

Daniela Amaral Silva Freitas

*Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira
da PBH: um currículo para ressignificação das relações
étnico-raciais?*

Belo Horizonte

2014

Daniela Amaral Silva Freitas

*Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira
da PBH: um currículo para ressignificação das relações
étnico-raciais?*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para o título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marlucy Alves Paraíso

Belo Horizonte

2014

FREITAS, Daniela Amaral da Silva

T *Literatura infantil dos kits de literature afro-brasileira da PBH: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?* / Daniela Amaral Silva Freitas.
– Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2014. 280 f., enc.

Tese – (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Marlucy Alves Paraíso.

1. Educação – Teses. 2. Currículo. 3. Literatura Infantil. 4. Raça/Etnia.

I. Título. II. Paraíso, Marlucy Alves. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD – 375

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Marlucy Alves Paraíso – UFMG
Orientadora

Prof. Dr. Marlécio Maknamara da Silva Cunha – UFRN
Examinador Externo

Prof^a. Dr^a. Santuza Amorim Silva – UEMG
Examinadora Externa

Prof^a. Dr^a. Aracy Alves Martins – UFMG
Examinadora Interna

Prof^a. Dr^a. Shirley Aparecida de Miranda – UFMG
Examinadora Interna

Prof. Dr. José Eustáquio de Brito – UEMG
Suplente Externo

Prof^a. Dr^a. Célia Abicalil Belmiro – UFMG
Suplente Interna

A Deus, sempre!

Agradecimentos

Ao longo de quatro anos foram tantos encontros, auxílios, acolhidas, conversas, orientações, dicas, sugestões, aulas, colaborações, socorros que não conseguiria citar nominalmente, neste agradecimento, todos/as aqueles/as que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho. Entretanto, gostaria de deixar registrado meu agradecimento: a meu pai, minha mãe, Matheus e Clarissa, que sempre estiveram ao meu lado; ao Bruno, eterno companheiro, por todo amor, e a sua família, por todo auxílio; a todos familiares e amigos/as queridos/as, que mesmo à distância, sempre torceram por mim; a todos/as os/as colegas e alunos/as da FaE/UEMG, que me apoiaram e compreenderam o processo de produção da escrita da tese; ao querido grupo do NEPEL (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem); à CAPES, pelo financiamento deste estudo; à Marlucy, pelas valiosas contribuições e orientações; aos/às amigos/as e colegas que fazem parte (e os que também já fizeram!) do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas (GECC); aos/as professores/as e funcionários/as da UFMG; aos/às amigos/as espirituais, sempre presentes; enfim, a todos/as que estiveram comigo, apoiando-me, ao longo deste doutorado.

*... a imagem que nós temos dos outros povos ou de nós mesmos é associada à história que nos
foi contada quando éramos crianças
(Marc Ferro, historiador).*

Resumo

Instigantes, sedutoras, divertidas, criativas, surpreendentes. Esses são alguns dos adjetivos utilizados para se referir às histórias infantis. Essas histórias voltadas para crianças, no entanto, não se constituem só de encanto e diversão, elas também produzem sentidos sobre o mundo e as coisas do mundo; ensinam sobre raça/etnia e gênero; instituem normas e governam condutas. Ensinam modos de ser, de agir, de pensar, de desejar, de olhar para si e para o outro. Disputam espaço com discursos provenientes das mais diversas esferas (familiar, escolar, religiosa, política...) para a produção de saberes e de sujeitos. Esses pressupostos foram de grande importância para a pesquisa realizada para esta tese de doutorado que tem como objetivo analisar os livros de literatura infantil que compõem os kits de literatura afro-brasileira organizados pela Prefeitura de Belo Horizonte e distribuídos a todas as escolas da rede municipal como artefatos culturais envolvidos na produção de sujeitos educados para a ressignificação das relações étnico-raciais. Isso porque tais kits fazem parte de uma política pública que visa a atender às leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 que tornam obrigatório o ensino de história e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas no ensino fundamental e médio, das escolas brasileiras. Inspirada pelos estudos culturais, pelos estudos pós-coloniais e pelos estudos pós-críticos de currículo, e utilizando ferramentas teórico-metodológicas retiradas sobretudo desses estudos e da obra de Michel Foucault, esta tese investiga os livros de literatura infantil, que fazem parte dos kits de literatura afro-brasileira da PBH, para analisar como o/a negro/a e o/a indígena são representados/as em meio às narrativas e ilustrações. Esta tese investiga, portanto, os significados divulgados sobre esses sujeitos e os efeitos discursivos dessas representações e significações. O argumento geral da tese é o de que os livros de literatura infantil que compõem os kits da PBH constituem um currículo que faz parte das lutas culturais por mudanças de significados e por reconfigurações das relações de poder-saber, ao concorrer para colocar, na ordem do discurso, saberes e sujeitos antes silenciados e negados, contribuindo para promover uma educação e uma ressignificação das relações étnico-raciais. Nesse sentido, as formas como os/as negros/as e os/as indígenas são apresentados/as no material investigado são analisadas como estratégias de poder que disputam sentidos com outros discursos, divulgados em outros espaços e artefatos, sobre esses sujeitos. Os livros de literatura infantil investigados pretendem, assim, regular e governar seu público-leitor para lidar de outros modos com as relações étnico-raciais. Assim, observa-se, no material analisado uma nova rede de saberes ser tecida, na qual negros/as e indígenas são produzidos por meio de discursos mais plurais, nos quais características positivas passam ser a tônica de sua composição e divulgação.

Palavras-chave: currículo, literatura infantil; raça/etnia; cultura; poder-saber; kits de literatura afro-brasileira.

Abstract

Provocative, seductive, fun, creative, amazing: these are some of the adjectives used to refer to children's stories. These stories aimed at children, however, are not only charming and fun, they also produce meanings about the world and the things of the world; teach about race /ethnicity and gender; establishing standards and govern behavior. Teach ways of being, to act, to think, to want, to look at themselves and each other. Jostle for space with discourses from the most diverse spheres (family, school, religious, political ...) for the production of knowledge and subjects. These assumptions were of great importance to the research conducted for this thesis aims to examine the books of children's literature that make up kits african-brazilian literature organized by the Municipality of Belo Horizonte and distributed to all municipal schools as cultural artifacts involved in producing educated for the redefinition of ethnic and race relations subjects. This is because such kits are part of a public policy to meet the Act No. 10.639/03 and 11.645/08 paragraph which make it compulsory to african-brazilian teaching of African history and culture, and indigenous in elementary and secondary education in Brazilian schools. Inspired by cultural studies, post-colonial studies by and the post-critical curriculum studies and using theoretical and methodological tools drawn from these studies and especially the work of Michel Foucault, this thesis investigates the books of children's literature, which are part of kits of african-brazilian literature at PBH, to analyze how the blacks and indigenous are represented in the narratives and illustrations. This thesis therefore investigates the meanings disclosed about these subjects and discursive effects of these representations and meanings. The general argument of the thesis is that the books of children's literature that make up the kits of PBH constitute a curriculum that is part of the cultural struggles for change of meanings and reconfigurations of the relations of power-knowledge, to compete for place in order discourse, knowledge and subjects before silenced and denied, contributing to promote education and a redefinition of ethnic-racial relations. In this sense, the ways / as black / as and / indigenous are presented / in the investigated material are analyzed as strategies of power that senses vie with other discourses, published in other spaces and artifacts on these subjects. The books of children's literature investigated thereby seeking to regulate and govern its readership in other ways to deal with the ethnic-racial relations. Thus, it is observed in the material examined a new knowledge network be woven, in which blacks and the indigenous are produced by more plural discourses in which positive features are being main in its composition and distribution.

Key words: curriculum, children's literature, race /ethnicity, culture, power-knowledge; kits african-Brazilian literature.

Lista de ilustrações

Figura 1 – Pero Vaz de Caminha escreve uma carta para o rei de Portugal	107
Figura 2 – Cabral observa uma índia	108
Figura 3 – Portugueses em terras brasileiras	112
Figura 4 – Golpe de capoeira.....	117
Figura 5 – Posições invertidas	119
Figura 6 – Cotidiano na escravidão e cotidiano no quilombo	121
Figura 7 – Castigos físicos	122
Figura 8 – Capa do livro <i>Que cor é a minha cor?</i>	125
Figura 9 – Capa do livro <i>De todas as cores</i>	126
Figura 10 – Fotos na parede	129
Figura 11 – Roda de muitos marrons	130
Figura 12 – Coelhos de todas as cores	131
Figura 13 – Redação escolar.....	133
Figura 14 – O destaque do tambor.....	148
Figura 15 – O destaque das máscaras	148
Figura 16 – O destaque dos tecidos	150
Figura 17 – Costumes afro-brasileiros	151
Figura 18 – Paisagens africanas.....	157
Figura 19 – Relação África-Brasil.....	159
Figura 20 – Cenas urbanas	160
Figura 21 – Imagens de velhos/as.....	165
Figura 22 – Ritual de fazer tranças	169
Figura 23 – Cuidar dos cabelos: experiência feminina	170

Figura 24 – Capas de livros sobre gênero	196
Figura 25 – Partes do corpo em destaque.....	197
Figura 26 – Corpos paramentados	198
Figura 27 – Corpos parcialmente vestidos	199
Figura 28 – Corpos em afazeres cotidianos.....	200
Figura 29 – Destaque dos corpos indígenas e negros	202
Figura 30 – Hipóteses sobre o aspecto do corpo branco	207
Figura 31 – Pai conversa com o filho	216
Figura 32 – Menino(a) chorando	225
Figura 33 – Choros e desachoros.....	228
Figura 34 – Menina faz perguntas à mãe	230
Figura 35 – Mundo cor-de-rosa	233
Figura 36 – Acessórios cor-de-rosa	234
Figura 37 – Personagens negras em meio a objetos relacionados ao estudo	236

Sumário

Era uma vez 21

Parte I – Apresentação

Capítulo 1 – Contextualização do objeto ou das condições de emergência dos kits de literatura afro-brasileira..... 33

1.1 Das personagens que protagonizam essa história 33

1.1.1 *Literatura: provisoriiedades, lutas e conflitos por um lugar na ordem do discurso* 34

1.1.2 *Uma segunda personagem aparece: encontros e desencontros entre literatura e infância*..... 40

1.1.3 *Outra personagem – a escola – entra em cena: outras disputas, fronteiras e divisões..* 44

1.1.4 *Diferença: uma personagem que aparece para fazer diferente?* 49

1.2 Do lugar onde as quatro personagens se encontram: os kits de literatura afro-brasileira .. 54

Capítulo 2 – Campos teóricos, ferramentas conceituais e aspectos metodológicos utilizados na investigação 63

2.1 Livros de literatura infantil investigados como um currículo..... 64

2.2 Contribuições dos estudos culturais e dos estudos pós-coloniais para o campo curricular e para a análise da literatura infantil..... 68

2.3 Aprendizagens e ferramentas para uma análise-descritiva ou descrição analítica dos livros de literatura infantil..... 74

Parte II – Desenvolvimento

Capítulo 3 – Atualização de saberes do discurso étnico-racial na literatura infantil	95
3.1 Sobre o uso de raça/etnia nesta tese	98
3.2 A literatura infantil investigada: atualizando o discurso étnico-racial.....	105
3.2.1 <i>Descobrimiento do Brasil e o processo de colonização</i>	105
3.2.2 <i>Os processos de escravidão e de lutas dos/as negros/as</i>	115
3.2.3 <i>A cor da pele como raça</i>	123
3.2.4 <i>O mito da democracia racial e a tese do branqueamento</i>	128
Capítulo 4 – Estratégias e lutas culturais: a divulgação de culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na literatura infantil	137
4.1 A literatura infantil como um artefato de luta cultural.....	137
4.2 Lutas culturais: do discurso jurídico-educacional aos livros de literatura infantil	139
4.3 Estratégias usadas para a afirmação das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na literatura infantil	144
4.3.1 <i>A estratégia de destaque de alguns objetos</i>	145
4.3.2 <i>A estratégia de reposicionamento de costumes</i>	151
4.3.3 <i>A estratégia de composição de cenários</i>	156
4.3.4 <i>A estratégia de reafirmação de valores culturais</i>	164
4.3.5 <i>A estratégia de descrição e valorização de rituais</i>	169
4.4 As culturas nos livros investigados: entre a fixidez e o movimento	175
Capítulo 5 – A exaltação do corpo como estratégia de luta para a mudança de significados sobre negros/as e indígenas na literatura infantil	179
5.1 Combinações corporais que produziram a norma e o anormal.....	183
5.2 A exaltação de corpos negros e indígenas para a produção de outros significados sobre esses grupos sociais	193

<i>5.2.1 Dos bastidores ao protagonismo: rompendo representações</i>	194
<i>5.2.2 Adjetivos e metáforas: multiplicação e alteração de significados sobre corpos negros e indígenas</i>	203

Capítulo 6 – Razão e emoção para regular corpos masculinos e femininos na literatura infantil **211**

6.1 Racionalizar as emoções? Quem pode sentir e se emocionar nas narrativas infantis?	214
--	-----

6.2 Masculinidade emotiva e feminilidade racional: corpos que vazam fronteiras de gênero	226
--	-----

Parte III – Desfecho

Há final feliz?	241
-----------------------	-----

Referências	247
-------------------	-----

Livros literários analisados.....	271
-----------------------------------	-----

Era uma vez...

Era uma vez... Há muitos e muitos anos atrás... Em um lugar muito distante... Certa vez... Assim se iniciam diferentes histórias infantis. Histórias repletas das mais diversas personagens – bruxas, fadas, princesas, reis, animais, monstros, crianças – que povoam nossa imaginação. Histórias de aventura, de romance, de mistério que nos remetem a mundos encantados constituídos de sonhos e fantasias, mas também a diferentes realidades sociais. Histórias que são contadas e lidas inúmeras vezes em casas, bibliotecas, praças, escolas. Histórias que são constantemente acionadas em filmes, programas televisivos, anúncios publicitários. Histórias que fazem parte da memória e da vida de crianças, jovens e adultos. Mas o que torna essas histórias tão especiais ao ponto de serem constantemente lidas, usadas e invocadas?

Há quem afirme que isso se dá porque essas histórias são “arte e deleite” (OLIVEIRA, 2005, p.1); porque provocam a “fruição de um prazer” (LOPES, 1995, p.4); porque transportam “a criança para mundos diferentes”¹; porque ajudam-na a “desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções” (BETTELHEIM, 2002, p.5); porque são “importantes para o desenvolvimento da linguagem: oral e escrita” (CÂNDIDO, 2003, p.6); porque têm “o poder de constituir, para a criança, um elo lúdico entre o mundo do imaginário, do símbolo subjetivo, e o mundo da escrita e dos signos convencionalizados pela cultura” (SILVA, 2009, p.102). Em meio a tantas funções atribuídas às histórias infantis, não é de se espantar que elas ocupem os mais distintos espaços e sigam sendo contadas por professores/as, pais e mães, pelo cinema, pela mídia televisiva, entre outros/as.

Tendo em vista as inúmeras características atribuídas às histórias infantis, muitas políticas públicas de incentivo à leitura têm sido elaboradas ao longo das últimas décadas². Mais recentemente, entretanto, estão sendo insistentemente acionados conhecidos potenciais dessas narrativas, como os potenciais de, em meio a reinos encantados, ações sobrenaturais e enredos envolventes, ensinar e conduzir crianças frente a temáticas em foco em nossa sociedade. Uma

¹ Trecho retirado da apresentação de um site voltado para literatura infantil. Disponível em: <<http://sites.google.com/site/literaturainfantilturma3108/a-importancia-da-leitura-na-infancia>>. Acesso em 20 jun.2010.

² Para informações mais detalhadas sobre essas políticas de incentivo à leitura instituídas no Brasil, confira a dissertação de mestrado de Copes (2007), na qual a autora apresenta detalhadamente programas, projetos e campanhas nacionais de incentivo à leitura realizados no período de 1970 a 2006.

política pública que apostou nessa faceta da literatura infantil foi a encampada pela Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) que, desde 2004, investe na organização de kits de literatura afro-brasileira – nos quais os livros de literatura infantil são o carro-chefe – e em sua distribuição para todas as escolas da rede municipal³. Tal política visa, por meio da literatura infantil, modificar gestos, atitudes e comportamentos considerados inadequados frente a minorias étnico-raciais, para que o preconceito e a discriminação frente a elas sejam minimizados (SANTANA, 2006). Acredita-se que por meio da literatura infantil “pode-se introduzir discursos afirmativos, humanizadores, sobre diferenças tratadas de forma desigual no contexto social no qual alunos e docentes vivem e se realizam como sujeitos no mundo” (MARTINS; GOMES, 2010, p.144). Entretanto, o que pode a literatura infantil?

Outrora, como leitora, via nos livros literários infantis um artefato de entretenimento, diversão e prazer, com os quais ocupava minhas horas de tempo livre, meus momentos de lazer. Já como professora de escola básica de língua portuguesa, percebia que esses livros ofereciam algo mais: traziam informações e proporcionavam o debate sobre temas do currículo oficial. Apresentavam-se, portanto, como ferramentas pedagógicas muito produtivas para serem utilizadas em sala de aula. Como pesquisadora⁴ e professora de literatura infantil no ensino superior, passei a questionar os significados que havia construído sobre esse artefato.

A escolha da organização e distribuição de kits de literatura para modificar condutas consideradas inadequadas, como estratégia principal de ação de uma política pública, despertou sobremaneira minha curiosidade. Envolvida há alguns anos com o ensino e a pesquisa de literatura infantil, parecia-me extremamente importante compreender melhor todo esse empreendimento político que se instaurara para dizer e afirmar grupos sociais minoritários, usando, para isso, a literatura infantil. Decidi, então, tomar esse kit como objeto de estudo para minha tese de doutorado. Partindo do entendimento de que “o problema de pesquisa não é descoberto, é engendrado” (CORAZZA, 2002a, p.119), isto é, “são os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo” (VEIGA-NETO, 2002, p.30), comecei a formular o problema de pesquisa que a orientaria. Como esses olhares partem de diferentes lugares, eles pressupõem distintas leituras, experiências e vivências, o que torna qualquer

³ Informações mais detalhadas sobre essa política pública da PBH serão apresentadas no Capítulo 1 desta tese.

⁴ Em minha dissertação de mestrado – *O discurso escolar nas HQs do Chico Bento* – pude analisar o discurso divulgado por esse artefato voltado para o público infanto-juvenil e perceber como ele fabrica e disponibiliza uma série de ensinamentos sobre a escola, seus sujeitos, suas práticas (FREITAS, 2008).

investigação interessada, “uma vez que ela se desenvolve em torno de questionamentos feitos por ‘alguém’ (sujeito individual e coletivo), que só começa e consegue formular determinadas perguntas a partir de um lugar e em um tempo específicos” (MEYER; SOARES, 2005, p.30).

Ao olhar de certo modo ingênuo e utilitário que lançava para o livro de literatura infantil, foi sendo justaposto outro olhar, mais crítico e questionador. Passei a percebê-lo também como um artefato produzido na cultura e produtor de sentidos e de sujeitos, à medida que, quer seja do ponto de vista pedagógico, quer seja do ponto de vista cultural, notei que “não se trata simplesmente de informação ou entretenimento: trata-se, em ambos os casos, de formas de conhecimento que influenciarão o comportamento das pessoas de maneiras cruciais e até vitais” (SILVA, 2002, p.140). Os livros divulgam um tipo de saber que funciona “não como mera informação, mas como sugestão de comportamentos, de modos de ser e de portar-se em diferentes setores da vida diária” (PARAÍSO, 2002, p.50), e foi essa questão que passou a me mobilizar. Dessa forma, já não olhava da mesma forma para os livros de literatura infantil, “havia algo de novo, que não estava nos textos quando eu os manipulei pela primeira vez. Não eram mais os mesmos textos porque eu já não era o/[a] mesmo/[a]” (SOMMER, 2005, p.76). Foi necessário, então, desconstruir o objeto livro de literatura infantil; manuseá-lo, destrinchá-lo, questioná-lo, de forma aberta e receptiva, a fim de perceber o que tinha a oferecer.

Entre entendimentos e aprendizagens oportunizadas pelos livros de literatura infantil investigados, percebi que raça/etnia eram os temas priorizados e que tais livros se propunham a educar para as relações étnico-raciais. Apesar de ter uma formação em Letras, na qual esses temas foram pouco discutidos, e trabalhar na área da Linguagem no ensino superior, senti-me desafiada a me enveredar pelos estudos étnico-raciais para analisar melhor os livros com os quais me deparava em minha pesquisa. Isso porque raça e etnia não só se configuravam como temas centrais dos livros de literatura infantil que compõem os kits de literatura afro-brasileira da PBH analisados nesta tese, como porque raça e etnia eram também conceitos importantes para as análises aqui empreendidas.

Assim, em consonância com os usos que têm sido feitos no campo da educação, optei por usar o termo “raça/etnia”, compreendendo-o como “construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico” (GOMES, 2005, p.49), tendo importante influência das relações étnico-raciais que vigeram e vigem na sociedade brasileira. Já as relações étnico-raciais são aqui compreendidas como “relações imersas na

alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária” (GOMES, 2011, p.2).

Inúmeros títulos de obras literárias voltados para crianças e jovens e que têm como temática central raça/etnia foram publicados nos últimos anos, principalmente em decorrência da Lei nº 10.639/03⁵ e da Lei nº 11.645/08⁶, que tratam da história e da cultura africana e afro-brasileira e da indígena, respectivamente. A partir desse dado, a problematização realizada anteriormente foi se ampliando. Comecei a questionar como essa literatura, voltada para crianças, se tornara um dos locais na contemporaneidade que tem “operacionalizado múltiplos deslocamentos por meio dos quais são divulgados e apreendidos outros saberes, outras habilidades, outros modos de viver e proceder e outras formas de afetividade que, muitas vezes, entram em conflito com aquilo que procuramos ensinar e divulgar por meio do currículo escolar ou universitário” (PARAÍSO, 2010, p.38). Indagava-me como ela se tornara um dos principais instrumentos para a promoção de algumas políticas públicas de ação afirmativa, isto é, para a promoção de um conjunto de “políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, que têm como objetivo corrigir as desigualdades impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão” (GOMES, 2004, p.4).

Como tive a oportunidade de conhecer mais de perto uma dessas ações afirmativas, desenvolvida pela PBH⁷ a partir de 2004, que compilou um vasto material sobre raça/etnia e distribuiu para todas as escolas municipais em formato dos kits de literatura afro-brasileira, resolvi tomá-la como objeto de investigação para a minha tese de doutorado. Mais especificamente, interessava-me investigar os livros de literatura infantil e a forma como tal

⁵ Trata-se da Lei Federal de nº 10.639/03 – que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96 (LDBEN) – tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras no ensino fundamental e médio, das redes públicas e privadas de todo país.

⁶ Trata-se da Lei Federal de nº 11.645/08, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade também da temática da história e cultura indígena.

⁷ Participei como professora colaboradora da pesquisa intitulada *Literatura e diversidade: fios e desafios para a inclusão*, coordenada pela professora Santuza Amorim da Silva (FaE/UEMG), que tinha como objetivo: “desvelar as práticas de leitura orquestradas nas escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, com a literatura infanto-juvenil voltada para a temática das relações étnico- raciais” (2008, p.1), distribuída através dos kits de literatura afro-brasileira. Concomitantemente, orientei um grupo de monografia, na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais que investigou a representação do/a negro/a no primeiro kit de literatura afro-brasileira que foi distribuído às escolas municipais de Belo Horizonte no ano de 2004 (MATIAS; PAULO; PRATES; RIBEIRO; SANTOS; 2009).

artefato vinha se constituindo como uma ferramenta notável para se combater o preconceito e a discriminação étnico-racial.

A formulação de um problema, entretanto, não envolve apenas vivências e experiências, mas também os aportes teóricos no interior dos quais o/a pesquisador/a se movimenta. Uma pesquisa é arquitetada a partir de lugares múltiplos que “são móveis e instáveis, uma vez que se delineiam pela tessitura entre referenciais teóricos e interesses políticos, exigências acadêmicas e emoções” (MEYER; SOARES, 2005, p.30). Considerando esse amálgama dinâmico de circunstâncias em que uma investigação é realizada, a escolha de um referencial teórico que levasse em consideração “o caráter instável, arbitrário, inapelavelmente histórico de qualquer conhecimento” (COSTA; BUJES, 2005, p.7) se tornou imprescindível. Isso porque me permitiu não só compreender como fui significando meu objeto de estudo ao longo dos anos, mas também continuar esse processo de significação no decorrer da investigação. Permitiu-me compreender que o “que interessa é perguntar por possibilidades – ainda que de um modo incompleto, limitado, imperfeito – e não reafirmar certezas” (COSTA; BUJES, 2005, p.7). Afinal de contas, ao desconstruir a forma como via a literatura infantil, havia aprendido que as certezas são provisórias e contingentes.

Os estudos pós-críticos em educação e em currículo vieram ao encontro dessa necessidade. Foram esses estudos que guiaram meu olhar e me possibilitaram questionar algo tão familiar quanto os livros de literatura infantil e repensar e problematizar o lugar que esse discurso literário poderia estar ocupando na sociedade brasileira atualmente. Foi com base nesse aporte, que pressupõe que “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 1981, p.10), isto é, que as coisas que supúnhamos óbvias e naturais são fabricadas e forjadas, em meio a discursos e jogos de poder, que elaborei questionamentos como: Que saberes estiveram e estão sendo produzidos e veiculados como verdadeiros nos livros de literatura infantil? Que sujeitos eram e são fabricados e divulgados como normais e viáveis nesse discurso? De que modo técnicas e estratégias de poder são acionadas para indicar o que é normal e adequado e, dessa forma, contribuir para conduzir condutas? Como afirma Paraíso (2004a, p.285), as pesquisas realizadas com base nessa perspectiva teórica, no Brasil, se caracterizam pelo questionamento que fazem acerca de “o conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder), o sujeito (e os diferentes modos e processos de subjetivação), os textos educacionais (e as diferentes práticas que estes produzem e instituem)”. Foi com base nesse aporte teórico que comecei, também, a enxergar

os livros de literatura infantil como um currículo e a querer investigar como, por meio de estratégias que acionam muitas vezes a ludicidade, os jogos de linguagem, as ilustrações, entre outras estratégias, esses livros divulgam e demandam modos de subjetivação, assim como sugerem e inspiram entendimentos e aprendizagens.

Olhar a literatura infantil como um currículo, na perspectiva na qual esta investigação se deu – estudos pós-críticos em educação –, requereu: tomá-la como “o resultado final de um confronto de forças, de relações de poder” (SILVA, 2001, p.15); vê-la em sua condição *linguajeira*, reconhecendo o caráter gerativo de sua própria linguagem que produz ideias, práticas, relações de poder, sujeitos (CORAZZA, 2004); compreendê-la como “um território de possibilidades; espaço de palavras diversas; lugar de potências e campo de experiências” (PARAÍSO, 2010, p.12). Requereu também reconhecer que, por meio das histórias, não apenas “se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica...” (ABRAMOVICH, 1989, p.17), mas “as narrativas e as histórias são formas de conhecermos pessoas, de nos localizarmos no tempo, de atribuirmos conceitos” (PIRES, 2009, p.87) e de autorizarmos ou não determinados comportamentos, ditos e sujeitos.

Foi então que encontrei subsídios nos estudos culturais⁸ e nos estudos pós-coloniais para pensar como raça/etnia estavam presentes nos livros de literatura infantil. Esses dois campos teóricos permitiram-me olhar para os livros de literatura infantil como constructos sociais e, conseqüentemente, questionar as histórias que estavam sendo divulgadas. Incitaram-me a “desconstruí-los, desmontá-los, mostrar seu funcionamento e os significados que procuram fixar” (PARAÍSO, 2010, p.38), processo que se constitui como uma importante estratégia nas “lutas por um mundo com relações menos hierárquicas e opressivas, mais justas e igualitárias” (PARAÍSO, 2010, p.38). Os estudos culturais e os estudos pós-coloniais forneceram-me, enfim, elementos para: situar culturalmente e politicamente a literatura infantil e seu funcionamento como um discurso autorizado a representar negros/as e indígenas; para investigar os sentidos veiculados sobre esses grupos, outrora colonizados; pensar as relações étnico-raciais no mundo contemporâneo.

⁸ Opto nesta tese por seguir Escosteguy (2010) e os textos anglo-americanos que grifam “estudos culturais” com minúscula e sem nenhum grifo em especial, até mesmo para não criar diferenciação com os “estudos pós-coloniais” que também subsidiam a investigação desta tese.

Foram tais passos que me levaram a propor esta pesquisa que, inspirada nos estudos culturais, nos estudos pós-coloniais e nos estudos pós-críticos de currículo, e utilizando ferramentas teórico-metodológicas retiradas da obra de Michel Foucault, investiga os livros de literatura infantil, que fazem parte dos kits de literatura afro-brasileira da PBH, como um currículo que nomeia, representa e atribui sentidos a negros/as e indígenas, disputando sentidos atribuídos a esses grupos por outros artefatos. A análise de 161 livros⁹, com os aportes teórico-metodológicos mencionados, permitiram que eu desenvolvesse na tese que apresento o argumento geral de que os livros de literatura infantil que compõem os kits da PBH constituem um currículo que faz parte das lutas culturais por mudanças de significados e por reconfigurações das relações de poder-saber, ao concorrer para colocar, na ordem do discurso, saberes e sujeitos antes silenciados e negados, contribuindo para promover uma educação e uma ressignificação das relações étnico-raciais. Nesse sentido, as formas como os/as negros/as e os/as indígenas são apresentados/as, seja por meio de palavras, seja por meio de ilustrações, não se configuram como simples descrições. Tratam-se de estratégias de poder que disputam sentidos com discursos sobre esse tema divulgados em outros espaços e artefatos e que pretendem ensinar a seu público-leitor uma outra “verdade”, com a finalidade de regulá-lo e de governá-lo para lidar de outro modo com as relações étnico-raciais.

Assim, se se observava ser tecido um discurso sobre negros/as e indígenas que os localizavam em posições consideradas estereotipadas, subalternizadas e negativas, observa-se agora, no material analisado uma nova rede de saberes ser tecida, na qual esses sujeitos são produzidos por meio de discursos mais plurais, nos quais características positivas passam ser a tônica de sua composição e divulgação. Consequentemente, ao se produzir tais saberes, os livros de literatura infantil analisados – em substituição a práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias que caracterizaram e ainda caracterizam a sociedade brasileira – inserem-se nas lutas culturais e contribuem para divulgar outros modos de se conduzir frente ao outro, ao multiplicar as possibilidades de se pensar e de se viver as relações étnico-raciais. Em busca de desenvolver essa argumentação, esta tese de doutorado está organizada em três partes, as quais passo agora a apresentar.

Assim como em um romance, em que se faz necessário tecer uma introdução, na qual o/a autor/a ambienta a história – descrevendo as personagens que protagonizam as ações, indicando tempos

⁹ Ao final da tese apresento a referência dos 161 livros analisados, organizados de acordo com os kits dos quais fazem parte.

e espaços no qual a história transcorre, dando pistas do foco narrativo, isto é, do lugar do qual se narra o texto –, esta tese também tem uma **Apresentação**. Essa primeira parte, que tem como objetivo tecer os dados da moldura na qual esta pesquisa se insere, criando condições para que o/a leitor/a possa caminhar comigo por entre as páginas, está dividida em dois capítulos.

No primeiro – *Contextualização do objeto ou das condições de emergência dos kits de literatura afro-brasileira* –, mostro como se relacionam quatro temas que chamo aqui de personagens (literatura, infância, escola, diferença) que desfilam por essa trama. Para isso, descrevo e problematizo como cada uma dessas personagens é compreendida, assim como aponto como elas se encontram e se articulam nesta tese. Nesse entremeio, contextualizo os kits de literatura afro-brasileira, do qual fazem parte os livros de literatura infantil que compõem o *corpus* que será alvo de investigação.

No segundo capítulo – *Campos teóricos, ferramentas conceituais e aspectos metodológicos utilizados na investigação* –, componho o quadro teórico-metodológico a partir do qual analisei os livros de literatura infantil. Para isso, inicialmente discuto a relação que pode ser estabelecida entre literatura infantil e currículo. Depois, mapeio e indico as contribuições dos estudos culturais e dos estudos pós-coloniais para o campo curricular e para a análise dos livros literários. Em seguida, apresento: as aprendizagens que fui tendo ao percorrer o caminho investigativo que empreendi ao escrever esta tese; algumas ferramentas conceituais que me auxiliaram na leitura analítica que realizei dos livros de literatura infantil – saber, relações de poder, modos de subjetivação e governo – e como elas foram utilizadas; e os procedimentos metodológicos adotados.

Após a montagem do ambiente no qual acontecerá esta história – a tese –, dá-se o **Desenvolvimento** da trama, a segunda parte na qual está organizado este trabalho. Dividida em quatro capítulos, é nesta parte que acontecem as ações, onde coloco em movimento objetos, ferramentas conceituais e aspectos vários, apresentados anteriormente e outros que se farão necessários, todos funcionando na análise dos livros literários. Primeiramente, advém o terceiro capítulo da tese – *Atualização de saberes do discurso étnico-racial na literatura infantil* – que se trata de um capítulo híbrido. Ao mesmo tempo em que apresento os conceitos de raça e etnia, que perpassam toda a tese, já esboço um primeiro movimento analítico a partir deles. Isso se dá à medida que mapeio alguns saberes de um discurso étnico-racial sobre os/as brancos/as, negros/as e indígenas, veiculado no Brasil, e mostro como se dá seu funcionamento quando são

atualizadas nos livros de literatura infantil que fazem parte dos kits de literatura afro-brasileira da PBH, por meio de diferentes enunciações.

No quarto capítulo – *Estratégias e lutas culturais: a divulgação de culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na literatura infantil* –, cujo foco central é cultura, pretendo mapear como os livros de literatura infantil vêm apresentando as culturas africanas, afro-brasileiras e dos povos indígenas. Por meio da análise do material, pude perceber que os livros de literatura infantil que compõem os kits de literatura afro-brasileira da PBH lançam mão de diferentes estratégias culturais para, de certa forma, responderem a um discurso jurídico-educacional que aponta como essas culturas deveriam ser trabalhadas. Assim, os livros operam um movimento duplo: ora retomam elementos icônicos e práticas culturais do passado de cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas, essencializando tais culturas; ora multiplicam a forma de divulgação dessas culturas, mostrando sua diversidade, pluralidade, seu contínuo movimento de construção.

O capítulo subsequente – *A exaltação do corpo como estratégia de luta para a mudança de significados sobre negros/as e indígenas na literatura infantil* – é construído por meio da análise de como corpos negros e indígenas são significados na literatura infantil analisada. Corpo e práticas de significação são as principais categorias por meio das quais a análise é desenvolvida. Partindo da apresentação e problematização de arranjos corporais que anteriormente ganharam destaque na sociedade (corpo branco), analiso os livros de literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira e mostro quais são e como funcionam os arranjos corporais que se destacam hoje na literatura infantil (corpo negro e corpo indígena). O objetivo é explicitar outros significados sobre os corpos negros e indígenas divulgados nesses livros, analisar as técnicas e os mecanismos de poder utilizados e as lutas empreendidas nesse processo de significação.

No sexto capítulo da tese – *Razão e emoção para regular corpos masculinos e femininos na literatura infantil* –, trabalhando, sobretudo, com o conceito de norma, mostro como o binarismo razão/emoção é acionado e atua de forma a produzir posições de sujeito que, produzidas em uma articulação entre gênero e raça/etnia, apontam, reiteram e questionam determinadas formas de se viver a masculinidade e a feminilidade.

Após a **Apresentação** e o **Desenvolvimento**, encaminho o texto para seu **Desfecho**, a última parte na qual está dividida a tese. Por último, então, sem querer chegar ao final da história, mas já anunciando seu fim, apresento as considerações finais. Assim, o capítulo final – *Há final feliz?* – trata-se de um momento no qual a narradora, após desenrolar todo um enredo: arremata algumas pontas soltas, constata que velhas dúvidas não foram solucionadas e outras tantas surgiram e aponta outras questões a serem investigadas sobre os kits de literatura afro-brasileira.

Parte 1 - Apresentação

Capítulo 1

Contextualização do objeto ou das condições de emergência dos kits de literatura afro-brasileira

1.1 Das personagens que protagonizam essa história

As personagens são peças-chaves de uma história, pois são elas que “dão condição de existência ao enredo e ‘vivem’ nele como participantes da história” (PROENÇA FILHO, 2007, p.55). São tão diversos seus tipos e seus caracteres, que há quem as classifique de acordo com o que são, representam ou fazem. Entretanto, todas têm uma característica em comum: só existem em uma trama narrativa. Considero que esta tese também narra uma história e tem também suas principais personagens. Por isso, neste capítulo, para contextualizar o objeto de estudo deste trabalho e abordar as condições de emergência dos kits de literatura afro-brasileira aqui investigados, inspiro-me em um livro de literatura e chamo os quatro temas, que se articularam e possibilitaram a existência desses kits, de personagens. Nesse sentido, considero que literatura, infância, escola e diferença são as quatro personagens que protagonizam a história narrada nesta tese. Tais personagens foram se articulando de modos diferenciados entre si, mas a produção de discursos sobre a necessidade de suas existências e as estratégias discursivas e políticas que a articularam foram fundamentais para a existência dos livros de literatura infantil que fazem parte dos kits aqui investigados. Tais personagens, ora ganham ares mais formais, ora mais descontraídos; ora são as vilãs da história, ora aparecem como grandes heroínas. Em algumas narrativas, a personagem “é tão forte que ganha vida própria. Salta da obra, vira referência citada aqui e ali. Em outras, permanece difusa em meio ao narrado, difícil de lembrar quando, finda a leitura, o livro é guardado” (CADEMARTORI, 2009, p.27).

Nesta tese essas personagens também apresentam características particulares, que se remetem a condições históricas e redes de relações de poder. Ao apresentá-las, não pretendo defini-las, mas sim mostrar “redes de contingência” (FOUCAULT, 2003) que possibilitaram que elas emergissem. Pretendo mapear alguns acontecimentos, circunstâncias e encontros que permitiram que elas entrassem de um tal modo para a “ordem do discurso” e pudessem se apresentar tal qual mostro. Isso porque a produção do discurso “é ao mesmo tempo controlada,

selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2001, p.9). Assim, neste capítulo, cujo objetivo é “montar, desmontar e remontar o já dito” (PARAÍSO, 2012, p.35) sobre essas quatro personagens – literatura, infância, escola e diferença – que se imbricam para compor o objeto de estudo desta tese, narro alguns episódios vividos por elas. Pretendo, com isso, “mostrar que aquilo que é nem sempre foi, isto é, que é sempre na confluência de encontros, acasos, ao longo de uma história frágil, precária, que se formaram as coisas que nos dão a impressão de serem as mais evidentes” (FOUCAULT, 2003, p.325). Opto, portanto, como recurso estilístico, por substantivar e personalizar essas quatro personagens, a fim de descrevê-las, o que não significa que as concebo como essência, muito antes pelo contrário. Considero-as seres ficcionais, porque fabricadas em contextos específicos, o que as fazem se modificar ao longo do tempo, sofrer as inflexões dos espaços nos quais se movimentam e, às vezes, se submeter às vontades do/a narrador/a, o que, por vezes, dá a essas personagens um caráter misterioso, dúbio, e, até mesmo indecifrável... Após essa descrição, passo a apresentar o espaço no qual elas se encontram nesta tese: os kits de literatura afro-brasileira da PBH.

1.1.1 Literatura: provisoriiedades, lutas e conflitos por um lugar na ordem do discurso

Ao tentar responder à pergunta – *o que é literatura?* – Lajolo (2001) demonstra que a resposta a essa questão é sempre *provisória*, pois “um texto pode vir a ser ou deixar de ser literatura ao longo do tempo” (LAJOLO, 2001, p.13) e que essa definição se dá em meio a *lutas e conflitos*, isto é, “depende do ponto de vista, do significado que a palavra tem para cada um, da situação que se discute o que é literatura” (LAJOLO, 2001, p.16). Assim, a entrada da literatura para a ordem do discurso, para o seu funcionamento como um campo de saber, sempre se deu com percalços. Isso porque essa entrada se dá em meio a uma conjuntura da relação entre as práticas discursivas e os poderes que as permeiam, uma vez que há diversos procedimentos que cerceiam e controlam a emergência e a circulação dos discursos na sociedade (FOUCAULT, 2001). Isto é, nem todo discurso entra para a ordem do discurso, nem todo discurso pode ser proferido por qualquer pessoa e em qualquer circunstância (FOUCAULT, 2001).

