatizando-se ainda mais a origem da literatura no continente europeu, que também poderia ser atribuída aos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, que realizaram uma coleta de contos na Alemanha no século XIX, e transformaram em literatura infantil, sendo esses contos: *A bela adormecida*, *Os músicos de Bremen*, *Os setes anões e a branca de neve*, *O chapeuzinho vermelho* e *A gata borralheira*. E também ao autor Hans Christian Andersen com seu conto *O patinho feio*.

Todavia, foram autores como Perrault, Grimm e Andersen, essenciais na gênese da Literatura Infantil, que propiciam e apresentam as crianças brasileiras, o surgimento de uma literatura também voltada a elas, com elementos próprios, aspectos locais e particulares, porém, não desmentindo todo o contexto geral já decorrido.

### **3 LITERATURA INFANTIL-JUVENIL NO BRASIL: AS TRADUÇÕES NA LITERATURA INFANTIL E A EDUCAÇÃO**

No Brasil, a literatura infantil só teve seu surgimento muito tempo depois, aproximadamente no século XX, embora no decurso do século XIX, tenha despontado de forma amena, notícias do aparecimento de uma ou outra obra destinada às crianças.

Segundo Lajolo & Zilberman (2007), oficialmente em 1808, com a implantação da Imprensa Régia, se inicia as atividades editoriais no Brasil, começando por publicar livros para as crianças, mas essas publicações acontecem de forma esporádicas, portanto, eram insuficientes para caracterizar de maneira contínua uma produção literária brasileira para a infância.

A história da literatura brasileira voltada para a infância se deu, de início, tardiamente na proximidade da Proclamação da República, no momento em que o país passava por imensuráveis mudanças, entre elas na forma do governo, que ansiava por legitimar a imagem do Brasil como um país em modernidade.

De acordo com Lajolo & Zilberman (2007, p.22), “o novo regime, embora proclamado por um militar, teve nos bastidores a presença dos vários partidos republicanos regionais”. Esses se empenhavam em consolidar uma política econômica que favorecesse o produto básico de exportação do Brasil, o café. Assim, durante a monarquia, foi preciso adotarem posições abolicionistas, pois o interesse passou a ser a substituição do modo de produção que trocasse a mão-de-obra escrava pela assalariada. Logo, “com a proibição do tráfico e as fugas cada vez mais frequentes e irremediáveis, o capital necessário para manutenção e renovação da mão-de-obra negra era sempre maior”. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.22).

Ademais, ainda segundo Lajolo & Zilberman (2007, p.22) “[...] interessava à economia de países já industrializados, como a Inglaterra, e a incipiente indústria brasileira, a criação e desenvolvimento de nosso mercado interno”, pois estes não poupavam seus esforços em querer subsidiar uma política que favorecesse as inúmeras camadas médias, consumidoras virtuais de suas produções.

Em decorrência de uma acelerada urbanização que aconteceu entre o fim do século XIX e o início do século XX, esse período torna-se propício para a manifestação da Literatura Infantil. Uma vez que as massas urbanas se fazem presentes, sendo elas grandes consumidoras de produtos industrializados, passam a se estabelecerem

em diferentes públicos, aos quais são destinados os variados tipos de publicação, “[...] as sofisticadas revistas femininas, os romances ligeiros, o material escolar, os livros para crianças” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.23). E essa rápida maturidade da sociedade brasileira em absorver produtos culturais modernos, destinados para os consumidores, expressa-se em 1905 com o surgimento da revista infantil, *O Tico Tico*.

O suporte editorial — e também tipográfico — que poderia consolidar um sistema literário, no país, até a chegada de D. João VI, em 1808, era precário e inexistente. “Decorre muito tempo, até que tipografias, editoras, bibliotecas e livrarias tornem o livro um objeto não tão raro, ao menos nos centros urbanos mais importantes” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, 24).

Na segunda metade do século XIX, a leitura de textos e autores brasileiros eram apreciados apenas por assinantes de jornais, onde autores renomados contribuíam “[...] com crônicas e poemas, folhetins de romances e crítica literária”. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.24). Eram figuras consagradas nos círculos sociais mundanos e intelectuais, bem como Machado de Assis e Olavo Bilac.

Ao final dos últimos anos do século XIX, como apresenta Lajolo & Zilberman (2007), a literatura se encontrava de forma variada, tal como: modelos de poemas parnasianos francês eram respondidos por poetas brasileiros, como Olavo Bilac — em sua poesia com uma forte corrente de lirismo, como a prosa que abandonara as histórias românticas, seguindo caminhos periféricos do subúrbio, como em *O Ateneu*, de Aluísio Azevedo. Ou então, causou desconfortos de uma classe dominante até então, intocada pela crítica, através das obras de Raul Pompeia, e também de Lima Barreto. Em resumo, os modos de vidas dos diferentes tipos de Brasil são contados na prosa de Euclides da Cunha, Simões Lopes Neto e Monteiro Lobato.

O resultado é um mosaico: o virtuosismo poético de Olavo Bilac, as vaguidades não menos rebuscadas dos simbolistas, a denúncia urgente e contorcida de Euclides da Cunha ou Raul Pompéia, o regionalismo de Monteiro Lobato, entre 1890 e 1920, configuram a produção literária brasileira em suas várias vertentes. Entre estas, mesmo as que se proclamavam [...] menos radicais assumiam como função dos projetos e dos textos a tarefa missionária de dar testemunhos de seus países, atuando, por meio da literatura, no ambiente que desejavam transformar. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 25).

Nessa conjuntura, de um país que estava em crescente urbanização e modernização, começava a surgir esforços para a formação de uma literatura infantil brasileira. Assim sendo, entre 1890 e 1920, entra em contexto um público virtual

favorável ao contato com a literatura, uma vez que o consumo desses recursos destaca o modelo de escolarização e cultura em que esses novos elementos sociais queriam exhibir-se frente a outras comunidades, “com os quais buscaram ou a identificação (no caso da alta burguesia) ou a diferença (os núcleos humildes de onde provieram)” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 25).

Ainda segundo Lajolo & Zilberman:

[...] a modernização brasileira [...] não levou em conta as peculiaridades de uma sociedade que queria abafar, num projeto de renovação aparente, a realidade social de um país que recentemente abolira a escravidão e cuja economia não apenas se fundava na estrutura arcaica do latifúndio, da monocultura e da exportação de matérias-primas, como não tinha o menor interesse em modificar essa situação. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 25).

Com isso, o projeto de modernização que causava empolgação na elite só atingia, exclusivamente, o centro da cidade, fazendo com que a população pobre se afugentasse nas periferias. Com “o aparecimento de um contingente urbano virtualmente consumidor de bens culturais” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.26), é notório a importância para a literatura que o saber passa a deter no novo modelo que começa a se impor, “assim, também as campanhas pela instrução, pela alfabetização e pela escola davam retaguarda e prestígio aos esforços de dotar o Brasil de uma literatura infantil nacional”. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.26).

No final do século XVIII, a literatura de caráter pedagógico começa a circular no Brasil, com obras adaptadas de Portugal. Nesse período, as crianças liam textos não literários escritos por pedagogos que traziam apenas interesses didáticos e moralizantes, ou seja, a literatura era assinalada por fins pedagógicos que serviam meramente para propagar valores da época.

A produção literária de caráter pedagógico desejava utilizar a escola para atingir seus objetivos, sendo os principais a modernização do País e a transmissão de valores patrióticos, o que vinha através de um nacionalismo ufanista”. (ROCHA; LOPES, 2016, p.3).

Logo, os textos literários eram utilizados apenas como propagadores de preceitos e normas de comportamento, com o propósito de doutrinar as crianças, evidenciando nas produções mais conhecidas as concepções ideológicas.

Por conseguinte, há um questionamento sobre as obras adaptadas de Portugal no início do século XX, já que as obras não eram condizentes com a realidade das crianças brasileiras, pois havia um distanciamento linguísticos que dificultava a

compreensão e a interpretação das obras, uma vez que a escrita era simbolizada no português de Portugal, distante do código linguístico dos brasileiros.

Dessa maneira, surge uma necessidade de se traduzir em linguagem brasileiras as obras europeias, assim, se destacam os autores Carlos Jansen e Alberto Figueiredo Pimentel como os primeiros pioneiros a se encarregarem, mutuamente, da tradução e adaptação de obras estrangeiras para as crianças.

Assim, além das traduções clássicas de Perrault, Grimm e Andersen outras obras circulam no Brasil, *Contos seletos das mil e uma noites* (1882), *Histórias da avozinha* (1896), *Histórias das baratinhas* (1896). Embora ainda houvesse uma forte influência estrangeira, Pimentel já introduzia e sobrepunha o aspecto literário e lúdico ao didático. “*Contos da carochinha* (1894), desse autor, a primeira coletânea de literatura infantil publicada no Brasil, pela livraria Quaresma” (SOUZA, 2014, p.16).

Ainda nesse contexto, surgiram variados autores que atualmente são reconhecidos e bastante respeitados pelo cânone literário, que foram prestigiados em rodas intelectuais, tendo suas obras inerentes a grupos específicos, naquele período. São personalidades como Machado de Assis e Olavo Bilac que traziam a literatura um ponto de referência para a vida cultural daquela época. Estes autores foram de grande contribuição para jornais, como *O Tico-Tico* (1905), que era um periódico em quadrinhos que evidenciava a valorização de imagens que estavam em popularidade, além, de folhetins que eram circulados nas classes mais privilegiadas, com a anuência em diversificados enunciados que eram conectados com os acontecimentos da sociedade.

Além disso, não se pode deixar de fora outros autores que são de relevância para a literatura brasileira, como, Aluísio Azevedo, Raul Pompéia, Lima Barreto, Euclides da Cunha e Monteiro Lobato, sendo este último o pioneiro da literatura infantil no Brasil, pois ele investe gradativamente na literatura para crianças, por um lado como autor e por outro como empresário, criando editoras, pois havia poucas casas editoriais naquele momento, e as que existiam era do século XIX, onde os livros infantis eram raros.

### **3.1 A literatura infantil brasileira: Monteiro Lobato**

José Bento Renato Monteiro Lobato (1882 – 1948), foi editor, tradutor e escritor paulista responsável pôr no século XIX trazer à tona favoravelmente a produção

literária infanto-juvenil brasileira. O autor tem extensas obras, incluindo inúmeras traduções e adaptações, além de produções autorais para adultos e crianças. O seu marco mais importante em obras foi a publicação de *A menina do narizinho arrebitado*, (1921) que constitui, *O Sítio do Pica-pau Amarelo*, que possuía personagens superestimados pelo público.

Suas obras apresentavam uma linguagem coloquial que caracterizava a fala brasileira, trazendo elementos do povo brasileiro, sendo o regionalismo a sua marca consagrada. No conjunto de suas obras, ele trouxe a união do real cotidiano com o imaginário reavendo lendas e tradições nacionais.

Depois de Monteiro Lobato, as produções de literatura infantil, no Brasil, ficaram contidas durante um longo período. Após dez anos de sua iniciativa literária no campo da literatura infantil, Lobato reorganiza a história original de Narizinho, trazendo novas roupagens, constituindo-se, assim, *As Reinações de Narizinho*, onde em 1931, a ficção brasileira se torna produtiva com o aparecimento e destaque de novos escritores à literatura infantil, entre eles, modernistas.

De acordo Lajolo & Zilberman:

Com isso, romancistas e críticos de 30 compartilham a evolução da literatura infantil brasileira, embora de modo diferenciado. Alguns recorreram ao folclore e às histórias populares [...]. Outros criaram narrativas originais [...]. Alguns lançaram um único título [...], outros, porém, mantiveram uma produção regular por certo tempo [...]. No conjunto, predominou soberanamente a ficção, ficando quase ausente a poesia, mas também ela foi representada por certo tempo [...]. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.45).