Um exemplo desses percalços é a discussão, que ainda hoje existe, acerca dos textos voltados para a criança, muitas vezes considerados “subliteratura, um gênero menor” (CUNHA, 1995,

p.26). Podem eles ser nomeados de literatura? Um exemplo clássico do desprestígio da literatura infantil, que não a tornaria apta a receber o título de literatura, é o de Charles Perrault, considerado o autor do primeiro livro infantil, *Histories ou contes du temps passé*. O livro trata-se de uma adaptação, de uma coletânea de histórias antigas e populares que circulavam oralmente há séculos pela Europa medieval. Ao publicá-lo, em 1867, o autor atribui a autoria a seu filho mais novo, ainda adolescente. Além de achar que não convinha a um membro da Academia Francesa escrever uma obra considerada popular, Perrault não tinha interesse em assumir a autoria “de um texto de antemão atrelado a tantos pré-requisitos de simplicidade e moralidade” (LAJOLO, 1987, p.56), associados à infância. Entretanto, esse cenário se modifica e “como ocorrerá depois a tantos outros escritores, da dedicação à literatura infantil advirão prêmios recompensadores: prestígio comercial, renome, lugar na história literária” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, p.16). Como se pode perceber, a literatura infantil, desde seu princípio, empreende uma *luta* para ser autorizada como literatura. Só com o passar dos anos seus textos foram conseguindo adquirir o status de literários, apesar de ainda serem alvo de certa desconfiança.

Não só a literatura infantil sofreu certa desconfiança. Vários outros textos também sofreram alguma interdição para se verem reconhecidos como literatura, como, por exemplo, aqueles textos escritos por mulheres, por negros, por povos colonizados. Tais textos foram considerados, alguns ainda são, literatura marginal ou periférica. Tal literatura se caracterizaria por: a produção dos/as autores/as se situarem “à margem do corredor comercial oficial de divulgação de obras literárias”; “um tipo de escrita que recusaria a linguagem institucionalizada ou os valores literários de uma época”; um “projeto intelectual do escritor de reler o contexto de grupos oprimidos, buscando relatá-los nos seus textos” (NASCIMENTO, 2006, p.11); tratar-se de “livros que não pertencem aos clássicos da literatura nacional ou universal”; configurar-se como obras produzidas por autores pertencentes a minorias (NASCIMENTO, 2006).

Assim, pode-se falar que gênero, raça/etnia, nacionalidade, classe social e outras categorias serviram, durante um bom tempo, para determinar se autores/as ficariam à margem ou entrariam para listas, antologias e compêndios literários; se seriam ou não estudados nas escolas e nas universidades ou validados pelas academias; se seriam ou não patrocinados, editados e distribuídos. Dessa forma, textos cujos/as autores/as eram mulheres, habitantes do terceiro mundo, negros/as, pobres eram vistos com certa parcimônia nos meios literários. Acreditava-se “sem cabimento essa presença descredenciada nos salões ilustrados” (MATOS, 1993, p.8).

Tratava-se de ecos de um discurso circulante em uma Europa racista, que fincou pés em terras nacionais; discurso que operava de modo “a celebrar a superioridade dos europeus brancos e a excluir, problematizar e discriminar pessoas de outras culturas” (VAN DIJK, 2008, p.12) e a servir “como exemplo para as políticas latino-americanas, para a literatura e para as ciências por muitas décadas” (VAN DIJK, 2008, p.12). A literatura se caracterizava, então, por ser predominantemente masculina, branca, europeia, elitizada. Exemplo disso é o que narra Fonseca (2006, p.13):

quando nos referimos à literatura brasileira, não precisamos usar a expressão “literatura branca”, porém, é fácil perceber que, entre os textos consagrados pelo “cânone literário”, o autor e autora negra aparecem muito pouco, e, quando aparecem, são quase sempre caracterizados pelos modos inferiorizantes como a sociedade os percebe (FONSECA, 2006, p.13).

Em síntese, eram considerados literatura somente aqueles textos que faziam parte de um circuito de escrita que envolvia homens, brancos, europeus, ricos. Os textos de escritores/as que estavam “à margem de algo, seja da sociedade, do mercado literário, do cânone” (SOARES, 2008, p.85), não faziam parte da *ordem do discurso da e sobre a literatura*. Mas antes mesmo de se classificar um texto como literário ou não, há que se destacar que a palavra literatura já serviu para designar uma série de objetos diferentes.

De acordo com Rosenfeld (1998, p.11), “na acepção lata, literatura é tudo o que aparece fixado por meio de letras – obras científicas, reportagens, notícias, textos de propaganda, livros didáticos, receitas de cozinha etc.”. Uma consulta rápida ao dicionário (HOUAISS, 2009) nos permite ter noção dessa diversidade ao se ver apresentadas acepções bem distintas de uso do verbete literatura: 1) “ensino das primeiras letras”; 2) “uso estético da linguagem escrita; arte literária”; 3) “conjunto de obras literárias de reconhecido valor estético, pertencentes a um país, época, gênero etc.”; 4) “conjunto das obras científicas, filosóficas etc., sobre um determinado assunto, matéria ou questão; bibliografia”; 5) “ofício, trabalho do profissional de letras”; 6) “conjunto de escritores, poetas etc. que atuam no mundo das letras, numa determinada sociedade; tertúlia”; 7) “disciplina escolar composta de estudos literários”; “boletim, folheto, conjunto de instruções etc. que acompanham certos produtos, para orientar o cliente ou o comprador sobre seu emprego”; 8) “palavreado vazio, de caráter inautêntico, artificial ou superficial”.

Logo, não foi desde sempre que se falou em literatura tal qual se entende atualmente. A “literatura tem sua própria história dentro da história da linguagem: não nasce a partir do momento em que surgem as palavras; é, por sua vez, apenas uma forma de relação da linguagem e com as palavras” (NICOLLAZI, 2007, p.47). A esse respeito Foucault (2005, p.25) fala que a literatura trata-se de uma categoria recente que só pode ser aplicada “à cultura medieval, ou mesmo à cultura clássica, por uma hipótese retrospectiva e por um jogo de analogias formais ou de semelhanças semânticas”, uma vez que os textos que hoje são denominados literatura, eram, “na época de sua formulação, distribuídos, repartidos e caracterizados de modo inteiramente diferente”. Para exemplificar o caráter histórico dessa personagem, Lajolo (2001, p.30) destaca que “só a partir de meados do século XVIII a palavra literatura começa a ser empregada e entendida com significados próximos daqueles que hoje ela nos sugere”. Em uma definição mais genérica seria possível dizer que a literatura é um arranjo verbal, cujo objeto principal com o qual trabalha é a palavra.

Entretanto, esse arranjo verbal das palavras teria, para alguns/algumas autores/as, um quê de específico que distinguiria a literatura dos demais textos, o que poderia até nos remeter à fala do narrador de um dos livros analisados: *Ele acreditava ter compreendido o que faltava a ela para ser feliz: eram os sustos e as maravilhas provocados pelas palavras, a janela aberta sobre outros mundos, que só a palavra consegue criar*¹⁰ (O colecionador de pedras – AGUSTONI, 2007). Assim, haveria uma série de caracteres internos às obras que diferenciariam o discurso literário do discurso comum, que provocariam sustos e maravilhas no/a leitor/a. Proença Filho (2007) diria que exemplos desses caracteres são: a complexidade (não estabelecimento de uma relação direta entre o discurso e o referente); o amplo uso da conotação (o uso das palavras em sentido figurado); a exploração dos significantes (destaque dos sons e das formas das palavras), assim como da pluralidade dos significados (as palavras e frases do texto apresentam vários e múltiplos significados), entre outros.

Tal ponto de vista, atrelado aos “estudos estruturalistas, nos anos 60, devotaram-se, na França e alhures, à busca de um possível critério interno para definir o artefato literário” (MEDEIROS, 1998a). Tais estudos se dedicaram, em nome de uma “literariedade” ou do que seria uma

¹⁰ Os livros infantis, em sua maioria, não apresentam número de página até por possuírem pouco texto e muitas ilustrações. Assim, para uniformizar, preferi não indicar páginas nas citações desses livros. Os trechos citados podem ser facilmente recuperados pelo leitor ao manusear cada obra. Todos os trechos retirados das obras analisadas serão marcados em itálico.

“essência” da literatura, “ao levantamento e à descrição dos procedimentos formais que comprovassem a especificidade das obras do cânone ocidental” (MEDEIROS, 1998a). Entretanto, se, por um lado, se defendia e ainda se defende uma especificidade da literatura, por outro lado, “desde o começo dos anos 80 ao final do regime militar e a fragmentação das esquerdas, isto associado ao movimento geral da afirmação da indústria cultural e da expansão dos meios de comunicação de massa” (SCRAMIN, 2005, p.97), questionou-se, de forma mais incisiva, o aspecto imanente e autônomo da literatura. Passou-se a valorizar mais o cultural, o ético-político, o cotidiano, o multicultural em detrimento ao estético, à tradição letrada, ao canônico (SCRAMIN, 2005). Assim, os critérios para se definir o que seria ou não literatura nunca estão de antemão dados.

Faria (2008, p.12), por exemplo, defende que “a literatura tem suas fronteiras que a diferenciam dos textos funcionais¹¹”, fronteiras essas dadas pela polissemia inerente ao texto literário. Entretanto, admite que, por vezes, a fronteira entre o que é ou não literatura fica imprecisa, pois há inúmeros textos que ficam no entre-caminho: possuem e não possuem características que seriam atribuídas ao discurso literário, como, por exemplo, os textos publicitários. Assim, como problematiza Todorov, “todo texto ‘literário’ possui parentes ‘não-literários’ que lhe são mais próximos do que os outros textos do cânone” (MEDEIROS, 1998a).

Não é à toa que Massaud Moisés (2004, p.264) pontua que “problema fulcral e permanente, situado na base de todas as controvérsias críticas e teóricas, o conceito de ‘literatura’ tem sido amplamente examinado, sem conduzir a resultados definitivos”. Desde que se tem notícias de que começou a ser discutido por Aristóteles, na *Poética*, por volta do século IV a. C., essa personagem tem vivenciado uma série de *conflitos* e *disputas* que vêm se prolongando por mais de 25 séculos (PROENÇA FILHO, 2007). Nessa direção, Abreu (2006, p.41), ao resgatar uma série de definições do que seria a literatura, mostra como, em geral, essas definições “são tão vagas e pouco aplicáveis”. A autora desconstrói o processo de naturalização do conceito literatura ao deslocar a discussão de um exame das características da linguagem do discurso dito literário para um exame de suas condições de produção. Mostra que “não é o valor interno à obra que a consagra” (ABREU, 2006, p.41). Para se dizer se um texto é ou não literário seriam

¹¹ Faria (2008, p.12) define como textos funcionais aqueles textos de caráter monossêmico, que “pela sua funcionalidade, objetivos ou destinação, apresentam um só sentido”, tais como receitas culinárias, manuais de instrução, documentos, livros didáticos etc.

acionados elementos externos ao texto “como nome do autor, mercado editorial, grupo cultural, critérios críticos em vigor” (ABREU, 2006, p.41).

Logo, a literatura não seria “um todo homogêneo (algo que se pudesse definir previamente de uma maneira inequívoca)” (MEDEIROS, 1998a). Longe de ser algo universal, que sempre existiu e em todos os lugares, seria “um fenômeno cultural e histórico, e, portanto, passível de receber diferentes definições em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais” (ABREU, 2006, p.41). Consequentemente, o que é denominado literatura infantil também. Um exemplo que ilustra essa contingência é o fato de que grande parte dos textos considerados literatura infantil não passariam de uma releitura de contos e fábulas de *Calila e Dimma*, textos que, conforme Coelho (1997, p.39, grifo da autora), “teriam nascido na Índia, no século V a.C., como ensinamento da ciência política, ou melhor, da *arte de governar*”.

Assim, não só textos que já existiam passaram a ser designados como literatura infantil, mas também o conceito do que seria essa literatura. Nessa direção, Silva (2009, p.103), afirma que “o conceito de literatura infantil ainda é bastante discutido nos meios acadêmicos”. Dessa forma, “perguntar-se *o que é literatura infantil* é dispor-se a levar em conta na resposta *como é produzida, como circula e em que contexto é lida* a produção literária considerada infantil” (LAJOLO, 1987, p.59), seria analisar as condições de produção e de circulação desse discurso.

Nesse sentido, a literatura pode ser entendida, nesta tese, “como um nome que as pessoas dão, de tempos em tempos e por diferentes razões, a certos tipos de escrita, dentro de um campo daquilo que Michel Foucault chamou de ‘práticas discursivas’” (EAGLETON, 1997, p.281). Entretanto, não é qualquer texto que pode ser nomeado de literatura, nem qualquer um pode fazê-lo, em qualquer lugar e época, como explicita Foucault (2001). Isto é, o discurso tem uma ordem, segue determinadas regras. A literatura, como um discurso, também faz parte de tramas e usos que o fazem funcionar como tal e não como outra coisa, como, por exemplo:

as condições de emergência dos textos, sua produção, edição, difusão, instituições escolares e universitárias, as condições de aprendizagem da língua e da leitura, diferentes instâncias legislativas nesse domínio como as academias, os prêmios literários, as revistas, a definição de ‘domínio cultural’ e de ‘corpus literário’, e a imagem implícita e pressuposta de leitor e de leitura, sem hierarquização entre esses elementos (MAGNANI, 1989, p.6).

Como essas práticas variam ao longo do tempo, de cultura para cultura, a descrição da personagem nunca é finalizada, o que faz com que a questão lançada no início – o que é

literatura? – permaneça sempre em aberto. Há até quem defenda uma proposta conciliadora que abranja todas as definições, isto é, há quem lance a proposta de se “preservar a legitimidade das diferentes respostas, porque a cada uma delas corresponde um modo particular e pessoal de entender o universo da literatura” (ZILBERMAN, 2001)¹². Todavia, é importante destacar que a questão persiste e continuará a persistir, assim como variadas respostas. As *lutas* pela definição do que seja literatura, ou qualquer outro objeto do discurso, continuará e, por vezes, alguns significados prevalecerão sobre os demais, em função de uma série de fatores, como, por exemplo: as dimensões cultural, social e histórica da linguagem; as relações de poder estabelecidas entre diferentes saberes, grupos sociais etc. Essas *lutas*, mas também outras questões, aparecem com contornos peculiares quando se quer também abordar outra personagem que também interage com a literatura, qual seja, a infância.

1.1.2 Uma segunda personagem aparece: encontros e desencontros entre literatura e infância

A relação entre estas duas personagens – literatura e infância – não se dá de uma maneira tão simples e até mesmo romântica como às vezes é narrada. Ao contrário, tem propiciado produtivos motes para diversos enredos, uma vez que essa relação apresenta várias nuances. A infância, essa jovem personagem que entra em cena, também pode ser considerada uma invenção recente. Trata-se de outro objeto discursivo, assim como a literatura, que enfrenta as inflexões dos espaços, tempos e situações que o produziram e o produzem, que fizeram e ainda o fazem circular. Entretanto, essa história merece ser narrada, porque se “uma personagem se dá a conhecer pelas informações sobre quem é, o que faz” (CADEMARTORI, 2009, p.27), ela também dá pistas de quem seja quando mostra “como se relaciona com as demais e reage diante de certas situações” (CADEMARTORI, 2009, p.27).

Alguns atribuem ao advento da Modernidade o surgimento de um primeiro sentimento de infância (ARIÈS, 1978). Mostram que, na Idade Média, a criança era considerada um adulto em miniatura, que não havia uma educação diferenciada. As roupas, as atividades, os espaços de convivência eram os mesmos dos adultos. Apenas no final da Idade Média é que a criança passaria a “‘existir’ em separado das gentes grandes, em um mundo específico e autônomo, só delas” (CORAZZA, 2002b, p.58). Nesse mundo, também foi entendido que a criança

¹² Confira a orelha do livro *Literatura: leitores e leitura*, de Marisa Lajolo (2001).

necessitaria de cuidados e ambientes especiais para se desenvolver, o que teria levado a se delinear os espaços restritos da família e da escola como espaços privilegiados da/para a infância (ARIÈS, 1978). Nessa direção, Varela e Alvarez-Uria (1992, p.69) afirmam que “a criança, tal como a percebemos atualmente, não é eterna nem natural; é uma instituição social de aparição recente ligada a práticas familiares, modos de educação e, conseqüentemente, a classes sociais”.

Outros mostram que isso se deu não porque não existissem “seres humanos pequenos”, mas porque “a eles não era atribuída a mesma significação social e subjetiva; nem com eles eram realizadas as práticas discursivas e não-discursivas que somente fizeram o século XVIII, na plenitude, o XIX e até mesmo os meados do século XX” (CORAZZA, 2002b, p.81). Portanto, foi apenas quando a criança passou a existir como objeto discursivo, “motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria), de que ela é destinatária” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, p.17), que se pode falar de uma literatura voltada para ela e, conseqüentemente, em um encontro decisivo entre essas duas personagens: infância e literatura.

Vários discursos nomeiam a infância e atribuem sentido ao que é ser criança. É comum o movimento, ao se falar em infância, de localizá-la em determinadas faixas etárias. Entretanto, essa localização não seria um bom critério para se demarcar o que seja uma criança, pois, prevê uma determinação natural, dada por um estágio biológico de caráter universal. Talvez seja justamente devido ao fato de ser difícil demarcar essa universalização, porque o que há são exceções, a lógica que utiliza a faixa etária para dizer o que é ou não criança oscile tanto. Isso fica claro quando se compara alguns documentos. Por exemplo, a *Convenção sobre os Direitos das Crianças*, em regra geral, considera “como criança todo ser humano com menos de dezoito anos de idade”¹³, enquanto o *Estatuto da Criança e do Adolescente* considera criança “a pessoa [com] até doze anos de idade incompletos”¹⁴.

Apesar de esse discurso, advindo do campo da psicologia e da biologia – baseado em fases de desenvolvimento e na idade –, não ser o único a dizer a infância, ele acaba influenciando outros campos além do legislativo, como a sociologia da infância, que considera criança aqueles que

¹³ Informação disponível em: < http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php>. Acesso em 20 nov. 2010.

¹⁴ Confira a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 12 dez. 2012.

têm até 15 anos (SPOSITO, 1997). Influencia até mesmo o campo da literatura que utiliza tal critério para formular suas divisões e hierarquizações, ao considerar literatura infantil aqueles textos que “predominam na primeira década e meia de vida de cada um [...] os que ouvimos e lemos antes de chegar à idade adulta” (ZILBERMAN, 2005, p.10).

Mas para se dizer a infância não são acionados apenas elementos como faixa etária, etapas de desenvolvimento, cada campo discursivo traz à baila elementos particulares. Larrosa (1999, p.183) exemplifica isso ao afirmar que podemos: “abrir um livro de psicologia infantil e saberemos de suas satisfações, de seus medos, de suas necessidades, de seus peculiares modos de sentir e pensar. Podemos ler um estudo sociológico e saberemos de seu desamparo, da violência que se exerce sobre elas, de seu abandono, de sua miséria”. Cada área do conhecimento, ao focar a infância, a nomeia e a caracteriza de um lugar distinto.

A infância, portanto, não deve ser pensada sob um prisma de universalidade, pois os significados sobre a criança são “constituídos historicamente, por contextos espacial e temporalmente localizados” (ZUCCHETTI; BERGAMASCHI, 2007, p.215) e por variados discursos. Dessa forma, para se falar de infância, é necessário que a pluralidade seja considerada, pois “como construções históricas, sociais e culturais, diferenciam-se nos tempos e nos espaços” (ZUCCHETTI; BERGAMASCHI, 2007, p.214). Nesse sentido, não é fácil precisar as fronteiras que demarcam a infância, muito menos um livro infantil.

A construção desse gênero literário – literatura infantil – “só se fez possível em uma cultura que conferiu ao leitor infantil uma especificidade, a qual demandaria um texto próprio” (GOUVÊA, 2005, p.81). A partir de então a literatura ganhou um novo adjetivo – infantil –, que a distinguiu da forma como vinha se apresentando. Tamanha foi a modificação, que alguns até afirmam que se tratava de uma outra personagem. Uma das diferenças apontadas entre as duas literaturas estava justamente na predeterminação ou não do público leitor. Enquanto o público da literatura sem adjetivação seria formado por todos aqueles que se interessam pela leitura de livros, a literatura com adjetivo partiria do pressuposto de que “sua linguagem, seus temas e pontos de vista objetivam um tipo de destinatário em particular, o que significa que já se sabe, a priori, o que interessa a esse público específico” (CADEMARTORI, 1986, p.8). Nesse sentido, Lajolo (1987, p.55) afirma que:

Tanto a nível de conteúdo como a nível de forma, a literatura infantil endossa sempre uma ou outra imagem de criança. São inúmeros os indícios da docilidade com que o livro destinado a crianças tenta estabelecer diálogo com elas: a predominância de crianças e jovens como protagonistas, por exemplo, parece sugerir a busca de identidade entre as personagens e seus leitores virtuais. No mesmo sentido, através de seu trajeto histórico, a linguagem dos livros infantis se alicerça ora na imagem que o texto faz da imaturidade linguística de seus leitores, ora no padrão de amadurecimento da competência – amadurecimento para o qual a *leitura* é vista como determinante (LAJOLO, 1987, p.55).

Dessa forma, a literatura infantil pressuporia um público constituído por crianças, assim como quais seriam seus interesses, gostos, desejos e necessidades de leitura, se é que seja possível determinar tudo isso¹⁵. Assumindo tal pressuposto, há autores/as que questionam essa divisão, como Cecília Meireles (1984). Para ela, assim como para Sandroni (1987, p.15), tudo seria uma coisa só, “não existem diferenças, do ponto de vista estético, entre a obra literária destinada a adultos e aquela escrita para crianças”. Meireles (1984, p.20) questiona se não seria mais acertado considerar literatura infantil o que as crianças “leem com utilidade e prazer”. Nessa mesma direção, Drummond (1964, p.591) indaga: “A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem feito?”. Ao fazer tais perguntas, o poeta também questiona a existência particular de um discurso nomeado como literatura infantil.

Magnani (1989), no rastro de Cecília Meireles, Laura Sandroni e Carlos Drummond, também defende que não se poderia falar de uma produção inicialmente dirigida a crianças. Para ela, isso se daria porque “muitas obras foram apreciadas por esses leitores, mesmo que não tivessem sido escritas para esse fim” (MAGNANI, 1989, p.49). A maioria dos textos considerados clássicos dessa literatura (como os contos de fadas), antes de se perpetuar como literatura infantil, foi literatura popular (COELHO, 1997). Eram textos destinados a todos/as, sem distinção, e circulavam oralmente por diferentes sociedades, o que evidencia o funcionamento do discurso e seu caráter de construção, mostrando quão provisórios são os sentidos, as definições, as verdades produzidas sobre os objetos.

Outra questão a ser levantada ao se falar da relação entre infância e literatura incide justamente sobre a própria noção de criança assumida em cada época. Lajolo, nesse sentido, lembra que tais noções têm “tanto ou nada a ver com pimpolhos de carne e osso quanto os raios de sol têm

¹⁵ Há que se destacar que, apesar de aquilo que correntemente é nomeado de literatura infantil almejou como destinatárias crianças, trata-se de textos que sempre são escritos por um adulto.

a ver com as formulações dos físicos sobre a luz” (LAJOLO, 1993, p.23). Nessa direção, Corazza (2002b), por exemplo, mostra que a infância nunca existiu como uma identidade específica. O que existem são “infâncias mais pobres e mais ricas, infâncias do Terceiro Mundo e dos países mais ricos, infâncias da tecnologia e a dos buracos e esgotos, infâncias superprotegidas, abandonadas, socorridas, atendidas, desamadas, armadas, etc.” (DORNELLES, 2005, p.71).

Portanto, se há textos que pressuporiam uma criança como leitor/a, há que se perguntar: qual criança? Ou seja, as fronteiras entre o que é ou não literário, assim como o que é ou não infantil, são tênues e constantemente se modificam, o que mostra o quão inconstantes são essas personagens. Entretanto, apesar das inúmeras questões que rondam essas personagens – literatura e infância –, não se pode ignorar a relação existente entre elas, pois basta ir a uma livraria ou a uma biblioteca para que nos deparemos com uma seção de livros infantis. Basta folhear catálogos de editoras, para que vejamos recomendações quanto ao público ao qual os livros se destinam. Basta perguntar a um/a professor/a ou a pais e mães sobre o tema que estes/as saberão citar títulos de obras para a leitura das crianças. Isto é, a literatura infantil trata-se de um *objeto discursivo* (FOUCAULT, 2003), nomeado e caracterizado por uma infinidade de saberes, práticas e instituições. Trata-se, portanto, de um objeto que existe nos kits de literatura afro-brasileira aqui analisados, pois uma série de livros que formam os kits funcionam como literatura infantil nas escolas: são reconhecidos, catalogados, utilizados como tal por professores/as, bibliotecários/as e alunos/as nas práticas escolares cotidianas.

1.1.3 Outra personagem – a escola – entra em cena: outras disputas, fronteiras e divisões

Uma outra personagem que também tem um papel de destaque nessa trama arquitetada entre literatura e infância é a escola. A escola também é uma personagem jovem, trata-se de “uma instituição recente cujas bases administrativas e legislativas contam com pouco mais do que um século de existência” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p.68), e uma personagem que tem laços estreitos com a literatura. Isto é, há uma clara vinculação entre escola e literatura, principalmente quando se invoca o adjetivo infantil. Isso se daria tanto no que se refere ao contexto europeu, apontado como berço da literatura infantil, quanto no que se refere ao contexto brasileiro.

Lajolo (1987, p.64), remontando ao contexto europeu, mostra como essa literatura “nasce com o mundo moderno e se fortalece na esteira do sistema escolar que viabiliza economicamente a indústria que produz e põe em circulação os textos que a compõem”. Tímida a princípio, tem um grande crescimento principalmente quando a escolarização, considerada antes facultativa e mesmo dispensável até o século XVIII, “converte-se aos poucos na atividade compulsória das crianças, bem como a frequência às salas de aula, seu destino natural” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, p.17). Tanto que a literatura infantil chega a ser apontada como um dos principais instrumentos da pedagogia “no processo de formação da criança, no sentido de inculcar-lhe valores e normas de comportamento social” (SILVA, 2009, p.103).

Já no contexto brasileiro, a literatura infantil só começou a ser produzida por volta do fim do século XIX, mas também com a finalidade de ser utilizada nas escolas. Segundo Cunha (1995, p.23), no Brasil, “a literatura infantil tem início com obras pedagógicas e sobretudo adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias”. Até então, o ensino da leitura de crianças brasileiras centrava-se em textos manuscritos, como documentos de cartório e cartas. Galvão e Batista (1998, p.1) afirmam que, em alguns casos, “a Constituição do Império [...], o Código Criminal e a Bíblia serviam como manuais de leitura nas escolas”. No Brasil, em sua fase inicial, pode-se dizer que a literatura infantil tratava-se, de modo geral¹⁶, de “uma produção literária elaborada com fins pedagógicos pelos educadores e intelectuais da época, corretamente denominada escolar” (SOUZA, 2006, p.78).

Na primeira metade do século XX, com a modernização da sociedade brasileira e sua crescente urbanização, a escola ganharia destaque: iniciaram-se “as campanhas de alfabetização, fruto das pressões populares pelo acesso à escolarização, e a literatura infantil e juvenil sofre novo impulso” (MAGNANI, 1989, p.58). Nesse período começaram a ser elaborados textos literários genuinamente brasileiros e também textos que enfatizam a diversão, o lúdico e a fantasia (SOUZA, 2006) – dos quais se costuma destacar a obra de Monteiro Lobato, que traçaria novos rumos para a produção literária voltada ao público infantil, assim como as histórias em quadrinhos –, que continuariam vinculados à escola. A título de exemplo, retomo Soares (2006) que aponta que o livro, *A menina do nariz arrebitado*, de Monteiro Lobato, publicado em 1921, trazia escrito em sua capa a indicação para ser trabalhado pelas segundas séries.

¹⁶ Há que se destacar que, no final do século XIX e início do século XX, havia também expressiva importação, tradução e adaptação de contos e clássicos europeus.

Na década de 1970 acontece o que ficaria conhecido como o *boom* da literatura infantil. Cademartori (1986, p.13) atribui isso a dois fatores: “primeiro, à crescente ampliação da classe média, aumentando o número de consumidores de livros e, segundo, ao aumento do nível de escolaridade, como decorrência da reforma do ensino”. A partir da década de 1980, intensificava-se a relação entre escola e literatura, pois se começa uma série de ações e campanhas do governo de promoção da leitura e de compra e distribuição de livros para escolas, que perduram até hoje¹⁷, entre elas: o Programa Nacional Sala de Leitura (1984 a 1987); o Programa Nacional Biblioteca do Professor (1994 a 1997); o Programa Nacional Biblioteca da Escola (1997 até os dias atuais). Tais programas, de alcance nacional, além de atingirem escolas de todo canto do Brasil, movimentam milhões de reais por ano, aquecendo a indústria editorial de livros do país. Além desses fatores, outros também contribuiriam para o estreitamento de laços entre a escola e uma literatura voltada para atender alunos/as e professores/as:

multiplicaram-se os lançamentos de títulos, aumentou a tiragem daquelas obras que caíam no gosto do público e/ou passavam a fazer parte dos programas oficiais de compra de livros, expandiu-se o interesse acadêmico pela temática e, inegavelmente, criou-se uma sofisticada aparelhagem mercadológica (SILVEIRA, 2002, p.8).

Com a percepção das possibilidades de lucro e expansão advindas do investimento no livro para ser consumido na escola, as editoras investiram e continuam investindo: no desenvolvimento de fichas de leitura que acompanham quase todo livro infantil; na organização e distribuição para as escolas de catálogos com indicação de livros para cada série do ensino básico e na promoção de encontros entre autores/as e alunos/as leitores/as (SOARES, 2006; SILVEIRA, 2002). Foi se gestando, portanto, toda uma maquinaria que envolveu a literatura, a infância e a escola e cujo funcionamento contribuiu para a produção de uma infância por meio de livros literários.

Como se pode notar, a escola sempre teve “negócios” com a literatura. Lajolo sintetiza a relação que perdurou durante muito tempo entre literatura e escola: “a literatura infantil providencia história e versos que ilustram valores que cumpre à escola difundir e a escola lhe paga o favor com a formação de cidadãos habilitados para a leitura que se transformam, graças a esta habilidade, em consumidores virtuais de livros” (LAJOLO, 1987, p.58). Isso mostra que à medida que uma personagem se sobressaía, a outra também era impulsionada. Mas essa relação

¹⁷ Para a obtenção de outras informações sobre as ações de incentivo à leitura, confira as realizadas pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, no texto “Projetos de promoção de leitura”. Disponível em: <http://www.fnlij.org.br/principal.asp?cod_mat=24>. Acesso em 09 set. 2010.

não ficou isenta de polêmicas: desde “que começou a se tornar um gênero à parte (no início sem uma divisão rígida entre crianças e jovens), essa literatura teve especulada sua função pedagógica” (MAGNANI, 1989, p.48). Função que para uns a teria distanciado das características atribuídas ao texto literário. Perguntava-se se a literatura voltada para crianças tinha a finalidade de instruir ou divertir. Retomava-se, assim, uma controvérsia “que vem de longe: tem raízes na Antiguidade Clássica, desde quando se discute a natureza da própria Literatura (*utile* ou *dulce*? Isto é, didática ou lúdica?)” (COELHO, 1997, p.41, *grifos da autora*).

Haveria em função disso, até certa distinção entre “literatura infantil ‘tradicional’ (moralizante, pedagogizante, explicitamente formadora e/ou informadora) e ‘moderna’ (aberta, libertadora, descompromissada com a moral tradicional)” (SILVEIRA, 2003, p.118). O que não faz tanto sentido nesta tese, uma vez que parto do pressuposto de que todo texto, apesar de usar estratégias diferenciadas, ensina algo. Como pontua Silveira (2003, p.122), mesmo “a partir de discursos que não são prescritivos (ou não são *tão* prescritivos), mas descritivos, criam-se definições e campos de identificação onde os indivíduos se posicionam, se reconhecem e são julgados”.

Todavia, o discurso que faz essa distinção continuou a circular e até a determinar como se fariam os usos da literatura. De um lado, a literatura considerada como recreativa, deveria ser utilizada para proporcionar momentos de prazer, diversão, fruição, o que demandaria “uma leitura voluntária ou independente, na qual o material escolhido pelo leitor é lido durante certo tempo igualmente voluntário e num ritmo pessoal” (ALLIENDE, CONDEMARIN, 1987, p.198). Por outro lado, a literatura, enquanto ferramenta pedagógica, deveria ser produzida e utilizada com a finalidade de se aprender algum assunto, compreender melhor um conteúdo. Nesse caso, prescindiria de uma leitura direcionada, controlada e, muitas vezes, imposta, o que, segundo alguns críticos e especialistas, provocaria “o desvirtuamento do sentido central da própria literatura – a literariedade, o inusitado, o lúdico e o estético” (SILVEIRA; BONIN; RIPOLL, 2010, p.98).

Há também quem afirme que o que haveria seria uma coexistência e até mesmo uma indissociabilidade entre essas duas funções atribuídas àquilo que se denomina de literatura infantil (COELHO, 1997), que apenas oscilaria – ora prevalecendo a função estética, ora prevalecendo a educativa. Tratar-se-ia, nesse contexto, de textos atravessados tanto pelas

marcas do discurso literário, que valorizaria um jogo com a linguagem e com a forma, quanto pelas marcas do discurso escolar, que visaria ensinar, formar e educar.

Após narrar alguns encontros entre literatura, infância e escola, pode-se começar a delinear como a literatura infantil seria compreendida nesta tese: como “um conjunto de textos – escritos por adultos para serem lidos por crianças – que foram paulatinamente sendo denominados como tal, em razão de seu *funcionamento*, decorrente de certas condições de emergência, circulação e utilização em determinados momentos histórico-sociais” (MAGNANI, 1989, p.XVI) e também de encontros e desencontros com outros discursos, entre os quais se destaca o literário, o escolar e o sobre a infância. Assim, é a partir de aspectos como os apontados que opto, nesta tese, pela utilização do termo literatura infantil para me referir a todos os livros que compõem os kits de literatura afro-brasileira da PBH, endereçados aos/às alunos/as do ensino fundamental da rede municipal de Belo Horizonte.

Em suma, embora possa-se falar de uma literatura infantil só mais recentemente (no século XVII), após a invenção da infância e da escola, de uma literatura que considera essas instâncias em sua produção, as obras são criadas levando-se em conta as supostas especificidades atribuídas ao público a que se dirigem, os/as leitores/as infantis, concebidos segundo os discursos sobre a infância e os infantis. Além disso, os livros literários infantis são esperados, encomendados, lidos e estudados na escola, pois, como mostra Fernandes (2007, p.2), a literatura infantil, “desde sua gênese até os dias atuais, sempre dependeu da mediação escolar para manter aquecido seu mercado” e, acrescento aqui, seu funcionamento.

Nos kits de literatura afro-brasileira da PBH pode-se ver mais uma vez o funcionamento de toda uma maquinaria que coloca em jogo as três personagens já descritas – literatura, infância e escola. Tem-se a escolha de uma série de livros, escritos para serem lidos por crianças, para serem vendidos para as escolas e para serem utilizados como literatura pelos/as professores/as. Todavia, esse jogo, tal qual se configura, prescinde de uma quarta personagem. Assim, além dessas três personagens que entraram em cena e contribuíram para delinear aquilo que se entende por literatura infantil no Brasil, há hoje uma outra que, se não tem ainda a força expressiva das anteriores, tem chegado com tamanha energia que promete pelo menos causar um reboiço: a diferença. Conforme Silveira, Bonin e Ripoll (2009, p.100) “a diferença, sob qualquer de suas dimensões (idade, deficiência, etnia, imagem corporal etc.), como tema de interesse contemporâneo, tem invadido a literatura infantil”. No material analisado, ela não só

invadiu, como passou a ser a personagem central a partir da qual se organizaram os livros que entrariam ou não na composição dos kits de literatura afro-brasileira.

Essa invasão, no entanto, não aconteceu casualmente, como se verá. Ela está inserida em um jogo sócio-político que se materializa também no discurso literário, uma vez que, como qualquer discurso, o literário lida com “jogos (games), jogos estratégicos, de ação e de reação, de pergunta e de resposta, de dominação e de esquiva, como também de luta” (FOUCAULT, 2002, p.9). A luta em pauta, na qual a diferença é a personagem principal, envolve continuidades, mas principalmente rupturas, com ensinamentos que estavam sendo divulgados até então pela grande maioria dos livros literários infantis, e produções de outros saberes, outros sujeitos, outras verdades. A diferença passa a querer também dialogar com a literatura infantil, a protagonizar este lugar no qual também “a verdade se forma, onde um certo número de regras de jogo são definidas – regras de jogo a partir das quais vemos nascer certas formas de subjetividade, certos domínios de objeto, certos tipos de saber” (FOUCAULT, 2002, p.11).

1.1.4 Diferença: uma personagem que aparece para fazer diferente?

Antes de apresentar a nova personagem que se insere nesta história – diferença –, há que lembrar que outras já entraram e saíram de cena. A literatura infantil sempre esteve atrelada a uma “decisão por educar” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, p.20), à medida que adotou nitidamente posturas pedagógicas, até mesmo para se consolidar como gênero literário. Tais posturas adquiriram os mais diversos matizes, de acordo com o contexto a que estiveram associadas. No Brasil, por exemplo, a literatura infantil já esteve comprometida em fomentar o amor à pátria; em incentivar o estudo; em formar cidadãos honestos, bons e obedientes; em valorizar a religião; em cultivar a autonomia e a criticidade das crianças; entre outros compromissos (COELHO, 1991; FERREIRA, 2006).

Os textos voltados para a infância sempre providenciaram histórias e versos que ilustravam os valores em pauta de cada época, e, por conseguinte, refletiram acontecimentos políticos, sociais e econômicos (LAJOLO, 1987). Mesmo uma literatura infantil supostamente sem compromissos com a escola ou com a formação de seu/sua leitor/a, ensina algo, uma vez que “todos os discursos – mesmo os que se pretendem ‘libertadores’ ou ‘sem censura’ – trabalham

com representações de indivíduo, de gênero, de etnia, de idade, de corpo, de sociedade, de ação, de ética (a lista poderia ser interminavelmente alongada)” (SILVEIRA, 2003, p.118).

Pode-se dizer, no entanto, que a literatura infantil, durante muito tempo insistiu em um discurso monológico não preocupado com o desafio da diferença. Essa personagem, assim como as outras três, devem ser compreendidas não como “criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social” (SILVA, 2009, p.76), uma vez que são “resultado de atos de criação linguística” (SILVA, 2009, p.76). A diferença trata-se também de uma personagem que apresenta várias facetas e, portanto, “se refere à variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e ressignificados” (BRAH, 2006, p.374). Assim, pode-se afirmar “que o conceito de ‘diferença’ está associado a uma variedade de significados em diferentes discursos” (BRAH, 2006, p.359). Por exemplo, pode ser compreendido como experiência, relação social, subjetividade, identidade (BRAH, 2006). Nesta tese, quando afirmo que a diferença invadiu a literatura infantil, compreendo a diferença como um objeto discursivo, que é acionado para a produção de significados sobre o eu e o outro, em meio a relações de poder.

A literatura infantil dava poucos e particulares espaços a essa personagem ou a mantinha quieta, recolhida ao silêncio. A literatura comportava-se como um currículo que limitava composições, um currículo devedor de um saber e de significados que não eram produzidos nele (PARAÍSO, 2008). O discurso da literatura infantil operava seguindo a tendência de “tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos” (SILVA, 2009, p.76). Operava um procedimento de exclusão e rejeição “que não se exercem sem pressão, nem sem ao menos um pouco de violência” (FOUCAULT, 2001, p.14), no qual as palavras e as experiências do outro recaíam no ruído, não eram ouvidas, ficavam à margem da literatura infantil que circulava nas escolas, nas bibliotecas, no mercado editorial. Assim, era raro achar obras literárias voltadas para crianças que estivessem comprometidas em divulgar e representar as culturas africanas, afro-brasileiras, indígenas.

Por exemplo, nos contos tidos como clássicos da literatura infantil, que circulam amplamente na sociedade brasileira, sempre predominou: um padrão de beleza europeu, com personagens de pele branca, de cabelos dourados e bochechas rosadas; certa estereotipação de personagens de culturas não europeias; o amor heterossexual, com homens e mulheres casando-se e vivendo “felizes para sempre”; mulheres ocupando posições passivas e submissas e homens ocupando

posições ativas e dominadoras; valorização da juventude, da riqueza, de valores cristãos. Isso porque os grupos sociais que ocupavam “posições centrais, normais (de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, de religião etc.)” (LOURO, 2001, p.16) apresentavam “como padrão sua própria estética, sua ética ou sua ciência” e arrogavam-se “o direito de representar (pela negação ou pela subordinação) as manifestações dos demais grupos” (LOURO, 2001, p.16).