No contexto histórico da década de 1930 e de meados da década de 1940, o Brasil passava por uma transição do modelo arcaico para o modelo moderno. Assim, os autores deram maior ênfase em produções relacionadas às questões rurais, já que a economia do país estava girando em torno da agropecuária, com guia folclórico e acontecimentos referentes à história do Brasil, colocando o nacionalismo em um nível elevado. Seguiu-se, assim, durante as décadas de 1950 e 1960, período em que a literatura infantil continuou voltada para a agropecuária (agora tendo o café como produto principal).

Somente a partir da década de 1970, o gênero literário é retomado no país, fazendo com que vários autores começassem a produzir livros despreocupados de caráter didático-pedagógico, apoiando-se nas vertentes de linguagens inovadoras mais próxima a de Monteiro Lobato.

Em vista disso, entende-se a importância da literatura para a sociedade. Além, do apreço que, decorrente do deleite da leitura, ela é responsável pela transmissão de valores e normas essenciais para o bom convívio em sociedade.



## 4 UM BREVE HISTÓRICO DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL: A CHEGADA DO NEGRO AO PAÍS

Com a chegada dos portugueses ao Brasil, os povos nativos foram sujeitados à escravidão e aprenderem os costumes europeus através da catequização pelos jesuítas — padres que buscavam transformar os indígenas em “bons cristãos” —, porém, os povos indígenas resistiram as imposições que lhes eram feitas.

Os índios resistiram às várias formas de sujeição, pela guerra, pela fuga, pela recusa ao trabalho compulsório. [...]. Eles foram vítimas das doenças [...]. A morte da população indígena, que em parte se dedicava a plantar gêneros alimentícios, resultou em uma terrível fome no Nordeste e em perda de braços (trabalhadores). (FAUSTO, 2006, p. 50).

Na década de 1570, impulsionou-se a importação de africanos, pois a Coroa começava a buscar maneiras de tentar impedir a escravidão e morte dos povos indígenas. Somente em 1758, a Coroa consegue libertar definitivamente os indígenas, tendo em mãos outra solução alternativa, que substituísse a mão de obra dos povos nativos.

De acordo com Fausto (2006), os portugueses ao percorrerem a costa africana no século XV, começaram o tráfico de africanos, onde em contato com as sociedades que já conheciam o valor mercantil dos escravos, facilitavam o seu rapto. Nas últimas décadas do século XVI, o comércio negreiro encontrava-se já montado e demonstrando sua lucratividade. O fluxo do tráfico de escravos acontecia em grande intensidade do intitulado “continente negro” para o Brasil. Estima-se que entre 1550 e 1855 entraram nos portos brasileiros 4 milhões de escravos, em maioria jovens do sexo masculino, fornecidos do Golfo da Guiné, Sudão, Congo, Angola e Moçambique, provindos de muitas tribos e reinos com culturas próprias. No Brasil, os grandes centros importadores de escravos foram Salvador e posteriormente o Rio de Janeiro.

Da mesma forma que os indígenas resistiram à subordinação imposta a eles, os negros escravizados também se opuseram à escravidão através de fugas (individuais ou em massas) ofensivas contra senhores.

Desde o começo dos tempos, as resistências cotidianas fizeram parte da relação entre senhores e escravos. Segundo Fausto (2006), através dessas fugas foram criados os Quilombos durante o Brasil Colonial, onde organizações de negros

que escapavam da escravidão se reestabeleciam, no Brasil, e formavam comunidades sociais similares às africanas — criando uma rede de povoados.

Tanto a Igreja, quanto a Coroa não se opuseram à escravidão do negro. Buscavam justificar suas ações e a escravidão africana, por meio da religião, afirmando que estavam transportando esses cativos ao mundo cristão para serem salvos. Além do mais, o negro era tido como um ser racialmente inferior, reforçadas por teorias científicas pretenciosas em que o negro tinha baixa inteligência e era emocionalmente instável, assim, destinados biologicamente à sujeição.

Os negros deviam aprender a língua portuguesa e a religião católica, único bem moral que recebiam dos brancos. Logo que chegavam ao Brasil, os africanos eram batizados e recebiam nomes cristãos, sendo em geral perseguida a prática dos cultos africanos. (BIBLIOTECA NACIONAL, 1988, p.11).

Logo, os negros escravizados não tinham acesso aos direitos, pois eram considerados, juridicamente, como “coisas” e não como pessoas. Em meados do século XVIII, ocorrem transformações no mundo ocidental, sendo a mais notória a Revolução Industrial, ocorrida na Inglaterra e que ocasionou mudanças no mercado brasileiro. E nessa perspectiva, Fausto discorre que “o mundo colonial é afetado também por outro fator importante: a tendência a limitar ou a extinguir a escravidão, manifestada pelas maiores potências da época, ou seja, a Inglaterra e a França”. (FAUSTO, 2006, p. 108).

Esses movimentos antiescravistas nasceram em países avançados e os motivos eram essencialmente econômicos, para uma nova era que se surgia, assim, a práxis do trabalho escravo e as práticas monopolistas tornaram-se obsoletas. Em 1807, o governo inglês extinguiu o tráfico de escravos às suas colônias, mesmo sob protestos de setores escravagistas. Assim, apenas em 1833, a escravidão foi abolida por completo dessas colônias.

O Brasil foi pressionado — de maneira diplomática, econômica, ideológica e militar — a abolir o tráfico de escravos nas colônias. Essa decisão só foi efetiva no ano de 1850, através do ministro da justiça, Eusebio de Queirós, após muitos acordos e pressões britânicas.

Entretanto, nada foi mencionado em relação à escravidão.

As ideias abolicionistas continuavam restritas aos grupos de negros e mestiços mais conscientes da sua situação e aos liberais – radicais [...] eles denunciavam as discriminações contra os negros libertos e a escravidão dos africanos livres [...] ideias que, mais tarde, iriam alimentar o movimento abolicionista. Na elite dominante, o pensamento abolicionista era exceção. (BIBLIOTECA NACIONAL, 1988, p.35).

De acordo com a Biblioteca Nacional (1988), com o fim do tráfico de negros, a luta escravista ficaria limitada, por algum tempo, aos atos de resistência dos próprios negros, com acontecimentos externos que reascendiam as discussões em âmbito nacional sobre o tema. Em 28 de setembro de 1871, foi aprovada a Lei Rio Branco — mais conhecida como a Lei do Ventre Livre — a qual libertava as crianças nascidas de mulheres escravas a partir daquela data; os senhores teriam que cuidar dessas crianças até elas completarem oito anos de idade.

Após esse tempo, poderiam libertá-las ou usar seus serviços até completarem 21 anos. Porém, o resultado da lei deixou a desejar, e poucos negros deixavam o estado de escravidão, constatando-se, assim, a ineficiência da lei de 1871, e isso intensificou o debate abolicionista. Apenas no dia 13 de maio de 1888, a princesa Isabel sancionou a Lei Áurea, que extinguiu a escravidão no Brasil e revogava disposições em contrário.

Após a abolição da escravatura no Brasil, chegavam aos negros uma nova forma de “isolamento” através de visões estereotipadas e preconceituosas sobre a imagem do negro no país. Os negros não receberam nenhuma forma de indenização ou ajuda após a liberdade obtida. São Paulo industrializava-se e se europeizava, já que o imigrante europeu encontrava-se ajustado às novas regras de mercado de trabalho, enquanto o negro não detinha de tempo para se readaptar e ainda tinha que enfrentar a estigmatização por sua cor.

Na cidade ou no campo, eles foram, em sua maioria, “marginalizados”, ficando sujeitos, por isso, juntamente com o resto da população pobre e insatisfeita, à criminalidade, à prostituição, ao alcoolismo e, daí, à rejeição social. (BIBLIOTECA NACIONAL, 1988, p. 50).

Assim, a eles foram destinados os serviços brutos e braçais — até então chamados “serviços negros” —, e a economia de subsistência junto aos brancos pobres, nas roças e fazendas, sem quaisquer tipos de privilégios.

#### 4.1 Distorção da figura do negro na literatura infanto-juvenil

No começo do século XX, esse preconceito e imagem defasada carregada de estereótipos é trazida para a literatura Infanto-Juvenil brasileira, onde o negro é retratado em personagens, em condições humilhantes, com suas trajetórias de sofrimento e dor. Não havia representações sobre a importante contribuição cultural dos afrodescendentes para a história do país. A figura do negro nos livros era inexistente, e evidentemente, não havia qualquer tipo de preocupação com a criança negra, esta não tinha qualquer visibilidade no cenário burguês brasileiro.

Do início do século XX, até os primeiros anos do século XXI, personagens negros dentro da literatura infantil brasileira eram escassos e quando apresentadas nas obras, eram de forma estereotipadas, omissas e deturpadas, em relação à sua imagem, ao seu caráter e à inteligência.

Nota-se que a literatura, como reflexo da sociedade, excluiu historicamente os negros, ou tratam os afrodescendentes de maneira diferenciada ao longo de muitos anos na história do Brasil.

[...] o que vimos foram preocupações relacionadas ao *status* burguês e à manutenção de uma versão idealizante de um Brasil equilibrado, moralista, cujos filhos, trabalhadores, e cujas famílias, bem constituídas, teriam livros e escolas que reforçassem esses padrões europeu de sucesso e de organização. (SILVA; SILVA, 2011, p.4).

Entre os períodos de 1836–1881, os escritores literários da época estavam voltados para uma construção identitária nacional, e essa identidade era vinculada à imagem do indígena como uma maneira de oposição à imagem do colonizador português que naquela conjuntura encontrava-se malvisto. Logo, no ano de 1856, inicia-se uma interpelação sobre os humanos em condições escravas.

De acordo com Silva e Silva:

O negro, quando aparecia, era apenas para contracenar com o índio, com uma imagem distorcida, por inferiorização, devido às ideias eurocêntricas que viam os negros escravizados como selvagens, embrutecidos, ou, pior, animalizados. (SILVA; SILVA, 2011, p. 5).

Com o abolicionismo e a conquista da libertação dos escravos, em 1888, surge uma heroína escrava na obra, *A escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães, porém, como forma de não chocar a elite e o público leitor, se embranquece a personagem,

como pode ser notado abaixo: “A tez era como o marfim de teclado, alva que não deslumbra embaçada por uma nuance delicada, que não sabereis dizer se é leve palidez ou cor-de-rosa desmaiada”. (GUIMARÃES, 1997, p. 13 apud SILVA; SILVA, 2011, p.5).

Assim, para Gouvêa:

Os negros aparecem como personagens estereotipados, descritos a partir de referências culturais marcadamente etnocêntricas que, se buscam construir uma imagem de integração, o fazem a partir do embranquecimento de tais personagens. (GOUVÊA, 2005, p. 79).

Os autores traziam essa inversão da imagem do negro para uma imagem idealizada do branco, encobrendo a realidade da maior parte dos negros viventes na época. E até mesmos os escritores abolicionistas traziam essa visão distorcida a respeito da população negra, onde, de forma incessante, o negro era visto “[...] como um ser endemoniado, medroso e frágil, por se deixar levar por credices e superstições.” (SILVA; SILVA, 2011, p.5).

A literatura infantil desse período trazia o modelo com personagens e referências culturais brancas marcando, portanto, um embranquecimento do leitor. Silva e Silva (2011) ainda destaca, que as causas para tais pensamentos errôneos aconteciam por causa do “impacto” cultural, diante o diferente, e pela predisposição etnocêntrica.

Em textos produzidos em 1900 e 1920, o personagem do negro era ausente, ou mencionado por acaso como cota da cena doméstica. Um personagem mudo, sem caracterização, apresentado em contos com relatos relacionados ao período de escravidão, como na obra: *Contos Pátrios*, de Olavo Bilac e Coelho Neto, de 1906. “Essa ausência do negro nas cenas sociais descritas no período remete à sua marginalização após a abolição.” (GOUVÊA, 2005, p.84). Esse apagamento do negro da literatura dessa época, retrata sobre o pensamento voltado para as ideias de progresso e civilização — procurava-se eliminar os antigos hábitos urbanos e afastar os grupos populares contrário à nova ordem social —, desta maneira, “[...] o negro era percebido como herdeiro de uma ordem social arcaica e ultrapassada, ligada ao tradicionalismo, à ignorância, ordem a ser substituída por um modelo europeizante, calcado na ideia de progresso.” (GOUVÊA, 2005, p.84), pois a escravidão era tida como um selo vergonhoso do passado de um país retrógrado e subdesenvolvido. À vista disso, a imagem do negro, o aspecto, as práticas e a história dele, seriam

incômodas e trariam lembranças da antiga ordem escravocrata, o que seria inconciliável com um planejamento de país “cortês”.

Este contexto exemplifica-se nos tipos textuais destinados às crianças da época, pois caracteriza-se em como a cultura negra era direcionada a partir de uma representação etnocêntrica, a qual considerava a cultura branca europeia como inerentemente superior. As descrições dadas aos personagens negros presentes nas narrativas desse período eram diversas, como: “[...] *a negra velha, a preta velha, o preto velho* [...] *o negro ou negra jovem eram absolutamente ausentes* [...]” (GOUVÊA, 2005, p. 86 – grifo do autor). Por conseguinte, tais fatos apresentam as características de exclusão social do período. O “negro jovem” era observado como alguém perigoso, insubordinado, fonte de alvoroço e vagabundagem, porque, nesse período, o negro era símbolo de um vínculo marcado por submissão e maleabilidade.

De acordo com Gouvêa:

O negro e a negra velha da roça eram remetidos na literatura infantil a um espaço geograficamente situado à margem, não inseridos nas relações urbanas, mas habitantes de um *lôcus* simbólico distante, remanescente de um Brasil agrário que se queria ora resgatar, ora sepultar. Os negros habitavam as *tocas nos confins do mato* onde persistiam com suas crenças, enquanto viviam e faziam sobreviver suas tradições, como as práticas religiosas, vistos como feitiçaria pelos personagens brancos. (GOUVÊA, 2005, P. 86).

Para Gouvêa (2005), há uma incorporação na literatura infantil das práticas religiosas primitivas e pagãs relacionada aos negros, porém, essas culturas eram compreendidas como uma manifestação cultural inferior, advinda do preto e relacionando-os como feitiçeiros. Dessa forma, esse tipo de saber não detinha espaço em uma sociedade que buscava a modernização, não cabendo, assim, tal tipo de manifestação nessa nova realidade.

Essa visão exteriorizava uma concepção científica do fim do século XIX e começo do século XX, ao qual correlacionava o raciocínio dos povos referidos como primitivos ao pensamento infantil, como sendo incapazes de alcançar o raciocínio lógico formal que era tido como uma peculiaridade do “adulto civilizado”.

Outras características utilizadas para referir-se ao negro nos textos literários, era a substituição dos nomes dos personagens pelos vocábulos “[...] *o negro, o negrinho, o preto, o pretinho, a negra, a negrinha, o preto velho, a velha negra.*” (GOUVÊA, 2005, p. 88 – grifo do autor). Logo, os atributos físicos descritos dos personagens negros são trazidos de forma preconceituosas nas narrativas, pois, os

atributos físicos referentes aos negros e aos brancos eram apresentados de maneira diferenciada um dos outros.

Sobre isso, Gouvêa ainda discorre:

[...] as mesmas partes do corpo sofriam denominações diferenciadas de acordo com o “pertencimento” racial dos personagens. [...] enquanto o branco tinha “cabeça”, o negro “carapinha, ou carapinha dura”, o branco tinha “cabelo” e o negro “pixaim”, o branco possuía “lábios” e o negro “beijo”, “é beijudo, tem gengivada vermelha”. O branco tinha “nariz” e o negro “ventas”. O branco tinha “pele” e o negro era “lustroso”. Da mesma forma, a branca “se sentava” a negra “se escarrapachava”. (GOUVÊA, 2005, P. 88).

E ao animalizarem os personagens negros, os autores da época apresentavam reproduções na qual associavam a inferioridade dos negros às questões de capacidades cognitivas. Se fazia presente também nos textos da época a questão do embranquecimento dos personagens negros, sendo mais uma forma de desprover a identidade étnico racial e cultural dos negros. O clareamento da pele negra era idealizado e visto como forma de solução para o país, frente a miscigenação. Em vista disso, o embranquecimento deixava o caráter metafórico para tornar-se literal. E isso era reproduzido pelo branquear físico dos personagens negros nas diversas narrativas.

Como apresenta Lobato (1931) em *Reinações de Narizinho*:

Tia Nastácia não sei se vem. Está com vergonha, coitada, por ser preta. — Que não seja boba e venha — disse Narizinho — eu dou uma explicação ao respeitável público... — Respeitável público, tenho a honra de apresentar (...) a Princesa Anastácia. Não reparem ser preta. É preta só por fora, e não de nascença. Foi uma fada que um dia a pretejou, condenando-a ficar assim até que encontre um certo anel na barriga de um certo peixe. Então, o encanto quebrar-se-á e ela virará uma linda princesa loura. (LOBATO, 1931, p. 206 apud GOUVÊA, 2005, p. 89).

Assim sendo, Farias (2018) observa que o fim da escravidão através da abolição não trouxe nenhuma relação de similaridade entre brancos e negros, pois, o farsante ideal de uma cor ser superior a outra, persistiu-se por muito tempo, seja por questões raciais, culturais ou por costumes considerados mais civilizados. Uma vez que procuravam estampar um falso modelo de Brasil moderno, o que havia, era o encobrimento da imagem do negro por caracterizações generalizadas, onde a relação de humilhação e exclusão eram mascaradas de forma sutil na literatura infantil.

A caracterização estereotipada e negativa de personagens negros em livros infantis perdurou por algumas décadas, fazendo com que crianças afro-brasileiras não se vissem representadas de maneira positiva nas histórias.

Encontrava-se em falta, livros que valorizassem a diversidade étnica existente no Brasil. “Mais tarde com a publicação de ‘Menina bonita do laço de fita’, (1988) de Ana Machado, essa abordagem começou a se modificar, com modelos positivos para um público que antes só se via majoritariamente mitificado ou desqualificado.” (FARIAS, 2018, p. 23). A partir de então, o mercado editorial tem dado mais atenção ao público infantil negro, trazendo livros que abordam a importância da cultura afrodescendente para o país.

Essa nova roupagem literária, atribuída também às ilustrações, permitem com que crianças e jovens negros sintam-se apropriadamente representados tanto em suas características físicas - quando sua beleza corporal é valorizada —, quanto em seus traços intelectuais — quando não subestimam suas capacidades em potencial.



## **5 A BUSCA DA REPRESENTATIVIDADE NEGRA E DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL NA LITERATURA INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO DEBATE E RECONHECIMENTO NO ESPAÇO ESCOLAR**

Antigamente, não havia uma imagem positiva dos negros no meio literário, somente dos personagens brancos, que eram valorizados e tidos como padrão de beleza, de conduta e cultura, diferentemente da negritude, que eram relacionados ao mal e a tudo de negativo que existia na sociedade. No momento atual, existe uma literatura infanto-juvenil voltada às relações étnico-raciais que buscam valorizar a figura do negro, seus costumes e cultura, tornando-se em um importante meio de preservação das tradições culturais étnicas e construção de identidades.

De acordo com Santos, Adorno e Souza (2021), tem-se registrado nas últimas décadas um aumento acerca dessa temática nas produções literárias, sobretudo, após a promulgação da lei, 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da cultura e da história Afro-Brasileira e Africana nas escolas. Logo, a escola tem um importante papel em combater o preconceito, tomando cuidado em não reproduzir estereótipos que invalidem grupos raciais e étnicos, transformando-se em um espaço democrático de igualdade onde todos tenham os mesmos direitos. Ainda conforme as autoras, o impacto de abordar desde cedo as diferenças e as relações raciais, na educação infantil, favorecem o trabalho educativo, proporcionam o respeito às diferenças e a valorização da identidade, oferecem oportunidades para construir conhecimentos diversos, apoiando aspectos culturais e sociais, no auxílio à criança durante seu processo de construção identitária. Dessa forma, é possível afirmar que a literatura infantil contribui para a construção da identidade étnico-racial infantil no ambiente escolar, principalmente, quando elas se identificam com os personagens negros das narrativas infantis.

Na década de 1970, vários pesquisadores e ativistas negros em questões étnico-raciais surgiram, no Brasil, para discutir e visualizar questões multiétnicas. Através da história da sociedade brasileira, combatendo o racismo e a desigualdade racial, o movimento negro permitiu que questões étnico-raciais fossem incorporadas à política educacional brasileira, incluindo a história negra, valorização e respeito étnico e construção de identidade, além de criar políticas de promoção de igualdade racial.

Para Santos; Adorno e Souza (2021), a identidade não é construída isoladamente, mas em partes, externamente e internamente, e também em diálogos com os outros ao longo da vida. Gomes (2008), enfatiza a construção da identidade negra, para ela:

No Brasil, a construção da(s) identidade(s) negra(s) passa por processos complexos e tensos. Essas identidades foram (e têm sido) ressignificadas, historicamente, desde o processo da escravidão até as formas mais sutis e explícitas de racismo, à construção da miscigenação racial e cultural e às muitas formas de resistência num processo [...] é nesse processo que o corpo se destaca como veículo de expressão e de resistência sociocultural, mas também de opressão e negação. (GOMES, 2008, p. 21 apud SANTOS; ADORNO; SOUZA, 2021, p. 288).

À vista disso, no que diz respeito à literatura infantil e a construção de identidade étnico-racial infantil, a presença do negro no livro de forma positiva é demasiado importante, especialmente quando crianças negras e não negras acessam esses livros em múltiplos espaços sociais, pois os leitores poderão interagir com questões relacionadas às relações raciais e étnicas, respeitar a diversidade e a tolerância e contribuir para a inclusão. Desse modo, as escolas se firmaram como espaços privilegiados para a construção da identidade, podendo levar as crianças a compreenderem a si mesmas, diferenciando-se dos demais, conhecendo suas próprias histórias e as histórias de outras gerações, possibilitando a troca de saberes e construindo identidades pessoais e culturais dentro da sociedade.

Segundo Mariosa e Reis (2011), o indivíduo começa a construção da identidade logo na infância e, ao longo de seu desenvolvimento, ele vai recebendo influência de quaisquer referenciais com as quais se encontrar no caminho, sejam essas mediações positivas ou negativas.

Em termos psicológicos, a formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação a si mesmos e com uma tipologia que é significativa para eles; enquanto que ele julga a maneira como os outros o julgam, à luz do modo como percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornam importantes para ele. (ERIKSON 1972: 21 apud MARIOSA; REIS, 2011, p. 46).