A literatura se organizava por meio de uma distribuição desigual do discurso, na qual nem todos/as tinham sua voz validada ou sequer o direito à palavra. No entanto, apesar dessa distribuição desigual, a diferença nunca deixou de estar ali nesse discurso. Ao privilegiar dizer e celebrar determinadas formas de se pensar e viver a raça/etnia, o gênero, a geração, a literatura infantil ensinava tanto pelo que enunciava quanto por aquilo que deixava de dizer. A escolha pelo silenciamento, assim, já se configuraria como uma forma de dizer algo sobre o que era silenciado. Além do que, como nos ensina Silva (2009, p.79), a “diferença sobrevive em cada signo como traço, como fantasma e assombração, se assim podemos dizer”. Como as separações discursivas “de saída, são arbitrárias, ou que, ao menos, se organizam em torno de contingências históricas; que não são apenas modificáveis, mas estão em perpétuo deslocamento” (FOUCAULT, 2001, p.14), à medida que essa arbitrariedade passou a ser constantemente questionada e que as contingências históricas foram se modificando, houve uma reconfiguração das relações de poder, e a ordem do discurso também sofreu alterações.

As lutas para que o jogo da diferença tivesse maior expressividade se deram em grande parte por meio do discurso de aceitação e respeito à diversidade que se projetou principalmente a partir dos movimentos culturalistas e da política da identidade. De acordo com Silva (2000a, p.92), “política da identidade” trata-se de um “conjunto das atividades políticas centradas em torno da reivindicação de reconhecimento da identidade de grupos considerados subordinados relativamente às identidades hegemônicas”. Stuart Hall (2005), na mesma direção, explica a política da identidade como uma política para a qual se defendia uma identidade para cada movimento. “No Brasil, tal movimentação se fez mais visível a partir da metade da década de 80 do século XX, no início do processo de abertura política. Nos Estados Unidos e em outros países da Europa esse movimento teve início no final da década de 60” (GOMES, 2012, p.41). Trata-se de um momento que pode ser considerado fundamental, por ter possibilitado “desobediência e traição, de ruptura e abertura de fendas para a passagem de/ novas intensidades e para a produção de outros acontecimentos, inclusive os educacionais” (RAGO, 2005, p.50/51). Foi aproveitando essas fendas que a diferença explodiu nos livros de literatura

infantil, mostrando suas várias faces e propondo, “em vez disso, o ‘isto, o aquilo e o mais aquilo” (CORAZZA; TADEU, 2003, p.11).

Enquanto anteriormente a esse período, pode-se dizer que havia uma enorme ausência de livros que retratassem explicitamente as diferentes possibilidades de existência, hoje “referências políticas, sociais, culturais ganham multiplicidade e voltam-se à afirmação da diferença e do lugar do outro” (CADEMARTORI, 2009, p.53). Se, por exemplo, a relação entre negros/as e indígenas com a literatura infantil antes se pautava no silêncio, em participações esporádicas, na estereotipação, passou a se pautar agora também em outros parâmetros. Mesmo porque há que se demarcar que os diferentes grupos sociais sempre foram tratados pela literatura infantil, seja por meio do silenciamento, seja por meio da celebração. Afinal, a “literatura infantil não contraria a velha lei de Lavoiser, conforme a qual nada se cria, tudo se transforma” (ZILBERMAN, 2005, p.13).

Assim, mais “que reprimir as diferenças, como fazia o poder disciplinar da modernidade”, Castro-Gómez (2005, p.85) argumenta que operaria hoje “o poder libidinoso da pós-modernidade [que] as estimula e as produz”. Encontram-se atualmente, portanto, no mercado editorial, diversos livros de literatura infantil que se anunciam comprometidos com a produção de significados sobre toda e qualquer produção humana. Se antes havia a exaltação da branquidade, da juventude, de posições fixas masculinas e femininas, valores cristãos; hoje pode-se encontrar uma literatura infantil povoada de características e referências de grupos sociais minoritários, que sempre se viram excluídos ou silenciados nas histórias escritas para o público infantil. Entretanto, como questiona Silveira (2003, p.127), embora a literatura infantil “mais recente tenha se aberto a temáticas antes proibidas, como a questão racial, a nova constituição familiar, os papéis de gênero, quantas outras, como a questão das preferências sexuais, das deficiências, e de outras diferenças são ainda silenciadas?”. Kaercher (2006, p.96), por exemplo, aponta que, ao analisar 110 livros que compunham o PNLE/1999, “os personagens principais da maioria das obras são brancos (98%), homens (65%) e adultos (51%)”.

O encontro, portanto, entre a literatura infantil e a diferença não se deu de forma casual; ele se deve a uma série de conjunturas históricas e sociais. Conforme apontam Silveira, Bonin e Ripoll (2009), vários fatores são responsáveis pelo fato de a diferença ter sido colocada em pauta e ter ganhado visibilidade na sociedade e nas obras literárias infantis, entre eles: a “redefinição do

conceito de cultura” (p.99); “os impactos de movimentos sociais de reivindicação de direitos de grupos tradicionalmente oprimidos” (p.99); “alguns avanços da ciência que permitiram questionar a ‘naturalidade’ de certas características atribuídas a uns e outros povos ou sujeitos” (p.100).

Essas transformações sociais e culturais repercutiram no campo educacional e puderam ser sentidas: na legislação educacional, com a incorporação da discussão de temáticas como raça/etnia, gênero e sexualidade pelos Temas Transversais (“Pluralidade Cultural” e “Orientação Sexual”) dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a) e com a criação de algumas leis (nº 10.639/03 e nº 11.645/08) que tornam obrigatório o ensino da história e da cultura de grupos minoritários; na criação de licenciaturas voltados para professores/as indígenas e do campo; na ampliação da produção e da circulação de livros de literatura infantil que abordam tais temáticas (SILVEIRA; BONIN; RIPOLL, 2009); no combate ao racismo e ao sexismo em livros didáticos (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003; ROSEMBERG, 2001); na criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004); no campo curricular, quando vários estudos mostram “de quem são os saberes e as culturas que os currículos autorizam e desautorizam” (PARAÍSO; VILELA; SALES, 2012, p.6) e interrogam “suas inclusões/exclusões de classe, gênero, sexualidade, raça, etnia, cultura, religião, geração, localidade, espacialidade” (PARAÍSO; VILELA; SALES, 2012, p.6) etc.

Assim, a diferença passou a ter vez e voz. As separações operadas no discurso “que são sustentadas por todo um sistema de instituições que as impõem e reconduzem” (FOUCAULT, 2001, p.14) foram reconfiguradas. Em meio a esse contexto, surgiu uma série de políticas públicas educacionais brasileiras que visavam incorporar as discussões a respeito da diferença (cf.: ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003; ROSEMBERG, 2001; VIANNA; UNBEHAUM, 2004). Como afirma Miranda (2011, p.1) “políticas de inclusão, políticas de ações afirmativas, políticas de diversidade e políticas de diferença passam a compor o vocabulário das políticas públicas”. É interessante destacar que para além de políticas redistributivas, como as políticas de cotas, que visam promover a igualdade material, surgem também políticas de reconhecimento e valorização de grupos étnicos e culturais. Entre essas políticas, destaco a organizada pela Prefeitura de Belo Horizonte, que elegeu a literatura infantil como uma de suas principais estratégias para promover e valorizar a diferença nas escolas. É justamente neste ponto que essas quatro personagens – literatura, infância, escola e diferença –

, apresentadas anteriormente, se encontram nesta tese, que visa investigar os livros de literatura que abordam a cultura e a história de africanos, afro-brasileiros e indígenas, voltados para as crianças que estudam nas escolas municipais de Belo Horizonte.

Em suma, na política pública engendrada pela prefeitura de Belo Horizonte, essas quatro personagens foram invocadas e, resilientes, assumiram seus papéis. Articularam-se em mais um enredo que dita como devem atuar. Entretanto, por mais pedregoso e inóspito que possa se apresentar o caminho, entregam-se à caminhada. Toda vez que essas “personagens partem em viagem, o destino delas se torna menos importante do que o percurso que fazem, quem encontram, as situações que vivem” (CADEMARTORI, 2009, p.31). Talvez porque suspeitem que “não há nenhum destino inscrito desde sempre nalgum firmamento à espera de, algum dia, ser cumprido” (CORAZZA; TADEU, 2003, p.10). Talvez, porque desconfiem que “bem mais importante que a sua sobrevivência costuma ser o que ela experimenta e conhece na travessia” (CADEMARTORI, 2009, p.31), isto é, as lutas enfrentadas, as aventuras vividas que constantemente as fazem ver e rever quem são e as possibilidades do que podem se tornar.

As quatro personagens apresentadas – literatura, infância, escola e diferença – que são centrais na investigação empreendida nesta tese, enfrentaram várias lutas em suas travessias. Lutas para definirem-lhes a identidade e a autoridade, para precisarem seu nascimento, para dizerem-lhes como deviam se relacionar com os outros e com elas mesmas, para fixarem-lhes sentido. Lutas que deixaram marcas em sua constituição e nas relações com as outras personagens. Lutas que deram as condições necessárias para a produção e divulgação dos kits de literatura afro-brasileira, estudados nesta tese.

1.2 Do lugar onde as quatro personagens se encontram: os kits de literatura afro-brasileira

Os kits de literatura afro-brasileira da PBH são fruto de uma política pública que só foi possível dado a uma série de contingências. Entre elas, destacam-se: a promulgação da Lei Federal de nº 10.639/03 – que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96 (LDBEN) – tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras no ensino fundamental e médio, das redes públicas e privadas de todo país; a regulamentação dessa mesma lei que se deu pelo Parecer CNE/CP 003/2004 e pela Resolução CNE/CP 1/2004, que dispõem sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para

o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; o fato de a Literatura ter sido citada como uma das disciplinas que deveriam tratar dessa temática; a explosão no mercado de um sem número de livros que tematizavam a cultura africana ou traziam o/a negro/a como personagem principal; entre inúmeras outras.

Assim, em 2004, a PBH, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SMED), criou o Núcleo de Relações Étnico-Raciais, que em 2006 incorporou a questão de gênero, inclusive como parte de seu nome. O núcleo passou então a se chamar Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero e a ter como objetivo “estabelecer uma política educacional que possibilite a valorização da diversidade e a superação das desigualdades étnico-raciais e de gêneros”¹⁸. Dada “a constatação da existência e da permanência das desigualdades raciais na educação brasileira, desde a educação básica até a educação superior” (GOMES, 2004, p.8) e por entender que a escola é um lugar privilegiado para se discutir e se reverter desigualdades sociais, o Núcleo organizou suas atividades em três eixos de trabalho principais: formação de profissionais da educação; investimento em materiais didático-pedagógicos e construção de uma política efetiva de superação das desigualdades no espaço escolar (SANTANA, 2006).

Desde sua fundação, o Núcleo de Relações Étnico-Raciais promove mostras, oficinas, seminários e congressos que têm como objetivo formar gestores/as e profissionais da educação para o trabalho com a diferença, principalmente raça/etnia, nas escolas municipais de Belo Horizonte. Essa série de atividades que promovem raças/etnias marginalizadas, multiplicando discursos sobre elas vêm na contramão daquilo que Cavalleiro (2010, p.21) denomina de “silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais”, o que, segundo a autora, “tem permitido que seja transmitido aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos(as) profissionais da educação”.

Assim, tais ações, de certa forma, tentam combater as denúncias, feitas por diferentes movimentos sociais, quanto ao “papel da educação escolar na expressão, repercussão e reprodução do racismo, sexismo, o que contribuiu para descortinar mecanismos cotidianos de discriminação contidos na organização curricular, nos livros didáticos e em outros dispositivos” (MIRANDA, 2011, p.3), no caso, nos livros de literatura voltados para o público infantil. Esse

¹⁸ Informação disponibilizada na página da Prefeitura de Belo Horizonte. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=18296&lang=pt_BR&pg=5564&taxp=0&>. Acesso em 16 ago. 2013.

combate culminou em uma intervenção dos movimentos sociais “no Estado, na política educacional, na prática pedagógica e no currículo escolar” (GOMES, 2008, p.80). Uma dessas ações, do Núcleo de Relações Étnico-Raciais, que ganhou destaque e que aqui será investigada, foi a organização e a distribuição de kits de literatura afro-brasileira para todas as escolas da rede municipal da PBH.

A princípio, portanto, os kits foram montados com o objetivo de fazer cumprir a lei que instituiu como obrigatório o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira nas escolas. Tal legislação tornou “fundamental a edição de livros e de materiais didáticos para diferentes níveis e modalidades de ensino” (SILVA; CAVALCANTI, 2010, p.921), de materiais que abordassem “a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, no sentido de retificar vários equívocos que estiveram presentes na maioria das obras que circularam desde sempre neste país” (SILVA; CAVALCANTI, 2010, p.921). Seguindo essa direção, os livros que os compunham foram escolhidos com base nos seguintes critérios: qualidade textual e de projeto gráfico; apresentação de personagens negras de forma positiva e com um perfil bem elaborado em contextos diferenciados; abordagem histórica da cultura afro-brasileira (SANTANA, 2006). Também houve outras preocupações, tais como “destacar autores negros nacionais de outras nacionalidades e editoras com tradição em publicações com o tema, garantindo a qualidade dos materiais” (SANTANA, 2011, p.145).

Tal política, de certa forma, pode ser vista como continuidade a ações anteriores do Movimento Negro¹⁹, como a de Solano Trindade e outros/as autores/as negros/as que procuraram “expandir o espaço de publicação dos escritores negros e trabalhar com temas relacionados à cultura negra no Brasil” (FONSECA, 2006, p.16). Isto é, está relacionada à luta do Movimento Negro no país. O nome dado aos kits – kit de literatura afro-brasileira – já indica isso. De acordo com Fonseca (2006, p.24), “a expressão ‘literatura afro-brasileira’ procura assumir as ligações entre o ato criativo que o termo ‘literatura’ indica e a relação dessa criação com a África, seja aquela que nos legou a imensidão de escravos trazida para as Américas, seja a África venerada como berço da civilização”. Todavia, com os documentos regulatórios da Lei n° 10.639/03, o

¹⁹ Silvério e Trindade (2012, p.894) apontam uma série de marcos da luta do Movimento Negro no Brasil até a culminação da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos: “a Marcha Zumbi dos Palmares (1995), a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394/1996 (LDB), os Seminários Regionais Preparatórios para Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, a III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Durban, na África do Sul (2001) e, por fim, a aprovação da alteração da LDB pela Lei n. 10.639/2003, bem como sua regulamentação”.

entendimento do que seria a história e a cultura africana e afro-brasileira foi expandido. Com o texto das Diretrizes, por exemplo, abriram-se “novas possibilidades de interpretação das contribuições das culturas africanas na constituição de nossa brasilidade para além do trabalho escravo e da invisibilidade proporcionada pelo mito da democracia racial” (SILVÉRIO; TRINIDAD; 2012, p.893). Esse traço de multiplicidade caracteriza o conjunto dos livros literários que fazem parte dos kits.

Ao todo, já foram organizados e distribuídos cinco kits. O primeiro kit, composto por 56 títulos, foi distribuído em 2004. Em 2006, foi distribuído o segundo kit, com 61 títulos. O terceiro kit, com 158 títulos, foi entregue às escolas da rede municipal de Belo Horizonte em 2007. O quarto kit, com 92 livros, chegou às escolas em 2010. O quinto e último kit, organizado e distribuído em 2012, é composto por 62 livros. Os dois últimos kits também trazem DVD's que abordam a temática étnico-racial. Para subsidiar o trabalho do/a professor/a na escola, foram elaborados e distribuídos também cadernos de resenhas dos livros que compõem cada um dos kits. Os kits são compostos por livros teóricos, voltados para o/a professor/a e livros paradidáticos e literários infantis e juvenis voltados para os/as estudantes. Ao todo foram distribuídos 429 títulos diferentes para cada uma das 186 escolas da rede municipal de Educação de Belo Horizonte.

O lançamento de cada kit foi feito por meio do que se denominou Mostras de Literatura Afro-Brasileira, um evento que tem como objetivos “a divulgação do kit de literatura afro-brasileira e a potencialização do uso desse kit pelos profissionais da educação” (SANTANA, 2011, p.142). Ao todo, foram realizadas cinco mostras, para promover os cinco kits de literatura afro-brasileira organizados e distribuídos pela PBH. Tais mostras, geralmente organizadas em parceria com universidades e movimentos sociais, caracterizam-se pela diversidade de atividades tais como palestras com escritores/as, oficinas, cursos, mesas-redondas para professores estudantes, apresentações culturais, contação de histórias, entre outras (SANTANA, 2011).

Há que se destacar que, enquanto os quatro primeiros kits eram distribuídos apenas nas escolas de ensino fundamental, o último kit também foi distribuído nas Unidades Municipais de Educação Infantil e nas creches conveniadas com a Prefeitura. Para a escolha e composição do quinto e último kit, ao apresentar os critérios de seleção e avaliação das obras, o texto divulgado pela PBH expressa que também tem sido alvo de preocupação outras questões, como: “garantir

uma educação de qualidade que valorize o pertencimento etnicorracial e de gênero”; fortalecer “a construção de uma política educacional que valorize a diversidade e a superação da desigualdade etnicorracial e de gênero, contribuindo para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que determinam a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da África, dos Afro-brasileiros e dos Indígenas no currículo da Educação Básica”; contribuir “para que toda comunidade escolar do Município tenha acesso a uma bibliografia de qualidade, que possibilite a reflexão e a ação pedagógica sobre os mecanismos de exclusão, discriminação, preconceito e racismo”²⁰. Assim, pôde-se observar que outros critérios para a seleção dos livros que formavam os kits foram sendo incorporados. Além daqueles “que tratavam de temas relacionados à questão étnico-racial e/ou que tivessem personagens negros em suas ilustrações e textos e que os apresentassem positivamente”, foram também escolhidos livros que discutissem a “temática indígena e de gênero” (SANTANA, 2011, p.145).

Apesar de a população negra e a indígena serem “as que mais sofrem com as disparidades sociais existentes no Brasil” (SANTANA, 2011, p.129), a questão indígena só ganhou impulso aos poucos entre as ações do Núcleo. Nos dois primeiros kits não há nenhum livro de literatura infantil que aborde diretamente a história e a cultura indígena. Só no terceiro kit é que se tem um número significativo de títulos de literatura infantil que abordam tal questão: 13. No quarto kit, há apenas 3 livros. Do total de 161 livros de literatura investigados, apenas 16 tratam diretamente do universo indígena.

Há, portanto, que se destacar que negros/as e indígenas desenvolveram respostas políticas diferentes, mesmo porque suas experiências, embora de muitas maneiras sejam semelhantes – enfrentaram práticas de estigmatização, inferiorização, exclusão e/ou discriminação em aspectos como subsistência, educação, direito, saúde –, não foram idênticas. Os povos indígenas priorizaram em suas lutas a construção de uma escola específica e diferenciada, e não a divulgação da cultura e história indígena em escolas não indígenas (HENRIQUES et al, 2007). Talvez por isso, só mais tardiamente, em 2008, que se deu a promulgação da Lei nº 11.645/08, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade também da temática da história e cultura dos povos indígenas. Apesar dessas diferenças, vale destacar que ambas as leis são “resultado de lutas e

²⁰ Confira o Diário Oficial do Município (DOM), publicado no dia 29 jun. 2011. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1060803>>. Acesso em 30 jan. 2013.

reivindicações históricas de movimentos que exigiram o reconhecimento das diferenças e a ocupação dos espaços sociais e públicos, onde estão ancoradas as instituições escolares” (SILVA; CAVALCANTI, 2010, p.922). Assim, os livros produzidos em função dessa legislação podem ser considerados como uma resposta às lutas políticas dos movimentos sociais – no caso, o movimento negro e o movimento indígena – que “por meio da produção de imagens e significados novos e próprios que combatiam a inferiorização, [...] conquistaram o direito de se autorepresentarem e desnaturalizaram desigualdades sociais e culturais” (MIRANDA, 2011, p.2).

Apesar da incorporação gradativa, nas ações do Núcleo, da cultura e da história indígena, e mesmo de ações que se propõem a discutir outras questões, tais como gênero (há 6 exemplares, entre os analisados que pretendem discutir explicitamente essa questão), como pode ser observado, em sua grande parte, as ações se voltam para o trabalho com a cultura e a história dos/as africanos/as e afro-brasileiros/as. Isso repercutiu tanto na escolha de quais livros compuseram os kits organizados e enviados para as escolas, quanto no próprio nome dos kits (kit de literatura afro-brasileira), o que acabou por promover um predomínio de títulos que abordam a temática africana e afro-brasileira.

Todavia, apesar dessa desproporção, entre esses livros há uma grande diversidade de histórias, de imagens, de significados, o que contribui para que os povos africanos, afro-brasileiros e indígenas passem a ser vistos como um mosaico de diferentes nuances e não mais de forma homogênea e monolítica como anteriormente eram vistos. Indícios desse processo homogeneizador é o uso frequente que ainda se vê do termo índio, para se referir a todos os povos indígenas que habitam o Brasil, ou mesmo o uso da palavra África para se referir de forma redutora a toda uma pluralidade de países africanos. Além disso, ao elaborar os kits, houve a tentativa de escolher das imagens e das culturas apenas o que “interessa para traçar um outro percurso, e experimentar fazer outra coisa com o já sabido, o já visto e o já compreendido” (PARAÍSO, 2008, p.110).

Dessa forma, há uma proliferação de significados diferentes sobre a cultura e a história dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas por meio de textos que antes faziam parte de um circuito editorial alternativo ou marginal. Agora esses textos passam a fazer parte de um circuito oficial, que envolve uma das instâncias responsáveis por grande parte da educação de crianças e jovens, a escola. Isto é, se anteriormente textos que abordavam culturas africanas, afro-

brasileiras e indígenas eram homogeneizadores, de difícil acesso, ou apenas resgatados em datas comemorativas, passam agora a ser múltiplos, e a ser enviados em grande número para todas as escolas municipais de Belo Horizonte. Não só da capital mineira. Conforme aponta Santana (2011), em Minas Gerais, diversas secretarias municipais de educação adotaram políticas similares, tais como Contagem, Betim, Ribeirão das Neves, Nova Lima. Assim, essa literatura invade prateleiras, salas de aula e o imaginário de alunos/as e professores/as. Sai do “currículo turístico” (SANTOMÉ, 1995), deixa de ser “campos de silêncio” (PARAÍSO, 1997) do currículo e passa a fazer parte do currículo oficial, mesmo que sua incorporação às práticas cotidianas de sala de aula ainda se dê de forma gradativa.

Há que se acrescentar que tais livros literários, além de estarem presentes na escola, circulam por outros espaços sociais, são vendidos em livrarias, estão nas casas e bibliotecas e seguem divulgando ensinamentos sobre raça/etnia. Inúmeros livros de literatura infantil, que se propõem a abordar ou tematizar raça/etnia, têm sido disponibilizados no mercado editorial. Há mesmo editoras especializadas²¹ em títulos que versem sobre as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Mas o que tem sido divulgado sobre tais grupos sociais? Esses livros estariam apresentando narrativas que contribuem para promover a superação do racismo e da desigualdade social? Como eles têm ensinado as crianças a se conduzirem frente a questões ligadas à raça/etnia?

Tudo isso contribuiu para que eu tomasse esses os livros de literatura infantil que fazem parte desses kits como material de análise para esta tese de doutorado. Considero de grande importância estudar essa nova função atribuída à literatura infantil, mais especificamente aos kits de literatura afro-brasileira, de tratarem as relações étnico-raciais. Analisar como diferentes raças/etnias, particularmente africanas, afro-brasileiras e indígenas, estão sendo narradas na contemporaneidade e compreender por que a literatura infantil tem sido insistentemente escolhida para fazê-lo. Mesmo porque, como ressalta Bonin (2012, p.37), “ao marcar a diferença, o que está em jogo não é somente uma operação linguística, como também uma disputa por recursos, por espaços, por possibilidades de acesso a bens simbólicos e materiais”. Pois não se pode esquecer que “as populações indígenas e negras, têm sido vítimas de um processo histórico de discriminação racial que os coloca em situação de desigualdade em vários

²¹ Como exemplo, pode-se citar a Editora Mazza, a Editora Nandyala, localizadas em Belo Horizonte/MG.

campos: no mercado de trabalho, no acesso à moradia, a serviços de saúde e à educação, dentre outros” (SANTANA, 2011, p.133), que apenas está começando a se modificar.

Capítulo 2

Campos teóricos, ferramentas conceituais e aspectos metodológicos utilizados na investigação

Que teorias poderiam melhor subsidiar a investigação proposta nesta tese e potencializar as análises dos livros de literatura infantil que compõem os kits de literatura afro-brasileira? Que conceitos seriam produtivos para se tentar compreender o que esses livros têm produzido e divulgado sobre negros e indígenas? Qual o caminho metodológico a ser traçado? Essas eram questões que me inquietavam quando iniciei meu trabalho de investigação do doutorado. Aos poucos, à medida que fui desenvolvendo meu trabalho de pesquisa, fui encontrando algumas respostas e tendo algumas aprendizagens. É sobre esse caminho investigativo, sobre as aprendizagens que tive e sobre as escolhas teóricas e metodológicas que fiz, que este capítulo versa.

Com o objetivo de apresentar os aportes teóricos, metodológicos e conceituais utilizados nesta tese, assim como o modo como compreendo os livros de literatura infantil aqui investigados, este capítulo está dividido em três partes. Na primeira delas, discuto a relação entre currículo e literatura infantil, apoiada nas teorias pós-críticas de currículo. Na segunda parte, apresento duas dessas teorias que serviram de inspiração e subsídio para a realização desta tese – os estudos culturais e os estudos pós-coloniais –, mostrando as contribuições que oferecem para o campo curricular e para a análise da literatura infantil aqui efetuada. Na terceira parte, apresento o caminho metodológico que percorri, as aprendizagens que fui tendo, para analisar os livros de literatura infantil, assim como algumas ferramentas conceituais, retiradas da obra de Michel Foucault, bastante utilizadas por tais estudos, que me auxiliaram a olhar para os livros literários aqui investigados, quais sejam: saber, relações de poder, modos de subjetivação e governo. Mostro, ainda, como operei com essas ferramentas para a análise dos livros de literatura infantil, ao apontar os procedimentos metodológicos adotados.

2.1 Livros de literatura infantil investigados como um currículo

Que a literatura infantil faz parte do currículo oficial, isso já é sabido. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa trazem, tanto no documento voltado para o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, quanto no voltado para o terceiro e quarto ciclos, um item que versa sobre a “A especificidade do texto literário” (BRASIL, 1997; 1998b), onde são dadas instruções de como o texto literário deve ser tratado em sala de aula. Também nos PCNs voltados para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998c) são dadas orientações de como a literatura deve ser trabalhada nessas respectivas etapas de ensino. Além de oferecer parâmetros e referências de como deve se pautar o trabalho com a literatura nas escolas, o governo federal também desenvolve políticas públicas de compra e distribuição de livros para alunos/as, professores/as e para bibliotecas escolares – Programa Nacional Biblioteca da Escola²² e o Plano Nacional do Livro e Leitura²³ – para tentar assegurar que a literatura infantil faça parte do currículo das escolas públicas brasileiras.

Nessa direção, pode-se afirmar que também é sabido que a literatura infantil não está apenas presente naquilo que foi planejado oficialmente para ser trabalhado, principalmente, nas áreas de Linguagem ou Língua Portuguesa; ela chega até alunos/as e professores/as e compõe também o “currículo em ação” ou “currículo real” (PARAÍSO; SANTOS, 1997), aquele que se efetiva no cotidiano da escola, de diferentes modos. Silveira, Bonin e Ripoll (2010) falam até de uma onipresença e de uma grande visibilidade da literatura infantil no cenário pedagógico. Pesquisas realizadas em escolas de todo o Brasil corroboram essa afirmação e mostram como essa literatura tem sido trabalhada com crianças e jovens (GOULART, KRAMER, 2002; AMORIM, 2008). Em sala de aula, no cantinho da leitura ou nas bibliotecas escolares, a literatura infantil tem sido o foco central de uma multiplicidade de práticas: leitura individual e/ou coletiva, contação de histórias, reconto, dramatização, sarau, varal de poesia, entre outras²⁴. Mas a literatura infantil pode ser vista apenas como parte do currículo? Ela não seria um currículo por si só?

²² Para informações sobre o histórico do PNBE, números relativos ao programa e suas diferentes ações, confira: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/be-apresentacao>>. Acesso em 02 jun. 2012.

²³ Para informações sobre o histórico do PNLL, números relativos ao programa e suas diferentes ações, confira: <<http://www.pnll.gov.br/>>. Acesso em 02 jun. 2012.

²⁴ Como professora da disciplina “Língua Portuguesa: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, desde

Se a concepção que se tem de currículo estiver atrelada a: lista de tópicos ou temas; grade de disciplinas ou de matérias; guias, livros didáticos, parâmetros; definição de objetivos, conteúdos e métodos a serem cumpridos e avaliados; conjunto de experiências, de atividades e de aprendizagens vivenciadas no cotidiano escolar –, provavelmente, a literatura infantil não seria considerada um currículo, mas sim parte de um currículo escolar mais amplo²⁵. Seria considerada um tópico a ser trabalhado concomitantemente a outros, como leitura, escrita e gramática, nas aulas de português; mais uma das disciplinas que figura no currículo oficial; parte de um projeto de trabalho que estimula formação do/a leitor/a. Em suma, comumente estamos acostumados/as a estabelecer a relação parte/todo entre literatura e currículo escolar. Currículo, entretanto, não se refere apenas às concepções apontadas anteriormente. Trabalho com o pressuposto de que há “pedagogia e há currículo [...] em diferentes instâncias culturais, e não somente nos espaços pedagógicos institucionalizados, como as escolas, as universidades e seus similares” (PARAÍSO, 2010, p.38). Assim, com base nos estudos pós-críticos do campo curricular, considero a literatura infantil – que circula nas escolas, mas também em casas, parques, praças, ou seja, aqui e ali – como um currículo.

Isso é possível, primeiramente, porque, para os estudos pós-críticos, não faz sentido se tentar chegar a um denominador comum do que seria currículo. Currículo não é uma coisa que existe “lá fora”, esperando para ser descoberta, descrita e explicada” (SILVA, 2002a, p.11). Tampouco é da ordem do certo ou errado, ou do isso ou aquilo. Não há como se chegar à origem, ao núcleo, à essência do conceito de currículo. O currículo é da ordem do contingente, do histórico, do dinâmico, do discursivo. “Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é” (SILVA, 2002, p.14). Isto é, o que existe são noções particulares de currículo, forjadas em diferentes contextos sociais, com base em teorias ou discursos variados. Um currículo “é tantas definições quanto formos capazes de construir” (PARAÍSO, 2005, p.71). Currículo, portanto, é isso e aquilo, e mais aquilo. A suposta definição do que seja currículo, “é, efetivamente, uma criação” (SILVA, 2002, p.12).

2006, tenho constantemente ouvido relatos de alunas e alunos – tanto de suas próprias práticas como docentes, como de observação no estágio – sobre como a literatura infantil vem sendo trabalhada em escolas públicas e privadas de Belo Horizonte.

²⁵ Sobre as diferentes concepções de currículo, ver Paraíso e Santos (1996).

Essa compreensão de currículo só foi possível a partir da virada linguística, “momento no qual o discurso e a linguagem passaram a ser considerados como centrais na teorização social” (SILVA, 2000, p.111) e vistos não mais como representação da realidade, mas como constituidores da própria realidade. Foi quando ganhou destaque, no campo curricular, a noção de que o discurso são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2005, p. 55). A ênfase na linguagem e no discurso passou a ser utilizada “como estratégia de luta cultural” (PARAÍSO, 2010, p.40). Não há uma dicotomia entre realidade e linguagem, trata-se de um mecanismo de retroalimentação. À medida que se produz conhecimentos sobre uma determinada realidade, por meio de mecanismos de poder-saber, está-se produzindo esta mesma realidade, tal como foi descrita.

Tudo se trata, no final das contas, de discursos concorrentes que disputam significados sobre o mundo e as coisas do mundo, em um jogo que se dá em meio a relações de poder. Isso porque, como aprendemos nos trabalhos de Michel Foucault (1981, p.81) o “exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder [...] Não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder”. Poder, nesse sentido, deve ser pensado em sua produtividade. Dessa forma, os discursos produzem o efeito de fazer com que a realidade se torne aquilo que dizem que é ou deveria ser (SILVA, 2002). Produzem formas distintas de como significar, pensar e viver essa mesma realidade; fabricam divisões e hierarquias entre saberes e formas de se conceber o mundo; posicionam de forma diferenciada os sujeitos.

Nesse contexto, se voltarmos à questão inicial – literatura infantil: um currículo ou parte dele? –, pode-se dizer tanto que a literatura infantil faz parte de um currículo, como se preconiza nos documentos oficiais e escolares e, nessa direção, pode-se dizer que muito já se pesquisou e escreveu sobre o que se faz com as histórias infantis²⁶: os modos de leitura, os usos em sala de aula, as técnicas de como contá-las etc.; quanto se pode dizer que a literatura infantil constitui, por si só, um currículo, caso localizemos essa afirmação em meio às teorias pós-críticas de currículo. As produções e invenções dessas teorias pós-críticas “apontam para a abertura e a multiplicação de sentidos, para a transgressão e a subversão daquilo que anteriormente já havia sido significado no campo educacional” (PARAÍSO, 2004a, p.286). Consideram que diversos campos e aspectos da vida, assim como variadas instâncias e artefatos culturais, como a

²⁶ Cf. Dohme (2000); Cunha (2002a); Faria (2008); Costa (2007); Cosson (2006).

literatura infantil, estão imbricados nos processos de significação e têm uma pedagogia que ensina “às vezes de modo mais eficiente do que as instâncias pedagógicas tradicionais, dada a sua impressionante capacidade de mobilizar sonhos e desejos” (PARAÍSO, 2010, p.39). Pensam, portanto, o currículo de forma mais ampla e fluida, como um “artefato movediço”, que “circula, percorre, move-se, atravessa vários espaços; desloca-se, desdobra-se” (PARAÍSO, 2010, p.11). É justamente este artefato, a literatura infantil, compreendida como um currículo, que esta tese investiga, inspirada nos estudos pós-críticos de currículo.

A escolha por esse campo teórico se dá não porque se trate de uma perspectiva privilegiada a partir da qual se possa ver e entender melhor a realidade pesquisada (VEIGA-NETO, 2002), mas porque tais estudos têm apresentado posturas investigativas e ferramentas analíticas bastante produtivas que têm suscitado outros significados no território da educação (PARAÍSO; 2004b). Paraíso (2004b, p. 288) mostra que “as produções e invenções pós-críticas em educação têm delineado práticas educacionais, currículos e pedagogias que abrem, transgridem, subvertem e multiplicam sentidos”.

Apesar de se tratar de um campo bastante amplo, “que recebe influências da chamada ‘filosofia da diferença’, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria *queer*²⁷, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc.” (PARAÍSO, 2004b, p. 284), nesta tese, exploro principalmente a interconexão que a teoria pós-crítica de currículo estabelece com os estudos culturais e com os estudos pós-coloniais. Uma interconexão que me permite estar atenta aos “‘novos mapas políticos e culturais’ que se foram constituindo, aos diferentes grupos que se estavam organizando e lutando por espaço, por uma outra política e por uma outra educação” (PARAÍSO, 2010, p.32). Tais estudos me permitem, portanto, explorar melhor os saberes, as relações de poder, os processos por meio dos quais a literatura infantil, mais especificamente os livros que constituem os kits de literatura afro-brasileira da PBH, tem produzido e significado o/a negro/a e o/a indígena. Dessa forma, esta tese investiga não o que se pode fazer com as histórias, mas o que essas histórias fazem, pois essas histórias, como um currículo, produzem significados, fabricam coisas, e a modalidade das relações entre as coisas, e arquitetam modos de subjetivação (CORAZZA, 2001).

²⁷ A teoria *queer*, de acordo com Silva (2005, p.105), surgiu “em países como Estados Unidos e Inglaterra, como uma espécie de unificação dos estudos gays e lésbicos” e representa “uma radicalização do questionamento da estabilidade e da fixidez da estabilidade feito pela teoria feminista recente”.

2.2 Contribuições dos estudos culturais e dos estudos pós-coloniais para o campo curricular e para a análise da literatura infantil

Duas teorias pós-críticas que contribuem para mexer com definições mais fechadas de currículo e ampliar as possibilidades de análise de diferentes objetos da sociedade envolvidos na educação dos sujeitos – no caso, a literatura infantil – são os estudos culturais e os estudos pós-coloniais. Os estudos culturais surgiram na década de 1960, no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra (NELSON, TREICHLER e GROSSBERG, 1995). Esse campo teórico tem como foco central a análise da cultura em sua diversidade, assim como em sua singularidade. Uma das questões que marcam o surgimento dos estudos culturais, por exemplo, é a preocupação em se estudar os textos produzidos por pessoas advindas de uma cultura popular, que não eram reconhecidos como literatura.

Nas décadas subsequentes ao seu surgimento, observou-se a internacionalização desse campo de estudos, que passou a exercer grande força e influência na teorização social contemporânea (PARAÍSO, 2004b). Apesar de várias tendências epistemológicas e políticas que coexistiam no campo dos estudos culturais, notadamente marxistas, observa-se, na década de 80, que elas cedem lugar ao pós-estruturalismo, com a influência da produção de autores como Foucault e Derrida (SILVA, 2002).

Os estudos culturais, sobretudo em sua versão pós-estruturalista, trouxeram várias contribuições para o campo curricular. Entre elas, destacam-se a problematização do conceito de cultura e a inclusão na agenda de pesquisa de diversas práticas e artefatos culturais. Ao problematizar o conceito de cultura e de alguns termos associados a ele – “alta”, “erudita”, “da elite”, “fixa”, “produto”, “universal” –, esse campo de estudos passou a defender um conceito de cultura mais plural. A divisão que hierarquizava as culturas e que permitia que uma fosse apontada como superior, verdadeira, original e as outras como inferiores, falsas, arremedos, foi implodida. A cultura passou a ser vista como “processo”, “território contestado”, “jogo de poder”, “campo de luta em torno da produção de significados e sujeitos” (SILVA, 2002). Como consequência, houve uma mudança no eixo que norteava as pesquisas acadêmicas. Se antes se pesquisava somente aquilo considerado grandes obras ou objetos de arte clássica; passou-se a pesquisar os mais variados artefatos, “como os produtos da cultura popular e dos *mass media* que expressavam os rumos da cultura contemporânea” (ESCOSTEGUY, 2010, p.142).

Os estudos culturais, à medida que defendem que “a ‘instituição’ do currículo é uma invenção social como qualquer outra” e que “o ‘conteúdo’ do currículo é uma construção social” (SILVA, 2002, p.135), contribuem para colocar em cheque a noção existente de currículo no campo educacional, operando um deslocamento nessa noção. Deslocamento compreendido não como abandono, “mas sim extensões, ampliações do campo de análise” (CASTRO, 2009, p.189). O currículo passa a ser compreendido como um “artefato cultural” e, como a própria acepção do termo “artefato” aponta, como algo feito, “engenho, mecanismo construído para um fim determinado” (HOUAISS, 2009). As análises culturais, portanto, são realizadas com a finalidade de desconstruir, desnaturalizar e expor o processo de fabricação das coisas como elas “são”, incluindo nesse rol, currículo e conhecimento.

Nesse sentido, as análises culturais sobre currículo não se limitam àquilo que se reporta diretamente à escola, mesmo porque, “há toda uma maquinaria não-escolar atribuindo significados a lugares, coisas, fenômenos, práticas e sujeitos” (CUNHA, 2011, p.17). As análises culturais²⁸, feitas por pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas (GECC) – grupo ao qual esta pesquisa também está vinculada –, por exemplo, investigam os mais variados artefatos culturais: quadrinhos (FREITAS, 2008), filmes infantis de animação (SILVA, 2008), programas televisivos (PARAÍSO, 2002), estilos musicais (CUNHA, 2011), sites de relacionamento (SALES, 2010), blogs educativos (MEIRELES, 2013), entre outros. Os estudos culturais, portanto, promovem um alargamento da noção de currículo, ao se compreender que a educação ocorre em “uma variedade de locais sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela” (STEINBERG, 1997, p.101-102). Dessa forma, pode-se dizer que o “currículo existe e está aqui, ali, por aí, em diferentes espaços, com diferentes modos de existir, fazendo coisas distintas a diferentes pessoas” (PARAÍSO, 2010, p.11).