Assim, a construção da identidade é pessoal e social, pois acontece de maneira participativa, por meio de trocas entre o indivíduo e na relação com o outro. De acordo com as autoras, a construção da identidade acontece com o tempo, e por intermédio

do inconsciente, sendo feita ao longo do tempo e através da vivência do indivíduo, a identidade estará sempre compelida às influências do meio na sua instituição. “Estas influências representam os valores pré-estabelecidos, que são absorvidos através da sociedade que o indivíduo pertence” (MARIOSIA; REIS, 2011, p. 47). As autoras ainda ressaltam que a identidade deve ser vista como algo em contínuo desenvolvimento e não como algo inerte e inalterável.

[...] uma literatura com proposta de representação do negro, que rompa com esses lugares de saber, possa trazer imagens enriquecedoras, pois a beleza das imagens e o negro como protagonista são exemplos favoráveis à construção de uma identidade e uma autoestima. Isto pode desenvolver um orgulho, nos negros, de serem quem são, de sua história, de sua cultura. [...] Investir na construção de uma identidade significa abrir caminho para a revolução no jeito de pensar da sociedade contemporânea, pois os educandos de hoje serão a sociedade de amanhã. A literatura, nesse ínterim, pode ser um espaço de problematização do movimento ocorrido em nossa sociedade. (SILVA 2010: 35 apud MARIOSIA; REIS, 2011, p. 46-47).

Ainda de acordo com as autoras, “[...] a construção da identidade está sempre em movimento e não pode ser vista de forma cristalizada. (MARIOSIA; REIS, 2011, p. 47). Assim, a identidade deve ponderar o sujeito cultural, sócio histórico, situado geograficamente, espacialmente e temporalmente. A literatura infantil é capaz de influenciar de maneira definitiva no processo de construção identitária das crianças. E para que essa formação de identidade por parte do indivíduo aconteça, é preciso que ele reinvente e imagine a realidade. À vista disso, é importante reconhecer a necessidade de valorizar a literatura infanto-juvenil, com temática de referencial étnico que abordem a cultura afro-brasileira, para que, assim, tantos os pais quanto os professores possam vir a reafirmar a identidade das crianças.

Para Mariosa e Reis (2011), a ausência de representação pela criança negra irá fazer com que a diversidade não seja contemplada, ocasionando uma distorção das identidades em formação das crianças leitoras por meio do processo de branqueamento. “O que ocorrerá com as crianças negras é uma ausência de conteúdo que conte sua história e que faça com que, no futuro, elas tendam a transformar-se em adultos problemáticos em suas afirmações como sujeitos” (MARIOSIA; REIS, 2011, p. 48).

Segundo Figueiredo (2010), a escassez na produção de textos literários étnicos, unido à invisibilidade, silenciamento e a desvalorização sofrido pelo povo negro, colabora para a expansão de um cenário de negação da diversidade cultural e

racial. Historicamente, os manuscritos literários destinados às crianças oriundas da Europa, contribuíram para o desenvolvimento do imaginário racista, tanto na escola como na sociedade, auxiliando na sua propagação. Logo, a literatura pode ser utilizada “[...] como instrumento capaz de contribuir com o processo de valorização da diversidade e de superação do preconceito e discriminação no cotidiano escolar” (FIGUEIREDO, 2010, p. 69). E na sociedade. Entretanto,

[...] essa não é a realidade que se vive cotidianamente, já que por força do racismo, muitas crianças negras vivenciam a tensão entre a ausência de referência positiva e a abundância de estereótipos negativos relativos ao seu pertencimento étnico-racial na vida, nos meios de comunicação, na escola, nos livros didáticos e na literatura infantil. (BISPO, 2020, p. 130).

Ainda hoje, persiste na literatura infantil obras que inferiorizam e desprestigiam a figura do negro, e muitos desses livros se fazem presentes nas escolas, em especial, na Educação Infantil. Por terem preços mais acessíveis, as releituras de clássicos como, “Cinderela”, “A Bela e a Fera”, “Rapunzel”, “A Branca de Neve”, entre outros, se fazem também presentes nas residências das crianças. Tendo essas histórias em sua maioria personagens brancos, evidenciando-se assim a falta de personagens negros nos clássicos. Dessa forma, percebe-se uma constante afirmação do ideal de beleza representado pela personagem branca. Esse fato tem profundas implicações no processo de formação da identidade das crianças negras, pois elas não se reconhecem quando apresentadas à modelos considerados o padrão ideal.

Com o passar do tempo, foram surgindo obras literárias focadas em apresentar personagens negros como protagonistas, porém, nem todos os livros evidenciam a figura do negro de uma forma positiva, e apresentam nessas obras marcas de racismo e de preconceito, evidenciando a não aceitação da própria raça e a subordinação do negro diante ao branco. Como é o caso dos livros *O amigo do rei*, *A bonequinha preta* e *Peppa*.

Em *O amigo do rei*, de Ruth Rocha, a obra procura retratar a história de amizade entre Matias, um menino escravo e loiô, o filho de um fazendeiro. Amizade essa que era impossível dado o contexto da época. A submissão de Matias perante seu patrão, loiô, era a condição naturalizada naquele tempo da escravidão. A história procura ‘naturalizar’ alguns detalhes relacionados às situações históricas e relações de poder. Apesar da hierarquia racial, o livro busca transmitir uma mensagem de

respeito e esperança. Incentivando todos os movimentos organizados a construir uma sociedade mais igualitária.

Na obra, *A bonequinha preta*, de Alaíde Lisboa de Oliveira, a trama traz a história de uma menina chamada, Mariazinha, e sua boneca preta. Na primeira página da narrativa, a boneca preta é comparada com carvão. “A boneca de Mariazinha é preta como carvão” (Oliveira, 2004, p. 5 apud BISPO, 2020, p. 103). No contexto interligado com o cenário brasileiro, o termo carvão, referindo-se aos negros, constitui um insulto com conotações raciais. Segundo Bispo (2020, p.104), “carvão era um dos apelidos e xingamentos que as crianças negras costumam ouvir de seus colegas no cotidiano escolar [...]”. Na obra, *A bonequinha preta*, a autora faz a associação depreciativa da boneca à cor do carvão. Ademais, na história, a personagem principal não é a boneca, mas Mariazinha, uma menina branca descrita como ‘muito simpática’, enquanto a boneca preta é tida como ‘travessa’. A menina, Mariazinha, tem uma relação afetuosa com sua boneca preta, porém, a personagem branca tem certo controle sobre o corpo negro simbolizado pelo brinquedo. Percebe-se no livro uma relação de serva e senhora, uma vez que “[...] a figura do corpo negro é subjugada a uma pessoa branca” (SANTOS, 2016, p. 115 apud BISPO, 2020, p. 104). A personagem branca, nessa trama literária “[...] tem afeto pela boneca, mas exerce poder: a imagem negra que aparece objetificada na figura do brinquedo, cuja dona é uma pessoa branca” (SANTOS, 2016, p. 115 apud BISPO, 2020, p. 104).

Já o livro *Peppa*, de Silvana Rando, apresenta referências negativas quanto às questões de representatividade, pois fomenta o racismo e destrói, sorrateiramente, a autoestima de crianças negras e de pele clara com cabelos crespos que, através do branqueamento, buscam por aceitação. Para Luz (2018), o livro *Peppa* poder levar a criança negra à insegurança de si mesma, desumanização e baixa autoconfiança, pois reafirma práticas racistas e discriminatórias. A obra demonstra, notoriamente, a negação da identidade negra, a destruição da ancestralidade e a manipulação da consciência identitária pela mídia.

No início do livro, Peppa é retratada como uma menina que nasceu com o cabelo mais forte do mundo, “Resistentes como fios de aço” (RANDO, 2009, p. 4). Os cabelos de Peppa eram tão resistentes, que a garota conseguia realizar ‘feitos incríveis’ com eles, como empinar pipas, arrastar ou empurrar objetos pesados, brincar de cabo de guerra, entre outros. A única coisa a qual Peppa não apreciava era quando sua mãe utilizava “um alicate” para cortar o seu cabelo e usava os fios

para amarrar as embalagens de biscoitos. Peppa não se aceita como é, então, decide mudar seus cabelos a todo custo, negando sua identidade racial e seus traços étnicos.

Certo dia, enquanto passeava, Peppa vê um anúncio de alisamento e fica animada em ter seus cabelos lisos e delicados, então, pega suas economias e vai ao salão de cabeleireiro. A cabeleireira se surpreende com o cabelo de Peppa e avisa que daria muito trabalho, mas que era possível alisar o cabelo da menina. Após dezesseis horas e quarenta e oito minutos, Peppa sai com o cabelo lindo. O 'exausto' cabeleireiro fica com os dedos enfaixados e todos os objetos usados no cabelo de Peppa estão quebrados (penteados e escovas). Feliz, Peppa sai do cabeleireiro com o cabelo liso e uma bolsa cheia de produtos para o cabelo, além de uma lista sobre o que fazer e o que não fazer para mantê-lo alisado. Assim, ela não pode mais correr, nadar, suar, rolar, pular, alegrar-se demais, etc. Com o passar do tempo, Peppa sente que tudo ao seu redor está ficando entediante, pois ela não movia o pescoço para não desfazer o alisamento. Com a chegada do verão, Peppa não suporta mais o calor, então pula na piscina e seu cabelo volta ao estado natural. (RANDO, 2009).

A obra, como um todo, trata o cabelo crespo como algo ruim. Segundo Bispo (2020), no livro da Peppa, o texto e as imagens dizem muito. E terminantemente não é apenas estética.

De acordo com Gomes (2006 apud Bispo, 2020), o corpo situa-se em um campo conflituoso social e subjetivo. Cabe salientar que, ao longo da história, tornou-se um símbolo étnico, e sua manipulação tornou-se uma característica cultural distinta de vários povos. O corpo é concebido como um “[...] símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. O corpo é uma linguagem, e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas” (GOMES, 2006, p. 260 apud BISPO, 2020, p. 111). Ainda segundo Gomes (2006), o cabelo é um dos componentes do corpo humano que possibilita várias alternativas de manipulação por ser uma das partes mais flexíveis e manipuláveis do corpo humano e também uma das partes mais visíveis do corpo. “Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como ícone identitário” (GOMES, 2006, p. 264 apud BISPO, 2020, p. 112).

Como aponta a autora, não se deve pensar no corpo e nos cabelos apenas como dados biológicos, mas, sim, deve ser entendido pela cultura, porque é nela que se aprende a classificar e hierarquizar o corpo – belo, feio, cabelo crespo, cabelo liso. Deste modo, pensar no corpo também leva a pensar no ideal de beleza. Com esse

intuito, Gomes (2006) enfatiza que cada grupo cultural determina a beleza à sua maneira e que ‘a beleza é subjetiva e está nos olhos de quem vê’.

No entanto, Bispo (2020) destaca, que essa autonomia é parcial, uma vez que a “[...] beleza ainda está submetida a padrões etnocêntricos - e que, por isso mesmo, se pretendem universais - os quais primam pelo equilíbrio de formas e de proporcionalidade” (GOMES, 2006, p. 265 apud BISPO, 2020, p. 112). Desta maneira, “[...] quando aplicamos o conceito de beleza ao corpo, passamos por um processo muitas vezes rígido de classificação e hierarquização, e a aparência física passa a carregar significados ligados a atributos negativos ou positivos” (GOMES, 2006, p. 265 apud BISPO, 2020, p. 112). Esse processo construiu uma reputação para os corpos brancos e os associou à beleza, em desfavor dos corpos negros que foram atribuídos ao lugar da feiura.

Conforme salienta Bispo (2020), é perante esse contexto, que a identidade negra é construída em um processo complexo e tenso. Em tal sentido, o cabelo do negro considerado como uma coisa ‘ruim’ é uma expressão do racismo e da desigualdade racial que incide sobre esse indivíduo. Diante desses apontamentos, o que surpreende na obra de Peppa, não nem tanto a questão do alisamento do cabelo crespo da personagem, mas os estereótipos existentes dentro da trama literária sobre o cabelo crespo. Ao final da história, Peppa volta a usar os cabelos crespos novamente, contudo, não porque o achava bonito, mas porque não tinha outra escolha.

Logo, o questionamento acerca do cabelo crespo na obra *Peppa*, de acordo com Lima (2017):

[...] apresenta uma ambiguidade do tamanho da repercussão de duplas frentes. A leitura de primeiro momento não é a mesma de um segundo. E este não será o último livro a avivar as discussões envolvendo racismo. Mas é o circuito que deve estar treinado para identificar esse inimigo devorador de almas. Qualquer autoria, e me incluo, pode rever suas teses, abordagens e reescrevê-las ao infinito. Por um lado, o enredo de *Peppa* é bom, o humor, o traço apresenta qualidade. Mas, as associações que constroem o racismo também estão lá. Perversas, submetem a criança leitora negra a uma camada de preconceitos sobre a própria imagem. Sem esquecer as demais que aprendem a ser racistas (LIMA, 2017, p. 22 apud BISPO, 2020, p. 115).

Portanto, nota-se que esse enredo literário pouco contribui para elevar a autoestima de crianças leitoras negras. “A personagem Peppa é levada a absorver de maneira ingênua a ideologia racial dominante para as categorias de classe e de cor”

(LUZ, 2018, p. 95). A personagem demonstra a necessidade de se adequar aos padrões brancos e toca no conceito de raça. “Ela quer apagar uma de suas marcas raciais: seu cabelo. Acredita num ideal de beleza imposta pela sociedade por meio de cartazes e propagandas” (LUZ, 2018, p. 95). Em suma, Peppa nega seus cabelos e sua raça. Ela procura pelo padrão de beleza branco dos seus opressores, para alcançar socialmente a aceitação daqueles que a oprime.

O racismo é uma manifestação das amarras coloniais e eurocêntricas de um passado histórico onde os colonizadores oprimiam os colonizados e detinham o poder e o capital, enquanto aos escravos, restavam somente a destruição de sua própria identidade cultural e a sua obediência e servidão como seres oprimidos. “Sendo assim, ao negro, como “biologicamente” inferior, cabe ouvir e respeitar o branco” (LUZ, 2018, p. 96).

Sobre esse ponto, Luz (2018) aponta:

Dentro de um processo de colonização desses povos, foram arrancados de suas crenças e verdades de modo que suas culturas fossem sendo extintas para a valorização e aceitação de seus opressores que, tirando-lhes verdade e trazendo as suas verdades, puderam controlar a alienar o oprimido. A prática e a cultura de dominação do povo negro, desde o tráfico negreiro para o Brasil, geraram opressão, desumanização como viabilidade antológica e como realidade histórica, devido à hierarquização das raças pelas ciências. (LUZ, 2018, p. 101).

Conseqüentemente, durante muito tempo, o processo de colonização, do Brasil, foi marcado pela escravização e, atualmente, mesmo o Brasil sendo um país nascido da mistura racial de vários povos, o racismo tem colocado o negro em circunstâncias hierárquicas e socialmente inferiores. Sendo considerados pela elite branca como biológico e culturalmente inferiores, acreditavam que o Brasil nunca iria se desenvolver e progredir.

Conforme afirmação de Castilho (2004, p.106 apud SANTOS; ADORNO; SOUZA, 2021, p. 287) o progresso do Brasil viria com “[...] o branqueamento através da miscigenação com as “raças mais desenvolvidas” (os brancos europeus), até extinguir a “raça negra inferior”.

De acordo com o Bispo (2020), o racismo, por um lado, refere-se a “[...] um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação às pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc.” (GOMES, 2005, p. 52 apud BISPO, 2020, p. 30). Por outro lado, corresponde a “[...] um conjunto de ideias e imagens referentes



aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira” (GOMES, 2005, p. 52 apud BISPO, 2020, p. 30). Portanto, para o autor, o racismo se apresenta de diversas maneiras, em distintos contextos e sociedades, sendo expressa em duas maneiras interligadas, mediante o individual e institucional.

Pelo meio individual, a manifestação do racismo se dá através de “[...] atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos; podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos” (GOMES, 2005, p. 52 apud BISPO, 2020, p.30). E na forma institucional, “[...] implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto” (GOMES, 2005, p. 53 apud BISPO, 2020, p. 30) e apresenta-se, conforme exemplo nos “[...] livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil” (GOMES, 2005, p. 53 apud BISPO, 2020, p. 30).

Segundo Luz (2018), no Brasil, o racismo é resultado do caráter histórico da discriminação e da negação dos direitos dos negros como cidadãos brasileiros. O racismo existe no Brasil e se mostra camuflado na forma de intolerância, atos de violência e comportamentos camuflados de marginalização e exclusão. Há um racismo envolto por um véu que funciona ante palavras e ações, principalmente em situações de inferioridade em relação ao outro, conflitos, ameaças hierárquicas, coerção e medo de opressores perderem poder sobre outros classificados como negros. O racismo, atual, decorre das teorias da evolução do século XIX que influenciou áreas do conhecimento como a biologia e as ciências sociais e classificou os homens por raça.

Dessarte,

[...] a raça como atributo é historicamente elaborada, continua a funcionar como um dos critérios mais importantes na distribuição de hierarquia social. Em outras palavras, a raça se relaciona fundamentalmente como um dos aspectos de reprodução das classes sociais, isto é, a distribuição dos indivíduos nas posições da estrutura de classes, as dimensões distributivas na estratificação social. (HASENBALG, 1982, p. 90 apud LUZ, 2018, p. 41).

Por fim, para Hasenbalg (1982), o racismo científico é justificado por práticas racistas na sociedade que fomentam a discriminação e propagam o preconceito antinegro.

Na educação infantil, esses mecanismos de dominação de classe são desumanos, enfatizando a 'naturalização' da desigualdade racial e dos complexos de inferioridade. O silêncio sobre esse tema no espaço escolar priva as crianças de analisar criticamente o mundo ao seu redor, favorecendo a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores e reafirmando nas crianças negras suas posições de inferioridade em frente a crianças brancas. "É um racismo 'silencioso' que passa a existir e estabelece as formas de relações sociais". (LUZ, 2018, p. 43).

Conforme Luz (2018), inúmeras imagens presentes em materiais didáticos satirizam os negros e impedem que as crianças negras se reconheçam e se identifiquem com suas vidas. Muitas dessas discriminações raciais são encontradas dentro do livro didático, quando a própria criança negra é excluída do processo de comunicação desses materiais educativos. Luz (2018) ainda ressalta que o preconceito e a discriminação racial estão presentes nas escolas por meio dos mecanismos educativos e da materialização das práticas cotidianas, excluindo dos currículos escolares a história das lutas negras na sociedade brasileira.

Deste modo,

Durante muitas décadas, os negros e negras foram retratados nas histórias infantis, como figuras ingênuas, escravos, serviçais, subalternos, desempregados, órfãos, abandonados, como coadjuvantes da ação [...]. Quando eram mulheres, apareciam como cozinheiras ou lavadeiras, geralmente gordas, vistas como crias da casa [...]. Esses estereótipos são transmitidos tanto através da linguagem verbal, quanto da não verbal, através das ilustrações. (PARREIRAS, 2007, p. 43 apud LUZ, 2018, p. 43).

Observa-se nos livros didáticos que, por sua vez, é um instrumento bastante utilizado nas escolas, sendo muitas vezes o único recurso de aprendizagem à disposição dos alunos, a reprodução de preconceitos e a desvalorização de outras culturas, pois, nem sempre a diversidade cultural de outros povos é ressaltada, sendo unicamente predominante, em sua maioria, a cultura, a religião e a economia da população branca; ocorre a omissão da participação do negro na sociedade, como se o mesmo não tivesse feito parte da história. "No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe

média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência” (SILVA, 2005, p 21).

Ainda com relação aos livros didáticos compartilhados no ambiente escolar, Bispo (2020) discorre que a imagem do negro é mostrada de maneira estereotipada, com figuras que apresentam os negros acorrentados aos troncos e em momento de passividade em relação ao contexto colonial da época.

[...] os livros didáticos mostram a imagem do negro desprovida de beleza. O caráter estético do segmento negro é associado ao feio, cuja representação é caricaturizada, animalizada e sem nome próprio. Em relação às atividades laborais, o negro, nessas representações, exerce função de escravo, mendigo, serviçal, e as mulheres em função permanentemente subalternizada. No meio social é morador do “favelão”, conjunto de habitações populares toscamente construídas. (FIGUEIREDO, 2010, p. 71).

Dessa forma, observa-se que predominantemente as imagens do negro nos livros didáticos não divergem muito dos livros literários, isto é, os personagens negros são minoria ou estereotipados. Bispo (2020) ainda enfatiza que cabe ao educador ser analítico, quanto ao uso do livro didático, assim como de outros textos literários, com o intuito de desconstruir estereótipos e preconceitos enraizados, assim, colaborando na construção da identidade étnico-racial dos educandos negros.

Logo, o papel da escola na escolha dos livros usados no ambiente escolar é fundamental, pois, conforme aponta Mariosa e Reis (2011), a responsabilidade na escolha do acervo literário utilizado nas bibliotecas, é de atenção da escola, a qual deve optar por obras que contribuam para a formação de identidade do negro de forma positiva, pois “[...] ao verem personagens retratados nos enredos com as características fenotípicas semelhantes às suas, vivendo histórias cotidianas ou fantásticas, as crianças negras salvam-se de ter uma única história sobre os personagens presentes nos livros [...]” (BISPO, 2020, p. 129), e ao mesmo tempo forneça aos alunos não negros contato com a diversidade e peculiaridades da cultura africana, já que “[...] proporciona às não negras o conhecimento e a valorização da diversidade étnica e cultural, visto que a reeducação das relações étnico-raciais implicam em outras formas de relacionamento entre negros, brancos e indígenas, por exemplo, em que as diferenças devem ser reconhecidas e respeitadas” (BISPO, 2020, p. 129 – 130), desprendendo-se, assim, de visões estereotipadas e preconceituosas. Portanto, “Oferecer livros com imagens positivas do negro, para além da formação do

leitor, pode auxiliar as crianças negras na construção de sua identidade” (BISPO, 2020, p. 129)

Munanga (2005) ressalta:

[...] não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional [...]. (MUNANGA, 2005, P. 16 apud MARIOSA; REIS, 2011, p. 47-48).

Portanto, se faz necessário questionar, criticar e interpretar textos de outras épocas pela importância que se tem na sociedade, principalmente na escola, sendo que esta é o primeiro ambiente multicultural e dialógico ao qual todos fazem parte em algum momento. Pois para Luz (2018), a ausência ou marginalização de personagens masculinos e femininos negros nas histórias infantis afeta o imaginário da sociedade, cria uma realidade distorcida e tendenciosa, perpetuando uma ordem social de desigualdade. A autora ainda reitera, que a escola deve respeitar a presença, a história, a cultura e a participação do negro na construção da nação e questionar de que modo se dá a organização das relações raciais no corpo social brasileiro.

### **5.1 Representatividade negra através das obras literárias voltada ao público infantil**

Encontram-se, atualmente, segundo Santos; Adorno e Souza (2021), literaturas em que negros são os protagonistas, em que suas histórias e culturas são exploradas e avaliadas, e menos ênfase é dada à escravidão. Alguns livros também incorporam as marcas e símbolos da cultura afro-brasileira, proporcionando estímulo positivo e autoestima favorável para os leitores negros e proporcionando oportunidades de outras narrativas para os leitores não-negros entrarem em contato com outra face da cultura negra brasileira que é inexplorada nas escolas, na mídia e na sociedade. São obras que não estão vinculadas à história pregressa da escravidão.