Os livros de literatura infantil são um desses artefatos que têm sido pesquisados com base nos estudos culturais. Diferentes trabalhos, com base nos aportes teóricos dos estudos culturais, investigam o currículo da literatura infantil, analisando o que têm ensinado sobre: diferença (KLEIN, 2010), gênero e sexualidade (VIDAL, 2008), raça/etnia (KAERCHER, 2006), representações de professores/as (SILVEIRA, 2002), surdez (SILVEIRA, 2004), entre outras questões. Nesse sentido, uma das principais contribuições dos estudos culturais para se analisar

²⁸ Tal tipo de análise pode ser vista em diferentes pesquisas vinculadas ao GECC, orientadas pela professora Marlucy Alves Paraíso.

a literatura infantil é o fato de se poder compreendê-la como uma “máquina de ensinar” (GIROUX, 1995a), propositora de pedagogias, que disputa com outros currículos a função de educar. O caráter de “inocência” e “entretenimento” dos livros de literatura infantil é questionado, à medida que se considera que os saberes que divulgam “estão envolvidos numa economia do afeto que busca produzir certo tipo de subjetividade” (SILVA, 2002, p.136).

Os estudos pós-coloniais também trazem importantes contribuições para o campo curricular e para a análise da literatura infantil. Os estudos pós-coloniais podem ser definidos como um “movimento teórico que tem como objetivo analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia” (SILVA, 2000a, p.92). Pode-se dizer que esses estudos se diferenciam dos estudos coloniais porque ampliam as relações coloniais de poder analisadas. Os primeiros estudos colonialistas investigavam “o processo de descolonização, a ruptura com o sistema colonial e com seu discurso universalizante” (ALCADIPANI; ROSA, 2010, p.373). Os estudos pós-coloniais analisam as relações entre as culturas nacionais não mais apenas em um contexto de colonização que envolve a ocupação direta de um território, mas incluem nessas análises “as relações atuais de dominação entre as nações, baseadas na exploração econômica e no imperialismo cultural” (SILVA, 2002, p.125).

Entretanto, se se pode precisar a origem dos estudos culturais, o mesmo não pode ser feito com os estudos pós-coloniais, que não têm uma origem certa. O que há são versões conflituosas sobre sua origem. Por um lado, essas origens são relacionadas aos estudos realizados por alguns autores que escreveram no contexto das lutas de libertação colonial nas décadas de 1950 e 1960, como Frantz Fanon, Aimé Césaire e Albert Memmi, que inspiraram as obras de Homi Bhabha e Paulo Freire (SILVA, 2002). Por outro lado, associa-se o surgimento do pós-colonialismo à publicação do livro de Edward Said, *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*, em 1978 (SILVA, 2002), e à “à trajetória ascensional de certos intelectuais do Terceiro Mundo [como os indianos Homi Bhabha e Gayatri Spivak] nas academias europeias e estadunidenses, a partir da década de 1980” (BARBOSA, 2010, p.57).

O fato é que, só na década de 1980, os estudos pós-coloniais conquistaram uma posição sólida no ambiente acadêmico (GORDON, 2008). Tais estudos se desenvolveram principalmente em

um contexto anglo-saxão²⁹, em países que figuravam como metrópoles no processo de colonização, configurando-se como seus principais objetivos: “refletir sobre os efeitos da colonização em culturas e sociedades periféricas” (ALCADIPANI; ROSA, 2010, p.372), “deslocar o olhar para as margens e privilegiar o lugar de enunciação subalterna” (ALCADIPANI; ROSA, 2010, p.372), atrelando “o estudo do colonialismo – em especial, do discurso colonial – ao estudo da experiência histórica das classes subalternas dos países do Terceiro Mundo” (BARBOSA, 2010, p.62).

Esses estudos pós-coloniais, como lembra Silva (1995, p.133), têm “implicações importantes para a História, as Ciências Sociais, a Educação”. No campo educacional, pode-se afirmar que os estudos pós-coloniais trazem importantes contribuições, como as denúncias de que “o currículo contemporâneo, apesar de todas as suas transformações e metamorfoses, é ainda moldado pela herança epistemológica colonial” (SILVA, 2002, p.129) e de que “o currículo, além de capitalista, é também masculino, etnocêntrico, urbano, homofóbico e adultocêntrico” (PARAÍSO, 2010, p.32). Conseqüentemente, tais estudos trazem a reivindicação de que o currículo inclua formas culturais que reflitam “a experiência de grupos sociais cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade europeia dominante” (SILVA, 2002, p.126). Não se trata da substituição de determinadas histórias e culturas por outras, mas sim de uma multiplicação dessas, de modo que seja contemplada no currículo “a história e a cultura de todos os povos, de todos os continentes que compõem a população brasileira, como as dos descendentes de indígenas, de asiáticos e de europeus” (SANTOS, 2008, p.20). Tais contribuições colaboram também para deslocar uma concepção mais acrítica de currículo, propondo que se promova, em contrapartida, um currículo *descolonizado*, isto é, “que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação” (SILVA, 2002, p.130).

Nesse sentido, diferentes trabalhos realizados com base nos aportes teóricos dos estudos pós-coloniais, principalmente de autores como Stuart Hall e Homi Bhabha, têm investigado o currículo, em frentes distintas. Alguns desses estudos, ao reafirmarem a centralidade da cultura

²⁹ Devido a esse fato, surgem iniciativas como a da Linha de Investigação em Tradução e Terminologia do Centro de Línguas do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro, Portugal, que criou o Dicionário Pós-Colonial que tem como objetivos “colmatar as lacunas terminológicas detectadas”, “dotar a língua portuguesa dos termos que já foram validados por trabalhos dicionarísticos em língua inglesa” e “encontrar equivalentes em língua inglesa de termos que surgiram de conceitos próprios da experiência colonial e pós-colonial portuguesa, que se distingue da britânica a vários níveis”. Disponível em: <http://poscolonial.dlc.ua.pt/P_Inicio.aspx>. Acesso em 10 out. 2012.

na contemporaneidade, não a partir da tradicional perspectiva estética ou humanista, mas sim política, e a existência de uma geopolítica do conhecimento³⁰, questionam a noção de currículo e propõem novas formas de se concebê-lo. O currículo passa a ser pensado, então, como: “entre-lugar de formação identitária, espaço que permite confronto, resistência e negociação” (BARREIROS, 2005); “espaço-tempo de fronteira cultural” (MACEDO, 2006); “enunciação da cultura” (FRANGELLA, 2009); “espaços-tempos de [...] de negociações agonísticas com as diferenças, de enunciações contingentes de sentidos hibridizados” (PONTES, 2011). Outros estudos se detêm mais na investigação das formas como as relações de poder coloniais são retomadas em práticas e artefatos, como em: livros didáticos de ciências (MACEDO, 2004); hip hop na escola (RIBEIRO, 2010); narrativas sobre cotas em jornais (MIRANDA, 2005); formação inicial de professores/as (ROCHA, 2011).

Todas essas pesquisas trazem, para a cena educativa, a necessidade de se considerar as relações coloniais de poder – econômicas, étnico-raciais, epistêmicas, inter-nacionais, entre outras – que permeiam não só o currículo como a sociedade brasileira. Convidam-nos também: a perceber e a investigar em que medida “o currículo está envolvido em uma política de representação que precisa ser modificada se quisermos, de fato, investir em uma melhor distribuição dos bens materiais e simbólicos de nossa sociedade” (PARAÍSO, 2010, p.32); a questionar porque “as culturas oriundas dos grupos subordinados na sociedade” não têm suas contribuições “consideradas como tradição e passado significativo e, por isso, são invisibilizadas e minimizadas nos currículos” (SILVA, 2005, p.21); a problematizar porque “o currículo no que tange às questões étnico-raciais apresenta inúmeras limitações e estão fechados à perspectiva multiétnica” (SILVA; CAVALCANTI, 2010, p.923).

Quanto às contribuições do pós-colonialismo para a análise da literatura infantil, apesar de se poder delinear uma série delas – partindo-se mesmo de alguns trabalhos que analisam a literatura com os aportes desse campo de estudo³¹ – é relevante destacar que nenhum trabalho que analisa a literatura infantil sob o viés do pós-colonialismo, no campo da educação, foi

30 Compreende-se como geopolítica do conhecimento “a estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos ‘outros’” (OLIVEIRA, CANDAU, 2010), isto é, conhecimentos que fogem do eixo dos saberes produzidos segundo uma lógica ocidental europeia.

³¹ Conferir, por exemplo, o livro *Pós-colonialismo, identidade e mestiçagem cultural: a literatura de Wole Soyinka*, organizado Eliana Lourença de Lima Reis (2011).

encontrado³². Todavia, pode-se apontar que a teoria pós-colonial abre novas possibilidades de se analisar a literatura infantil, mesmo porque, como defende Silva (2002, p.125) a “teoria pós-colonial mostra-se particularmente forte na teoria e na análise literárias”. Ao questionar o Ocidente como centro e modelo, pode-se afirmar que os estudos pós-coloniais propõem um olhar para “o ‘artefato’ estético de múltiplos pontos de vista, sem a prévia adesão à visão de mundo linear e homogênea implícita na noção de ‘cânone ocidental’” (MEDEIROS, 1998b).

Parte das análises pós-coloniais se concentram, principalmente, na análise da literatura, tanto a metropolitana, “para examinar as relações de poder envolvidas no processo de construção da alteridade dos diferentes povos colonizados”; quanto “a literatura dos países anteriormente colonizados para examinar as formas de autoconstrução da identidade dos respectivos povos” (SILVA, 2000b, p.92). Uma das contribuições dessa teoria foi a de chamar a atenção sobre como os textos literários, ao longo de todo o processo de colonização e ainda no mundo contemporâneo, contribuíram e contribuem para produzir diferentes posições de sujeito (colonizador/colonizado, eu/outro, familiar/exótico...), que, de certa forma, retomam e reiteram as relações de poder, vigentes entre os povos, e seus efeitos (dominação, exploração, subalternização, silenciamento etc.). Contribui, portanto, para a análise da literatura infantil à medida que permite que investigue se e como essa maquinaria tem funcionado nos livros voltados para crianças.

Em suma, posso dizer que tanto os estudos culturais quanto os estudos pós-coloniais são bastante produtivos para a investigação e análise da literatura. O primeiro contribuiu para desconstruir e desnaturalizar o valor e o prestígio sociais atribuídos às obras consideradas o cânone da literatura; o segundo contribuiu para o questionamento e a crítica da literatura ocidental que buscava produzir e fixar significados sobre o colonizador e o colonizado, de forma a manter as relações de dominação entre metrópole e colônia (SILVA, 2002). Os dois campos, portanto, rompem com uma visão homogênea e universal de literatura e, nesse sentido, talvez possam ser designados como “politeístas literários”, aqueles que, segundo Medeiros

³² Em levantamento realizado nas principais revistas da área educacional disponíveis na base de dados da biblioteca eletrônica *Scielo – CEDES, Cadernos Pagu, Cadernos de Pesquisa, Educar em Revista, Educação e Sociedade, Educação e Pesquisa, Educação em Revista, Pró-Posições, Revista Brasileira de Educação, Estudos Feministas* – e em levantamento realizado nos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (nos Grupos de Trabalho “Currículo” e “Educação e Relação Étnico-Raciais”), nos últimos dez anos, não foi encontrada nenhuma pesquisa sequer que investigasse a literatura infantil com base nos aportes teóricos dos estudos pós-coloniais.

(1998a), possibilitam pensar a literatura “a partir de parâmetros diversificados, geralmente locais, étnicos, políticos”.

Os dois campos teóricos apresentam, portanto, importantes contribuições para a análise da literatura infantil aqui empreendida. Ambos incitam a desconfiar de uma suposta inocência e imparcialidade da literatura infantil. Instigam a ver como ela está diretamente implicada na produção de determinados saberes e sujeitos. Por fim, convocam a perceber as relações de poder-saber envolvidas nessa produção, entre as quais as relações étnico-raciais, que têm bastante importância nesta tese que investiga os livros de literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira.

2.3 Aprendizagens e ferramentas para uma análise-descritiva ou descrição analítica dos livros de literatura infantil

Passo agora a apresentar o caminho metodológico que empreendi e as ferramentas utilizadas para analisar os livros de literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da PBH. Foco as aprendizagens que fui tendo nesse percurso, nesse caminho que se configura como “um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações [...] e de estratégias de descrição e análise” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p.16). Pergunto então: Quais metodologias têm sido utilizadas para se analisar a literatura infantil? Poder-se-ia ler tais textos usando qualquer metodologia? Há alguma especificidade nesses textos que requereria uma metodologia particular? Há alguma metodologia sugerida e considerada mais adequada? As escolhas teóricas que fiz determinariam a metodologia a ser utilizada? Foi a partir de questões como essas que comecei a definir/construir a metodologia que utilizaria para investigar os livros de literatura infantil que compõem os kits de literatura afro-brasileira distribuídos pela Secretaria Municipal de Educação da PBH. Ao estudar as possibilidades, deparei-me com uma série de questões, de sugestões, de reflexões que considerei importantes e que me proporcionaram vários aprendizados neste caminho investigativo que empreendi ao escrever esta tese. O primeiro aprendizado foi: *É necessário delimitar um corpus; estabelecer critérios e fazer escolhas.*

Nem todos os livros que compunham os cinco kits foram selecionados para fazer parte do corpus desta investigação. Afinal, seria impossível analisar todos os 386 no decorrer de um

doutorado. Por isso foi necessário estabelecer alguns critérios e fazer algumas escolhas. O primeiro critério foi o de analisar apenas os livros de literatura infantil que compõem os quatro kits de literatura afro-brasileira que haviam sido organizados até 2010, ano em que iniciei o doutorado e fiz a catalogação das obras, deixando de fora uma porção de livros teóricos e didáticos.

O segundo critério foi o de eleger apenas os livros de literatura infantil que tivessem uma ficcionalidade, isto é, aqueles textos que tinham uma proposta ficcional como ação interlocutória preponderante (PAULINO, 1999). Isso porque me interessou averiguar o mecanismo de como, na literatura infantil, a palavra – a partir de usos específicos e de exercícios imaginativos –, era acionada para produzir e divulgar ensinamentos acerca de raça e etnia. Afinal, os saberes são produzidos pela linguagem; “seus recursos expressivos têm história e a semântica e o léxico são também campos de realização não isentos de relações de poder” (COSTA, 2003, p.51).

O terceiro critério foi o de selecionar obras que tivessem ilustração. Isso porque, “atualmente é impossível conceber um livro, sobretudo para crianças e jovens, sem considerar seus aspectos formais e até mesmo táteis” (OLIVEIRA, 2008, p.45). Nos livros considerados infantis, nota-se uma interpenetração de códigos: palavra e imagem. Interessei-me, assim, em verificar não só como a palavra, mas também a imagem contribui para a produção e divulgação de saberes e posições de sujeito acerca das diferentes raças/etnias, uma vez que as imagens são “parte importante da cultura, ao mesmo tempo em que são produtoras de novos significados e, portanto, parte importante das transformações culturais contemporâneas” (PARAÍSO, 2008, p.109).

Dessa forma, usando esses três critérios, separei os livros que faziam parte do *corpus* de pesquisa. Essa delimitação só foi possível a partir do manuseio dos livros dos kits. Dos quatro kits de literatura afro-brasileira, foram, então, descartados: livros teóricos, didáticos e dicionários, voltados para subsidiar o trabalho dos/as professores/as; livros informativos, que não trabalham com a ficção, livros biográficos e livros sem ilustrações. Apesar dessa seleção, ainda restou um conjunto bastante heterogêneo de obras a serem analisadas: mitos e lendas africanas e indígenas; histórias em que se retratam as mais distintas culturas, como senegalesa, árabe, afegã; narrativas que tematizam questões de raça/etnia, sob diferentes perspectivas, de

maneira direta ou indireta; livros paradidáticos; entre outros. No total, foram analisados para esta tese 161 livros.

Como se trata de um universo grande de livros, para facilitar a análise, fiz a leitura de cada um deles, anotando aspectos e informações centrais como título, autoria, ilustrador/a e fazendo pequenas sinopses e breves comentários sobre elementos que considerava significativos. Esses procedimentos foram bastante importantes porque não tive o acervo o tempo inteiro ao meu dispor. Apesar de ter conseguido visualizar alguns livros na internet e ter comprado alguns, o trabalho intensivo de manuseio dos livros foi realizado na Biblioteca do Professor, localizada na sede da Secretaria Municipal de Educação da PBH, onde consegui ter acesso ao maior número de livros que compõem os kits³³. Isso me fez ficar à mercê do funcionamento da biblioteca: vários títulos eram constantemente emprestados, retirados, doados; mudavam de prateleiras. Inicialmente havia algumas estantes que alocavam apenas os livros dos kits; posteriormente todos os livros de literatura infantil que compunham os kits foram mesclados ao restante do acervo da biblioteca. Assim, durante os quatro anos de doutorado, fui e voltei várias vezes à Biblioteca do Professor, de forma a achar algum livro que não havia encontrado, para perceber minúcias de alguma ilustração e também para retomar trechos das obras para a análise.

Após a delimitação e fichamento do *corpus*, percebi que havia dado apenas um passo de um longo caminho a ser percorrido e que o próximo seria a escolha de uma metodologia, de um modo de descrição e análise. Foi então que tive meu segundo aprendizado: A “*escolha*”/construção de uma metodologia depende do objeto e das questões colocadas pela pesquisa. Isso porque não há uma metodologia previamente sugerida e considerada melhor na perspectiva teórica em que se situa esta tese. A opção por alguma metodologia deve ser “pragmática, estratégica e auto-reflexiva” (NELSON, TREICHLER e GROSSBERG, 1995, p. 9), dependente das questões colocadas pela investigação e do contexto em que estas são feitas. Além disso, “as questões feitas àquilo que chamamos de realidade, são constituídas pela(s) perspectiva(s) teórica(s) de onde olhamos e pensamos essa mesma realidade” (CORAZZA, 2002a, p.115). Desse modo, não faria sentido utilizar uma perspectiva pós-crítica para formular

³³ Há que se registrar que não há um espaço – seja nas escolas municipais, seja na PBH, seja no próprio Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero – no qual os kits se encontrem, na íntegra, como acervo não-circulante, de modo a possibilitar estudos e pesquisas.

o problema para, em seguida, propor a utilização de um método crítico ou estruturalista para análise do material.

Foi necessário então vasculhar estudos pós-críticos de currículo, assim como os estudos culturais e os estudos pós-coloniais, para verificar quais metodologias têm sido construídas, produzidas, usadas. Ao me debruçar sobre tais estudos, percebi que não se tratava apenas de anunciar: “meu paradigma é tal, e o método que lhe corresponde é aquele outro” (CORAZZA, 2002a, p.109). Quando “se formula um problema de pesquisa, inventa-se também um peculiar caminho para procurar, produzir e propor alternativas de respostas” (COSTA, 2002a, p.11), pois “o método não é algo que paira no mundo e ao qual o pesquisador ou a pesquisadora deve se adequar a fim de ‘encontrar’ os resultados que busca. Os métodos e os resultados não estão postos num mundo preexistente, adjacente ou paralelo às teorizações, esperando pelas melhores aplicações que os possam tornar evidentes” (SANTOS, 2005, p.20).

Não se tratava, portanto, de uma questão de escolher qual metodologia, mas de fabricá-la e de considerar, nesse processo criativo, pontos como: o problema de pesquisa (as questões formuladas acerca do objeto de pesquisa); o lugar de onde parte o olhar do/a pesquisador/a (o referencial teórico que subsidia a investigação); as especificidades do objeto a ser investigado (as características do artefato a ser investigado). Nesse ínterim, tive outro aprendizado: *Na investigação dos livros de literatura, não basta analisar o texto, é preciso considerar também as imagens.*

À medida que lia os livros que compunham os kits de literatura afro-brasileira, deparei-me com um grande empecilho: acostumada a analisar o texto escrito, percebi a necessidade de também considerar a imagem, elemento constitutivo desses textos voltados para crianças e jovens. Apesar de haver livros que ora privilegiam a palavra, ora privilegiam a imagem, não se pode dizer que há a primazia de uma sobre a outra. Ambas constituem, caracterizam e têm um papel central nos livros voltados para o público infantil. “As imagens no texto são elementos plásticos significantes, compondo, com as letras, a significação – ambas são formas de escrita/ que leem e são lidas pelo código verbal oral. Na verdade, um código lê o outro. As palavras iconizam-se e as imagens verbalizam-se” (CUNHA, 2009, p.131).

Considerando, portanto, a materialidade de um livro de literatura infantil, compreendi que seria inviável investigar seus ditos sem analisar também essas imagens, uma vez que não só as

palavras, mas também as “imagens produzem e veiculam, em suas formas plásticas, concepções estéticas, políticas e sociais” (SCHWENGBER, 2012, p.265). Para isso, pesquisei como trabalhos e estudos, que tinham como objeto os livros de literatura infantil, analisavam palavras e imagens. Pude verificar uma diversidade de estudos que mostram “as diferentes preocupações com as quais distintas áreas do saber — Psicologia, Educação, Letras, Comunicação, Artes Visuais e Design — olham o livro de literatura infanto-juvenil e buscam melhor entendimento das relações entre a palavra e a imagem” (SAGAE, 2006, p.6)³⁴. Entre tantas possibilidades, optei por partir da pressuposição de que as imagens que compõem os livros são também discurso, na medida em que é “um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 2005, p. 50).

Por meio das imagens são veiculados ensinamentos e sentidos sobre o mundo e as coisas do mundo que muitas vezes reforçam o que está escrito, outras, extrapolam, contradizem, ampliam, restringem etc. Por meio das imagens produzem-se saberes, relações de poder, modos de subjetivação e, portanto, governam-se crianças e jovens. A imagem é um discurso o qual produz os objetos que presentifica, sugere e representa. Trata-se, portanto, de “um texto discursivo e enunciativo, visível, que também conta a nossa história contemporânea” (SCHWENGBER, 2012, p.265); “deixa de ser o antigo objeto do olhar para converter-se em ‘fazer’ e em ‘produzir’” (PARAÍSO, 2008, p.115). A imagem pode ser compreendida, portanto, como “possibilidades visuais altamente específicas, cada uma com um modo maravilhosamente detalhado, ativo e parcial de organizar mundos” (HARAWAY, 1995, p.22).

Nesse sentido, não bastava apenas uma descrição técnica e formal da imagem. Era necessário uma descrição analítica que abarcasse os elementos que lhe são específicos – traços, formas, cores, texturas, ângulos, enquadramentos, distâncias, cortes, sombras etc. –, considerando essa materialidade significativa da imagem em sua dimensão discursiva. Isso porque as imagens detêm “uma discursividade, encontrando-se imersas em práticas sociais e sendo, portanto, históricas” (BARROS; BELMIRO; AFONSO JR, 2002, p.4). Uma análise das imagens que constituem o artefato cultural livro de literatura infantil permitiu que eu investigasse “que padrões de visualidade um dado contexto sócio-histórico organiza e conforma” (BELMIRO,

³⁴ Sagae (2006, p.9) conta que: “Como fonte primária de informação para este levantamento bibliográfico, foram localizados, no banco de teses e dissertações da Capes, 470 títulos de trabalhos apresentados oficialmente aos programas de pós-graduação de universidades públicas federais e estaduais, e da rede particular de ensino superior, a partir de 1970. Deste amplo conjunto, resultou a seleção de pesquisas que trabalham e/ou indicam no resumo e em suas palavras-chave, o envolvimento e a análise das relações palavra&imagem”.

2000, p.14). Isto é, permitiu, por exemplo, que eu mapeasse como são apresentadas as personagens de diferentes raças e etnias nos livros de literatura infantil: em que cenário estão inseridas, que técnicas são utilizadas para representá-las, como elas são construídas (traços, formas, cores, destaque, ausência etc.) e caracterizadas (roupas, adereços, gestos, comportamentos), registrando os significados produzidos sobre elas. Permitiu que eu indagasse, como, em sua materialidade, essas imagens aproximam-se, distanciam-se, dão continuidade, rompem, isto é, relacionam-se ou não com a narrativa expressa por meio das palavras e também contribuem para a produção de sentido. Mesmo porque as imagens, como já preconizado pelos estudos culturais e os estudos pós-coloniais, trata-se de importantes formas de inscrição do outro, de representação dos diferentes grupos culturais e de produção de significados sobre as culturas.

A análise da imagem, portanto, não se tratou de algo simples, mesmo porque “as imagens têm, em si mesmas, múltiplas imagens, e seus sentidos dependem das leituras que distintos públicos com diferentes interesses fazem delas” (PARAÍSO, 2008, p.114). Assim, um outro procedimento que adotei foi tirar inúmeras fotografias dos livros (mais de 1000), às quais pude constantemente recorrer para a análise das imagens no decorrer de todo o processo de escrita da tese. Além de considerar a imagem nas análises, percebi que: *É possível fazer bricolagens.*

Não tinha como escapar! Estava na hora de fazer minha própria aventura investigativa! Decidi, então, valendo-me das autorizações de transgressões teórico-metodológicas que os estudos culturais concedem, fazer uma *bricolagem* (NELSON, TREICHLER e GROSSBERG, 1995). Bricolagem entendida tanto como “para identificar um método de ‘faça você mesmo’” (LODDI; MARTINS, 2009, p.3416), quanto como “trabalho ou conjunto de trabalhos manuais feitos em casa” (HOUAISS, 2009). Foi utilizando essas duas acepções da palavra que me coloquei a revirar estantes, reler fichamentos e notas de aula, navegar pela internet à procura de livros, artigos, pistas, porque, como pontua Paraíso (2012, p.33) “precisamos encontrar, coletar e juntar informações disponíveis sobre nosso objeto”.

A partir, então, do material de que dispunha, comecei um trabalho manual. Selecionei algumas ferramentas da análise foucaultiana, tais como saber, poder, modos de subjetivação e governo. Acrescentei minha vontade de discutir raça/etnia. Juntei mais uma porção de preocupações com a literatura e com a análise da ilustração característica do livro infantil e misturei tudo, até dar o ponto. Assim como sugere Paraíso (2012), usei o que aprendi de diferentes campos do saber

para descrever e analisar meu objeto, para compreendê-lo, para dizer algo diferente sobre ele e a partir dele.

Tive o cuidado, entretanto, ao produzir essa metodologia caseira, de não promover casamentos inconciliáveis (LOURO, 1997), nem incorrer em riscos como o de acreditar que “os estudos que articulam vários campos darão conta, necessariamente, da totalidade dos significados possíveis para um tal ou qual tema, situação, circunstância ou questão” (WORTMANN, 2005, p.65). Trabalhei com a compreensão de que as operações de recorte e colagem que realizei não permitem “a totalização, nem a integração” (PARAÍSO, 2012, p.34), uma vez que o resultado da bricolagem é: “a junção de diferentes”; “a junção de coisas, procedimentos e materiais díspares”; “uma composição feita de heterogêneos” (PARAÍSO, 2012, p.34). Aproveitei, portanto, as possibilidades dos “ganhos interpretativos, ao se procederem *articulações*”, por essas indicarem “geralmente, a complexidade das relações que se travam na cultura” e por apontarem também “que velhas conexões podem ser *desarticuladas* em determinados momentos e circunstâncias pela instauração de novas *articulações* ou *rearticulações*” (WORTMANN, 2005, p.65, grifos da autora). Após esse exercício de bricolagem, constatei que precisaria explicitar como cada uma das ferramentas escolhidas na construção da metodologia seria necessária e operacionalizada na análise. Foi quando aprendi outra lição: *É preciso compreender bem as ferramentas analíticas para colocá-las em funcionamento.*

Procurei, então, conceituar cada uma das ferramentas – *poder, saber, governo e modos de subjetivação* – com as quais trabalharia. As ferramentas escolhidas se mostraram imprescindíveis para a investigação empreendida nesta tese, apoiada nos estudos culturais e nos estudos pós-coloniais. Foi, portanto, a partir das questões que tais estudos me incitavam a pensar e das ferramentas escolhidas e retiradas da obra de Michel Foucault que me debrucei para a análise dos livros de literatura infantil. Há que se destacar que outras parcerias já foram feitas entre tais campos e os trabalhos de Michel Foucault, mesmo porque o filósofo contribuiu para a discussão e a problematização de questões caras tanto ao campo do currículo, quanto aos estudos culturais e aos estudos pós-coloniais.

Tais estudos, em menor ou maior grau, se comprometem com a problematização de como, em meio a diferentes práticas culturais e sociais, determinados discursos produzem saberes que ganham o estatuto de verdade; instauram relações de poder que classificam e hierarquizam os corpos; divulgam possibilidades de existência, como mais ou menos normais, de modo a

conduzir a conduta dos indivíduos de tal ou qual maneira. Tal comprometimento também atravessa os estudos de Michel Foucault, à medida que o autor também se mobilizou pela investigação “das figuras de saber, das relações de poder, das práticas e das estratégias que constituem espaços de exclusão, de segregação, de censura, de interdição, de reclusão, de silenciamento, que fazem parte da maquinaria social que sustentamos” (ALBURQUEQUE JÚNIOR; VEIGA-NETO; SOUZA FILHO, 2008, p.11).

Nesse direção, escolhi analisar a literatura infantil, no caso, os livros de literatura infantil que compõem os kits de literatura afro-brasileira da PBH, utilizando essas ferramentas: poder, saber, governo e modos de subjetivação. A analisar como tal literatura, que também faz parte dessa maquinaria social, funciona como um currículo imerso em relações de poder. Afinal, “selecionar”, “privilegiar um tipo de conhecimento” e “destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo ideal” são operações de poder presentes em todo currículo (SILVA, 2002, p.16). Nesse contexto, pode-se dizer que a primeira ferramenta analítica – *poder* – é aqui compreendida como luta e enfrentamento na arena discursiva, na qual funciona uma “vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir” (FOUCAULT, 2001, p.20), saberes, vozes, condutas, sujeitos. Todavia, poder também pode ser definido a partir de outros aspectos, *desde suas formas externas, extremas e capilares*, como uma *instância produtiva* e como *governo* (CASTRO, 2009).

Ver o poder *desde suas formas externas, extremas e capilares*, significa compreender que o poder não possui um centro, não é situado, unidirecional, descendente, mas sim difundido, capilarizado, ascendente. Significa compreender que não há um poder soberano, mas vários “micropoderes” que são exercidos cotidianamente. Que o poder não é um bem: “não se dá, não se troca nem se retoma”; ele é, “acima de tudo, uma relação de força”: ele “se exerce”, só existe como ato (FOUCAULT, 1981, p.175). Segundo esse aspecto, “o poder é entendido como “um feixe de relações” (FOUCAULT, 1981, p.175). Não existe um poder, “dentro de uma sociedade existem relações de poder – extraordinariamente numerosas, múltiplas, em diferentes níveis, onde umas se apoiam sobre as outras e onde umas contestam as outras” (FOUCAULT, 2002, p.153). Um campo de relações de poder entra em jogo para se dizer quais significados atribuir aos diferentes grupos sociais.

Entender o poder como *instância produtiva*, requer ver que ele não se resume ao interdito, à recusa, à proibição, “se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil”

(FOUCAULT, 1981, p. 148). O poder é visto, portanto, “como uma realidade positiva [...] como fabricante ou produtor de individualidades” (CASTRO, 2009, p.325). Isso porque “o indivíduo, com suas características, sua identidade, fixado a si mesmo, é o produto de uma relação de poder que se exerce sobre corpos, multiplicidade, movimentos, desejos, forças” (FOUCAULT, 1981, p. 161). O poder, como instância produtiva, é uma rede que “produz coisas, pessoas, práticas, objetos e instituições” (PARAÍSO, 2002, p.52). O poder, produz, dessa forma, o normal e o anormal, o colonizador e o colonizado, o eu e o outro. Compartilho o entendimento de que é importante, portanto, inspirada nos estudos pós-coloniais, perguntar: “Onde estão as possibilidades de retrabalhar a matriz de poder pela qual somos constituídos, de reconstituir o legado daquela constituição, e de trabalhar um contra o outro os processos de regulação que podem desestabilizar regimes de poder existentes?” (BUTLER, 1998, p.31). Ou, como sugerem os estudos culturais, que seja investigada “a produtividade dos poderes e saberes no ordenamento da vida social” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER; 2003, p.23). Para esse tipo de investigação, o poder, na perspectiva aqui adotada, é de grande importância, porque é ele que move, se articula, cria saberes, produz sujeitos, torna algo enunciável, conhecível ou não.

Afirmar que poder é *governo* é compreender que poder “consiste, em termos gerais, em conduzir condutas e dispor de sua probabilidade, induzindo-as, afastando-as, facilitando-as, dificultando-as, limitando-as, impedindo-as” (CASTRO, 2009, p.326). Dessa maneira, o que faria sentido seria analisar seu funcionamento, perguntar “como funcionam as coisas ao nível do processo de sujeição ou dos processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos, etc.” (FOUCAULT, 1981, p. 182). Inquiri-lo em termos de estratégia (fins) e técnicas (meios) que utiliza, enfim, em termos de “uma arte de explorar condições favoráveis para alcançar objetivos específicos” (PARAÍSO, 2007, p.55). Analisar como as relações de poder operam para conduzir a conduta de alunos/as e professores/as de tal modo que se eduquem para as relações étnico-raciais e “perguntar que possibilidades de mobilização são produzidas com base nas configurações existentes de discurso e poder” (BUTLER, 1998, p.31).

Assim, a literatura infantil, ao utilizar diversas estratégias para divulgar saberes sobre os diferentes grupos étnico-raciais, em meio a relações de poder, constitui-se como um currículo que produz versões do mundo que fixam significados e que ditam possibilidades de existência. Por isso, *saber* é um conceito de grande importância para os estudos pós-coloniais, para os estudos culturais e também para esta tese. Os estudos pós-coloniais problematizam a existência

de “um saber atópico, um saber-de-lugar-nenhum, que se quer universal, e capaz de dizer quais saberes são locais ou regionais” (PORTO-GONÇALVES, 2005, p.3), desconstruindo assim “um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias” (PORTO-GONÇALVES, 2005, p.3). Os estudos culturais, na mesma direção, também tecem questionamentos que abalam o saber instituído (elitizado, branco, europeu...) e até mesmo campos de saberes, isto é, os campos disciplinares. Lutam, pois, para que os saberes do povo, de pessoas comuns, sejam valorizados e pesquisados. Tanto os estudos culturais como os estudos pós-coloniais nos auxiliam a olhar para os livros de literatura infantil investigados, para observar como uma infinidade de saberes minoritários e excluídos são produzidos e colocados em circulação. Como funciona uma maquinaria na qual são colocados em destaque saberes que apontam para uma outra lógica de se conceber as relações com o mundo, na qual os saberes de grupos culturais são valorizados e entram na disputa por poder.

Assim, pode-se dizer que os dois campos teóricos nos convidam a observar como “o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (FOUCAULT, 2001, p.17). Saber é, portanto, aqui compreendido como “materialidade, práticas e acontecimentos”, dispositivos políticos que se articulam com as diferentes formações sociais e inscrevem-se, portanto, em suas condições políticas (FOUCAULT, 1981) – engendra-se e organiza-se de modo que atenda a uma “vontade de poder”. Exercer “o poder cria objetos de saber, os faz emergir, acumula informações e as utiliza” (FOUCAULT, 1981, p.80). Assim, saber e poder são dois lados de um mesmo processo, um produz o outro, e ambos contribuem para o engendramento de regimes de verdade e se entrecruzam no sujeito, seu produto concreto. Assim sendo, o poder seria um elemento capaz de explicar como os saberes são produzidos e como nos constituímos na articulação entre poder e saber, ou seja, em meio a essa dinâmica, “presente na vida cotidiana dos indivíduos, [que] produz uma transformação técnica dos sujeitos, opera sobre seus corpos” (FISCHER, 2002, p.47).

Paraíso (2006) aponta que, por meio da utilização de estratégias sutis e refinadas de naturalização, em práticas aparentemente banais (neste caso, a leitura de livros literários), os sujeitos são constituídos e que isso tem efeitos em suas vidas, nas formas como se veem e são vistos. Tais efeitos podem ser considerados efeitos de poder à medida que contribuem “para fixar posições de sujeito específicas, pra fixar relações hierárquicas e assimétricas particulares”

(SILVA, 2003, p. 25). Consequentemente, constituem-se também como efeitos de produção de subjetividades específicas.

Esses efeitos são fabricados por relações de poder de diferentes tipos, entre as quais, as relações de poder-saber. Para Foucault (1981, p.142), a análise do saber implica necessariamente a análise do poder, posto que “o exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder”. Todo exercício de poder prevê certa economia dos discursos de verdade, pois “somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 1981, p. 180). Tais relações de poder-saber estão diretamente implicadas na “invenção do outro”. Assim, Castro-Gómez (2005, p.81) esclarece que ao “falar de ‘invenção’ não nos referimos somente ao modo como um certo grupo de pessoas se representa mentalmente a outras, mas nos referimos aos dispositivos de saber/poder que servem de ponto de partida para a construção dessas representações”.

Mais do que dizer ser “ponto indiscutível que os livros de literatura, no espaço escolar, conferem à criança uma multifacetada forma de acesso ao saber” (MACIEL, F., 2008, p.7), pode-se afirmar que a literatura infantil faz parte da luta pela política do verdadeiro. Por meio de procedimentos e técnicas, tem construído e feito circular representações e sentidos variados, diferenciados, singulares e múltiplos sobre grupos tradicionalmente marginalizados, negados, silenciados. Ao produzir saberes sobre tais grupos, permitiu a problematização de “um sistema de exclusão (sistema histórico, institucionalmente constrangedor)” (FOUCAULT, 2001, p.14) que excluía determinadas falas e formas de ser e existir no mundo da ordem do discurso. Assim, por mais que “discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder” (FOUCAULT, 2001, p.10), assim como as técnicas e estratégias que colocam em funcionamento para governar os sujeitos.

Nesse sentido, os livros literários são também aqui investigados como uma “tecnologia de governo”, à medida que está implicada em planejar “formas de melhor organizar experiências de conhecimentos dirigidas à produção de formas particulares de subjetividade” (SILVA, 1996, p.162). A literatura infantil é compreendida, com base nessa perspectiva, como um dos muitos artefatos contemporâneos envolvidos no governo e na regulação das pessoas. *Governo*, aqui, é entendido como “conduta da conduta” (Foucault, 1993). No processo de governo, estão

envolvidos tanto o que Foucault (1993) denominou de “técnicas do eu” como de “técnicas de dominação”. O filósofo mostra a necessidade de se “levar em conta a interação entre estes dois tipos de técnicas” (FOUCAULT, 1993, p. 207), pois “o ponto de contato do modo como os indivíduos são manipulados e conhecidos por outros encontra-se ligado ao modo como se conduzem e se conhecem a si próprios” (FOUCAULT, 1993, p. 207).

As práticas que o sujeito aplica sobre si mesmo são denominadas “técnicas ou tecnologias do eu”, que Foucault (1993, p.207) conceitua como “técnicas que permitem aos indivíduos efetuarem um certo número de operações sobre os seus corpos, sobre as suas almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua própria conduta”. Isso para que eles venham “a transformarem-se a eles próprios, a modificarem-se, ou a agirem num certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural e assim por diante” (FOUCAULT, 1993, p.207). Já as práticas que dizem respeito aos processos nos quais se visa à dominação dos indivíduos uns pelos outros, por meio de exercício de poder, Foucault denomina “técnicas de dominação”, ou seja, “técnicas de poder, que determinam a conduta dos indivíduos, submetendo-os a certos fins ou à dominação” (FOUCAULT, 1994, p.2).

O governo, ao operar com esses dois tipos de técnicas, pressupõe “efeitos da composição e da recomposição de forças, práticas e relações que tentam transformar – ou operam para transformar – o ser humano em variadas formas de sujeito, em seres capazes de tomar a si próprios como os sujeitos de suas próprias práticas e das práticas de outros sobre eles” (ROSE, 2001a, p. 143). Está, pois, intrinsecamente relacionado à produção de subjetividades. A subjetividade não é entendida como estanque, fixa, como “aquele lugar seguro e estável que a ‘teoria do sujeito’ nos levou a crer” (SILVA, 2000b, p.19), pois “na medida em que o ‘sujeito’ é pensado como correspondendo a discursos que podem ser diversos e contraditórios, o conceito de ‘posição-de-sujeito’ permite conceber a subjetividade como construída, contraditória e fragmentada” (SILVA, 2000a, p.93). Por isso, talvez seja mais adequado destacar o processo de produção do sujeito e, conseqüentemente, falar em “modos de subjetivação”.

Modos de subjetivação são as “complexas interconexões, técnicas e linhas de força que se estabelecem entre componentes heterogêneos, incitando, tornando possível e estabilizando relações particulares conosco mesmos, em locais e lugares específicos” (Rose, 2001a, p. 176). A noção de sujeito, nessa perspectiva, é entendida como produzida em meio a múltiplos, constantes e conflitantes processos de subjetivação. Não se trata do sujeito universal, estável,

homogêneo, unificado, individualizado, que tem “uma interioridade, um núcleo de subjetividade supostamente pré-social, extralinguístico e a-histórico” (SILVA, 2000b, p.15). O sujeito é compreendido aqui como “uma derivada”, “uma ficção” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 11), isto é, como “um efeito das práticas linguísticas e discursivas que o constroem como tal” (SILVA, 2000b, p.15). Logo, descarto uma noção cartesiana de sujeito e afirmo o processo de fabricação do sujeito como *efeito* “da linguagem”, “do discurso”, “de uma ilusão”, “da enunciação”, “dos processos de subjetivação”, “de um endereçamento”, “de um posicionamento” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 11). Isso não significa uma negação completa do sujeito, mas sim: uma recusa em pressupor que o sujeito sempre esteve ali, pronto e definido desde sempre. “A crítica do sujeito não é uma negação ou repúdio do sujeito, mas um modo de interrogar sua construção como premissa fundamentalista ou dada de antemão” (BUTLER, 1998, p.24).

Não há um sujeito universal, como sugere Butler (1998, p.21), dentro “do contexto político do pós-colonialismo contemporâneo, talvez seja especialmente urgente sublinhar a própria categoria do ‘universal’ como o lugar de insistente disputa e resignificação”. Nesse sentido, o sujeito pode ser definido também como um “lugar por excelência dos investimentos de poder e saber” (FISCHER, 2002, p.43). Tomar como ponto de partida que o sujeito é construído discursiva e historicamente, em meio a relações de poder, nas mais distintas práticas sociais, nos permite afirmar que “não existem sujeitos acabados, mas subjetividades em processo de constituição” (RAGO, 2005, p.49), pois o sujeito “é uma experiência histórica definida, como a arqueologia mostra, por práticas e instituições diversas, entre as quais a língua que o homem fala, o trabalho que realiza e a vida que ele vive” (NICOLAZZI, 2001, p. 48). Daí a necessidade de se investigar como ele tem sido produzido pelos mais distintos discursos, pois “cada discurso põe o ‘sujeito’ numa determinada posição” (SILVA, 2000a, p.93).

Nesse sentido, vale lembrar dos questionamentos pós-coloniais, acerca da narrativa ocidental na qual “a Europa é – ou sempre foi – simultaneamente o centro geográfico e a culminação do movimento temporal” (LANDER, 2005, p.10). Trata-se de um discurso que posiciona o europeu e demais povos em uma relação assimétrica. Isso porque, “ao construir-se a noção de universalidade a partir da experiência particular (ou paroquial) da história europeia e realizar a leitura da totalidade do tempo e do espaço da experiência humana do ponto de vista dessa particularidade, institui-se uma universalidade radicalmente excludente” (LANDER, 2005, p.10).

Assim, pode-se afirmar que os estudos pós-coloniais, mas também os estudos culturais, se preocupam com os modos de subjetivação decorrentes de práticas culturais, como a literatura infantil, por exemplo. Vista com base nesses conceitos e nessa perspectiva, a literatura infantil trata-se de uma instância que “forja subjetividades, ao situar o/a leitor/a num mundo em que, se ele/ela não se sente concretamente implicado, encontra relatos de sucessos, fracassos, humor, sentimentos fortes, personagens, peripécias etc.” (SILVEIRA, 2003, p.118). Conseqüentemente, os livros do kit de literatura afro-brasileira, dessa forma, ao nomearem e atribuírem sentidos para as coisas do mundo, dobram-se sobre as pessoas, marcando-as, subjetivando-as e tornando-as sujeitos de determinados tipos (PARAÍSO, 2007). Realizam processos de objetivação, ou seja, “modos em que o sujeito aparece como objeto de uma determinada relação de conhecimento e de poder” (CASTRO, 2009, p.408). Engendram e disponibilizam processos de subjetivação: “formas pelas quais as práticas vividas constituem e medeiam certas relações da pessoa consigo mesma” (PARAÍSO, 2012, p.29). Em síntese: ensinam modos de se comportar e de existir; ensinam e estilos de vida que podem ser buscados, recusados, apropriados, fabricados, desconstruídos.

Há que se salientar, no entanto, que não há garantia da efetivação dos processos de subjetivação disponibilizados. Isso ocorre tanto porque os modos de subjetivação são “demarcados por dispositivos historicamente constituídos e, portanto, podem se desfazer, transformando-se, à medida que novas práticas de subjetivação se engendram” (CARDOSO JR, 2005, p. 348), quanto porque “ninguém sabe antecipadamente os afectos de que é capaz; é uma longa história de experimentação” (DELEUZE, 2002, p. 130). Conforme argumenta Cardoso Jr. (2005, p. 344), “toda a experiência que concretiza uma subjetividade envolve modos historicamente peculiares de se fazer a experiência de si (subjetivação)”. Apesar de os saberes e os poderes de todos os tempos procurarem dominar os processos de subjetivação, esses processos lhes escapam, na medida em que perfazem “uma história da resistência relativa à vida, pois *o ponto mais intenso da vida, onde se concentra sua energia, fica exatamente ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças e escapar de suas armadilhas*” (CARDOSO JR, 2005, p. 344, grifo do autor).

Dessa maneira, os mais distintos discursos seguem atravessando, constituindo nossa subjetividade, pois, na perspectiva foucaultiana, “nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos” (VEIGA-NETO, 2005, p. 136). No entanto, se muitas

vezes o sujeito é “desterritorializado” de suas esferas natais e “reterritorializado” a partir de processos de subjetivação que o interpelam, “essa nomadização generalizada pode significar uma refluidificação aberta a novas composições, a novos valores e novas sensibilidades” (PELBART, 2000, p. 14).

Ao decidir empreender uma análise também inspirada nos estudos foucaultianos, tentei ir ao encontro do que o próprio autor desejava que fosse feito com sua obra, utilizá-la como uma “caixa de ferramentas”, pois teoria, para o autor, não se desvincula da prática, uma vez que aquela não “expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática. Mas local e regional (...) não totalizadora” (FOUCAULT, 1981, p. 70-71). Nesse sentido, pode-se dizer que o filósofo “alarga o conceito de teoria para um instrumento ou conjunto de ferramentas que nos permite orientar nosso conhecimento e nossa investigação” (VEIGA-NETO, 2005, p. 17). O conjunto de ferramentas proposto por Michel Foucault se mostra extremamente produtivo no campo da educação, uma vez que, como expõe Gallo (2007, p.2), produz “uma espécie de estranhamento, de deslocamento dos discursos e teorias com os quais estamos acostumados” e, dessa forma, “faz a educação repensar-se”. Além da demarcação de sentidos acerca das ferramentas que seriam utilizadas para a análise, é também importante dizer das possibilidades de sua utilização, já que são elas que “dirigem nossa atenção para certas coisas que sem eles [elas] não ‘veríamos’” (SILVA, 2002, p.17). Foi então que tive outro aprendizado: *Não basta apresentar as ferramentas, é necessário dizer como utilizo cada uma delas:*

- Saber: observação e descrição dos saberes produzidos nos livros investigados acerca dos diferentes grupos étnico-raciais, dos contextos em que aparecem, dos efeitos de sentido que provocam; mapeamento das “marcas de suas condições de produção, para tornar visíveis os artifícios de sua construção, para ‘decifrar’ os códigos e as convenções pelas quais esses significados particulares foram produzidos, para descrever seus efeitos de sentido” (SILVA, 2003, p.18); análise de como se dá a seleção e exclusão de determinados significados sobre raça/etnia de forma a inspirar e a convocar leitores/as a se tornarem sujeitos de determinado tipo e a se comportarem de determinada forma; identificação e agrupamento dos diferentes significados sobre raça/ etnia, procurando perceber como esses significados marcam e sinalizam “o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado” (VEIGA-NETO, 2005, p. 122), o que é dito sobre o outro, para, em seguida estranhar e desnaturalizar esses significados, ou mesmo o que não é dito, “aquilo que se recusa dizer ou que se proíbe mencionar” (FOUCAULT, 2006,

p.33), “os elementos que funcionam ao lado de (com e em relação a) coisas ditas nas estratégias de conjunto” (FOUCAULT, 2006, p.33).

- Poder: verificação de como aquilo que faz “tudo se mover” (SILVA, 2001), isto é, as relações de poder, são operacionalizadas nos livros literários; observação dos detalhes e minúcias dos exercícios de poder em funcionamento no discurso para a produção de verdades, saberes e posições de sujeito; mapeamento das técnicas e estratégias de poder usadas para produzir determinados saberes, assim como as usadas para ativar, reativar e desativar outros tantos saberes acerca de raça/etnia; exame também de técnicas e estratégias acionadas para seduzir os/as leitores/as “a viverem tipos particulares de experiências, fazendo com que se tornem determinados sujeitos, com subjetividades de um certo tipo” (PARAÍSO, 2002, p.63) e se conduzam de uma determinada forma; analisar como relações de poder de diferentes tipos, como as raça e etnia se interconectam e se inter-relacionam, produzindo diferentes efeitos.
- Modos de subjetivação: mapeamento dos modos de subjetivação no currículo dos livros de literatura infantil que compõem os kits, uma vez que todo currículo carrega, implicitamente, “alguma noção de subjetivação e de sujeito: ‘quem nós queremos que eles e elas se tornem?’; ‘o que eles e elas são?’” (SILVA, 2001, p.3); descrição e análise de quais e como posições de sujeito são forjadas e demandadas no currículo das narrativas; daquilo “que nomeia o sujeito, que divide, separa, categoriza, hierarquiza, normaliza, governa e, conseqüentemente, produz sujeitos de determinados tipos” (PARAÍSO, 2012, p.30); quem as diz e de que lugar institucional; análise de como raça/etnia se articula com outros marcadores sociais, como gênero e sexualidade, para a produção de posições de sujeito específicas;
- Governo: identificação e exame do conjunto de procedimentos, cálculos e táticas por meio do qual se pretende exercer essa forma de exercício do poder que tem como objetivo principal conduzir a conduta dos/as leitores/as frente às questões de raça/etnia; mapeamento e análise de como esse conjunto divulga modos de se conduzir a si mesmo e ao outro como normais/anormais, adequados/inadequados, desejáveis/indesejáveis e “trabalha sobre um campo de possibilidade aonde vem inscrever-se o comportamento dos sujeitos que atuam: incita, induz, desvia, facilita ou dificulta, estende ou limita, torna

mais ou menos provável, no limite, obriga ou impede absolutamente” (CASTRO, 2009, p.190).

Por meio das ferramentas de leitura apresentadas e dos procedimentos metodológicos indicados, analisei os livros literários que constituem os kits distribuídos pela PBH, procurando mapear os significados culturais que divulgam, os sentidos, os saberes, os modos de subjetivação, as relações de poder e as estratégias de governo que produzem. Este tipo de análise tem um caráter positivo, não é feito “para lastimar ou acusar um objeto analisado” (VEIGA-NETO, 2005, p. 78), no caso, o livro literário, “mas sim para compreendê-lo naquilo que ele é capaz de produzir, em termos de efeitos” (VEIGA-NETO, 2005, p. 78). Ao utilizar essas ferramentas, aprendi ainda que deveria ter outros cuidados, um último aprendizado: *lançar-se ao desconhecido e se apaixonar!*

Procurei, nesta investigação, também desfamiliarizar o familiar, no caso, a literatura infantil. Para isso, tentei não lançar um olhar que parta da mesmidade, que tem como ponto de partida o/a próprio/a pesquisador/a, cujo resultado é “uma imagem do mesmo que tudo alcança, captura, nomeia, torna próprio” (SKLIAR, 2003, p.68). Esforcei-me para lançar um olhar que se iniciasse no outro e que se submetesse “a seu mistério, seu distanciamento, sua rebeldia, sua expressividade, sua irredutibilidade” (SKLIAR, 2003, p.67), em que o outro, enquanto outro, não pudesse ser reduzido à minha medida (LARROSA, 2002), configurando-se, sim, como uma “outra imagem que retorna e nos interroga, nos comove, nos desnuda, nos deixa sem nomes” (SKLIAR, 2003, p.68).

Foi necessário, então, colocar-me em uma posição de escuta, que é quando alguém se vê disposto a: “ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa”; “perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar por aquilo que procura”; “transformar-se numa direção desconhecida” (LARROSA, 2002, p.138). Para poder ser tomada por esse desconhecido e me deixar apaixonar... pois só se tem motivação para se engajar “na criação de uma nova política das verdades, de significar, de analisar, de desejar, de atribuir e produzir sentidos, de interrogar em que sentidos há sentidos” (CORAZZA, 2002, p.111), se houver paixão. Aprendi, por fim, que, para propor e levar ao cabo uma pesquisa, há que aceitar a “impossibilidade do distanciamento e da assepsia metodológica ao lançar nossos olhares sobre o mundo” (VEIGA-NETO, 2002, p.36). Para selar um casamento de dois, três, quatro anos, há que se estar apaixonada pela pesquisa. Ela tem de nos afetar, nos desestabilizar, mexer com nossas crenças, nossos desejos,

possibilitar prazeres, sonhos, principalmente se não se sabe como, quando e se haverá pontos de chegada.

Ao propor um caminho teórico-metodológico, o/a pesquisador/a aceita as incertezas desse caminho, pois esse caminho, que somente ele/a percorrerá, não tem um trajeto certo, se transforma ao longo do processo, de acordo com obstáculos e surpresas que surgem, com os rumos que a pesquisa vai tomando. Afinal, os desdobramentos de uma leitura não são previsíveis, pois a leitura é um “leque que contempla devoção, subjetivação, abertura e transformação, entre muitas coisas mais” (COSTA, 2002a, p.11). Assim, apesar de ser possível precisar o lugar do qual se inicia uma investigação, não se sabe qual o destino final, nem como se dará a travessia, “pesquisar é uma aventura” (COSTA, 2002b, p.151), um caminho que se faz ao andar.

Após as aprendizagens relatadas, tendo já realizado algumas escolhas, é importante explicitar que, ao propor alguns movimentos metodológicos, não pretendi esgotar o currículo investigado, uma vez que os procedimentos nunca evitam que o currículo “diga sempre mais do que pretendíamos que dissesse, faça mais do que deveria fazer, crie o que não tínhamos previsto” (CORAZZA, 2001, p.13), até mesmo que “compreenda também tudo aquilo que, para nós, ainda é não-sujeito, sem-sentido, in-significante, in-imaginável, in-descritível, im-previsto, indeterminado, im-penetrável, in-narrável, in-dizível” (CORAZZA, 2001, p.13). Nesse sentido, é importante ressaltar que não pretendi, em nenhum momento, capturar o “verdadeiro”, encontrar a “realidade”, e, sim, lançar um olhar problematizador para os livros de literatura infantil, para os múltiplos sentidos produzidos e divulgados sobre raça/etnia, sabendo-os sempre móveis e oscilantes, passíveis de diversas leituras. Por fim, afirmo que muitos outros aprendizados foram vivenciados com a investigação e que outros questionamentos surgirão, uma vez que “perguntas desencadeiam buscas que engendram várias possibilidades de respostas e outras tantas perguntas, num processo que nunca está finalizado ou completo” (MEYER; SOARES, 2005, p.30)...

Parte II - Desenvolvimento

Capítulo 3

Atualização de saberes do discurso étnico-racial na literatura infantil

Os livros de literatura infantil que compõem os kits de literatura afro-brasileira se propõem explicitamente a educar para as relações étnico-raciais. Em cumprimento às leis n.10.634/03 e n.11.645/08, tais kits foram organizados de modo a reverter significados e imagens negativos produzidos sobre os africanos, afro-brasileiros e indígenas. Conseqüentemente, a produzir saberes mais afirmativos sobre tais grupos culturais, de forma que esses grupos saíssem de um lugar de submissão, inferioridade e silenciamento – ao qual foram confinados durante muito tempo na literatura infantil, como já apontado – e passassem a se posicionar de variadas outras formas nesse artefato. Esses livros podem, portanto, ser vistos como uma estratégia “resultante de um processo histórico de ação afirmativa [que] desloca ideais e provoca dispersões que tendem a desarticular o registro da branquitude normativa” (MIRANDA, 2010, p.14).

Nessa produção, os livros de literatura infantil acionam, às vezes para reforçar e outras vezes para problematizar, uma série de enunciações sobre os africanos, afro-brasileiros e indígenas: “O Brasil é formado por três raças: indígena, negra e branca”; “O povo brasileiro vive em uma democracia racial”; “O Brasil foi descoberto pelos portugueses”; “A cultura e a história dos diferentes povos indígenas que habitavam o Brasil antes da chegada dos portugueses devem ser valorizadas”; “Os africanos e os afro-brasileiros contribuíram muito para a formação da cultura e da história brasileira”; “Vive-se no cotidiano da sociedade brasileira uma série de práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas com relação aos negros e aos indígenas”; “O branco é superior”; “Deve-se ter orgulho de ser negro”; “Há que se clarear a raça”; “Viva a diferença”.

Enunciação, compreendida sob uma perspectiva foucaultiana, “é um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir” (FOUCAULT, 2005, p.114), todavia “uma enunciação pode ser recomeçada ou reevocada, enquanto uma forma (linguística ou lógica) pode ser reatualizada” (FOUCAULT, 2005, p.114). As enunciações acima mencionadas, são constantemente reevocadas por um discurso que aqui denominarei de étnico-racial. Essas e tantas outras enunciações não se quedam imóveis, são produzidas e atualizadas a todo tempo. Afinal, há enunciação “cada vez que um conjunto de signos for emitido” (FOUCAULT, 2005, p.114). À medida em que essas enunciações são produzidas,

divulgam saberes sobre negros/as e indígenas e formam, assim, um conjunto de regularidades que caracterizam essa prática discursiva. Enunciações que estão ligadas não apenas a situações que a provocam ou a provocaram, e às consequências por elas ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, a enunciações que as precederam e as seguem. Pode-se dizer, portanto, que o discurso, como prática, instaura entre as determinadas enunciações todo um sistema de relações “que não é ‘realmente’ dado nem constituído a priori” (FOUCAULT, 2005, p.60), mas que todavia apresentam certa unidade e ligação. Isso porque as enunciações “não são simplesmente justapostas por uma série de contingências históricas” (FOUCAULT, 2005, p.60), mas são empregadas, de forma constante, em meio a um feixe de relações.

Assim, cada enunciação acionada sobre brancos/as, negros/as e indígenas na literatura infantil investigada só existe porque além de uma confluência histórica que permitiu que surgisse, ela se relaciona com outras enunciações e com discursos que a sustentam. No caso investigado, trata-se de discursos de diferentes esferas – ciência, história, justiça, mídia – que se entrelaçam em relações de poder e produzem saberes muitas vezes conflitantes sobre brancos/as, negros/as e indígenas. Por meio de estratégias de poder que lhe são peculiares, cada discurso produz saberes específicos sobre esses grupos sociais. Assim, por exemplo, utilizando toda uma maquinaria discursiva: a ciência afirma diferenças e/ou semelhanças genéticas e fenotípicas entre os grupos; a história ressalta ou apaga ações, feitos, acontecimentos de determinado grupo ou de outro; a justiça promove ou dificulta o acesso desses grupos a direitos igualitários; a mídia celebra, desconstrói, reitera estereótipos sobre eles.

Como se vê, esses saberes sobre os brancos/as, negros/as e indígenas não se circunscrevem a apenas um determinado campo. Tais saberes, divulgados por meio de uma série de enunciações, são acionados em diferentes contextos, de diferentes modos. Todas essas enunciações sobre os diferentes grupos étnico-raciais são também atualizadas nos livros de literatura infantil que compõem os kits de literatura afro-brasileira da PBH. Por vezes, há livros que tomam como eixo uma das enunciações e organizam a história de forma a problematizar seus efeitos de sentidos. Em outras, várias enunciações são retomadas no decorrer da história. Muitas, por vezes, são reiteradas, outras transformadas. Tais enunciações concorrem entre si para a produção de significados e imagens sobre os grupos culturais.

As formas e as estratégias de a literatura infantil fazer esse movimento, os significados que são produzidos, chamam a atenção pelo fato de que usam várias discussões teóricas travadas na

academia, oriundas de diversos campos discursivos, para atualizarem os significados atribuídos aos diferentes grupos étnico-raciais, em meio a enredos e ilustrações voltados para o público infantil. É para a análise das estratégias usadas para a produção e divulgação de outros significados sobre os diferentes grupos étnico-raciais que este capítulo se volta. Assim, o objetivo deste capítulo é analisar a atualização, nos livros de literatura infantil investigados, de enunciações amplamente divulgadas em um discurso que chamarei de étnico-racial, considerando que tais enunciações estão entrelaçadas, ligadas, mais ou menos validadas, por outras enunciações e que é essa rede que as une e as faz funcionar no discurso literário.

Para isso, parto do pressuposto de que há um discurso sobre raça e etnia produzido e divulgado na sociedade brasileira, uma vez que é possível tanto mapear determinadas enunciações que são reiteradas em um sistema de dispersão, quanto “definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações)” (FOUCAULT, 2005, p.43) entre objetos, tipos de enunciação, conceitos, escolhas temáticas que coloca em funcionamento. Assim, pode-se falar que há um discurso sobre raça e etnia no Brasil que obedece a determinadas regras de formação: se ocupa de falar dos diferentes grupos étnico-raciais que fazem parte da sociedade brasileira; utiliza determinadas modalidades enunciativas para produzir e divulgar tais grupos; instaura determinados feixes de relação entre os conceitos que produz e com os quais opera, entre eles raça e etnia; coloca em jogo, a partir de uma certa regularidade, uma série de estratégias que exclui ou reitera determinados temas e teorias. Nesse contexto, argumento neste capítulo que saberes sobre brancos/as, indígenas e negros/as, que fazem parte de um discurso étnico-racial que circula na sociedade brasileira, são acionados nos livros de literatura infantil que compõem os kits de literatura afro-brasileira, por meio de diferentes enunciações, de modo a concorrer para a regulação de relações de poder-saber entre esses grupos culturais.

Alguns saberes são bastante problematizados pelos movimentos sociais que questionam os efeitos de sentido que sua circulação têm produzido. Sentidos que, não raras as vezes, reiteram posições de sujeito já esgotadas, porque muito questionadas, tais como: a do português desbravador, aventureiro, corajoso, ativo em contraposição a de um índio pacato, cordato, ingênuo; a do branco proprietário, rico, civilizado em contraposição a do negro escravo, passivo, animalizado; a do branco como representante de uma raça superior, que deveria ser desejada e misturada às demais raças inferiores (no caso brasileiro, indígena e negra) para

melhorá-las; a do branco, negro e indígena como povos igualmente importantes para a formação da sociedade brasileira, que vivem em uma união perfeita e harmônica.

Os significados construídos por meio desses saberes, nos mais diversos contextos, instauraram complexos feixes de relações de poder entre tais povos. Afinal, são os significados produzidos, no funcionamento de cada discurso, que estabelecem um regime de verdade, ao marcarem e sinalizarem “o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado” (VEIGA-NETO, 2005, p. 122). A reiteração desses saberes possibilitou que práticas, por vezes perversas, massacrassem física e simbolicamente aqueles reconhecidos como indígenas e negros. Impediram que brancos, negros e indígenas tivessem acesso igualitário à terra, à educação, à saúde, enfim, a bens materiais e simbólicos e a direitos civis. Desmobilizaram lutas sérias de combate ao preconceito e à discriminação, por divulgar que não havia racismo no Brasil.

Como tais saberes contribuíram para produzir uma série de práticas e significados, como os listados acima, eles são constantemente atualizados e desconstruídos, nos mais diversos discursos para que possam produzir outros saberes e, conseqüentemente, instaurar outras relações de poder entre os grupos culturais. Esse processo acontece também na literatura infantil que compõe os kits de literatura afro-brasileira aqui investigados. Assim, para mostrar o funcionamento desse jogo discursivo nos livros analisados, primeiramente discuto os conceitos de raça e etnia e discorro sobre o porquê da opção de se usar o binômio “raça/etnia”; em seguida, mostro como se dá a atualização desses saberes do discurso étnico-racial por meio das enunciações que aparecem na literatura infantil analisada.

3.1 Sobre o uso de “raça/etnia” nesta tese

Raça e etnia são conceitos que, ao longo dos anos, adquiriram características particulares que dão o tom de seu funcionamento no contexto brasileiro e, no caso específico, no campo da educação. Raça e etnia encerram uma série de disputas advindas de perspectivas teóricas e posicionamentos políticos diferentes. Isso se dá, em grande parte, porque, em primeiro lugar, não existem “conceitos que valham sempre em todo lugar, fora do tempo, do espaço e das teorias” (GUIMARÃES, 2003, p.95); em segundo lugar, porque raça e etnia assumem uma importante centralidade “nos processos de particularização e classificação de grupos e populações humanas” (MEYER, 1998, p.371). Nesse sentido, pode-se afirmar que, ao longo da

história, em distintos contextos (expansão marítima europeia, Segunda Guerra Mundial, lutas de libertação de países colonizados...), em variadas culturas e países (europeus, americanos, africanos...) e em diversos campos teóricos (biologia, antropologia, sociologia...), raça e etnia foram significados de formas diferentes.

Tais conceitos, muitas vezes, se esbarraram, se repeliram, convergiram. Ora um abarcava o outro, era considerado mais amplo e global, ora dava-se o contrário. Ora eram tidos como sinônimos, ora eram diferenciados. Ora determinado aspecto era enfatizado, como “a importância política e estratégica do sentimento de identificação étnica e racial” (SILVA, 2002, p.100), ora outro o era, como “o caráter histórico e construído das categorias raciais” (SILVA, 2002, p.100). Todo esse movimento demonstra que, como quaisquer outros conceitos, raça e etnia “não têm, em si, um significado fixo, específico e imutável [...], os significados que eles assumem são construídos historicamente, nos confrontos que se desenrolam dentro e entre os movimentos sociais determinados” (MEYER, 1998, p.371). Em função de como se dão as relações étnico-raciais no Brasil, a conceituação de raça e etnia adquiriu aspectos particulares, afinal, a conceituação está sempre relacionada às “condições históricas” e ao “tipo de realidade” (FOUCAULT, 2010, p.232) que a motivam.

Apesar de há muito ter se comprovado que raças biológicas não existem, e de hoje podermos afirmar que “raça é uma construção social, destituída de fundamentos biológicos” (SILVA, 2008, p.65), ainda circula entre nós um discurso, que chamarei de biologista, para se pensar raça no Brasil. “A aplicação do raciocínio científico para a compreensão da raça e do surgimento das tipologias raciais ocorreu depois de 1790, quando o movimento abolicionista ganhou força” (CHASHMORE, 2000, p.98). Esse discurso biologista está atrelado a um movimento empreendido principalmente pela biologia e pela antropologia física que defenderam “a ideia de que a espécie humana poderia ser dividida em subespécies, tal como o mundo animal, e de que tal divisão estaria associada ao desenvolvimento diferencial de valores morais, de dotes psíquicos e intelectuais entre os seres humanos” (GUIMARÃES, 2003, p.95). Essa construção estaria “baseada em traços fisionômicos, de fenótipo ou de genótipo” (GUIMARÃES, 2003, p.96). Segundo Gomes (2003, p.76), “no contexto das relações de poder e dominação, essas diferenças foram transformadas em formas de hierarquizar indivíduos, grupos e povos”. Tal teoria foi dita e reatualizada de diferentes maneiras ao longo do tempo.

Chashmore (2000, p.98) mostra que Blumenbach argumentava que os caucasianos, população de pele clara, “eram os mais bonitos, em contraste com os mongóis e etíopes (suas outras categorias raciais)”. O autor (CHASHMORE, 2000) mostra também que Müller, de forma semelhante, apontava os arianos e Gobineau, os germânicos, como sinônimos de brancura e superioridade. De forma geral, entre as supostas raças que foram identificadas, a dos/as brancos/as foi posicionada como a raça referência, sendo todas as demais relegadas ao posto de raça inferior. Os pressupostos sobre os quais tal teoria está alicerçada, assim como os significados divulgados por ela, têm estreita relação com o fato de que “as teorias e as ‘descobertas’ científicas surgem em circunstâncias históricas que precisam de tais abordagens, porque elas podem ser usadas em práticas de governo e regulação” (WALKERDINE, 1995, p.210). Assim, centrando-se nessas teorias, por exemplo, o Brasil desenvolveu políticas públicas de branqueamento da população, na qual “incentivou a imigração europeia, concedendo vantagens para que os europeus se fixassem em território brasileiro” (SILVA; ROSEMBERG, 2008, p.76).

Assim, diferentes teorias que classificavam as pessoas – a partir de seu local de nascimento, dos seus traços fenotípicos, de seu genótipo – foram usadas para se defender as mais diferentes práticas como dizimação, escravização e exploração de povos ou/e criação e manutenção de privilégios. Tais teorias raciais também tiveram repercussão no Brasil. Todavia, alguns aspectos ganharam maior visibilidade, tais como “a postulação da raça como critério de hierarquia, a determinação racial dos comportamentos e a proposição dos males da miscigenação” (SILVA, 2008, p.67). Durante muito tempo, pessoas e grupos sofreram duramente a inflexão desse discurso biologista, uma vez que seu funcionamento levou à produção de uma série de práticas racistas. De acordo com Guimarães (2003, p.96), “o que chamamos de racismo não existiria sem essa ideia que divide os seres humanos em raças, em subespécies, cada qual com suas qualidades”.

A instauração das mais diversas e cruéis práticas, como as atrocidades ocorridas durante a Segunda Guerra Mundial, fez com que a concepção de raça, compreendida como um conceito biológico e genético (construído com base em diferenças biológicas, hereditárias, objetivas) fosse fortemente contestada e rebatida no século XX. Precisamente porque “o uso do termo raça na área das ciências, da biologia, nos meios acadêmicos, pelo poder político e na sociedade, de um modo geral, esteve ligado à dominação político-cultural de um povo em detrimento de outro, de nações em detrimento de outras e possibilitou tragédias mundiais como foi o caso do

nazismo” (GOMES, 2012, p.50), houve uma tentativa de não se usar mais o termo raça e substituí-lo por etnia. Trata-se de um termo que “deriva do grego *ethnikos*, adjetivo de *ethos*, e refere-se a povo ou nação” (CHASHMORE, 2000, p.196).

Etnia foi visto, então, como um conceito que destacava que a diversidade entre os povos – brancos, judeus, africanos, indígenas, amarelos etc. – se dava não por características biológicas e fenotípicas, mas sim com base em aspectos históricos, culturais e geográficos. Ao ser adotado, o conceito se referia “a um grupo que possui algum grau de coerência e solidariedade, composto de pessoas conscientes, pelo menos de forma latente, de terem origens e interesses comuns” (GOMES, 2011, p.5). Entretanto, muitos teóricos começaram a questionar se o uso apenas de etnia, como uma categoria isolada, daria conta da complexidade das relações étnico-raciais estabelecidas no contexto brasileiro (GOMES, 2011), uma vez que elas também se pautam em “características fenotípicas e pigmentocráticas” (SANTOS, 2008, p.21). No Brasil, pode-se afirmar que “em várias situações, as pessoas acreditam na existência de uma raça, pautando suas relações com os outros em decorrência das crenças a respeito desses outros” (CASHMORE, 2000, p.488). Apesar de todos os estudos que comprovam a falácia de uma diferença biológica entre indivíduos pertencentes a diferentes grupos sociais, o autor explica que, se “a pessoa acredita que aqueles outros pertencem a um grupo genético e permanentemente diferente (e possivelmente inferior em algum aspecto), temos uma situação de relações raciais” (CASHMORE, 2000, p.488).

Por isso, o uso do conceito de raça continuou a ter sentido na sociedade brasileira, uma vez que não é o fato de o termo ‘raça’ não ter “nenhum referente ‘físico’, ‘biológico’, ‘real’”, que “o torna menos ‘real’ em termos culturais e sociais” (SILVA, 2002, p.101). Raça, como se tem defendido no campo dos estudos étnico-raciais no Brasil, “é tão real quanto as pessoas querem que seja e não pode ser simplesmente desprezada” (CASHMORE, 2000, p.489). Nessa perspectiva, raça, quando retomada e usada pelo Movimento Negro no Brasil, por exemplo, não remete a um determinismo biológico, de que há raças inferiores e raças superiores. O termo é usado para problematizar o funcionamento do racismo no Brasil, que se caracteriza por uma ambiguidade³⁵ que perpetua disparidades entre brancos/as e negros/as. Todavia, ao ter sido

³⁵ Uma pesquisa que dá evidências do racismo ambíguo existente na sociedade brasileira foi fruto da campanha “Onde você guarda seu racismo”, desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE), articulada com mais de cinquenta organizações da sociedade civil. Foi constatado que “87% dos brasileiros afirmavam acreditar na existência do racismo, mas somente 4% se diziam racistas”. Disponível em: <<http://www.ibase.br/pt/2011/07/dialogos-contra-o-racismo/>>. Acesso em 07 fev. 2013.

ressignificado pelo Movimento Negro, em várias situações, não deixa de ser utilizado também “com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos” (BRASIL, 2010, p.235).

Por mais que tenham existido lutas para questionar o significado de raça, forjado por um discurso biologista, tal discurso não parou de circular e continuou a operar: diferenciando grupos sociais; produzindo desigualdades, discriminações e hierarquias sociais; dificultando a afirmação social dos grupos oprimidos (GUIMARÃES, 2002). Assim, “independente das vezes que o conceito é exposto como vazio, a ‘raça’ ainda atua como um marcador aparentemente inerradicável de diferença social” (BRAH, 2006, p.331). Isso ocorre de tal forma que, como aponta Fonseca (2006, p.35): “muitos dos traços que continuam a legitimar preconceitos em relação à cor da pele, feições do rosto, tipo do cabelo e uma gama infindável de características utilizadas para desqualificar ou desmerecer pessoas, têm sua origem na sociedade escravocrata, constituída de senhores (brancos) e escravos (negros)”.

Pôde-se ainda observar, no uso que fez e que se faz desses conceitos no campo educacional no Brasil, uma certa tendência de reservar “o termo ‘raça’ para identificações baseadas em caracteres físicos como a cor da pele, por exemplo, e o termo ‘etnia’ para identificações baseadas em características supostamente mais culturais, tais como religião, modos de vida, língua etc.” (SILVA, 2002, p.100). Todavia, levando-se em consideração justamente as peculiaridades sob as quais são constituídas as relações étnico-raciais no Brasil, em vários estudos no campo da educação, há a preferência de se utilizar o binômio “raça/etnia”. Mesmo porque os dois termos fazem remissão a importantes lutas discursivas de combate ao racismo e à discriminação. Pois, se há certa tendência em se utilizar apenas raça, não se pode deixar de considerar que a utilização do termo étnico, na expressão étnico-racial, “serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática” (BRASIL, 2010, p.235).

Raça/etnia representa mais “do que uma junção dos termos, essa formulação pode ser vista como a tentativa de sair de um impasse e da postura dicotômica entre os conceitos de raça e etnia” (GOMES, 2011, p.6). Essa opção se justifica devido à dimensão política, social e discursiva que raça/etnia encerra, pois é construída “a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos

remete” (GOMES, 2005, p.47), algo que apenas a utilização de um dos conceitos não conseguiria abarcar. Nesse contexto, torna-se relevante, conforme aponta Haraway (1995, p.36), observarmos que os conhecimentos são situados, isto é, que “levar em conta a agência dos ‘objetos’ estudados é a única maneira de evitar erros grosseiros e conhecimentos equivocados de vários tipos”. Nesse sentido, uma análise dos livros de literatura infantil que circulam na sociedade brasileira, que desconsiderasse o uso que se faz dos conceitos, assim como o modo como as relações étnico-raciais são produzidas e vivenciadas, não faria sentido, uma vez que os processos de racialização, como afirma Brah (2006, p.344), são historicamente específicos: “diferentes grupos foram racializados de maneira diferente em circunstâncias variadas, e na base de diferentes significantes de ‘diferença’”.

As discussões sobre raça/etnia consideram que a discriminação e o preconceito racial que permeiam as relações sociais no Brasil, como já ressaltado, não se referem apenas àquilo que se designaria como etnia: “às características culturais – língua, religião, costume, tradições, sentimentos de ‘lugar’ – que são partilhadas por um povo” (HALL, 2005, p. 62), como acontece em outros países. “Enquanto o esquema do preconceito racial americano é de ‘origem’, o brasileiro é de ‘marca’” (DAMATTA, 2010, p.89). Dessa forma, a cunhagem do termo raça/etnia tem sido bastante utilizada na educação porque considera tanto “a dimensão simbólica, cultural territorial, mítica, política e identitária” (GOMES, 2011, p.6), quanto aspectos físicos observáveis na estética corporal dos diversos grupos étnico-raciais (GOMES, 2005). Diante disso, nesta tese também optei pelo uso de raça/etnia para a investigação dos livros de literatura infantil que fazem parte dos kits de literatura afro-brasileira, por permitir a análise de “uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil” (GOMES, 2005, p.47) e de outros grupos étnico-raciais, como os indígenas.

Há que se ressaltar que, assim como raça/etnia é aqui considerado um fenômeno socialmente construído, também o são as relações entre os grupos que se constituem a partir dessa construção social. Assim, considero que, exatamente “por dependerem de um processo histórico e discursivo de construção da diferença, raça e etnia estão sujeitas a um constante processo de mudança e transformação” (SILVA, 2002, p.101), tal como as relações sociais decorrentes desse processo. O processo de construção de raça/etnia, portanto, nunca está finalizado. Ele é constantemente atualizado em meio a relações sociais, a relações de poder-saber, por variados discursos, em meio a diferentes currículos, como a literatura infantil, objeto

de investigação desta tese. Nos kits de literatura afro-brasileira há a atualização de várias enunciações, oriundas de diversos discursos, como o biológico, histórico, jurídico, entre outros, que constituem importantes aspectos do discurso étnico-racial que circula no Brasil e que contribuem para produzir e divulgar saberes e instaurar relações de poder que dão o tom sobre como devem se pautar as relações étnico-raciais, como veremos a seguir.

Proponho-me, na próxima seção, analisar como uma série de saberes que circulam no discurso étnico-racial são atualizadas em meio às ilustrações e enredos dos livros de literatura infantil. Para isso, pergunto: como apareceram determinados ditos, e não outros em seu lugar? Que palavras foram selecionadas e usadas? Quais foram descartadas? Que saberes são divulgados e quais são silenciados? Ao perguntar pelas enunciações que constituem determinados saberes, não se busca chegar a uma origem, e sim compreendê-las em sua força de uso, em seu jogo de reforçar e descartar. Na linha de Foucault (1999), significa perguntar: Que termos são “reforçados” e quais são “enfraquecidos”? “Quais são as relações de poder mais imediatas, mais locais, que estão em jogo?” (FOUCAULT, 2006, p. 93). Como as relações de poder “tornam possíveis essas espécies de discursos e, inversamente, como esses discursos lhe servem de suporte”? (FOUCAULT, 2006, p.93).

Então, transformando isso em perguntas feitas ao discurso investigado, busco discutir questões como: Como funciona o jogo discursivo que elege ou não verbos como “descobrir”, “invadir”, “aportar” para se referir à chegada dos portugueses em terras brasileiras? Por que a escolha de palavras que divulgam uma ideia de inauguração de um país são privilegiadas? Que estratégias discursivas são utilizadas para posicionar a história e a cultura dos indígenas em um segundo plano nessas enunciações? Como é representado o processo de escravidão dos/as negros/as africanos/as no Brasil? Destacam-se os trabalhos forçados a que eram submetidos/as? Os castigos e punições que sofriam? A bondade da princesa Isabel em assinar a Lei Áurea? Que estratégias foram utilizadas para que as revoltas, as fugas e as diversas formas de resistência do povo negro não ganhassem o mesmo destaque ou o mesmo estatuto de verdade nos discursos da História? Por que o branco ainda apresenta os melhores índices sociais? Como, baseado na cor da pele e em traços fenotípicos ainda se opera uma hierarquização dos sujeitos nas relações sociais? Como ainda se utilizam dados biológicos e objetivos de forma a servir de parâmetro para se produzir saberes sobre a personalidade das pessoas e para posicioná-las de determinados modos nas relações de poder estabelecidas? Quais os efeitos discursivos de se dizer que o povo brasileiro vive em uma democracia racial? Ou de que no Brasil não há racismo e que todos

vivem em paz e harmonia? Por que muitas pessoas não se afirmam preconceituosas mesmo o sendo? Em suma: como essas enunciações funcionam de forma a reiterar e a romper sentidos sobre os/as brancos/as, negros/as e indígenas e sobre as relações étnico-raciais? Quais saberes têm força de verdade? Como as relações de poder-saber funcionam para posicionar os sujeitos de forma hierarquizada no discurso? São questões como as apontadas acima que pretendo abordar no desenvolvimento da análise.

3.2 Algumas enunciações atualizadas na literatura infantil investigada:

3.2.1 Descobrimento do Brasil e processo de colonização

O Brasil vem se transformando, ao longo dos séculos, em uma nação formada por povos de diferentes raças, etnias e nacionalidades. A chegada dos portugueses em terras brasileiras marcou uma série de encontros, experiências, massacres, explorações e sobrevivências de determinados povos entre povos, entre os quais se destacam os povos indígenas, os europeus e os africanos. Marcou também, como afirma Chashmore (2000, p.102), o que seria “o início histórico das relações raciais no Brasil”. Assim, o que ficou conhecido como “descobrimento do Brasil”, é um dos acontecimentos discursivos que atravessa o discurso sobre raça/etnia no Brasil e ajuda a delinear um dos aspectos centrais presentes neste discurso: a oposição nós/eles.