Entre as obras que retratam de maneira positiva a história e a cultura negra, principalmente na literatura infantil, destacam-se: *Histórias de Preta* (1999), de Heloisa Pires Lima, que trata das questões da cultura africana, da etnicidade e do racismo de

forma reflexiva e provocativa, abordando uma visão do que significa ser diferente. O livro traz suas histórias, com uma temática que percorre toda a ascendência africana e a origem do mestiço. A história busca apresentar o outro lado da história africana e afro-brasileira que é negado pelas histórias oficiais não contada nos livros didáticos.

*Luana – as sementes de Zumbi* (2000), de Aroldo de Campo e Osvaldo Faustino. Luana é a personagem principal da obra e a primeira heroína negra da literatura infantil. Ela é uma excelente capoeirista, linda, bem vestida, inteligente, animada e orgulhosa de sua descendência afro-brasileira. O texto descreve a convivência no restante da comunidade quilombo onde Luana mora. O texto também chama a atenção para a origem brasileira e sua diversidade étnica.

*O Menino Marrom* (1986), de Ziraldo Alves Pinto, faz um questionamento da existência das cores preto e branco. Os personagens da história são dois meninos, um branco e um negro. Ambos têm família, estão estudando, são inteligentes e têm voz na história. O menino marrom nunca é desvalorizado em detrimento do branco. As ilustrações delineiam claramente as características do menino marrom e apresentam suas características físicas de forma positiva.

*Bruna e a Galinha D'angola* (2003), de Gercilda de Almeida, conta a história de Bruna, uma menina negra protagonista do livro e que sofre por não ter amigos. Até que então a avó, uma velha africana, extrai a solução de um pano pintado na sua Angola natal. A peça imprime uma galinha d'angola chamada Conquém. A menina inspirada faz modelos de pássaros de barro para manter em sua companhia. Logo ela conquista a simpatia das crianças da aldeia ao adquirir um animal de verdade. Repleto de mitos e expressões da África, este livro celebra as raízes da negritude brasileira.

*O Livro Menina Bonita do Laço de Fita* (1986), de Ana Maria Machado, conta a história de um coelho branco que quer ser negro como a protagonista da história pela qual é apaixonado. A obra permite a discussão sobre o porquê de cada pessoa ter uma cor específica. A menina principal é linda, inteligente e tem orgulho de sua própria cor.

Assim também como: *O presente de Ossanha*, de Joel Rufino dos Santos; *O filho do vento*, de Rogério Andrade Barbosa; *O menino inesperado* e *Lili a rainha das escolhas*, de Elisa Lucinda; *Ifá, o advinho*, de Reginaldo Prandi; *Obax*, de André Neves; *O colecionador de pedras*, de Prisca Augustoni; *O menino parafuso*, de Olivia de Melo Franco; *O menino de argila*, de Edimilson de Almeida Pereira, entre outros.

Essas e outras obras em que o negro aparece na literatura infantil, contribuem para uma discussão sobre como minimizar as desigualdades. Além disso, essas literaturas são importantes para se entender a diversidade. Segundo Luz (2018), a literatura infantil com protagonismo negro é de grande valia para as práticas educativas dos professores nas instituições por sua ênfase na persona negra, na construção de identidade e autoestima dos negros na Educação Infantil. A autora ainda ressalta, que essa literatura com proposta de representação do negro, são exemplos favoráveis à construção identitária e de autoconfiança, sendo possível desenvolver no negro o orgulho de sua cultura, de sua história e de sua origem.

Ainda conforme Luz (2018), é possível encontrar narrativas em que os personagens negros resistem ao preconceito, resgatam identidades raciais, cumprem diversos papéis e funções sociais e valorizam mitos e religiões de matrizes africana. Tornam-se protagonistas, cujas ilustrações são mais diferenciadas e menos estereotipadas. São obras como: *A princesa e a ervilha*, de Hans Christian Andersen; *Euzébia Zanza*, de Camila Fillinger; *A Cartilha do amigo*, de Bettu Milan, ilustrado por Daniel Kondo; *De grão em grão o sucesso vem na mão*, de Katie Milway; *Lendas da África Moderna*, de Heloisa Pires Lima e Rosa Maria Andrade, ilustrado por Denise Nascimento; *Lendas e Fábulas*, de Rogério Andrade Barbosa, ilustrado por Ciça Fittipaldi; *Histórias africanas para contar e recontar*, de Rogério Andrade Barbosa, ilustrado por Graça Lima; *A história dos escravos*, de Isabel Lustrosa, ilustrado por Maria Eugênia; *Meu avô africano*, de Carmen Lúcia Campos; *Dandara: seus cachos e corações*, de Maia Suertegary; *Betina*, de Nilma Lino Gomes, ilustrado por Denise Nascimento; *O piquenique de Catapinha*, de Ruth Rocha, ilustrado por Mariana Massarani; *O Cabelo de Lelé*, de Valéria Belém; *As tranças de Bintou*, de Anna Sylviane Diouf, dentre outros.

Além de afirmar a identidade cultural, o conteúdo dessas obras pode inspirar orgulho nas crianças negras com relação à sua etnia. Ao trazer as histórias de raízes africanas à tona, esses livros incentivam as crianças a questionarem suas identidades raciais/étnicas, fazendo com que as crianças se identifiquem com os personagens se aceitem de forma positiva, sem precisar recorrer ao branqueamento para esconder sua ancestralidade. Por conseguinte, conforme aponta Bispo (2020), as crianças aprendem e conhecem diferentes realidades, descobrindo que o mundo é feito de histórias, de diferentes grupos sociais e étnicos, podendo, assim, interagir com o meio em que vivem.

Desse modo, de acordo com Santos; Adorno e Souza (2021), essa temática na literatura da educação infantil contribui para uma maior variedade de práticas que promovam a igualdade. Porque neste nível escolar as crianças constroem suas identidades, convivem com seus pares e vivenciam valores como o respeito mútuo, a solidariedade e o amor. Os preconceitos não surgem do nada nas crianças, mas podem ser impostas pelos adultos, principalmente por meio de exemplos vivenciados no âmbito familiar e escolar. Em suma, o processo de socialização estabelecido pelo ambiente escolar como local de vivência das crianças para além do ambiente doméstico permite o contato com diferentes culturas e pessoas. Dessa maneira, a escola pode ser um mundo de descobertas que expande o mundo particular de uma criança.

## **5.2 A contribuição da literatura infanto-juvenil para a conscientização da diminuição do preconceito através da educação**

No final da década de 1970, surge a perspectiva de usar a literatura infanto-juvenil com referenciais étnicos-raciais, ocasião em que o cenário político-social, no Brasil, foi conquistado pelos feitos das lutas sociais, as quais resultaram no desencadeamento de discussões político-sociais e em mudanças no que se refere à legislação educacional envolvendo o negro.

De acordo com Barreiros (2010):

Como consequência dos movimentos de valorização das culturas populares, surgem políticas sociais que visam contribuir para a construção de uma sociedade que se reconheça pluriculturalmente. No Brasil, dentre as reivindicações estão o respeito e o reconhecimento dos afrodescendentes; a inclusão de conteúdos afro-brasileiros nos currículos escolares; a tendência de democratização racial dos recursos e livros didáticos; a formação de educadores e especialistas dos sistemas de ensino para acompanhar, compreender e avaliar a necessidade de uma pedagogia multirracial. Para tanto, as determinações legais buscam cumprir e propor ações de combate ao racismo e as discriminações. (BARREIROS, 2010, p. 4 apud SOUZA; OLIVEIRA, 2015, p.26).

Logo, “a abertura política permitiu o fortalecimento dos movimentos sociais, em geral, e do movimento negro, em especial [...]” (FIGUEIREDO, 2010, p. 67). A alta relevância ocorrida no cenário literário em meados de 1970, possibilitou o surgimento de obras literárias infantis essenciais para o enaltecimento da cultura negra. A partir daí, segundo Figueiredo (2010), houve um aumento nos movimentos de combate às

inúmeras formas de comportamentos racistas ocasionando enormes desafios para as entidades como a família e a escola.

Uma das iniciativas que buscou expandir as discussões acerca da literatura afro-brasileira foi através da Lei 11.645/2008, que altera a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Segundo o Art. 26-A:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º. O conteúdo programático a que se refere o capítulo deste Artigo, incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (MARIOSÁ; REIS, 2011, p. 51).

A promulgação da lei 11. 645/2008, “[...] nasce das propostas e reivindicações históricas protagonizadas pelo Movimento Negro, possibilitando ao estado brasileiro formular projetos no sentido de promover políticas e programas para atender à população afro-brasileira e valorizar a história e a cultura do povo negro” (SOUZA; OLIVEIRA, 2015, p. 27). Segundo Souza e Oliveira (2015), tendo em conta os desenrolamentos desta lei, manifesta-se a inevitabilidade de uma produção de materiais didáticos próprios que possa atender as determinações publicada por esta lei tangendo as diferentes idades e modalidades do ensino básico.

Diante o cenário educacional, a lei estabelece que a História da África seja tratada em aspectos positivos e vem para corroborar para uma promoção de igualdade de direito, e incentivar o desenvolvimento de práticas educacionais que contribuam para afirmar o “ser negro” positivamente através de sua identificação étnico-cultural. Ainda de acordo com as autoras, a maior dificuldade na garantia da aplicação da lei 11. 645/2008, deve-se à garantia de uma formação de qualidade para os professores que constantemente se deparam com a insegurança em debater sobre as questões étnicas raciais, trabalhando a temática de forma pontual, porém, sem agregar nenhuma reflexão acima do conteúdo, gerando repetições de velhos costumes estereotipados já enraizados internamente. “O caráter exótico e primitivo atribuído ao índio e ao negro brasileiro, [...] ainda é muito comum em obras literárias



que circulam no ambiente de sala de aula. Nesse sentido, precisamos buscar mais ações afirmativas [...]” (SOUZA; OLIVEIRA, 2015, p. 27), onde a literatura esteja mais comprometida a transmitir sobre estes temas, estimulando reflexões sobre as discriminações raciais e contribuindo para a formação de identidade do indivíduo, para que assim, todas as crianças possuam acesso às questões ligadas ao reconhecimento da etnia negra, procurando evitar dessa forma, conflitos entre as distintas etnias.

Conforme afirma Bispo (2020), no campo educacional brasileiro, precisamente curricular, no que se refere a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), deu-se o primeiro passo para desfazer de pensamentos eurocêntricos, racistas e discriminatórios existentes na educação. Por isso, não cabe somente inserir novos conteúdos ou disciplinas no currículo escolar, mas, reivindica-se:

[...] mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (GOMES, 2012a, p. 100 apud BISPO, 2020, p. 40).

Dessa forma, “a descolonização dos currículos implica romper com o silêncio, a invisibilidade e desvalorização dos grupos subalternizados de maneira a superar a perspectiva eurocêntrica [...]” (BISPO, 2020, p. 40), e para isso, é necessário construir uma variação da trajetória do mundo, e não apenas só da África, e do mesmo modo trazer um diálogo nivelado com outras comunidades que geram outros conhecimentos, incorporado por aqueles que foram descaracterizados humanamente.