Trata-se de uma enunciação atualizada em diferentes discursos, como em marchinhas de carnaval. “Quem foi que inventou o Brasil? Foi Seu Cabral! Foi Seu Cabral!”. Assim se inicia uma conhecida marchinha de carnaval que retoma uma série de enunciações que circulam no discurso étnico-racial e que dizem respeito ao descobrimento do Brasil. Trata-se de enunciações constantemente ditas e reiteradas nos livros de História do Brasil. Ao fazê-lo, tal marchinha já brinca com o verbo: utiliza inventar, ao invés de descobrir, fazendo alusão a um processo de fabricação do Brasil. Todavia, ainda afirma: “Foi Seu Cabral”, atribuindo ao português o ato da criação. Trata-se de uma enunciação que estabelece uma relação entre dois grupos culturais em particular: o dos portugueses e o dos indígenas. Posiciona cada um desses grupos de forma diferenciada nessa relação. Os portugueses desempenham a função de agentes: os aventureiros, aqueles que empreendem viagens perigosas, desbravam terras do além-mar, descobrem outros

povos, inauguram países... Já os indígenas são vistos como passivos: o povo que habitava o Brasil, que esperava pela chegada de um outro, um povo que foi descoberto.

Por meio do funcionamento desse binômio nós/eles no jogo discursivo, foram produzidos uma série de efeitos. Como exemplo, pudemos assistir a uma “gradual eliminação da população indígena do território, física e culturalmente, e a sua substituição por populações de origem africanas e europeia” (CHASHMORE, 2000, p.102). Apesar de não ser possível precisar ao certo quantas raças/etnias indígenas havia no Brasil à época da chegada dos europeus, estima-se que o número de habitantes nativos variava de 1 a 10 milhões de indivíduos, falantes de mais de 1.300 idiomas³⁶. Entretanto, após ser “humilhada, desmoralizada, posteriormente pressionada pelo trabalho e dizimada pelas doenças introduzidas pelos europeus, a população indígena diminuiu em toda região” (INIKORI, 2010, p.114). De uma terra habitada apenas por povos indígenas, hoje, de acordo com censo de 2010³⁷, a população indígena é de 896,9 mil, representando o total de aproximadamente 0,4% da população brasileira, tem 305 etnias e fala 274 idiomas diferentes.

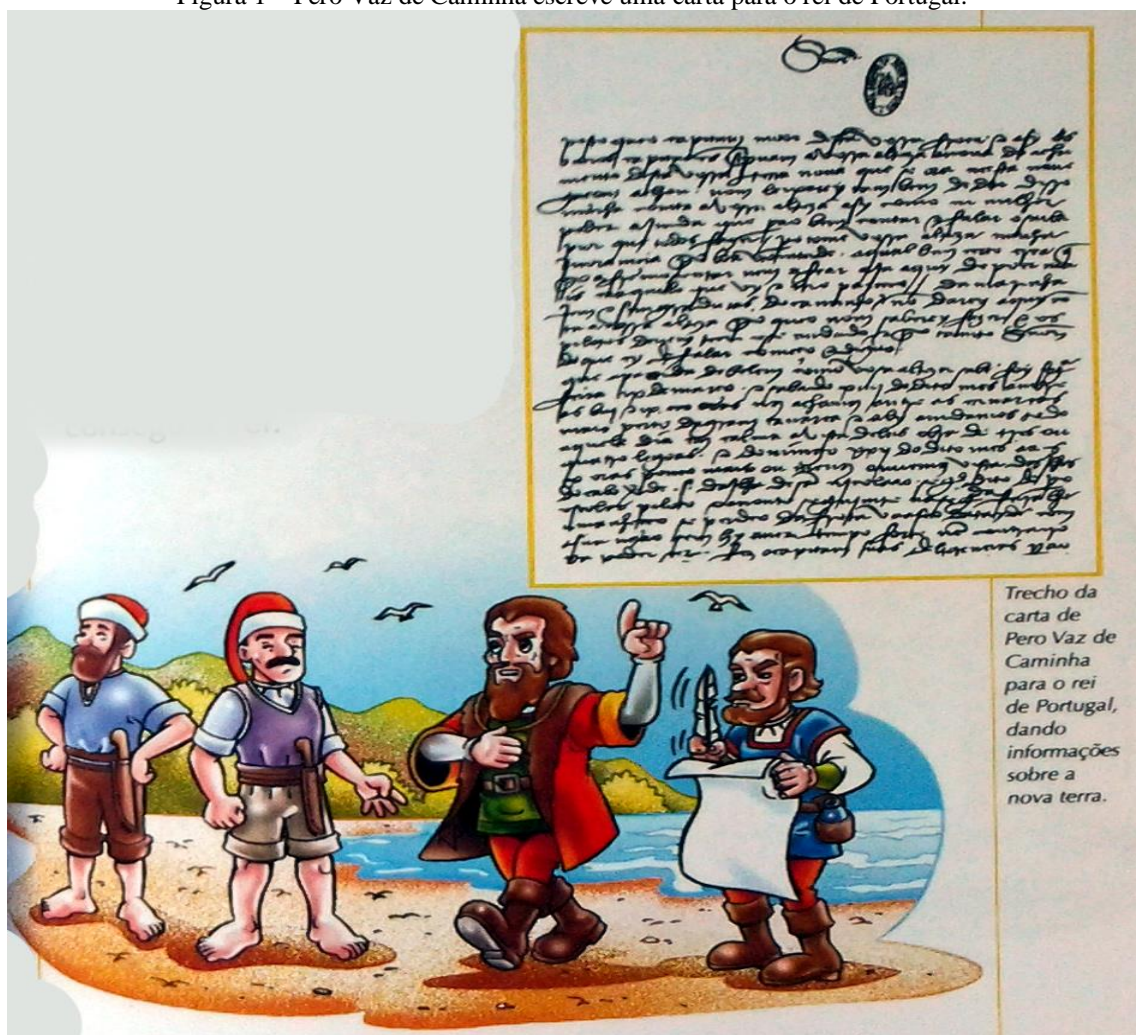
O “descobrimento do Brasil”, narrado em variados livros de história (vale destacar: sob um viés eurocêntrico), é constantemente reevocado, transformado e reativado, como se pôde ver na marchinha de carnaval. Nunca o foi tanto como no ano 2000, em que no Brasil se comemorou o que foi chamado de “500 anos de descobrimento”. Na oportunidade, uma infinidade de textos, nos mais diversos veículos de comunicação, foram produzidos sobre essa temática. Um deles é um dos livros de literatura infantil que compõe os kits de literatura afro-brasileira da PBH: Luana: a menina que viu o Brasil neném (MACEDO; FAUSTINO, 2000). Neste livro, a protagonista da história, Luana, uma menina negra que mora em um quilombo, toca seu berimbau mágico e é transportada para o dia em que os portugueses aportam em terras brasileiras. A menina presencia e participa de uma série de ações que se dá em função dessa chegada dos portugueses. A narrativa retoma vários aspectos que são recorrentemente acionados no discurso da história quando é atualizada a enunciação do “descobrimento do Brasil”.

³⁶ Informação retirada do site oficial da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/>>. Acesso em 30 jan. 2013.

³⁷ Informação retirada do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?view=noticia&id=1&idnoticia=2194&t=censo-2010-populacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274>>. Acesso em 30 jan. 2013.

Apesar de ser um livro no qual se propõe a valorização da cultura e da história africana e afro-brasileira, observa-se que não há um mesmo cuidado na abordagem da cultura e da história indígena. Há até uma explicação sobre os povos que habitavam o Brasil: *Essa região toda se chama Pindorama, terra das palmeiras, e nela existem muitas nações, povos diferentes, com costumes diferentes. A nossa nação é tupiniquim, mas existem os povos tupi, guarani, aruaque, jê, caraíba, caiová e muitos outros* (Luana: a menina que viu o Brasil neném – MACEDO; FAUSTINO, 2000). Todavia, em geral, na narrativa prevalece uma ótica branca e “estereotipada” desse encontro entre dois povos, a começar pela reiteração do que seria o “descobrimento” do Brasil.

Figura 1 – Pero Vaz de Caminha escreve uma carta para o rei de Portugal.



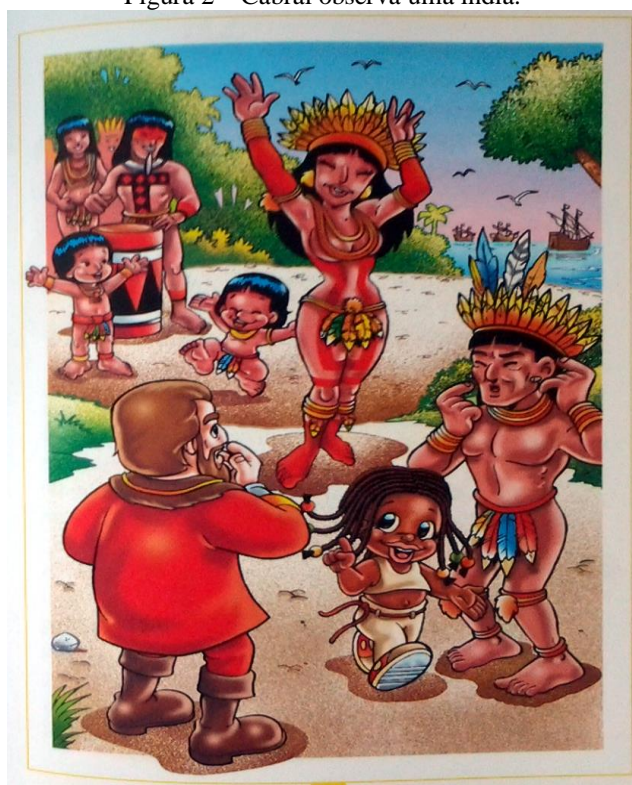
Fonte: Macedo; Faustino (2000).

O próprio título do livro se refere ao “nascimento” do Brasil, valorizando a história do país a partir desse momento. Luana descreve assim o episódio: *Ah, então é isso?! Aqui é Porto Seguro,*

na Bahia, e hoje é 22 de abril de 1500. Nesse momento, está sendo descoberto o Brasil. Gente! O meu país está nascendo!! (Luana: a menina que viu o Brasil neném – MACEDO; FAUSTINO, 2000). A relação entre portugueses e indígenas narrada no livro, retoma, explicitamente, um viés eurocêntrico presente na carta de Pero Vaz de Caminha, atualizando, de forma reiterativa, um discurso presente nos livros de História do Brasil que circulavam nas escolas: a chegada das caravelas; a cordialidade e a ingenuidade dos índios; a beleza das índias; a primeira missa; a descoberta do pau-brasil; os presentes dos portugueses, entre outros. Há até uma remissão explícita ao escrivão, como se pode ver na imagem. Essa retomada de textos e imagens que fazem alusão ao conteúdo da carta de Caminha é o que de certa forma também se dá em alguns artefatos como livros didáticos e filmes, como nos mostra Morettin (2000) ao analisar a circulação do tema do Descobrimento do Brasil e de sua representação iconográfica. Assim, observa-se que os ditos referentes ao descobrimento do Brasil vem comumente emaranhados em uma rede de outros ditos que contribuem para a produção de saberes sobre os portugueses e indígenas e sobre as relações que se estabeleceram entre esses dois povos.

Nessa imagem, pode-se ver que o “europeu ocupa, nessa representação, o espaço da civilização, evocado por sua vestimenta, e a mulher, por oposição, é entrevista como o outro que, opondo-se à civilização, se aproxima da natureza, em seu estado natural, desprovida de qualquer traje” (ALMEIDA, 2012, p.96). Vê-se também, uma remissão explícita ao trecho em que Caminha se encanta com a beleza da mulher indígena. Todavia, o que a princípio poderia parecer um elogio, não deixa de nos lembrar o vasto plano de diferenciações, hierarquizações e subjugações de gênero que aconteceram em terras brasileiras, uma vez que o “Brasil, enquanto uma nação ‘mestiça’, resultante, entre outras coisas, dos contatos e intercursos sexuais entre o português e as mulheres negras e indígenas, construiu-se alicerçado na

Figura 2 – Cabral observa uma índia.



Fonte: Macedo; Faustino (2000).

violência sexual contra essas mulheres e não somente em relacionamentos amistosos entre as raças” (GOMES, 2012, p.59).

O livro até anuncia, mas não trabalha uma outra enunciação comumente integrada também a essa rede, que é o massacre dos indígenas pelos colonizadores portugueses. A menina apenas alude aos conflitos que caracterizam o que foi o processo de colonização do Brasil que se deu após o “descobrimento”. Após ser narrada a chegada e a partida dos portugueses, a protagonista chega a ficar preocupada e triste, *lembrando o que irá acontecer com esse povo e sua terra* (Luana: a menina que viu o Brasil neném – MACEDO; FAUSTINO, 2000). Mas, nesse instante, a narrativa dá uma reviravolta e a menina é transportada de volta para o quilombo em que mora. Portanto, o que se observa é uma retomada desse massacre de forma pouco crítica e sem maiores problematizações de como se deu a colonização no Brasil. Observa-se uma atualização dessas enunciações a partir de uma visão branca europeia que narra, do ponto de vista do colonizador, como se deu o encontro entre portugueses e indígenas e o “nascimento” de um país.

Todavia o “descobrimento do Brasil” é atualizado de outras formas nos livros dos kits de literatura afro-brasileira. Isto se dá em um dos livros entre os 12 mapeados que versam sobre a cultura e a história dos povos indígenas. Esse acontecimento é atualizado sob um outro prisma. Não mais o da reiteração de uma visão eurocêntrica sobre o encontro entre os dois povos, mas sim o do rompimento de tal visão, uma vez que o acontecimento é atualizado a partir da visão dos povos indígenas:

aquelas pessoas que estavam vindo pra cá encontrar-se conosco eram muito estranhas, muito feias, selvagens. Seus olhos eram diferentes, seus rostos sujos de pelos nos causavam medo. Seus rostos não permitiam ver sua pele; não sobrava nada onde se pudesse fazer uma pintura de boas-vindas. Então, não ficávamos seguros sobre o que eles realmente queriam (O sinal do pajé – MUNDURUKU, 2003).

Não há a retomada de uma série de saberes que compõem a carta de Caminha. O encontro entre portugueses e indígenas é narrado de modo a construir outras relações. Nesse trecho, há um deslocamento da relação estabelecida entre nós/eles e brancos/indígenas. O indígena passa a ocupar o lugar do nós e os portugueses o lugar do eles. Estes passam a ser designados como *aquelas pessoas, estranhas, muito feias, selvagens*, que tinham atributos que *eram diferentes e causavam medo* e insegurança (O sinal do pajé – MUNDURUKU, 2003). Narrado dessa forma,

o fato não se configura mais como um “descobrimento”, mas sim como a chegada de um povo diverso em uma terra há muito tempo habitada. Ao retomar o acontecimento, no livro se produz uma outra forma de pensar a História do Brasil, essa grande narrativa. Desestabiliza-se um saber que funcionou como verdade ao trazer à superfície um saber sujeito. Como “o saber é perspectivo, esse olhar das margens permite constituir outras visibilidades e outras dizibilidades” (ALBURQUEQUE JÚNIOR; VEIGA-NETO; SOUZA FILHO, 2008, p.10), no caso, sobre o que se convencionou chamar de “descobrimento do Brasil” pelo discurso da história e por uma ótica eurocêntrica. O descobrimento não é mais apresentado como um dado objetivo. No livro propõe-se não mais o produto, mas o processo, isto é, a objetificação, o tornar-se objeto de um elemento que era considerado indiscutível.

O “descobrimento do Brasil” guarda estreita relação com uma série de saberes que se remetem ao processo de colonização no Brasil. Um processo que atravessa o discurso sobre raça/etnia no Brasil. Na colonização do Brasil, mobilizados pelo interesse econômico, mas justificados por motivos racistas, os portugueses impuseram um sistema de dominação e opressão sobre os povos indígenas e, posteriormente, aos povos africanos. Racistas, se se compreende racismo como “a dominação dos Outros (os não-europeus) sobre etnias e raças em todos os domínios da sociedade” (VAN DIJK, 2008, p.8). Nesse sentido, produziu-se e se fez funcionar um discurso sobre raça/etnia que divulgou saberes sobre os povos indígenas e teve como efeito relações de poder que significam e resvalam, ainda hoje, nos modos como as relações étnico-raciais são vividas no Brasil.

Baseando-se numa equação construída a partir de um etnocentrismo, os portugueses se posicionaram como colonizadores – aqueles que têm “suposta superioridade científica, tecnológica, econômica e cultural” (ARANTES, 2011, p.388) – e posicionaram os povos indígenas da América e os povos africanos como colonizados, vistos “naturalmente como menos libertados e menos avançados, como carentes de razão, autonomia e independência” (WALKERDINE, 1995, p.210). Estes são, precisamente, o que aqueles não são. Em meio a essa rede discursiva, a ideia de raça, diferentemente da forma como é entendida hoje, tratava-se de uma “categoria fluida, que abrangia diferentes origens de grupos, línguas, religiões, privilégios ou, inclusive, de diferenças em seus direitos ou maneiras de exercer poder” (DUSSEL, 2004, p.53). Até mesmo “termos como espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial”. Raça, dessa

forma, “converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade” (QUIJANO, 2005, p.108). Dussel (2004, p.52) afirma que “essa oposição ‘nós/eles’ foi articulada, codificada ou transformada num discurso que envolvia a oposição entre raças”.

Assim, europeus, de diversas nacionalidades se identificavam como colonizadores. O que os aproximava era um sentimento de superioridade, uma “convicção de que encarnavam a ciência e a técnica, e de que este saber permitia às sociedades por eles subjugadas progredir. Civilizar-se” (FERRO, 1996, p.39). Seguindo esse raciocínio, nada mais lógico que os europeus colonizadores – considerados “raças superiores” – assumissem como missão não só civilizar, mas também salvar os povos bárbaros – considerados “raças inferiores”. Produzia-se, por meio desse discurso sobre raça/etnia, um dualismo, “a partir da conformação colonial do mundo entre ocidental ou europeu (concebido como o moderno, o avançado) e os ‘Outros’, o restante dos povos e culturas do planeta” (LANDER, 2005, p.10). Ao se produzir os/as indígenas como um povo que necessitava ser civilizado e salvo pelos/as portugueses/as, uma infinidade de saberes que inferiorizavam os indígenas e enalteciam os portugueses passaram a circular. Tais saberes permitiram que uma série de práticas, assentadas em relações de poder desiguais, fossem instauradas, tais como a catequese, a subjugação e a morte dos povos indígenas. “Civilizar”, “salvar”, “evangelizar”, “libertar”: tais eram as bandeiras sobre as quais se abrigava um processo de extrema violência física e simbólica que foi a colonização. Essas bandeiras podem ser facilmente reconhecidas, quando se observa as ilustrações do livro Luana: a menina que viu o Brasil neném (MACEDO; FAUSTINO, 2000):

Figura 3 – Portugueses em terras brasileiras



Fonte: Macedo; Faustino (2000).

Assim, tanto o descobrimento do Brasil, quanto o processo de colonização que marcou as relações entre portugueses e indígenas atravessam o discurso sobre raça e etnia no Brasil. Como afirma Quijano (2005, p.108), na “América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista”. Relações que, de forma reconfigurada, assumindo muitas vezes “formas mais sutis e indiretas” (VAN DIJK, 2008, p.8), ainda permeiam nossas relações sociais. Todavia, apesar da “ubiquidade do ‘racismo europeu’ no mundo [...] consequência histórica de séculos de colonialismo europeu” (VAN DIJK, 2008, p.11), não se trata do único viés que diz sobre as relações étnico-raciais.

Outros significados concorrem e têm contribuído para problematizar tal viés. Por exemplo, os presentes nos escritos do poeta Aimé Césaire, que denunciou “a ‘hipocrisia’ colonialista que se coloca como evangelizadora, quando na verdade os colonizadores são ‘piratas’, impondo sua

lógica ao colonizado” (ALCADIPANI; ROSA, 2010, p.373). Ou nos trabalho de Walkerdine (1995, p.210), que questiona o modelo proposto de libertação pela colonização, “baseado numa concepção ocidental de Racionalidade, profundamente ligado ao iluminismo”, “que tem sido utilizado para apresentar as civilizações europeias como avançadas e racionais, ao mesmo tempo que o primitivo e o infantil eram igualmente classificados como menos racionais, civilizados e desenvolvidos”. Pode-se ver esse questionamento também na literatura infantil analisada, como já apontado na obra O sinal do pajé (MUNDURUKU, 2003). Um outro exemplo, que vai na mesma direção, presente no mesmo livro, é a fala do cacique e pajé José Luiz Xavante:

O Branco não sabe o que é natureza, o que é rio, o que são as árvores, o que é a montanha, o que é o mar... Em vez de você respeitar, destrói, corta pedaço, joga coisas, polui o mar, os rios. Você vai me dizer: o índio está falando, mas é selvagem. Selvagem é você, milhões de anos estudando e nunca aprendeu a ser civilizado. Para que você está estudando? Para destruir a natureza e no fim destruir a própria vida? (Epígrafe do livro O sinal do pajé – MUNDURUKU, 2003)

Tal enunciação questiona também a lógica da colonização e instaura uma nova lógica de raciocínio para a produção de sentidos sobre o que é ser civilizado ou selvagem. O termo selvagem, que designava aquele que habitava na selva, longe de aglomerados urbanos, isto é, longe da civilização, passou a designar também, em decorrência de todo o processo de colonização, aquele “que manifesta crueldade; bárbaro, feroz”, “indivíduo intratável ou que tem algo de rude, de grosseiro” (HOUAISS, 2009). Por um processo de analogia, o/a índio/a passou também a ser descrito/a e significado/a por meio das outras acepções que o termo selvagem foi adquirindo. Gradativamente, foi sendo construído/a, por mecanismo de poder-saber como o “eles”.

Na fala do cacique pajé José Luiz Xavante, observamos um processo de questionamento dos significados de “selvagem” e “civilizado”, e, conseqüentemente, de desconstrução de saberes que estabeleceram as correspondências entre civilizado/selvagem, branco/índio, nós/eles. *Selvagem*, no excerto, passa a ser aquele que não respeita, destrói e polui a natureza. *Civilizado*, passa a ser aquele que sabe o que é natureza, que a respeita e respeita a própria vida. Assim, o índio passa a ser sinônimo de civilizado, um adjetivo com valoração positiva e passa também a assumir a voz da primeira pessoa no discurso. O português, por sua vez, passa a ser sinônimo de selvagem, adjetivo com valoração negativa e a assumir a terceira voz no discurso. Como

destaca Arantes (2011, p.402) “o colonizado foi submetido a uma selvageria colonial que penetrou, ao longo dos anos, por suas cabeças e poros”, da qual não se desvencilha de um dia para o outro. Essa alteração de posições permite-nos reconhecer como os significados são flutuantes e fruto de uma disputa de poder. Não só os saberes sobre cada um dos grupos sociais se altera, mas também a posição que os sujeitos ocupam no discurso das relações étnico-raciais, o que fala e o que é falado, mostrando que é no discurso que muitas lutas por reconhecimento e representação são e devem ser travadas.

Há também, no excerto, a problematização de um valor tão caro aos/às brancos/as e à cultura europeia, o estudo. Se o/a civilizado/a era identificado como a pessoa estudada, logo, aquela que é culta, bem-educada, no excerto acima, há um questionamento disso. José Luiz Xavante denuncia esse falso silogismo ao afirmar que o estudo não torna o/a branco/a civilizado/a, isto é, não proporciona o conhecimento e o esclarecimento de que não se deve destruir a natureza, a vida. Assim, aquele/a que vive na selva, mas respeita e cuida da natureza, passa a ser quem é civilizado/a e aquele/a que não habita esse espaço e que destrói a natureza, passa a ser o selvagem. Tal enunciação estabelece uma outra racionalidade, na qual a forma de transmissão de conhecimentos nos moldes e os conteúdos de educação do branco é desvalorizada e a forma como se dão as aprendizagens e seus conteúdos na cultura indígena é valorizada.

Todavia, apesar de hoje não se poder mais estabelecer essa dicotomização – os indígenas habitam a selva e os brancos os bancos escolares –, uma vez que cada vez mais os povos indígenas têm conseguido o direito à educação, em diferentes níveis, vale ressaltar como se dá a produção de uma hierarquização entre nós/eles. Nos livros de literatura infantil analisados, de fato há uma atualização de algumas enunciações que circulam na sociedade e que privilegiam uma visão eurocêntrica sobre o mundo e as coisas do mundo. Contudo, isso não se dá sempre nas mesmas bases. Observa-se aqui, portanto, tanto uma reiteração quanto um rompimento com alguns sentidos produzidos pelas enunciações sobre quem é o indígena e quem é o português, assim como um posicionamento diverso das relações de poder entre esses sujeitos e o que conta ou não como verdade e valor. Há aqui, portanto, uma reconfiguração das relações de poder-saber.

3.2.2 Os processos de escravidão e de lutas dos/as negros/as

Não só os povos indígenas sofreram com o processo da colonização, milhões de africanos foram trazidos à força para as Américas para trabalharem como escravos. Em terras brasileiras, “Portugal criou a primeira *plantation*³⁸, cuja mão-de-obra foi formada pelo maior contingente de escravos africanos já transportado para as Américas, sob o controle de uma pequena minoria de colonizadores europeus” (STOLKE, 2006, p.17), colonizadores que, dada sua minoria numérica, “se esforçou para impor sua civilização metropolitana, suas instituições e sua cosmologia” (STOLKE, 2006, p.17). Esse tráfico humano, isto é, esse transporte de africanos para as Américas, após sua captura e venda em terras africanas, ficou conhecido como tráfico negroiro.

Estima-se que o número de africanos/as escravizados/as enviados/as “ao Brasil entre 1575 e 1675 foi da ordem de 400.000 a 450.000, e, no século XVIII, chegou próximo de 2 milhões” (MALOWIST, 2010, p.16). O contingente de africanos trazidos para trabalharem em regime de escravidão, tanto na agricultura de plantação, quanto na mineração, é tão grande que a “população de origem africana representava 61,2% da população total do Brasil em 1798 e 58% em 1872” (INIKORI, 2010, p.116), apesar das incontáveis mortes ocorridas devido a maus-tratos e às condições sub-humanas de sobrevivência dos/as negros/as. É importante destacar que a “escravidão de africanos perdurou por mais de três séculos, tendo sido o Brasil o último país a aboli-la” (SILVA; ROSEMBERG, 2008, p.74). Isso fez com que o discurso sobre raça/etnia que circula no Brasil ganhasse uma especificidade em particular:

A hierarquização das raças, etnias e culturas legou para negros e negras o espaço da subalternidade, levando, assim, em termos de significação, para uma interpretação negativa construída em meio a imagens que estigmatizaram o(a) africano(a), tratando-o(a) como sinônimo de escravizado(a), pois ao pensarmos em africanos(as), somente os(as) incorporamos ao processo histórico de construção da sociedade brasileira na perspectiva da escravidão. É fato que não podemos esquecer que os povos africanos foram, por mais de três séculos, escravizados no Brasil. Contudo, não podemos esquecer também que, apesar das condições adversas, as expressões culturais africanas não sucumbiram, elas se fizeram e se fazem presentes na formação da nossa brasilidade (ROCHA; TRINDADE, 2010, p.58).

³⁸ “*Plantation* trata-se de um tipo de sistema agrícola (uma plantação) baseado em uma monocultura de exportação mediante a utilização de latifúndios e mão-de-obra escrava”. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Plantation>>. Acesso em 10 mai. 2013.

Assim, uma série de enunciações que se remetem à “escravidão dos negros” são também atualizadas nos livros de literatura infantil que fazem parte dos kits de literatura afro-brasileira. Assim como as enunciações que versavam sobre o descobrimento do Brasil, as que versam sobre a “escravidão dos negros” estão estreitamente relacionadas a um discurso que circulou bastante nos livros de história e que povoa diversos artefatos. O movimento negro denuncia essa forma de representação do negro que por um longo tempo vigorou nas escolas. Em função disso, marca a distinção entre os termos “escravo” e “escravizado”, recusando o uso do primeiro termo, uma vez que “tem o nítido sentido de reduzir uma realidade histórico-cultural ao estado de natureza” (FONSECA, 2008, p.30). O termo “escravo” sugere que o indivíduo “nasce, cresce e morre irremediavelmente preso à sua natureza, não há transformação social possível para ele, até seus descendentes serão tratados como escravos, filhos de uma natureza imutável, intransponível” (FONSECA, 2008, p.30). Já o termo “escravizado” se remete ao processo que tornou indivíduos livres em indivíduos escravizados, ao considerar toda uma “dimensão sociocultural e político-filosófica, posto que não nasceram nessa condição, mas foram submetidos, transformados e tornados escravos pelo sistema político-econômico e pela instituição sócio-jurídica implantada pelos conquistadores” (FONSECA, 2008, p.30).

O primeiro termo trata-se então, de uma representação que aciona uma série de saberes que posicionam o negro apenas como escravo, como aquele que sofre os mais atroz castigos. O uso desse termo está, pois, apoiado em toda uma rede discursiva. Nessa direção, Silva e Rosemberg (2008) destacam vários componentes que caracterizam o contexto sócio histórico de produção, circulação e consumo de discursos raciais no Brasil, entre eles o de que o Brasil: foi “o país que mais importou escravos africanos(as) durante o regime escravista”; foi “o último país a abolir a escravidão negra (somente em 1888)”; é “a segunda maior população negra mundial – depois, apenas, da Nigéria – aproximadamente oitenta milhões de brasileiros, o que corresponde a 46% dos que se declaram negros (pretos ou pardos)” (SILVA; ROSEMBERG, 2008, p.73).

Um dos livros que atualiza essa enunciação sobre “a escravidão no Brasil”, é A cor da ternura (GUIMARÃES, 1989). O livro conta a história de uma menina negra. No livro, é narrada uma cena na qual a professora explica para sua turma de alunos/as a data comemorativa referente ao 13 de maio:

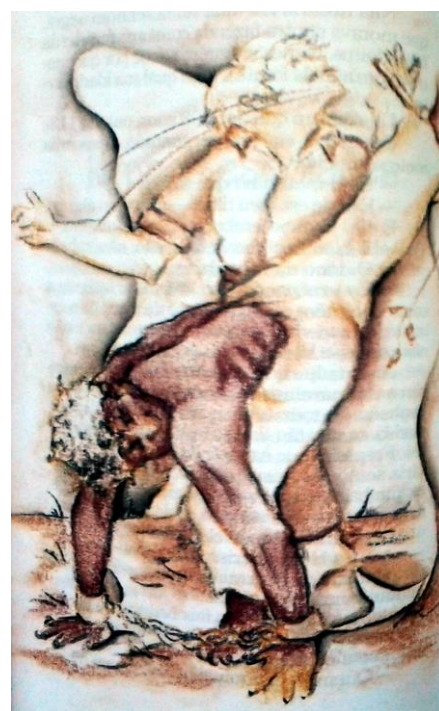
Hoje comemoramos a libertação dos escravos. Escravos eram negros que vinham da África. Aqui eram forçados a trabalhar, e pelos serviços prestados nada recebiam. Eram amarrados nos troncos e espancados às vezes até a morte

(A cor da ternura – GUIMARÃES, 1989).

Apesar de se comemorar a libertação, a ênfase recai no processo de prisão. Não se fala nada da vida dos negros quando foram libertados. Fala-se apenas do tempo de cativeiro. Narra-se o quanto esse tempo era ruim. Assim, pode-se dizer que quando se aciona a escravidão no Brasil, essa enunciação não vem só, traz consigo uma relação com outras enunciações, como se pode perceber no trecho, tais como: a violência física que era exercida contra os/as negros/as; os inúmeros trabalhos braçais que eram forçados/as a desempenhar; as condições sub-humanas nas quais eram obrigados/as a viver. Além disso, os/as negros/as são apresentados/as, nessa fala, como constata a personagem principal, como *bobos, covardes, imbecis. Não reagem aos castigos, não se defendiam, ao menos* (A cor da ternura – GUIMARÃES, 1989). Situações como a apresentada no livro também acontecem em sala de aula e levam alguns/algumas educadores/as à proposição de uma ação educativa ética na escola. Gomes (2008, p.82), por exemplo, afirma que ser “negro, reconhecer-se negro, ser reconhecido como tal, na perspectiva ética, nunca deveria ser motivo de vergonha, negação e racismo, mas de reconhecimento, respeito e valorização”.

Figura 4 – Golpe de capoeira

A fala da avó já posiciona o/a negro/a em outro lugar. São apresentados como: *bons, simples, humanos, religiosos* (A cor da ternura – GUIMARÃES, 1989). Apesar de no decorrer do texto haver um predomínio da imagem negativa do/as negros/as, difundida pela escola, na fala da avó e na ilustração essa imagem é atualizada de um outro modo. Na fala da avó, são destacados adjetivos de conotação positiva para se referir aos/às negros/as e, na figura, é mostrado um escravo acorrentado lutando, dando um golpe de capoeira no homem branco. Tais representações reiteram que ser negro/a “significa trazer no corpo, na cultura e na história a riqueza de uma civilização ancestral e um



Fonte: Guimarães (1989).

processo de luta e resistência que continua agindo no mundo contemporâneo” (GOMES, 2008, p.82).

Apesar de ficar óbvio que, se alguém era escravizado e explorado, alguém escravizava e explorava, no trecho destacado anteriormente observa-se o desaparecimento dessa figura. Todos os verbos estão na voz passiva. A figura do branco, do senhor, do português como algoz é apagada. Esse saber fica em segundo plano, o que dificulta a reflexão proposta pelas Diretrizes: “Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados” (BRASIL, 2010, p.235). Já quando se trata de falar da libertação dos escravos, o mesmo não acontece. A “princesa bondosa” que assinou a lei para tanto é designada nominalmente e cantada em versos de poemas no mesmo livro, como se pode ver nos seguintes excertos:

No dia treze agora, vamos fazer uma festinha para a Princesa Isabel, que libertou os escravos. Quem quer recitar?

Santa Isabel

*Os homes era teimosos
E os donos deles era bravo
Por isso a linda Isabel
Soltou tudo us escravo.*

*Foi boa que nem um doce
E parecia um mel
Acho que é irmã de Deus
Viva a princesa Isabel.*

(A cor da ternura – GUIMARÃES, 1989).

Observa-se, portanto, quando se trata de comentar o que seria considerado algo louvável, a figura e as ações do branco aparecerem como agente. Já a figura e as ações do negro desaparecem, sua figura é apresentada como passiva. Isso leva a personagem, a única da sala que tinha a pele negra, a se sentir muito triste, como *a única pessoa da classe representando uma raça digna de compaixão, desprezo!* (*A cor da ternura* – GUIMARÃES, 1989); vinda de *uma raça medrosa, sem histórias de heroísmo* (*A cor da ternura* – GUIMARÃES, 1989). Observa-se na narrativa a desconstrução da figura do/a negro/a como agente de lutas para mudar

a condição de escravidão à qual era submetido/a. No livro, no que se refere à escravidão, o que é proposto é uma descrição dos sentimentos da personagem principal, uma menina negra, ao ver a história de seu povo ser narrada por um ponto de vista eurocêntrico, fruto “da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias” (MIGNOLO, 2005, p.37).

Um dos livros que fazem parte dos kits de literatura afro-brasileira, se propõe a retomar “outras memórias”, apresentar outra versão sobre a escravidão no Brasil, fazer circular outras enunciações. Em o Amigo do rei (ROCHA, 1999), a história é ambientada em um tempo no qual *ainda existia a escravidão*. O livro narra a amizade entre um menino negro, Matias, e um menino branco, Ioiô. Da mesma idade, o primeiro era escravo e o segundo o “dono”. A história mostra os garotos brincando e conversando. Em uma das cenas, aparece Matias dizendo: *Sabe, Ioiô? Eu não vou ser escravo sempre, não. Um dia eu vou ser rei...* (Amigo do rei – ROCHA, 1999). E é o que de fato acontece. Os dois garotos fogem e vão parar em um quilombo no qual Matias é reconhecido como rei. É interessante observar que, no decorrer do livro, há uma inversão de papéis, representado nas duas ilustrações, que mostram as crianças em posições invertidas. Se na fazenda *Matias era escravo de Ioiô*; se quando brigavam *Ioiô tinha sempre razão. Ioiô era o patrão* (Amigo do rei – ROCHA, 1999), no quilombo, *O rei era Matias; o que ele queria, todos faziam* (Amigo do rei – ROCHA, 1999).

Figura 5 – Posições invertidas



Fonte: Rocha (1999).

Nesse livro, resgata-se a ascendência familiar africana de Matias. Proveniente de uma linhagem real, na África, ele é coroado rei em terras brasileiras. Nesse sentido, o livro retoma a discussão

do termo escravizado, mostrando que a condição dos/as negros/as não é a priori a de escravos, mas sim a de pessoas livres. O livro, portanto, reforça uma outra história: “a de que um sujeito livre, proprietário do seu destino, sendo livre e dono de suas capacidades mentais e físicas, foi transformado, submetido a uma condição social imposta pela escravidão, ou seja, a de ‘peça’, de ‘ser animal de tração’, de ‘mercadoria’” (FONSECA, 2008, p.31).

Paralelamente à narrativa, é mostrado, por meio das ilustrações, o dia a dia da escravidão na fazenda, os castigos e os inúmeros trabalhos que os/as escravos/as desempenhavam (costura, lavrar a terra, transporte e carregamento de peso) e o dia a dia no quilombo (homens guerreiros que protegem o lugar, mulheres fazendo as atividades domésticas e cuidando dos filhos), com os/as negros/as vivendo livres, como se pode ver nas imagens. Nesse sentido, pode-se afirmar que o livro retrata uma das “formas mais conhecidas de luta da população negra escravizada” (CAVALLEIRO, 2010, p.20), que é a “fuga dos/as trabalhadores(as) escravizados(as), a compra e a conquista de territórios para formação de quilombos” (CAVALLEIRO, 2010, p.20).

Esse livro não só retoma a imagem do/a escravo/a e as condições de exploração às quais era submetido/a, narra também um discurso que muitas vezes fica em segundo plano, o de outras formas de existência dos/as negros/as em terras brasileiras durante o regime de escravidão. Trata-se de significados que rompem com os já estabelecidos para se apresentar a escravidão e produzem outros saberes ao mostrar a possibilidade de se viver uma outra existência frente ao regime estabelecido, ou seja, de se viver a liberdade nos quilombos. Afinal, foi principalmente nesses espaços que “as populações negras abrigaram-se e construíram novas maneiras de organização social, bastante distintas da organização nas lavouras” (CAVALLEIRO, 2010, p.20), nas quais trabalhavam como escravas. Ao fazer circular outras verdades, o/a negro/a é reposicionado nas relações de poder, passando a ser produzido por características positivas como a “resistência”, a “luta”, a “coragem”, a “realeza”; são retomados outros saberes sobre sua história, sua cultura, seus modos de viver e se relacionar que têm uma raiz africana.

Figura 6 – Cotidiano na escravidão e cotidiano no quilombo

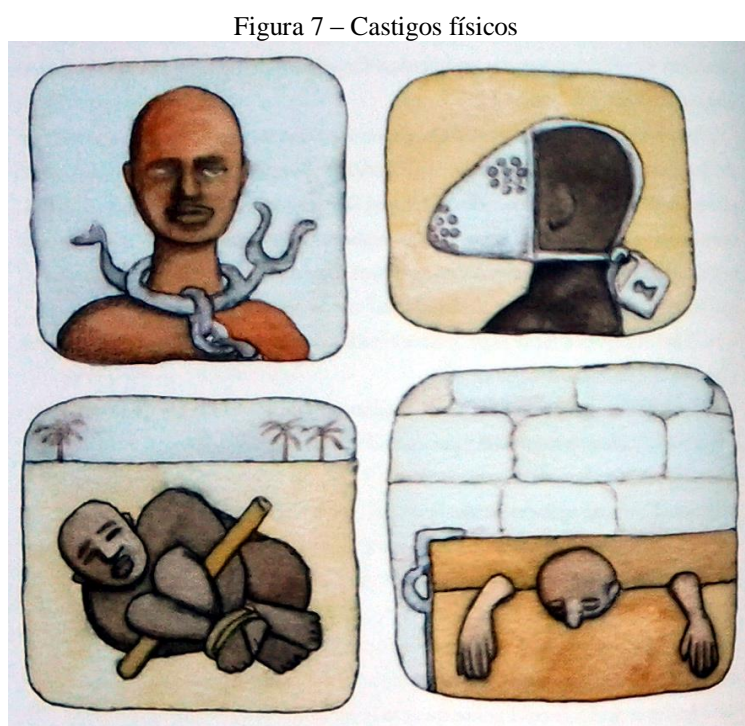


Fonte: Rocha (1999).

Um outro livro que não só retrata, mas que tem como tema central a escravidão no Brasil é A história dos escravos (LUSTOSA, 1998). O livro foi escrito por uma historiadora e se propõe a resgatar como se deu todo esse processo. O livro tem como personagem principal um menino branco, Chico, que vai passar férias na fazenda de seu avô. Ao descobrir uma antiga construção

que funcionava como senzala, a curiosidade do menino é despertada e, em várias conversas com seu avô e Dona Delmira, que trabalhava para este, vários aspectos do processo de escravidão no Brasil são descritos. O menino, na narrativa desempenha a função de questionar os saberes estabelecidos e naturalizados sobre a escravidão dos/as negros/as. Isso se dá principalmente por meio de perguntas. À medida que transcorre o diálogo, por meio da voz da criança, são problematizados os saberes já instituídos: *Dono? Uma pessoa, um homem, e tinha dono?; Mas como uma pessoa comprava outra? [...] Ia até a loja e as pessoas estavam lá para serem vendidas?; Mas eles não sentiam nada, não reclamavam, não lutavam para se libertar?; Mas ninguém fazia nada para defender os escravos? Todo mundo achava normal o que faziam com eles?* (A história dos escravos – LUSTOSA, 1998). Por meio de perguntas, o menino questiona a visão branca sobre o processo de escravidão, instaurando saberes que vão na contramão de uma visão naturalizada e reificada dos/as negros/as como escravos/as.

Entretanto, ao mesmo tempo que o livro apresenta outras enunciações sobre a escravidão, contribuindo para desnaturalizar essa prática que marcou a história dos/as brasileiros/as, reitera imagens amplamente divulgadas nos livros de história: telas de Jean-Baptiste Debret que retratam negros sendo açoitados no pelourinho ou trabalhando ou circulando com correntes no pescoço, nos braços e nas pernas; os mais diferentes instrumentos de tortura aplicados em homens negros; o cotidiano da



Fonte: Lustosa (1998).

senzala; crianças negras brincando aos pés da senhoras e de suas mucamas, entre outras. Trata-se de imagens fabricadas sobre o outro pelo viés do europeu, do branco. Com relação a essas imagens, Gomes (2008, p.76), aponta que, ao fazerem parte da vivência curricular na escola, elas extrapolam “o aprendizado dos conteúdos propriamente” ditos, formam “subjetividades” e produzem “discursos sobre o outro e sobre a diferença”.

3.2.3 *A cor da pele como raça*

A “cor da pele como raça” é outra enunciação também atualizada em meio aos livros de literatura infantil analisados. A cor da pele para definir o caráter e os comportamentos de uma pessoa é evocada de diferentes formas e também faz parte do discurso sobre raça/etnia que circula no Brasil. Ao se afirmar que a cor da pele define o caráter e os comportamentos, esse saber traz consigo uma série de desdobramentos. O de que o caráter e o comportamento de uma pessoa branca é o ideal, é superior; o de que o caráter de pessoas indígenas e negras sempre estão aquém, são inferiores.

Alguns dos livros de literatura infantil que compõem os kits de literatura afro-brasileira retomam essa questão cunhada com base em um discurso biologista, à medida que aciona elementos físicos, no caso, a cor da pele, para diferenciar moralmente supostas raças, como no livro Por que somos de cores diferentes? (GIL, 2006). A cor da pele, nesse livro, é acionada tanto no título, quanto na temática do enredo. Como já anunciado no título, seu enredo é baseado nas tentativas de se buscar respostas para a questão. É narrado, então, um jogo entre algumas crianças no qual venceria quem desse a resposta mais criativa sobre o porquê de as pessoas serem de cores diferentes. Primeiramente, cada criança apresenta sua hipótese:

Bom, [...] eu acho que tudo aconteceu faz muito tempo. Depois de vários dias de chuva, Deus começou a modelar homens e mulheres com barro branco do chão e pintá-los com as cores do arco-íris. Mas ele fez isso tão devagar que o arco-íris foi desaparecendo. As figuras foram ficando cada vez mais claras, e ele precisou deixar as últimas totalmente brancas.

Eu acho [...] que a pele é a nossa camuflagem. Os que têm pele muito branca, por exemplo, podem se esconder melhor na neve. Por outro lado, os que têm pele escura podem caminhar durante a noite sem que ninguém os veja.

Acho que a culpa toda é da água. Pois é, da água. Os seres humanos vivem em países chuvosos e são brancos porque acabaram desbotando com tanta chuva. Eu bem digo à minha mãe que tomar banho demais não pode ser bom. Mas ela insiste que eu tenho que tomar banho todo dia...

Eu acho que os homens e mulheres pegaram a cor das tarefas que realizam. Os que se dedicavam a acender e conservar o fogo, fazer carvão e descer às minas acabaram tingidos de preto. Os oleiros e os camponeses se cobriram da cor avermelhada do barro e da terra. Os que ordenhavam vacas e cabras,

como se manchavam sempre de leite, ficaram brancos (Por que somos de cores diferentes? – GIL, 2006).

Ao final dos relatos, o monitor, que representa a figura de autoridade na narrativa, se propõe a *dar a resposta mais factual* (Por que somos de cores diferentes? – GIL, 2006) do porquê sermos de cores diferentes:

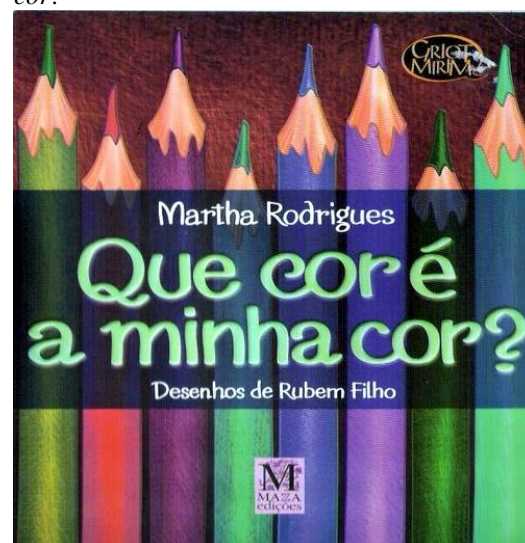
A cor da pele depende da melanina. Quanto mais melanina uma pessoa tem, mais escura ela será. A melanina é uma substância química que protege a pele das radiações ultravioletas, os famosos raios UVA, que estão nos raios de sol. É como se fosse o guarda-sol do nosso corpo [...] Quando tomamos sol, o nosso corpo produz mais melanina que de costume, pois precisa de mais proteção [...] Há milhares de anos, nossos antepassados se pareciam muito com os macacos, e tinham o corpo inteiro coberto de pelos. Esses pelos os protegiam dos raios solares. Pouco a pouco, e sem saber por quê, nós fomos perdendo os pelos. [...] O corpo é muito esperto e logo produziu uma espécie de creme protetor de cor marrom: a melanina. Assim, a pele dos homens e das mulheres ficou da cor do chocolate [...] Os seres humanos se espalharam pela Terra, e a cor da pele deles mudou de acordo com o clima do lugar onde eles se instalaram. Quanto mais sol, mais escura a pele. Onde havia menos sol, a pele ficou mais branca. E nos lugares onde não faz nem muito calor nem muito frio, um bronzeado intermediário (Por que somos de cores diferentes? – GIL, 2006).

Assim, se o discurso biologista contribuiu para se produzir visões equivocadas sobre maior ou menor caráter, moral, inteligência, de acordo com a raça de cada qual, na narrativa ele é acionado para ensinar outro aspecto. Mostra que, se há diferença entre a cor de pele das pessoas, isso não determina uma suposta inferioridade ou superioridade entre elas, isso significa apenas que algumas pessoas têm mais ou menos melanina na pele que outras. Observa-se aqui o discurso da ciência ser acionado para explicar as diferenças entre as pessoas, como se tudo se resumisse à melanina. Se toda a problemática das relações raciais se resumissem à diferenças de cor da pele, pode-se dizer que ela já estaria resolvida, pois o mesmo discurso biologista que contribuiu para produzir diferenças e hierarquizações entre as supostas raças há muito tempo comprovou que não há diferença genética entre pessoas de cores de pele diferente. Todavia, como afirma Munanga (2005, p.18) “não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais” para que o preconceito e a discriminação seja extirpada. Tais discursos são ressignificados e aparecem com outras roupagens. É interessante destacar que, no discurso étnico-racial, a noção de “cor” passou a ser usada como tropo para raça. “‘Cor’,

no contexto brasileiro, informa sobre atributos diversos, cor da pele, outras características fenotípicas e também certas características sociais atribuídas, tal como condição racial” (SILVA, 2008, p.66). Assim, além do binômio nós/eles, ativado no discurso sobre raça e etnia que circula no Brasil, a cor da pele também ganhou importância e funciona nesse discurso para a produção de sentido e de verdades sobre os grupos culturais.

Outro livro em que há uma atualização dessa enunciação, ao aparecer tanto no título quanto no tema do enredo é Que cor é a minha cor? (RODRIGUES, 2006). Tal obra apresenta textos curtos associados a ilustrações e tem como temas centrais a cor da pele da personagem principal, uma criança negra, e a diversidade étnico-racial. A capa do livro e primeira página da história mostram uma série de lápis de cores variadas, fazendo uma alusão à diversidade de matizes de cor de pele existentes. No decorrer do enredo, é tecida uma série de comparações da cor da personagem principal, uma menina negra, com a

Figura 8 – Capa do livro *Que cor é a minha cor?*

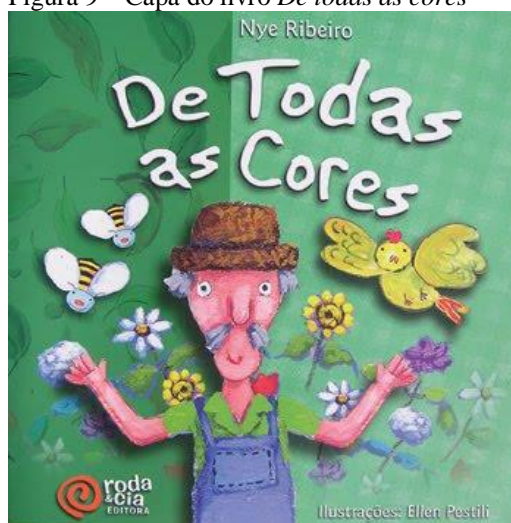


Fonte: Rodrigues (2006).

cor de variados elementos, com o objetivo de valorizar sua cor, mas também a diversidade de cores de pele existentes. Os dois livros, apesar de abordarem a questão da cor da pele por meio de tônicas diferentes – Por que somos de cores diferentes? (GIL, 2006) busca respostas para a diferença de cores entre as pessoas, acionando o discurso biologista para ajudar na resposta, e Que cor é a minha cor? (RODRIGUES, 2006) celebra a cor negra e as diversas tonalidades da pele –, nenhum dos dois aborda os desdobramentos sociais dessa questão. Há que se destacar que essa é uma outra perspectiva bastante difundida quando se atualiza a enunciação “cor da pele como raça”. Há uma celebração da diversidade das cores e das raças.

Em De todas as cores (RIBEIRO, 2005), apesar de não haver uma remissão explícita à cor da pele, o livro trabalha a diferença entre as cores das pessoas de modo indireto, utilizando as cores das flores, como se pode ver pela capa. Pode-se dizer que o livro trabalha, de forma tímida, os desdobramentos sociais dessa diferença de cor. O livro conta a história de um jardineiro, Juvenal, que plantara um lindo jardim, com variados canteiros, cada um com um tipo de flor: *margaridas brancas, girassóis amarelos, tulipas vermelhas, hortênsias azuis, petúnias roxas*

Figura 9 – Capa do livro *De todas as cores*



Fonte: Ribeiro (2005).

(*De todas as cores* – RIBEIRO, 2005) etc. O livro narra como as flores não gostavam uma das outras, marcando com adjetivos negativos as flores que não eram de sua espécie: *sem graça, estranha, desbotada, esnobe, esquisita* (*De todas as cores* – RIBEIRO, 2005). Observa-se também nesse livro a estratégia de estabelecimento do binômio nós/eles. Tudo que é igual é bom e superior, tudo que não é, é ruim e inferior.

No decorrer da narrativa, conta-se que, certo dia, começam a nascer flores em canteiros errados e o jardineiro, então, ao invés de *arrancar as flores intrusas, voltando cada uma para seu canteiro* (*De todas as cores* – RIBEIRO, 2005), faz um jardim colorido, misturando todas as cores. O livro termina com a seguinte colocação frente às flores: *No começo todas estranharam um pouco... Mas com o tempo, foram aprendendo a conviver. E ficaram amigas uma das outras. Descobriram que cada uma tem a sua beleza e seu perfume. E que ninguém é melhor que ninguém. Perceberam também que no jardim do seu Juvenal havia lugar para todas as cores* (*De todas as cores* – RIBEIRO, 2005). Assim, se a diferença entre as cores das pessoas era motivo para humilhações, xingamentos, brigas, em *De todas as cores* (RIBEIRO, 2005) é ensinado que há espaço para todas as cores e há possibilidade de se conviver com a diferença.

Observa-se nesse livro uma estratégia bem comum na literatura infantil, a de tratar um tema por meio de metáforas. Assim, a diversidade de raças é tratada por imagens, como a da caixa de lápis de cor no livro *Que cor é a minha cor?* (RODRIGUES, 2006), ou no caso do livro *De todas as cores* (RIBEIRO, 2005), por meio das flores. Nessa narrativa, são atualizadas as enunciações “Viva a diversidade” e “Respeito à diferença”. Por meio de uma analogia raças/flores, tal livro reitera enunciações que circulam no discurso midiático e no discurso jurídico, para a produção de saberes que divulgam a união e o respeito como valores positivos nos quais devem se pautar as relações étnico-raciais. No entanto, tais enunciações, ao serem acionadas, presentificam outros significados que vão na contramão do que se propõe afirmar: de que a diversidade e a diferença não é celebrada e respeitada.

Outro livro explicita esse significado, ao colocar como dedicatória: *pela paz entre as cores* (A cor da vida – PATERNO, 1997). Como se as cores, ou a relação entre as raças, precisassem ser apaziguadas. Esse livro também atualiza a enunciação “cor da pele como raça” em seu título. O livro mostra uma situação na qual os/as adultos/as aprendem com as crianças a conviverem com a diferença. Trata-se de um livro de imagens. A primeira cena mostra duas crianças: um menino branco com seu ursinho e uma menina negra com sua boneca, passeando com as mães. Na segunda cena, um olha para o outro. Na terceira, dão as mãos e começam a correr. Na quarta, mostram os rostos das mães assustadas. Na quinta, enfurecidas, uma com a outra. Na sexta, elas jogando tudo para o alto correndo na mesma direção. Na sétima mostra as duas crianças brincando com diferentes brinquedos: peão, bola, ursinhos, boneca, dados... Na oitava mostra as duas mães, com a mão na cintura, vendo o filho e a filha sem sapatos, dormindo abraçados/as. Na nona cena as crianças estão acordadas e as mães estendem os braços para elas. Na décima cena mostra a mãe da criança negra com o menino branco no colo e a mãe da criança branca com a menina negra. A última cena mostra as duas crianças juntas. É construída na narrativa a história de que, se as relações étnico-raciais são estabelecidas em termos de separação e hierarquização, elas também podem ser estabelecidas sob outros prismas, no qual o entendimento e a aceitação do outro preponderem.

Em outros três livros – A cor da ternura (GUIMARÃES, 1989), A cor do preconceito (CAMPOS; CARNEIRO; TOLEDO, 2006) e Felicidade não tem cor (BRAZ, 1994) –, a cor não é a personagem principal como nos outros livros apresentados. Todavia, ela compõe o título dos livros para desestabilizar significados comumente associados à cor negra e para discutir explicitamente significados também presentes no discurso étnico-racial. Nos três livros são retratadas uma série de situações pelas quais passam os/as protagonistas das histórias em decorrência de sua cor: discriminações, preconceitos, questionamentos das relações entre as pessoas. Todavia, nos três livros, essa não é a tônica que prevalece. Trata-se de estratégias para mostrar que, apesar de as personagens enfrentarem situações adversas e difíceis em sua vida, em função de serem negras, ao final das narrativas, elas percebem que a cor negra pode ser vista como sinônimo de ternura, solidariedade e felicidade. Tais narrativas retomam, em certa medida, o “princípio da solidariedade que esteve presente na história de resistência e sobrevivência do povo negro no Brasil” (SANTANA, 2010, p.39). Para isso, são mostradas as relações familiares e as amizades que cercam cada personagem e como elas auxiliam a se enfrentar as barreiras da vida. Nesses livros, ao mesmo tempo que se atualizam enunciações como “Vive-se no cotidiano da sociedade brasileira uma série de práticas preconceituosas,

discriminatórias e racistas com relação aos negros”, atualiza-se também a enunciação: “Deve-se ter orgulho de ser negro”.

3.2.4 O mito da democracia racial e a tese do branqueamento

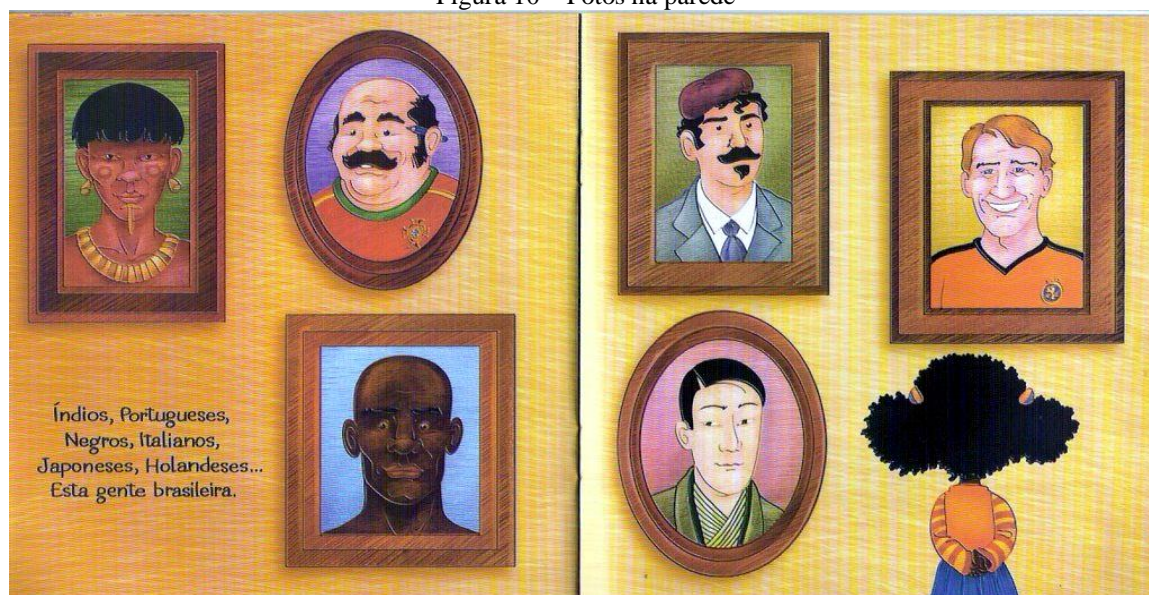
A celebração das cores, da diversidade do povo brasileiro está estreitamente relacionada com a prática discursiva que foi denominada de “mito da democracia racial”. Tal discurso “parte da formulação apriorística da existência de relações harmoniosas entre os diferentes grupos étnico-raciais” (GOMES, 2007, p.101). “A partir dos anos de 1930, a concepção do mestiço como símbolo da identidade nacional passou a ser dominante [...] Ideias sobre a harmonia entre os grupos raciais foram gestadas e difundidas” (SILVA, 2008, p.72). Tal discurso, divulgado principalmente devido aos estudos de Gilberto Freyre (1933), contribui para escamotear a profunda desigualdade racial existente no Brasil e os impactos do processo de colonização, na contemporaneidade, na vida dos/as negros/as e indígenas brasileiros/as. Silva e Rosemberg (2008) apontam alguns efeitos da circulação, no contexto brasileiro, de uma série de enunciações que guardam estreita relação com o “mito da democracia racial”. Mostram que ele “pressupõe não apenas relações amistosas e cordiais, mas também igualdade de oportunidades”, além de atribuir “apenas ao passado escravista as desigualdades sociais e econômicas entre brancos e negros no Brasil”, quando o que se observa, em diferentes estudos, é que “diferenças do passado não são suficientes para explicar as desigualdades atuais” (SILVA; ROSEMBERG, 2008, p.77).

Dessa forma, o discurso étnico-racial denuncia que nunca se teve, nem se tem hoje uma democracia racial. Se todas as raças/etnias estivessem em pé de igualdade e tivessem tido as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderíamos “ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas” (GOMES, 2012, p.57). Entretanto, o que se tem é uma sociedade construída em meio a relações de poder que hierarquizam os grupos étnico-raciais e nas quais os privilégios de um determinado grupo foram forjados e são sustentados por um mecanismo que envolve e ainda envolve processos de desvalorização, humilhação, ofensa, violência e atentado contra o ser. Mesmo que a Constituição assuma que “todos são iguais”, o que se tem observado é que “a garantia jurídica de uma igualdade meramente formal sublima as diferenças entre as pessoas,

contribuindo para perpetuar as desigualdades de fato existentes entre elas” (LEWANDOWSKI, 2012, p.21).

Entre os livros de literatura infantil analisados, também se encontram livros que retomam o discurso do mito da democracia racial. Um deles, já comentado neste capítulo, é Que cor é a minha cor? (RODRIGUES, 2006). Este livro retoma a questão da formação do povo pela mistura de diferentes raças/etnias: *Toda gente brasileira: soma de muitas raças. Diferentes etnias misturadas ao longo do tempo... tempo... tempo... Índios, Portugueses, Negros, Italianos, Japoneses, Holandeses... Esta gente brasileira. Todas estas cores juntas nos deram de presentes estas muitas outras cores. Mistura de muitas raças: povo brasileiro* (Que cor é a minha cor? – RODRIGUES, 2006).

Figura 10 – Fotos na parede



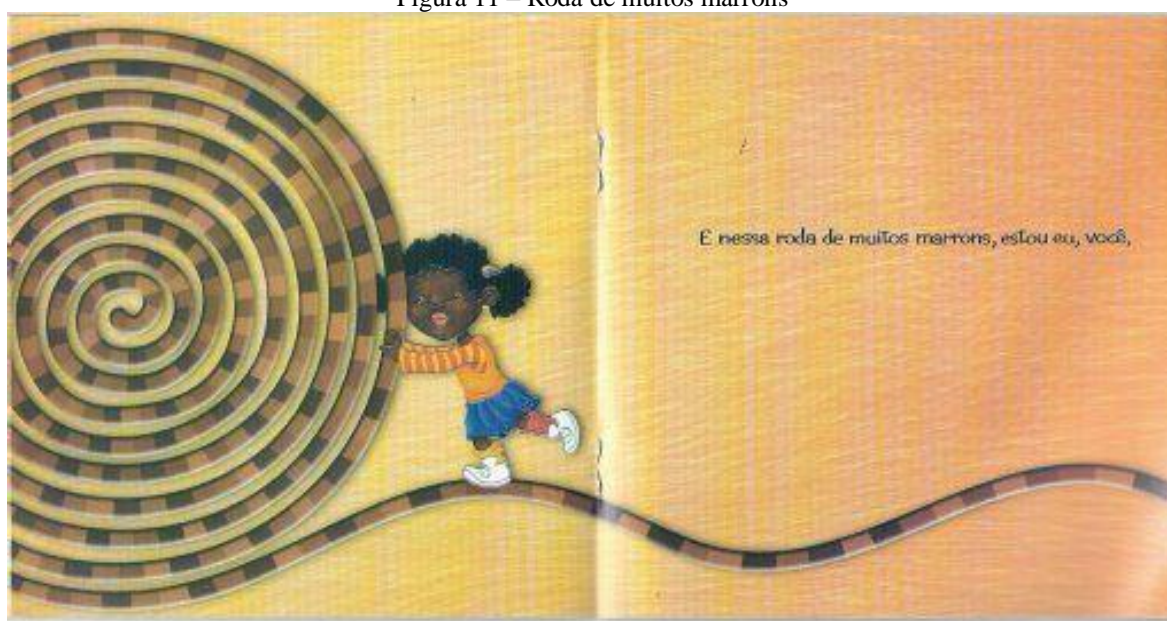
Fonte: Rodrigues (2006).

Assim é narrada a formação do povo brasileiro em um dos livros de literatura infantil analisados. O encontro entre diferentes povos para a formação do povo brasileiro é apresentado como um processo positivo, celebrado como *soma*, *mistura*, *presente*, uma celebração da mestiçagem. Todavia, esse encontro entre diferentes povos não é tão colorido como é descrito e pintado nesse livro de literatura infantil. É interessante notar que no texto, povos de diferentes países europeus são citados (portugueses, italianos, holandeses). Já quando se refere aos índios ou aos africanos, a diversidade de povos que compõe cada um desses grupos não é mencionada. Não há remissão aos variados países africanos, nem aos inúmeros povos indígenas. Há um

predomínio de quadros de pessoas brancas na parede ao se retomar quais povos formaram o que hoje se denomina “povo brasileiro”. Há que se destacar também que enquanto europeus e japoneses são caracterizados com roupas, até mesmo atuais (observa-se que tanto o português quanto o holandês vestem camisas de times de futebol), tal qual a personagem principal, o negro é apresentado nu e o indígena, de forma caricaturada. Observa-se, portanto, que tanto o texto escrito quanto a ilustração, continuam a criar hierarquizações, nas quais os negros e indígenas são posicionados de forma inferior.

O livro, de forma figurada, faz uma remissão ao processo de miscigenação e às relações interraciais que aconteceram no Brasil e que provocaram a formação de um cadinho de raças “todos os grupos misturavam as suas características e produziam uma nova amálgama” (CHASHMORE, 2000, p.84). Cadinho das raças é uma teoria que teve grande repercussão no século XX. De acordo com ela, a mistura de raças no Brasil se configuraria tal qual um rio caudaloso, “a herança portuguesa, que progressivamente absorvia os pequenos afluentes das raças indígenas e africanas” (SILVA, 2008, p.69). Tanto que no livro se faz alusão a *uma roda de muitos marrons* (Que cor é a minha cor? – RODRIGUES, 2006), que absorveria diversas tonalidades, na qual todos/as os/as brasileiros/as se encontram posicionados/as, como sugere a figura.

Figura 11 – Roda de muitos marrons

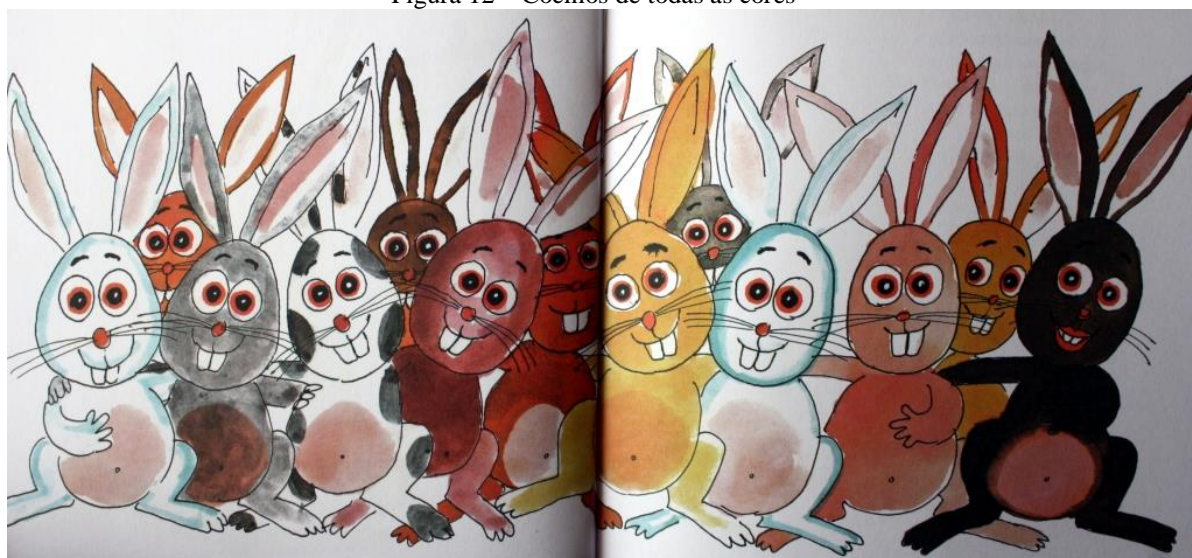


Fonte: Rodrigues (2006).

Nesse sentido, os significados que os termos raça e etnia adquirem no Brasil remontam diretamente às relações de poder (coloniais, étnico-raciais, de gênero, de sexualidade) travadas entre diferentes povos que hoje constituem o que é chamado de “povo da nação brasileira”. Assim, se anteriormente observava-se um apagamento dessa história, hoje acontece movimento diverso. Silvério e Trindad (2012, p.901) apontam que, se anteriormente era conferido à mestiçagem o estatuto prioritário de nomeação de boa parte dos brasileiros, encobrindo suas origens, tem dado lugar, por exemplo, aos prefixos afro, euro, entre outros”, prefixo adotado, inclusive, para compor o nome dos kits analisados nesta tese.

Outro livro que também atualiza a enunciação de que “O povo brasileiro vive em uma democracia racial” é Menina bonita do laço de fita (MACHADO, 2000). O livro conta a história de um coelho branco que se apaixona por uma menina negra. Ele fica procurando a menina para descobrir o motivo de ela ser tão pretinha. Ela vai inventando os motivos e o coelho vai seguindo as dicas que a menina dá (cair na tinta preta, tomar muito café, comer muitas jabuticabas), mas nenhuma dá certo, o coelho continua branquinho. Mas ele sempre insiste. Quando a menina estava prestes a inventar outro motivo, a mãe interrompe e diz: *Artes de uma avó preta que ela tinha* (Menina bonita do laço de fita – MACHADO, 2000). O coelho compreende então o processo e se casa com uma coelhinha pretinha e tem um monte de coelhos: *Tinha coelho pra todo gosto: branco bem branco, branco meio cinza, branco malhado de preto, preto malhado de branco e até uma coelha bem pretinha* (Menina bonita do laço de fita – MACHADO, 2000). A menina fica sendo madrinha de uma coelhinha pretinha

Figura 12 – Coelhos de todas as cores



Fonte: Machado (2000).

como ela. O livro, também opera com a analogia. O casamento do coelho branco com a coelha negra e seus coelhinhos de todos os tons retoma o casamento inter-racial. O de que vivemos em uma sociedade em que as relações são vistas como harmônicas entre as raças/etnias, haja vista que há até o casamento. Assim, como Proença Filho (2004, p.169) observa ao analisar o livro *Viva o povo brasileiro*, de João Ubaldo Ribeiro, observa-se também nesse livro a “preocupação de buscar, na transfiguração da arte literária, a caracterização da gente do Brasil, a partir da retomada ficcional do processo de formação do país”.

Uma última enunciação que é acionada nos livros que quero destacar é a de que “O branco é superior”. Tal enunciação está diretamente relacionada à tese do branqueamento. “A doutrina do branqueamento pendeu para uma explicação inversa ao racismo científico [considerava a miscigenação como degeneração]. Mantendo a hierarquia em relação ao branco e apontando-o como ideal, considerou que a inferioridade da raça negra seria abrandada com a miscigenação, à medida que os traços fenotípicos deixassem de ser tão marcados” (SILVA, 2008, p.68). Trata-se de uma enunciação que repercutiu muito na sociedade brasileira. Fomentou, por exemplo, “ações políticas durante parte do século XIX e XX: apoio à imigração europeia branca e a interdição à imigração negra” (SILVA, 2008, p.71). Nesse sentido, pode-se afirmar que, durante esse período, o Brasil “contou ainda com a presença de milhares de europeus e de asiáticos que ampliaram essa miscigenação, possibilitando também maior mestiçagem sociocultural” (FONSECA, 2008, p.33). Esse tipo de enunciação no qual o branco é posicionado como o ideal a ser alcançado também é atualizado na literatura infantil. Um dos livros é Felicidade não tem cor (BRAZ, 1994). O livro tem como narradora uma boneca negra que conta a história de sua amizade com Fael, um menino negro que, pelo fato de sofrer muito do preconceito dos colegas, tem o sonho de se tornar branco:

Figura 13 – Redação escolar



Fonte: Braz, (1994).

Eu queria ser branco. Se eu fosse branco, ia ser diferente. Todo mundo ia gostar da gente. Eu já falei pro meu pai que o Michael Jackson sabe como a gente faz isso. Papai achou engraçado. A mãe também. Disse que o Michael Jackson é bobo e chato, mas eu não acho ele bobo e chato, não. Ele foi é sabido.

Agora que ele é branco todo mundo gosta dele. Nem implica com a gente. Ninguém diz coisa feia pra gente.

Como é que a gente fica branco? Vou perguntar ao Cid Bandalheira. Ele tem um programa na Rádio Roda-Viva e só toca Michael Jackson. Ele até já deu o endereço do Michael Jackson pra gente, mas eu perdi. Vou pedir pra ele de novo. Eu quero ser branco.

[Redação do Fael, cujo tema era, “O que eu quero ser quando crescer”] (Felicidade não tem cor – BRAZ, 1994).

Na cartinha, o branco é apontado como uma figura da qual as pessoas gostam, alguém com quem ninguém implica. Tal desejo nasce depois que o menino se cansa de sofrer com o preconceito e a discriminação que enfrenta. Para alcançar seu sonho, o garoto acha que a solução está em conseguir o endereço de Michael Jackson e perguntar ao astro como fez pra ficar branco. Para isso, “sequestra” a boneca na escola e vai à procura de Cid Bandalheira, um radialista que tinha um programa noturno que tocava músicas de Michael Jackson. A boneca também sofria por ser negra:

Boneca dizendo: Também tinha lá meus problemas, coisas assim como passar quase o tempo inteiro comigo mesma, no fundo da caixa grande, vendo aquelas mãozinhas pegando as outras bonecas, as lourinhas e de bochechas vermelhinhas, deixando que eu ficasse mais e mais sozinha, pensando em como dói a solidão. Machucava. Sempre machucava ser deixada de lado.

[Fala da boneca] (Felicidade não tem cor – BRAZ, 1994).

Depois de insistir muito para entrar no prédio da rádio, o guarda não queria deixar, Fael consegue entrar e se encontrar com Cid Bandalheira. O radialista, um cadeirante, conversou bastante com o menino e mostrou que mudar de cor não resolveria seu problema, pois poderia ganhar outros apelidos. Mostrou que o interessante seria aprender a lidar com a situação, não ligar para o que os outros diziam. A história termina com os pais de Fael indo buscar o menino

adormecido na rádio. Depois conta que Fael parou de se aborrecer com os apelidos, cresceu e arrumou uma namorada. Apesar de atualizar a enunciação “O branco é superior”, isso é feito no sentido de desconstruí-la. O menino e a boneca entendem que mudar a cor não resolve os problemas.

No livro A cor da ternura (GUIMARÃES, 1989), também observamos essa mesma enunciação ser reiterada. No livro, a menina também deseja ser branca, como se pode ver na cena:

Até então, as mulheres da zona rural não conheciam “as mil e uma utilidades do bom-bril” e, para fazer brilharem os alumínio, elas trituravam tijolos e com o resultante faziam a limpeza dos utensílios.

A ideia me surgiu quando minha mãe pegou o preparado e como se pôs a tirar da panela o carvão grudado no fundo.

Assim que terminou a arrumação, ela voltou para casa, e eu juntei o pó restante e com ele esfreguei a barriga da perna. Esfreguei, esfreguei e vi que diante de tanta dor era impossível tirar todo o negro da pele.

Daí, então, passei o dedo sobre o sangue vermelho, grosso, quente e com ele comecei a escrever pornografias no muro do tanque d’água.

(A cor da ternura – GUIMARÃES, 1989).

Nesse excerto também observa-se a descrição de uma cena forte, na qual a menina se fere para tentar alcançar seu sonho. Essa imagem do branco como superior e/ou um ideal a ser alcançado ainda hoje tem repercussão. Como exemplo, vale destacar que, apesar de a população brasileira ser formada majoritariamente por negros/as, foi apenas no censo de 2010, que a maioria da população, 50,7% de pessoas, se autodeclarou negra (preta e parda). Talvez porque “preconceitos contra os negros aliados a uma vasta rede de práticas discriminatórias reproduziram, por conseguinte, a pobreza, o baixo *status* e outras formas de desigualdade social no que concerne ao branco dominante e às elites mestiças” (VAN DIJK, 2008, p.13). Talvez porque no Brasil, em decorrência desses efeitos da colonização, “tende-se a ‘branquear’ nas autodefinições e, de forma paralela, toma-se o ‘branco’ como modelo estético e moral” (SCHWARCZ, 2000, p.119). Talvez porque, como efeito de inúmeras políticas de afirmação, os/as negros/as têm desconstruído tal modelo, baseado no ideal de branqueamento (MUNANGA, 2004), e assumido sua raça/etnia. Isso só nos leva a concluir que definir quem é negro ou não no Brasil é uma tarefa difícil e complexa, uma vez que os “conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico” (MUNANGA, 2004, p.72). Nesse sentido, a identificação da raça/etnia de cada um/a

não é algo simples, uma vez que as “identidades afro-brasileira (negra), eurobrasileira (branca) ou ameríndia (indígena) baseiam-se na escolha política de cada sujeito social e histórico, sobretudo em um País como o nosso, extremamente miscigenado biológica e culturalmente” (FONSECA, 2008, p.33).

Busquei aqui mostrar algumas enunciações presentes nos livros de literatura infantil investigados que atualizam o discurso étnico-racial que circula no Brasil. Assim, procurei mostrar de que modos as seguintes enunciações aparecem atualizadas: “O povo brasileiro vive em uma democracia racial”; “O Brasil foi descoberto pelos portugueses”; “A cultura e a história dos diferentes povos indígenas que habitavam o Brasil antes da chegada dos portugueses devem ser valorizadas”; “Os africanos e os afro-brasileiros contribuíram muito para a formação da cultura e da história brasileira”; “Vive-se no cotidiano da sociedade brasileira uma série de práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas com relação aos negros e aos indígenas”; “O branco é superior”; “Deve-se ter orgulho de ser negro”; “Viva a diferença”. Essas enunciações, não apenas reiteram saberes amplamente divulgados sobre os grupos culturais. Ao serem atualizadas, elas, por vezes, desconstroem, problematizam e instauram outros saberes, contribuindo para questionar as relações de poder existentes entre brancos/as, negros/as e indígenas. Esse questionamento não se dá só por meio da atualização do discurso étnico-racial. Uma outro modo de colocar em questão e desestabilizar os significados construídos sobre brancos/as, negros/as e indígenas, que também é acionado no material investigado, é a divulgação, de forma positiva de práticas culturais desses grupos, como mostrarei no capítulo a seguir.

Capítulo 4

Estratégias e lutas culturais: a divulgação de culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na literatura infantil

4.1 A literatura infantil como um artefato de luta cultural

O termo cultura sempre foi alvo de controvérsias. Utilizado por diversos campos do conhecimento (antropologia, sociologia, política...), cultura ganha as mais diversas acepções e diferentes usos. Inspirados nesses mais variados campos, os estudos educacionais também compreendem a cultura de diferentes modos, embora se possa afirmar que “haja um predomínio do entendimento de cultura como ‘práticas de significação’, baseado nos estudos culturais e nos estudos pós-coloniais” (PARAÍSO, 2008, p.113), como é o caso desta tese. Na educação, e mais especificamente no campo curricular, cultura tem sido preponderante, tanto que, a partir de um estudo realizado sobre a produção do campo, Paraíso (2008, p.111) afirma que “o tema da cultura permeia, de diferentes modos, a maior parte dos estudos sobre currículo divulgados no Brasil a partir de 1990”.

No cenário atual, no qual a diferença assume cada vez mais destaque, cultura tornou-se uma categoria central para se pensar a sociedade, “não porque ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos” (VEIGA-NETO, 2003, p.6). Assim, o conceito de cultura tem ganhado espaço nos mais diferentes discursos e o efeito disso pode ser sentido em diferentes práticas, uma vez que não “a” cultura, mas “as” culturas, de diferentes povos, têm ocupado os mais diversos espaços: currículos, legislações, escolas e a literatura infantil, em especial, os livros analisados nesta tese.