Segundo Bispo (2020), mesmo que explicitada em lei a obrigatoriedade da inclusão do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica nacional, tal conjuntura não será o bastante para garantir uma modificação no cotidiano escolar que, ao longo de tanto tempo, reproduziu o outro como inexistente, subordinado e incomum. Portanto, diante de tal cenário, são variados os meios que impossibilitam a implantação eficaz no currículo escolar brasileiro para uma educação antirracista, logo, “[...] um dos empecilhos diz respeito a persistência do mito da democracia racial no imaginário social e pedagógico, crença de que as desigualdades existentes em nosso país não são um problema racial” (BISPO, 2020, p. 40).

Além do fato da democracia racial, há também questões relacionadas ao imaginário estereotipado internalizado no corpo social e as práticas de racismo enraizados no processo de escolarização tal como no imaginário dos docentes.

Tendo em vista que se trata de relações historicamente forjadas na estrutura social, cultural, política e pedagógica do nosso país, a efetiva implementação de uma educação antirracista, bem como a superação dos seus limites, não se restringe ao campo educacional, mas se apresenta como um desafio para todas as instituições de nossa sociedade. Faz-se necessário mobilizar, criar e experimentar outros possíveis. As pistas encontradas no cotidiano da escola revelam possibilidades, indícios, aberturas e sem dúvida o encontro com a literatura infantil afro-brasileira e africana pode ser um dos caminhos possíveis de se trilhar para promover uma educação antirracista no Ensino Fundamental. (BISPO, 2020, p. 41).

Com tudo que engloba a discussão sobre o processo de construção da identidade da criança negra por meio da literatura, é fundamental ressaltar o papel da escola e dos professores, pois, mediante os conteúdos desenvolvidos em sala de aula e bibliotecas, gestores, professores e demais envolvidos, necessitam reconhecer conscientemente a necessidade de um trabalho literário que contemple a diversidade e que estimule nas crianças o senso crítico e perspicácia quanto a textos específicos. “Torna-se fundamental a implementação de um currículo que contemple todas as tradições, culturas e referenciais simbólicos que constituem a cultura brasileira, com destaque para um diálogo com as africanidades” (MARIOS A E REIS, 2011, p. 49). De acordo com as autoras, se faz preciso ficar atento às histórias que são repassadas dentro do ambiente educacional e nos currículos, captar se esses textos estão produzindo a concepção de pertencimento ou exclusão, se provocam mecanismos de ruptura ou reafirmação de preconceitos raciais e étnicos.

De acordo com Farias (2018), ao considerar a literatura como um fator importante na formação cultural e intelectual do sujeito, há a necessidade de se preocupar com o que as crianças leem e o que estão lendo por elas mesmas, pois a figura do negro passou por muitas décadas tendo sua imagem omissa e corrompida nas obras literárias onde o branco, loiro europeu é visto como superior em contraste com o negro de cabelos encaracolados, considerado feio e inferior, assim sendo, a escola acaba por não valorizar a diferença no momento em que não abre espaço para a diversidade. Deste modo, essa carência na formação do aluno pode resultar “[...] em reprodução das atitudes preconceituosas, dos comportamentos discriminatórios e das condutas coletivas de exclusão social” (MARIOS A E REIS, 2011, p. 50).

Em vista disso, é importante romper com padrões sociais cristalizados e com as práticas invisíveis de reforço negativo acerca da imagem do ser negro. Dessarte, torna-se uma questão de discussão a escolha de livros mais adequados, principalmente para os profissionais da educação.

Contudo, cabe ressaltar que os textos literários permitem variadas abordagens de cunho funcional, informativo e ético; o que é incabível, é quando nesses textos a dimensão estética é inteiramente deturpada e ignorada. Nesse entremeio, é através da literatura que a criança adentra um mundo social por meio das palavras, expressando a descoberta de sentimentos e conhecimentos até então desconhecidos. Bispo (2020) explica, que é através da escola onde a maioria das crianças terão o primeiro contato à literatura infantil, pois a falta de bibliotecas públicas e o alto custo desses livros, dificulta o acesso com a literatura. “Ao adentrar o espaço escolar é inevitável que haja o processo de escolarização da literatura infantil, [...] uma vez que não é possível pensar em saberes, conhecimentos e artes sem refletir sobre os mesmos, dentro de uma perspectiva escolar” (BISPO, 2020, p. 75). Porém, é preciso que durante esse processo haja um questionamento sobre a inadequada escolarização da literatura infantil, ao qual, segundo Soares (2001, p. 22 apud BISPO, 2020, p. 75), “[...] se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o”.

Assim, para que ocorra uma escolarização adequada da literatura, é necessário que a instituição conduza o discente às práticas de leitura literária que acontecem no cenário social, proporcionando a esse estudante na ocasião da leitura a prática da vivência literária e buscando alternativas para essa escolarização inadequada.

Nesse sentido, Bispo (2020, p. 75) ainda enfatiza:

Tendo em vista essa intersecção entre educação e literatura, cumpre ressaltar que a escola, além de exercer uma função fundamental na formação de sujeitos leitores, também desempenha um papel essencial na construção de uma educação antirracista. Deste modo, a literatura infantil afro-brasileira e africana, quando presente neste contexto e adequadamente escolarizada, pode oportunizar às infâncias brasileiras uma formação leitora, bem como a promoção do reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial presente em nossa sociedade. (BISPO, 2020, p. 75).

Dessa forma, caberia a escola propiciar aos estudantes livros de qualidade, e possibilitar a intermediação das crianças com as obras literárias, se preocupando em facilitar o acesso destes alunos à literatura infanto-juvenil afro-brasileira e africana nas

práticas cotidianas escolares, a fim de formar leitores críticos e conscientes de sua realidade e de suas histórias, pois, “[...] os livros ao apresentarem uma perspectiva de valorização da diversidade étnico-racial contribuem “[...] para que as crianças pretas possam experimentar sua humanidade tantas vezes negada no plano real” (ARAUJO; DIAS, 2019, p. 10 apud BISPO, 2020, p. 78).

Com base nessas concepções, revela-se, portanto, a necessidade de evidenciar às infâncias brasileiras materiais pedagógicos que não reforce na continuidade de discriminações da população negra, mas que questione e desconstrua mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, introduzidos por uma cultura racista a qual foram socializados.

Nessa perspectiva, mesmo que a instauração de leis tenha impactado o mercado literário, o país está “[...] estruturado na racialização de determinados grupos sociais sobre outros, em especial indígenas e descendentes de africanos, produtos culturais brasileiros (como a literatura infantil) não conseguiram se distanciar muito de modelos estereotipados ao longo da história” (ARAUJO; DIAS, 2019, p. 11). Posto isso a “[...] condição de crianças indígenas e pretas nessa produção foi e ainda é de sub-representação, estereotipia ou subjugação” (GOUVEA, 2005; BONIN; KIRCHOF, 2012 apud ARAUJO; DIAS, 2019, p. 11 apud BISPO, 2020, p. 98).

Conforme destaca Bispo (2020), tal apontamento fica evidente através das ilustrações, pois em alguns livros que trazem a cultura africana e afro-brasileira como tema ou mostram personagens negros, apresentam qualidade gráfica inferior se comparado a livros que trazem personagens brancos. Não obstante, mesmo que de forma minoritária, no mercado editorial é possível encontrar livros que quebram com esses panoramas preconceituosos. Com isso, se faz fundamental e imediato, desconstruir pensamentos racistas e discriminatórios, a fim de superar o etnocentrismo europeu, reformulando as ligações étnico-raciais e excluir a alienação dos processos pedagógicos, sociais e familiares, para que assim, possa-se abrir perspectivas para “a construção de práticas pedagógicas antirracistas com a literatura infantil afro-brasileira e africana na escola” (BISPO, 2020, p. 101), e na sociedade em geral.

Segundo Figueiredo (2010), existe na sociedade uma alta quantidade de famílias negras que encontram problema em abordar com seus filhos questões relacionadas ao pertencimento étnico-racial. Decorre daí, o silenciamento sobre a temática, possivelmente por querer preservá-los de acontecimentos de discriminação

racial, ou por não saber como orientá-los para a convivência com outras culturas. As famílias colocam seus filhos em uma bolha protetora, mas, em alguma hora essa bolha estoura e quando isso acontece, se torna um obstáculo para a criança lidar com o racismo, pois, ela não teve contato com sua história, dificultando o entendimento dela, sobre seu pertencimento étnico. Tal silêncio só evidencia “a fragilidade dos pais sobre sua própria identidade e sua responsabilidade em combater o sentimento de inferioridade que carrega dentro de si” (FIGUEIREDO, 2010, p. 98).

Portanto, “reconhecer o racismo em nossa sociedade configura como um passo importante, uma condição necessária para que se possa criar estratégias na educação que promovam a igualdade étnico-racial” (BISPO, 2020, p. 142), assim, é preciso que os debates e as reflexões sobre o racismo estejam presentes no cotidiano escolar, de forma que auxiliem o trabalho pedagógico do docente em uma perspectiva antirracista.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, é possível percebermos reflexões acerca das produções literárias voltadas às crianças, não só na literatura brasileira em si, mas, igualmente, na literatura infantil afro-brasileira, que é a descontinuação de uma literatura infantil brasileira nitidamente eurocêntrica advinda de adaptações e traduções de obras estrangeiras, que se baseavam em ideais da burguesia em crescimento e que, inspirados em modelos sociais, visavam modernizar, civilizar e branquear o povo brasileiro.

Segundo Souza e Oliveira (2015), durante séculos, em diferentes épocas e contextos sociais, a literatura infantil transmitiu concepções históricas, culturais e aspectos ideológicos da sociedade ocidental, gerando curiosidade em se discutir suas peculiaridades, pois a literatura, traz em seu encargo, diferentes abordagens, conceitos e propósitos, desde moral, religioso, e educativo, incluindo o lúdico.

Logo, a literatura dirigida às crianças influencia em sua identidade e formação social, visto que, os livros infantis são, há muito tempo, o primeiro contato em que as crianças fazem ao mundo da fantasia, especialmente, na primeira infância, sendo esta, também, um veículo de representação simbólica de ideologias, crenças e valores socialmente transmitidos.

Além disso, a influência de algumas ideologias acerca da produção literária brasileira serviu como insumo para obras de muitos autores nacionais, inclusive, coletâneas voltadas para o público infantil, que contribuíram para a difusão de ideias e valores que refletiam os interesses da sociedade da época, mas que, ao mesmo tempo, deu origem e levou ao fortalecimento de atitudes discriminatórias e ao apagamento da história e da pluralidade étnica cultural do país.

Ainda sob as perspectivas de Souza e Oliveira (2015), a representação negativa da história negra na literatura infantil brasileira contribuiu para a formação de uma imagem estereotipada e distorcida dos afrodescendentes, que perpetuou a sociedade brasileira e, principalmente, o imaginário das crianças negras, afetando negativamente, seu desenvolvimento identitário.

A falta de valorização das peculiaridades físicas e culturais negras na literatura infantil brasileira contribuiu para a recusa da criança negra, de seus antepassados, seus símbolos, minando sua identidade em processo de formação. Através desse ponto de vista sombrio, surgiram diversos escritores atraídos não

apenas na estética, mas também na percepção reflexiva de crianças e jovens leitores, despertando-os para a realidade brasileira de preconceito e exclusão baseada na ficção da questão étnico-racial. São esses autores que vem assumindo novas atitudes e destacando os negros como protagonistas das histórias, procurando romper com padrões tradicionais eurocêntricos. Uma nova conduta que reflete significativamente a história do povo negro a partir da ótica da representação de uma literatura infantil afro-brasileira.

Ao longo dessa pesquisa foi possível observarmos que, durante muitos anos, tivemos a representação do negro caracterizado como escravo, sendo representado, geralmente, em modelos submissos, animalizados ou inferiorizados. Os negros viviam em total invisibilidade diante da supremacia branca, só começando a aparecer nas páginas literárias a partir do início do século XX. Mas, através do desenvolvimento dos movimentos antirracistas no país, o povo negro vem cada vez mais lutando por seus direitos e buscando voz em nossa sociedade, que ainda sofre forte influência por padrões de beleza e pela cultura europeia. Por isso, é de suma importância que todas as crianças, independentes de sua etnia, seja exposta a livros que valorizem a cultura e a história negra, tendo como principal intuito, desmistificar essa ideia de superioridade dos brancos sobre os negros. Se faz necessário quebrar esses padrões que se cristalizaram com o tempo e dar voz à cultura afrodescendente através de suas implicações estéticas, históricas e artísticas que são desenvolvidas e imprescindíveis para a formação étnico-cultural de nosso país, ofertando exemplos positivos e reais para a criança negra de representações tanto em imagens quanto em textos infantis.

Dessarte, entendemos a oportunidade que uma criança negra tem em se sentir representada nas histórias infantis, pois são histórias que reverenciam significativamente a sua realidade despertando nelas sentimentos de pertencimento. Atualmente, a literatura infantil brasileira traz obras que procuram valorizar a identidade, a etnia, as diferentes crenças e as histórias africanas, trazendo por muitas vezes o personagem negro no papel de protagonista. Logo, diante dessa conjuntura, no Brasil, a literatura infantil passa a funcionar como mais uma ferramenta na luta contra o preconceito e a discriminação racial.

No que se refere à educação infantil, é preciso que as escolas mudem seu foco de uma única história para a diversificação dessas histórias, contemplando positivamente a diversidade étnico-racial brasileira e a infância. É relevante que o

docente procure abordar a valorização da identidade negra por intermédio da literatura infanto-juvenil, e que se utilize desses livros em sua prática pedagógica como forma de mediar certos conteúdos curriculares.

Mesmo nos dias atuais, e após tantos avanços na ciência, na tecnologia e no corpo social, ainda se perpetuam formas veladas do racismo e lamentavelmente essas formas também estão presentes nas produções literárias infantis, por isso, essas produções que propagam a inferiorização da comunidade negra em seus textos, precisam ser analisadas e refletidas, pois há enredos literários, que sugerem, não apenas uma abordagem positiva, mas também podem criar leituras estereotipadas e cheias de informações inverídicas acerca da cultura africana em crianças.

Considerando o cenário atual de violência, radicalismo e ódio contra às diferenças, uma literatura infanto-juvenil afro-brasileira voltada à representatividade das raízes africanas, na práxis escolar, torna-se ainda mais urgente. Para Bispo (2020), a literatura não é um instrumento humanizador, ela é uma ferramenta para quem está pronto para pensar o seu lugar e dos outros no mundo. Dessa forma, destaca-se a importância da literatura no atual contexto brasileiro, como instrumento a ser utilizado em combate ao desprezo à vida humana. Temos que reconhecer que vivemos em uma sociedade racista para que possamos superar o preconceito e a discriminação. No contexto escolar, a literatura infantil afro-brasileira, presente em sala de aula, é uma forma de propiciar uma educação antirracista.

Portanto, observamos a importância em configurar espaços de formação continuada para que possamos discutir sobre essas inquições e refletir sobre as representações dos personagens negros dentro das obras literárias através de mediações que visem a valorização da cultura afro-brasileira. E, assim, a partir dessas mediações docentes, se construa mais um caminho por meio da educação para combater o racismo, através de uma perspectiva antirracista, desconstruindo, dessa maneira, representações negativas e arcaicas.

Destarte, diante dessas discussões acerca do personagem negro dentro da literatura infanto-juvenil e de como uma literatura baseada em trazer representatividade negra para as crianças (negras ou brancas) se torna uma ferramenta essencial na construção social, racial e identitária delas, também fomenta para o reconhecimento às diferenças e na construção de novos caminhos ao combate ao racismo.



## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. 2<sup>o</sup> edição. Editora Guanabara Koogan S.A. Rio de Janeiro, RJ, 1981.

ARAUJO, D. C.; DIAS, L. R. Vozes de crianças pretas em pesquisas e na literatura: esperar é o verbo. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88368, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n2/2175-6236-edreal-44-02-e88368.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

ALMEIDA, Gercilda de. **Bruna e a Galinha D'Angola**. – Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

BARREIROS, Ruth Ceccon. **Leitura e formação identitária na literatura infantil afro-brasileira**. In: II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem, Diversidade, Ensino e Linguagem UNIOESTE – Cascavel. Anais...Cascavel: UNIOESTE, 2010. Disponível em Acesso em 25 jun. 2013.

BRASIL. 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, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm). Acesso em: 17 jul. 2019.

BISPO, Carla Fernanda Brito. **Literatura infantil afro-brasileira e africana no Ensino Fundamental: nos rastros de uma pesquisa viagem, cartografias da escolarização** / Carla Fernanda Brito Bispo. – Campinas, SP: [s.n.], 2020.

BONIN, Iara Tatiana; KIRCHOF, Edgar Roberto. **Entre o Bom Selvagem e o Canibal: representações de índio na literatura infantil brasileira em meados do século XX**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 7, n. especial, p. 221-238, dez. 2012.

CASTILHO, Suely Dulce. **A Representação do Negro na literatura Brasileira: novas perspectivas**. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v.7, n. 01, p.103-113, 2004.

ERIKSON, Erick. H. **Identidade, Juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FARIAS, Jessica Oliveira. **A representação do negro na literatura infantil brasileira**. Periferia, vol.10, núm. 1, pp. 17-32, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5521/552157593002/html/> Acesso em: 20 jul. 2019.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. — 12. Ed., 1. reimpr. — São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

Figueiredo, Luciana Araújo **A criança negra na literatura brasileira: uma leitura educativa**. / Luciana Araújo Figueiredo. – Dourados, MS: UFGD, 2010.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Imagens do negro na literatura infantil brasileira**: análise historiográfica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 77 – 89, 2005.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação Antirracista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 156 2005. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_volume2\\_educacao\\_anti\\_racista\\_caminhos\\_abertos\\_pela\\_lei\\_federal\\_10639\\_2003.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf). Acesso em: 10 mar. 2018.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

GUIMARÃES, Bernardo. **A escrava Isaura**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

HASENBALG, C. C. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira. História e Histórias**. 6ª edição, Editora Ática, São Paulo, 2007.

LIMA, H. P. **Peppa e o debate público**: relações raciais nas páginas de livros infantis. In: Revista Emília. 12 dez. 2017. Disponível em: <https://revistaemilia.com.br/peppa-e-o-debatepublico-relacoes-raciais-nas-paginas-de-livros-infantis/>. Acesso em: 29 mar. 2020.

LIMA, Heloísa Pires. **Histórias de Preta**. Ilustrado por Laura Beatriz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Ed. Nacional, 1931.

LUZ, Mônica Abud Perez de Cerqueira. **Representações dos personagens negros e negras na literatura infantil brasileira**. 2018. 128 f. Tese (Doutorado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2018.

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do Laço de Fita**. São Paulo: Ática, 7ª edição, 2001.

MARIOSIA, Gilmara Santos; REIS, Maria da Glória dos. **A influência da literatura infantil afro – brasileira na construção das identidades das crianças**. Literatura Literária. Londrina, Vagão – volume 8 parte A, p. 42-53, dez.2011. Disponível em: <http://www.Uel.Br/pos/letras/EL> . Acesso em: 15 abr. 2020.

MACEDO, Aroldo; FAUSTINO, Oswaldo. **Luana: as sementes de Zumbi**. São Paulo: FTD, 2007.

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. **A Bonequinha Preta**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931.

PARREIRAS, Â. M. R. **Construção da identidade étnico-racial: o papel da literatura infantil com protagonistas negros e histórias africanas**. 2007. 116f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

**Para uma história do negro no Brasil**. — Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1988. 64 p.

PISSIMILO, Aline; RAIMUNDO, Fernanda Costa. **A importância da literatura infantil no processo de desenvolvimento integral da criança**. -Serra: Faculdade da Serra, 2014.

RANDO, S. **Peppa**. São Paulo, SP: Brinque-Book, 2009.

ROCHA, Pedro Alberice da; LOPES, Robson Vila Nova. Literatura infante – juvenil: histórias e relações com a pedagogia. **Revista Querubim** – revista eletrônica de trabalho científicos nas áreas de letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – Ano 12 Seção Especial – dezembro – 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/querubim> Acesso em: 13 ago. 2021.

ROCHA, Ruth. **O Amigo do Rei**. Ilustrado por Cris Eich. São Paulo: Salamandra, 2009.

RODRIGUES, Scheila Leal; ALVES, Carla Rosane da Silva Tavares; SOUZA, Antônio Escandiel de; LAUXEN, Sirlei de Lourdes; BASSO, Berenice Geschwind. **Literatura infantil: origens e tendências**. XV Seminário Internacional de Educação no Mercosul, 2013. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2013/LINGUAGEM%20E%20DESENVOLVIMENTO%20SOCIOCULTURAL/ARTIGOS/LITERATURA%20INFANTIL%20ORIGENS%20E%20TENDENCIAS.PDF> Acesso em: 17 dez. 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia; Bazilli, Chirley; Silva Baptista da, Paulo Vinícius. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura** Educação e Pesquisa, vol. 29, núm. 1, ene. -jun., 2003, pp. 125-146 Universidade de São Paulo São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29829110> Acesso em: 22 nov. 2022.

SANTOS, S. A dos. **Nos traços da mulher: a menina negra na literatura infantil negro brasileira**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

SANTOS, Denise Carvalho dos; Adorno, Soraya Mendes Rodrigues; Souza, Izanete Marques. **A contribuição da literatura infantil no processo de construção da identidade étnico-racial na educação infantil**. ODEERE, v. 6, n. 2, Jul/dez., p. 38-

66, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/9777> Acesso em: 05 dez. 2022.

SILVA, Giselle Toledo da; RISSO, Luciana. **“Conta outra vez!”: literatura infantil na escola**. 2012. 36 f. Monografia (Especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais) - Centro Universitário Filadélfia - UNIFIL, Londrina.

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

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático in Superando o Racismo na escola. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Lucina Cunha; SILVA, Katia Gomes de. O negro na literatura infanto juvenil brasileira. **Revista Thema**, vol. 8, número especial, p.1 - 13, 2011.

SILVA, Aline Luiza da. Trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atividade. **REGRAD** – Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM – v.2 – n.2 – Jul/dez – 2009. Disponível em: <https://revista.univem.edu.br/REGRAD> Acesso em: 10 abr. 2021.

SOUZA, Luana Paulino de. **Literatura infantil: apontamentos e possíveis contribuições para a formação de leitores** / Luana Paulino de Souza – 2015.

SOUZA, Irany André Lima de. **Afro-literaturas infantil/juvenil: negociações identitárias e relações étnico-raciais** / Irany André Lima de Souza. - João Pessoa, 2014.

SOUZA, Adriana Ribeiro de; OLIVEIRA, Alaís Lima de. **Literatura infantil afro – brasileira? Construção identitária em A cor da ternura de Geni Guimarães** / Adriana Ribeiro de Souza; Alaís Lima de Oliveira – Jacobina – Bahia, 2015.

SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de; Martinhão, Paloma dos Santos Sayão. O negro nos livros infantis: análise das práticas pedagógicas na educação infantil. Horizontes – **Revista de Educação**, Dourados, MS, v. 4, n. 7, Jan/jun., p. 135- 151, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br> > Acesso em: 16 jun. 2022.

SOARES, M. A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ZIRALDO. **O menino marrom**. São Paulo: Melhoramentos, 1986.