A cultura tem um destaque especial no material analisado, uma vez que ele se configura como uma das ações para subsidiar o trabalho nas escolas com as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, em cumprimento às leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Os livros de literatura infantil analisados têm se tornado, então, um artefato cultural potente para se divulgar ensinamentos sobre essas culturas que anteriormente ficavam à margem do currículo escolar. Têm se

configurado, portanto, como um importante artefato que vem a fazer parte das lutas por representação, por acesso a bens materiais e simbólicos, que os movimentos sociais empreendem de modo a afirmar práticas culturais que foram sistematicamente significadas como inferiores. Exatamente por isso os livros foram interrogados nesta pesquisa com perguntas sobre culturas, tais como: Com qual concepção de cultura os livros de literatura infantil que compõem os kits de literatura afro-brasileira operam quando pretendem responder a uma legislação que afirma a obrigatoriedade de se ensinar a cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas? Que saberes sobre essas culturas são eleitos para serem divulgadas na literatura infantil desses kits? Há um modo específico de ser índio/a e de ser negro/as nos discursos divulgados nesses livros? Quais práticas culturais desses grupos sociais ganham visibilidade ao serem selecionadas para serem divulgadas e quais são silenciadas ou deixadas à margem? Que estratégias são dotadas nesses materiais, quando o objetivo é ensinar sobre as culturas desses grupos?

Essas são algumas questões que norteiam este capítulo que tem como objetivo mostrar como as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas são apresentadas nos livros de literatura infantil que fazem parte dos kits de literatura afro-brasileira da PBH, uma vez que tais kits se propõem a educar para as relações étnico-raciais. O argumento desenvolvido é o de que os livros de literatura infantil, que compõem os kits de literatura afro-brasileira da PBH, ao responderem diretamente ao discurso jurídico-educacional – que legisla sobre o que é e sobre como devem ser trabalhadas as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas –, usam, para valorizar essas culturas, as seguintes estratégias culturais: *de destaque de alguns objetos*; *de reposicionamento de costumes*; *de composição de cenário*; *de reafirmação de valores culturais* e *de descrição e valorização de rituais*. Nomeio aqui de estratégias culturais com base em Hall (2003, p.339) que as conceitua como “aquelas capazes de efetuar diferenças e de deslocar as disposições do poder”, mesmo que precisem, por vezes, operar com continuidades e rupturas, como se observa nos livros de literatura infantil investigados, em que: ora se privilegia o resgate e a divulgação de determinados objetos, costumes, cenários, valores e rituais culturais do passado como mais adequados e verdadeiros, produzindo certa padronização e universalização das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas; ora se rompe com essa representação, mostrando práticas e modos de vida desses diferentes povos na contemporaneidade, em outros cenários mais plurais e atuais. Para desenvolver esse argumento, primeiramente, contextualizo como os conceitos de cultura circularam no discurso jurídico-educacional, isto é, nos documentos que versam sobre as leis concernentes à educação. Em seguida, analiso os livros de literatura infantil que fazem

parte dos kits de literatura afro-brasileira, mostrando como opera cada uma das estratégias culturais apontadas.

4.2 Lutas culturais: do discurso jurídico-educacional aos limos de literatura infantil

Cultura tem sido um termo bastante utilizado para se pensar as relações étnico-raciais no Brasil, a começar pela legislação que traz em seu próprio texto o termo cultura. Já na constituição de 1988, cultura aparece como uma temática relevante na sociedade brasileira, fala-se, então, nos “direitos culturais” (ARANTES, 1996, p.10):

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1.º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (BRASIL, 1988).

Os direitos culturais se referem ao “direito de sociedades e culturas (autodefinidas como tais) de viver seu próprio estilo de vida, falar seu próprio idioma, usar sua roupa e perseguir seus objetivos e seu direito a um tratamento justo pelas leis do estado-nação em que lhes cabe viver (quase sempre como ‘minorias’)” (JELIN, 1996, p.23). Apesar de os direitos culturais terem sido afirmados na constituição de 1988, eles não têm sido vivenciados por todos os grupos sociais. “Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática” (BRASIL, 2010, p.235).

Nesse sentido, as práticas culturais dos povos indígenas e afro-brasileiros, por exemplo, ainda são vistas como alvo de desconfiança, negação e intolerância. Talvez porque, ainda não haja tido uma reconfiguração das relações de poder, uma vez que “os dois grupos [ainda] sofrem exclusão social e discriminação racial” (HOOKER, 2006, p.90) e, “de forma desproporcional, são atingidos pela pobreza, a falta de acesso a serviços sociais básicos como saúde e educação, o desemprego e a discriminação no mercado de trabalho” (HOOKER, 2006, p.91). Todavia, há que se destacar que:

a Constituição Federal de 1988 reflete uma transição sociopolítica de uma sociedade que se representava como homogênea (do ponto de vista étnico-racial), harmônica (do

ponto de vista do ideal de nação) e cordial (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos), para uma sociedade que se pensa diversa e profundamente heterogênea (do ponto de vista étnico-racial), dissonante (do ponto de vista do ideal de nação) e conflituosa (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos) (SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012, p.894).

A escola é um dos espaços no qual essas relações de poder étnica e raciais também se dão e onde muitos/a professores/as ainda enfrentam dificuldades em lidar com os “desafios encontrados em uma sala de aula ‘invadida’ por diferentes grupos sociais e culturais, antes ausentes desse espaço” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.). Caputo (2008), por exemplo, delata um efeito dessas relações: o “preconceito” e a “discriminação” existentes nas escolas brasileiras quanto às religiões de matriz africana, como a umbanda e o candomblé, e a seus/suas praticantes. Na mesma direção, Santos e Secchi (2013) descrevem como, em escolas urbanas de Rondônia, os/as alunos/as sofreram “algum tipo de preconceito, racismo, violência física ou simbólica [...] e que foram chamados com nomes pejorativos dada a sua condição de indígenas”.

Relações de poder desse tipo, que dividem, segregam e hierarquizam pessoas, mobilizaram e mobilizam grupos, que ainda têm seus direitos culturais negados e silenciados, a se organizarem para fazer cumprir a legislação, a começar pelo espaço escolar. Assim, os “movimentos passam a focar em dimensões identitárias e étnicas como critérios de estruturação do espaço público” e passam a exigir que sejam cumpridos “os princípios constitucionais de vários direitos sociais na realidade concreta vivenciada por esses grupos” (SILVA; CAVALCANTI, 2010, p.923). Movimentos sociais em defesa dos direitos dos/as negros/as e indígenas lutaram para haver uma especificação na lei que reiterasse a urgência de se garantir que o currículo escolar contemplasse a cultura e a história africana, afro-brasileira e indígena. Tais grupos combatiam e denunciavam o caráter “universal” dado à cultura ensinada na escola. Tal cultura, longe de representar a todos/as, referia-se a um “universalismo eurocêntrico”, que albergava a noção implícita “de uma natureza humana supostamente unitária e homogênea, que marginaliza e exclui características distintivas como as existentes nas sociedades pós-coloniais” (BAMISILI, 2010, p.41).

Isso de certa forma foi contemplado no §4 do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que diz que o “ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Mas foi se especificando, ao se desdobrar nas leis nº 10.639/03, nº 11.635/08, assim como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações

Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e em diversos pareceres do Conselho Nacional de Educação. Tal desdobramento, segundo Gomes (2008, p.71), situou as histórias e as culturas dos povos africanos, afro-brasileiros (e também indígenas), não mais como “meras contribuições”, uma vez que situou a importância desses povos na “participação, constituição e configuração da sociedade brasileira”. Além disso, extrapolou o “conhecimento específico do ensino de História incluindo outras áreas do conhecimento” (GOMES, 2008, p.71).

Os documentos legais, produzidos a partir dessa luta, trazem uma dimensão mais ampliada de cultura. Já “não mais consiste na soma do ‘melhor que se tenha pensado e dito’, considerado como o auge de uma civilização desenvolvida – o ideal da perfeição à qual, conforme a antiga visão, todos aspiravam” (HALL, 1997, p. 3). Observa-se um rompimento com o conceito de cultura que permeou a Modernidade. Essa *Cultura* se vê questionada em seus principais aspectos: “seu caráter diferenciador e elitista” (que opera com a distinção entre alta e baixa cultura), “seu caráter único e unificador” (ao qual está ligado o papel atribuído à educação) e “seu caráter idealista” (que prevê a possibilidade de uma cultura única e universal) (VEIGANETO, 2003, p. 9-10). Os estudos culturais e estudos pós-coloniais tiveram um papel fundamental nesse processo, ao mostrar a produtividade do deslocamento de *Cultura* para culturas.

Tanto a flexão para o plural, quanto a adjetivação, permitiram a incorporação de “novas e diferentes possibilidades de sentido” (COSTA, 2005, p. 108) ao conceito. A “descolonização” do conceito de cultura também possibilitou que se reconhecesse, ao mesmo tempo, a diversidade de culturas existentes, assim como as singularidades de cada uma delas. Essa ampliação na compreensão do conceito, entende cultura: “tanto como uma forma de vida – compreendendo ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – quanto toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante” (NELSON, TREICHLER E GROSSBERG, 1995, p.14).

Cultura passou a ser compreendida como “um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social” (SILVA, 2003, p. 14), ou seja, como relações sociais, que são “hierárquicas, assimétricas, são relações de poder” (SILVA, 2003, p. 17). Conceber a cultura dessa forma “implica, pois, ver o campo da produção de significado e de

sentido como contestado, disputado, conflitivo” (SILVA, 2003, p. 24). Um campo no qual se luta por significado, que é visto como, “ao mesmo tempo, objeto e meio, objetivo e instrumento” (SILVA, 2003, p. 24).

Nessa direção, pode-se dizer que o discurso jurídico no campo da educação operou com uma ruptura frente ao conceito universalizante de cultura. Ao textualizar os adjetivos “africana”, “afro-brasileira” e “indígena”, mostra que multiplicou o entendimento de cultura e que considera as especificidades de cada qual. Vale ressaltar, todavia, que tal discurso não defende uma luta por hegemonia ou por predomínio de uma cultura sobre outra: “Não se trata de mudar do foco etnocêntrico, marcadamente de raiz europeia, para o foco africano ou indígena, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2010, p.239).

Apesar desse deslocamento, na compreensão de que o currículo deve contemplar variadas culturas, o discurso jurídico-educacional ainda aponta a cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, como um conhecimento, que deve ser trabalhado principalmente pelas áreas de História, Artes e Literatura. Um conhecimento composto de uma série de temas, como “as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade” (BRASIL, 2010, p.245). Isto é, a compreensão sobre o que é cultura continua a apresentar relativa fixidez, ao esbarrar na noção de conhecimento. A cultura, nesse discurso, é algo que pode ser mapeado e definido: “O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras” (BRASIL, 2010, p.245).

Assim pode-se dizer que houve uma conquista na legislação educacional, ao nomear como autorizadas uma série de práticas, estilos de viver e de ser de diferentes grupos sociais que eram silenciados ou desqualificados. Houve portanto, o reconhecimento das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas e de suas práticas, pois passaram não apenas a ser toleradas, mas garantidas como direito, inclusive, por meio de políticas públicas (SILVA; CAVALCANTI, 2010). Todavia, pode-se dizer que, ao mesmo tempo, também há um retrocesso, um certo tom redutor, ao se apontar e, de certa forma, delimitar, o que é ou não que caracteriza cada cultura. Por mais que se afirme explicitamente no texto que tal legislação se refere a “bem mais do que

a inclusão de novos conteúdos” (BRASIL, 2010), como cultura é movimento, processo e estará sempre se modificando, quando se aponta quais serão os conteúdos e se nomeia determinadas práticas para se caracterizar um povo, desconsidera-se, em grande medida, as transformações pelas quais passam. Além disso, uma infinidade de outras práticas e mesmo “conteúdos” não são contemplados.

Dessa forma, pode-se afirmar que o texto das “Diretrizes”, do qual foi retirada a indicação do que se trabalhar quando se fala em cultura afro-brasileira e africana, como pontua Pereira (2008, p.22), “apresenta dimensões normativas relativamente flexíveis, sugerindo referências, conteúdos e valores para a ação docente, em consonância com o pressuposto formativo e educativo da valorização da pluralidade cultural”. Todavia, ao se determinar o que é ou não cultura africana, afro-brasileira e indígena, assim como que conhecimentos cabem ser ensinados como constituintes de cada uma dessas culturas, acaba-se reiterando uma concepção mais fixa e determinada de cultura. Uma concepção que aprisiona significados e até mesmo constrói como norma o que é ou não ser um/a negro/a e um/a índio/a, distinguindo o que é adequado e deve ser ensinado do que não é bom e deve ser excluído. Isto é, contribui para regular condutas. Não deixa, portanto, de ser uma concepção reduzida de cultura, uma vez que, como já nos ensinaram diversas teorias, entre as quais os estudos culturais, a cultura possui “um papel constituidor e não apenas determinado; um papel de produção, e não de produto” (PARAÍSO, 2004a, p. 57). Cultura é compreendida, portanto, como: “dinâmica e móvel”; “formas conflitantes de entender e viver o mundo”; “criação, atividade, trabalho”; “um campo de luta em torno da significação social” (PARAÍSO, 2004a, p. 56-57).

Dessa forma, ao mesmo tempo em que o discurso jurídico-educacional aponta para o questionamento de uma cultura pretensamente universal, e até atribui adjetivos às culturas para marcar suas particularidades, acaba por reiterar determinada fixidez ao dizer, ao nomear, ao descrever o que é a cultura africana, afro-brasileira e indígena. Consequentemente, indica que práticas, modos de ser, racionalidades e desejos dos/as negros/as e indígenas são considerados legítimos, governando e balizando a forma como deveriam se conduzir na vida. Talvez por isso, apesar das rupturas e conquistas que essa legislação educacional provoca, ainda se faz necessário pensar e problematizar as formas como ela vem sendo implementada, uma vez que as “contradições envolvidas nesse reconhecimento e nessa valorização certamente impõem desafios para a organização da escola e do currículo” (MOREIRA, 2002, p.17). É justamente o

que propõe Gomes (2008, p.69), ponderar “sobre os limites e as possibilidades da lei, suas implicações na formação de professores e professoras e na sala de aula”.

4.3 Estratégias usadas para a afirmação das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na literatura infantil investigada

Nos livros de literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira investigados, pode-se notar a repercussão que teve essa delimitação e descrição do que é ou não cultura africana, afro-brasileira e indígena. Em muitos livros de literatura infantil, há uma tentativa de se divulgar o que Meyer (1998) denomina de “legado cultural” de povos indígenas e africanos. Segundo a autora, esse legado está associado “à possibilidade de reprodução e transmissão linear e estática de um conjunto de crenças, valores, hábitos, comportamentos e tradições compartilhadas, que indivíduos/grupos sociais ‘trazem’ de determinados lugares e que podem ser ‘conservadas’ e ‘passadas a diante’ como se fossem ‘coisas’, desde que existam interesse, empenho e determinadas condições para isso” (MEYER, 1998, p.369). Nesse contexto, a literatura infantil pode ser apontada como um dos artefatos que têm sido frequentemente acionados na contemporaneidade para conservar e transmitir esse legado. É nesse ponto que o discurso jurídico-educacional atravessa o discurso da literatura infantil.

Muitos livros analisados retomam de forma direta e explícita o que é considerado autorizado nessas culturas. Muitas vezes, divulgam e reiteram ícones e estereótipos; retomam um passado colonial e idílico; restringem, fecham e excluem possibilidades de produção de sentido sobre a pluralidade de práticas culturais que são fabricadas e modificadas incessantemente pelos diferentes grupos culturais. Modificadas até mesmo em função das diversas transformações pelas quais o mundo está passando, como globalização, velocidade de circulação de informações, integração de fronteiras, entre outras.

Assim, ao analisar os livros de literatura infantil que compõem os kits de literatura afro-brasileira, observa-se, sobremaneira, uma preocupação em se atender ao discurso jurídico-educacional, que legisla como as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas devem ser trabalhadas nas escolas. Para isso, os livros analisados utilizam diferentes estratégias: *de destaque de alguns objetos; de reposicionamento de costumes; de composição de cenário; de reafirmação de valores culturais* e de *descrição e valorização de rituais*. As estratégias, em seu conjunto, contribuem para divulgar e valorizar culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Ao fazê-lo, acaba por destacar determinados objetos, costumes, cenários, valores, rituais e, conseqüentemente, a disputar significados para a produção do que seja mais adequado e verdadeiro a cada cultura retratada e representada. Isso ocorre em um contínuo movimento que reitera objetos, costumes, cenários, valores e rituais amplamente divulgados como representantes dessas culturas, ora rompem com essas representações, mostrando outras práticas culturais. Para mostrar como esse mecanismo funciona, dividi o capítulo, doravante, em cinco partes. Em cada uma delas abordo a forma como algum elemento da cultura africana, afro-brasileira e indígena – objetos, costumes, cenários, valores e rituais – são apresentados.

4.3.1 A estratégia de destaque de alguns objetos

Não é raro, quando alguém se propõe a retratar a cultura de um grupo, mapear objetos utilizados por esse grupo em seu cotidiano. Muitos deles são levados para museus, cantados em letras de música, utilizados por aqueles que querem ser identificados como pertencentes ao grupo. Nos livros de literatura infantil analisados, observa-se que alguns objetos da cultura africana, afro-brasileira e indígena ganham destaque. Diferentes objetos considerados importantes para essas culturas são constantemente retomados nos livros que compõem os kits de literatura afro-brasileira. Para isso, as obras lançam mão, em especial, da estratégia de organizar o livro em função de (ou de dar destaque a) um objeto reconhecido como pertencente à cultura africana, afro-brasileira e indígena. Trata-se, portanto, da eleição de algum elemento considerado icônico dessas culturas para se nortear a narrativa. Tal elemento ocupa assim lugar de destaque na trama; a história gira em torno dele.

O tambor é um desses elementos que são constantemente retomados nas obras analisadas. Em um dos livros, O chamado de Sosu (ASARE, 2005), ele é peça central. Este livro conta a história de Sosu, um menino que não pode andar e vivia triste por isso. Vive com seu pai, sua mãe, um irmão e uma irmã mais novos que ele em uma aldeia da África Oeste, situada entre o mar e uma laguna. Seus irmãos vão para a escola, mas ele não pode ir. Fica o dia inteiro sozinho, pois seus pais também saem para trabalhar. Sua única companhia é seu cachorro Fusa. Certa vez o garoto percebe a tempo o início de uma forte tempestade que pode destruir a aldeia à beira-mar onde vive e matar vários habitantes.

Aflito, mas sem poder andar, resolve se arrastar em meio ao temporal e às ondas que já invadiam a aldeia até chegar ao lugar em que ficavam o tam-tam: *tipo de tambor africano encontrado em várias regiões do continente africano, cujo nome vem do som na batida do instrumento (O chamado de Sosu – ASARE, 2005)*. O menino consegue tocar o instrumento e avisar seu povo do perigo iminente. Homens e mulheres, que estavam no campo, voltam correndo para a aldeia e salvam crianças e velhos/as que morreriam afogados/as, caso o menino não tivesse avisado a todos/as, tocando o tam-tam bem alto. Todos festejam a coragem de Sosu. O menino é entrevistado e aparece na televisão. Depois disso ele ganha uma cadeira de rodas e passa a frequentar a escola.

Ao final do livro, há um apêndice que explica vários elementos que compõem a vida na aldeia de Sosu: organização, hábitos tradicionais, agricultura, terra, tecnologia, roupas e os instrumentos de percussão, instrumentos que *produzem sons por meio de batidas com as mãos, com baquetas ou outros objetos (O chamado de Sosu – ASARE, 2005)*. Destaca-se então a importância não só do tam-tam, mas também do balafom e do darbuka, por serem *muito populares nos festivais e nas celebrações especiais na África (O chamado de Sosu – ASARE, 2005)*. Vale destacar que o tambor, em muitas localidades na África, *é utilizado para se comunicar, por isso as pessoas dizem que fazem o instrumento “falar” (O chamado de Sosu – ASARE, 2005)*. Nessa narrativa, observa-se, portanto, o objeto ganhar destaque também em glossários ou apêndices, ao final da narrativa. Trata-se de recurso muito recorrente em diferentes livros que compõem os kits de literatura afro-brasileira que reforça a estratégia do destaque de objetos que fazem parte da cultura de diferentes grupos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Assim, observa-se que, ao mesmo tempo em que se dá destaque a um objeto no decorrer do enredo, há uma explicação em um apêndice, no final do livro que não só traz mais informações sobre objetos, mas também sobre outros elementos da cultura africana, como aponta a importância que esse objeto tem na sociedade retratada.

Além de ocupar lugar central nessa narrativa, o tambor ocupa lugar central em outras histórias, chegando mesmo a estar presente no título: *Os gêmeos do tambor (BARBOSA, 2006)*. Trata-se de uma história do povo massai. Para esse povo, os homens, *dependendo de suas posses, podem ter muitas esposas (Os gêmeos do tambor – BARBOSA, 2006)*. Esse conto retrata a história de um homem que tinha duas mulheres. Uma que tinha lhe dado três filhas e estava grávida de gêmeos e uma segunda que nunca tinha engravidado. A segunda esposa, *com medo de que o marido perdesse o interesse por ela, resolveu se vingar de forma cruel (Os gêmeos do*

tambor – BARBOSA, 2006). Pegou os gêmeos, furou os dedinhos deles e passou o sangue na mãe que dormia, depois os jogou dentro de um tambor no rio. Acusou a mãe dos meninos de tê-los matado. Como ela estava suja de sangue, os anciãos a condenaram a guardar os burros da aldeia (um trabalho considerado próprio para crianças). Um homem achou o tambor com as crianças e as criou como se fossem seus filhos. Ficaram conhecidos nessa aldeia como “gêmeos do tambor”. E como *o tempo é como o vento, passa depressa* (Os gêmeos do tambor – BARBOSA, 2006), um dia, depois de grandes, souberam da verdade e decidiram conhecer seu povo. Reencontraram a mãe e provaram sua inocência.

Assim como no livro anterior, é por meio do tambor que se dá a salvação, no primeiro caso, da comunidade de Sosu e, no segundo, dos gêmeos. Nas duas histórias, ambientadas na África, mas retratando a vida de povos diferentes, observa-se a recorrência da importância do tambor. Mas não é somente em histórias que se passam na África que o tambor é retomado. Em histórias ambientadas no Brasil ele também ganha destaque. É o que se pode observar, por exemplo, na história A menina e o tambor (JUNQUEIRA, 2009). Como se lê na contracapa do livro: *os livros desta coleção contam, sem palavras, histórias de encontros e descobertas* (A menina e o tambor – JUNQUEIRA, 2009).

No livro em questão é contada, por meio de ilustrações, a história de uma garotinha negra, que é muito feliz. Mas todos ao seu redor estão tristes, taciturnos, cabisbaixos. Ela tenta de todas as formas contagiá-los com sua alegria (veste-se com um nariz de palhaço, fala do sol, oferece uma flor, um pirulito, sorri, coloca a língua pra fora, faz diferentes gestos), mas nada adianta. Ela fica triste então, abaixa a cabeça, se encolhe, mas começa então a ouvir um “Tum, Tum, Tum...” vindo do seu peito. É a batida do coração. Tem então uma ideia e volta a ficar feliz novamente. Ela acha em meio aos seus brinquedos um tambor e sai pelas ruas tocando-o. O som do tambor chega às pessoas que passam, pois seus corações começam a bater no mesmo compasso do tambor e do coração da menina. As pessoas começam a contribuir com o som, usando diversos objetos: caixinha de fósforos, lata, parapeito da janela, flauta, vassoura, panela, balde, chocalho, prato, sanfona. A alegria então se espalha e contagia todos. O tambor não produziu apenas o som, mas também o amor.

Nas três narrativas esse objeto, o tambor, desempenha um papel central. Ele é posicionado com destaque a partir das capas dos livros, seja pela ilustração, seja pelo título. É apresentado como um objeto de extremo valor, capaz de operar grandes transformações. Em culturas africanas e

em culturas afro-brasileiras ele tem também um papel de destaque. São os tambores que marcam o ritmo dos blocos de rua afro de Salvador: movimento cultural que teve grande importância na construção de uma representação positiva dos/as negros/as. Guerreiro (2000, p.107) conta como o tambor “visto quase sempre como instrumento de pretos/pobres” passa a ser encarado “como um meio de fazer ‘boa música’, adquirindo um novo significado”, no processo de ascensão da música percussiva. É interessante destacar que os tambores são de diversos tipos e têm procedências variadas. Como afirma Guerreiro (2000, p.277) “tanto a Europa, como a África, como a América Central contribuíram para a formação do conjunto de tambores difundidos no universo percussivo brasileiro”. Todavia são “hoje considerados afro-brasileiros”.

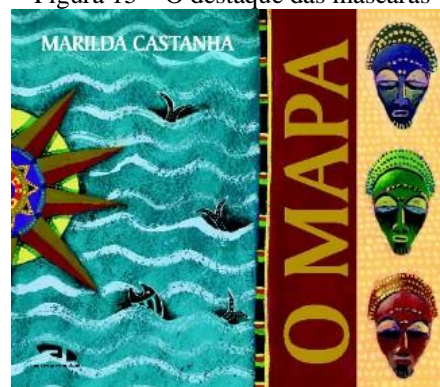
Figura 14 – O destaque do tambor



Fonte: Asare (2005); Barbosa (2006); Junqueira (2009).

As máscaras africanas também ganham destaque não só nas ilustrações, como se pode ver na capa do livro O mapa: máscaras africanas (CASTANHA, 2006), mas também em seu enredo. O livro conta a história de um menino que se descobriu continente a partir de uma atividade escolar em que se deita em um papel maior que o corpo e pede para um colega fazer o contorno. O menino achou que o contorno dele se parecia com o de um continente: *Naquele dia descobri que eu também era um mapa* (O mapa: máscaras africanas – CASTANHA, 2006). Quando a professora pediu para desenhar o que faltava – *os olhos, o nariz, boca, cabelo, roupa, sapato* (O mapa: máscaras

Figura 15 – O destaque das máscaras



Fonte: Castanha (2006).

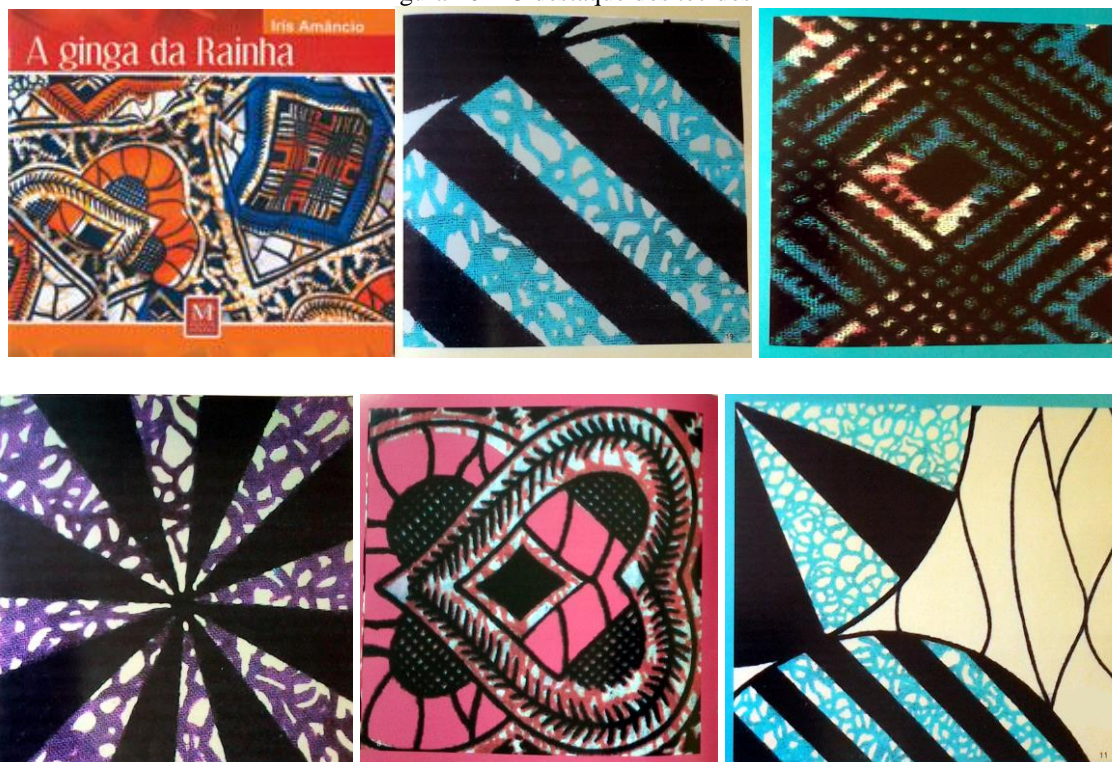
africanas – CASTANHA, 2006) –, posto que só havia o contorno, o menino foi desenhando vales, colinas, ilha, istmo, desertos, savanas, montanhas: *Minha geografia cochichava: sou um continente com vida dentro* (O mapa: máscaras africanas – CASTANHA, 2006). Quando foi ver qual era o continente com o qual se parecia, tratava-se da África. Foi então descobrindo como era esse continente: *Mostravam pessoas dançando, com o corpo pintado, com panos coloridos, com um jeito que dava pra sentir o barulho das palmas e dos pés no chão. Alguns tinham máscaras. Lindas, de antílopes (um bicho que eu nem sabia que ainda existia). Era tudo muito bonito* (O mapa: máscaras africanas – CASTANHA, 2006). Depois começa outra cena. A professora avisa que terá carnaval na escola e pede que cada aluno traga uma máscara. O menino decidiu não levar as que tinha, de coelho e de vampiro, e fazer a sua, inspirada na cultura africana. Levou para sala a máscara que fez e todos fizeram também uma máscara semelhante às realizadas em diferentes culturas africanas.

É interessante destacar que livros como O mapa: máscaras africanas (CASTANHA, 2006), além de valorizar objetos da cultura africana, ao narrar uma situação que se passa em sala de aula, ensina também como professores/as podem lidar com as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Diferentemente da forma como era feito e ainda é feito em muitas escolas, tal livro ensina uma outra forma de lidar com essas culturas. Se antes, por muitas vezes, essas culturas eram trabalhadas de forma pontual e caricata, em dias específicos como no dia do índio, ou no dia da consciência negra, ou eram colocadas “no lugar do exótico e do folclore” (GOMES, 2003, p.77), na narrativa do livro analisado mostra-se a professora integrando e promovendo as máscaras africanas. Ao valorizar povos e culturas que ficavam à margem do currículo escolar, a história mostra a possibilidade de se romper com um ciclo comum no qual “a criança negra aprende, desde muito cedo, a se anular, a não se ver em algum lugar, a silenciar, a não contar aspectos positivos de seus antepassados. Aprende a se negar, a negar sua raça e sua identidade para ser aceita pelo outro” (CARVALHAR; PARAÍSO, 2010, p.51). Na história do livro O mapa: máscaras africanas (CASTANHA, 2006), em especial, todas as crianças se viram mobilizadas a aprender a fazer as máscaras africanas.

A utilização de objetos na composição de ilustração, ganha destaque, por exemplo, no livro A ginga da rainha (AMÂNCIO, 2005). Isso ocorre não porque a história os tematize ou fale sobre eles. Afinal, a história fala de uma menina, Ana, que chega da escola e vai conversar com a mulher que trabalha em sua casa, Maria. A menina conta o que aprendeu na escola: a história sobre Jinga, Ana de Sousa, uma rainha angolana, famosa por saber negociar bem com os

portugueses, o que a fez salvar seu reino por diversas vezes durante o processo de colonização europeia na África. Apesar de a história não mencionar os tecidos africanos, todas as ilustrações do livro, a começar pela capa, foram feitas a partir de cortes de panos adquiridos pela autora no mercado popular Roque Santeiro (Luanda). Observa-se que, mesmo indiretamente, os objetos africanos/ afro-brasileiros são divulgados e valorizados.

Figura 16 – O destaque dos tecidos



Fonte: Amâncio (2005).

Esse outro lugar no qual os objetos africanos são posicionados nos livros de literatura infantil analisados rompe com um discurso que os desvalorizava e os situava com exóticos, folclóricos. Trata-se, portanto, de uma estratégia na luta por valorização das culturas africanas e afro-brasileiras, mostrá-los sendo significados de diferentes modos, todos com um traço positivo. Todavia, tal posição acaba por reiterar associações generalizadas entre os povos africanos e o tambor, as máscaras, os tecidos coloridos de estampas geométricas, como se todo/a africano/a fosse constituído por essas experiências. Talvez seja por esse motivo que alguns/algumas pesquisadores/as, como Gomes (2008), chamem atenção para o cuidado que deve ser tomado para que os efeitos desse discurso jurídico-educacional não se transformem em apenas conteúdos escolares ou ações pontuais nas escolas, quando o objetivo é “promover o debate,

fazer circular a informação, possibilitar análises políticas, construir posturas éticas e mudar o nosso olhar sobre a diversidade”, vendo as possibilidades de ser e existir dos diferentes povos.

4.3.2 A estratégia de reposicionamento de costumes

Além de objetos, alguns costumes também ganham centralidade nas narrativas, como ocorre na coleção de livros-poemas que foram feitos a partir de elementos que caracterizariam a cultura africana e afro-brasileira. Trata-se de uma coleção, denominada *Lembranças Africanas*, formada por cinco títulos que têm como tema principal elementos considerados e reconhecidos como provenientes da cultura africana e afro-brasileira, são eles: Feijoada (ROSA, 2005a), O tabuleiro da baiana (ROSA, 2006), Jongo (ROSA, 2005b), Maracatu (ROSA, 2004a) e Capoeira (ROSA, 2004b). Na orelha de um dos livros lê-se o seguinte texto que explica a coleção:

Era uma vez um país chamado Brasil. Depois que os portugueses tomaram posse do país, trouxeram da África muitos negros para trabalhar como escravos. Eles trouxeram suas músicas, suas danças, suas línguas, sua religião e muitos outros *costumes*, que com o passar dos anos, foram se misturando com os dos índios que aqui moravam e com os dos portugueses. Vários desses *costumes* viraram partes importantes da cultura do país, mas muita gente não se lembra de que eles foram trazidos pelos escravos. A coleção *Lembranças Africanas* fala dessa herança (ROSA, 2005, grifos meus).

Figura 17 – Costumes afro-brasileiros



Fonte: Rosa (2005a; 2006; 2005b; 2004a; e 2004b).

Como explicita o texto que anuncia a coleção, seu propósito é divulgar alguns costumes, que fazem parte do cotidiano do brasileiro e que remontam direta ou indiretamente à África e aos/às africanos/as. Os livros, escritos em forma de poesia, trazem coloridas ilustrações, em diferentes perspectivas e falam sobre comidas, danças, cantos, lutas. No final, apresentam um texto explicativo sobre cada um dos costumes. Nesse ínterim, vale destacar que o termo afro-brasileiro:

está vinculado à origem e a cultura africana e ao território de nascimento do indivíduo, marcando, portanto, uma situação sociocultural e com viés identitário. O conceito de afro-brasileiro desta maneira faz uma revisão ao conceito de negro, na medida em que elabora e reivindica uma nação, uma pátria, um estado, um continente, portanto uma identidade nacional, étnica, territorial, além de uma identidade racial, marcada pela cor. O afro-brasileiro é alguém caracterizado não somente pelo fenótipo, mas também pela cultura. Cultura esta originada na África ou por seus descendentes na diáspora imposta pela escravidão (FONSECA, 2008, p.35).

O primeiro desses livros fala sobre a feijoada, comida apresentada como *o cartão de visitas da cozinha brasileira* (Feijoada – ROSA, 2005a). Nele, a feijoada é apresentada como uma mistura entre a cultura portuguesa e africana. *O cozido de feijões com miúdos de porco, servido com arroz e couve*, era um prato que os portugueses *sempre gostaram muito* (Feijoada – ROSA, 2005a). Já os/as africanos/as *não gostavam de cozinhar alimentos misturados*. Todavia, as escravas africanas *aprenderam a fazer feijoada cozinhando para os portugueses. Mas elas fizeram mudanças. Trocaram a fava e o feijão-branco da Europa por feijão-mulatinho e preto do Brasil. Juntaram temperos novos. Serviram com farofa e laranjas* (Feijoada – ROSA, 2005a). Assim, a feijoada, na história, é apresentada como um costume afro-brasileiro, que teve suas origens nas relações coloniais da escravidão.

O segundo livro também faz remissão à culinária, mais especificamente aos ingredientes e pratos da culinária africana e doces de origem portuguesa que *escravas e ex-escravas que viviam nas cidades costumavam vender, no tempo da escravidão* (O tabuleiro da baiana – ROSA, 2006). O texto cita vários deles: *bolinho de estudante, vatapá, pé-de-moleque, cocadas, acarajé, abará, canjica, caruru, mungunzá, pimenta e azeite de dendê* (ROSA, 2006). Além da comida, o livro O tabuleiro da baiana (ROSA, 2006) também fala da baiana e de suas *roupas típicas dos povos muçulmanos do norte da África: saias rodadas bem compridas, blusas largas, xales e turbantes. Todo com muito branco, listras, rendas e bordados* (O tabuleiro da baiana – ROSA, 2006). Narra como era e como é a vida cotidiana dessa *figura tão marcante, a vendedora de comida de Salvador*; fala das filas intermináveis de pessoas querendo comprar seus quitutes; retrata a figura das “mulheres do acarajé, ou simplesmente baianas (mulheres, geralmente de compleição bastante negra, que vendem nas ruas doces e comidas afro-baianas típicas)”, as quais “têm sido, há séculos, o ícone mais visível do ‘africanismo’ na vida pública” (SANSONE, 2000, p.).

Ao retomar tantos pratos de origem africana, assim como a figura da baiana, o livro, por um lado, reitera um discurso que localiza o positivo da negritude em aspectos-clichês, tais como

culinária, música, adornos. Por outro lado, rompe com um discurso que já foi bastante divulgado sobre a culinária e as mulheres negras que vendiam seus quitutes nas ruas da Bahia. Uma espécie de “racismo culinário”, conforme nomeia Sansone (2000, p.92), “por meio do qual, para a classe média de pele clara, tudo o que fosse preparado no dendê era considerado sujo, nada saudável e adequado apenas aos negros”. Além disso, o autor afirma que as baianas já “foram consideradas socialmente perigosas, fofoqueiras, perniciosas, por causa de seus poderes de magia negra, e mesmo uma fonte de preocupações relacionadas à higiene pública. Lembrança visível de quão forte era a presença africana na Bahia” (SANSONE, 2000, p.92). Todavia, no livro analisado, há uma ruptura com esses discursos já que tais elementos são enaltecidos.

Essa mudança da forma como eram significadas as baianas anteriormente e como agora o são, evidencia que a significação é um processo que não está nunca terminado. Brah (2006, p.346) problematiza as categorias mulher branca, homem branco, mulher negra, homem negro e pergunta “como e por que os significados dessas palavras mudam de simples descrições a categorias hierarquicamente organizadas em certas circunstâncias econômicas, políticas e culturais”. Isso ocorre porque a significação dos sujeitos e dos objetos faz parte de um processo contínuo, que incorpora o contexto, as lutas em jogo, a política e as disputas em torno da cultura. Esses dois livros, como os outros três livros sobre os quais escrevo a seguir, atuam no sentido de produzir e divulgar outras significações sobre esses elementos culturais, que foram usados outrora para posicionar os/as negros/as e sua cultura numa situação de desvantagem.

O terceiro livro da coleção *Lembranças Africanas* fala sobre o jongo, *um dos “pais” do samba (Jongo – ROSA, 2005b)*. Trata-se de um costume dos povos *bantos de Angola e do Congo*, trazido para o Brasil pelos africanos escravizados desses países. Segundo Sansone (2000, p.90), “o jongo converteu-se em uma dança praticada em uma única região de classe baixa, a Serrinha, até que recentemente um grupo de ativistas negros decidiu elegê-lo como a forma mais autêntica e menos corrompida de criatividade cultural negra no Rio”. Funciona da seguinte forma: *À noite, eles dançavam o jongo no terreiro. Alguns tocavam tambores. Os mestres jogueiros iam inventando os “pontos” (cantigas). Os outros formavam uma roda. Um casal de cada vez entrava na roda e dançava. O par sapateava, gingava, girava e dava umbigadas (Jongo – ROSA, 2005b)*. Conta-se que nos morros do Rio de Janeiro *os velhos mestres jogueiros fundaram as primeiras escolas de samba (Jongo – ROSA, 2005b)*. Esse livro também mostra como costumes referentes à dança em determinadas regiões da África foram ressignificados em solo brasileiro, compondo novas práticas. Isto é, tal livro trata de uma das “variadas formas de

recriação dos elementos culturais oriundos das diversas etnias escravizadas pelo tráfico negro, da presença negra no Brasil” (GOMES, 2008, p.78), como efeito da diáspora africana.

O quarto livro da coleção também fala sobre dança e canto, e ainda sobre religião. Trata-se do maracatu, um *culto a calunga (bonecas que representavam espíritos protetores)*, trazido também pelos bantos que vieram do Congo para Pernambuco (Maracatu – ROSA, 2004a) e foram escravizados. Havia o costume de formar um grupo e escolher um casal de líderes. Os dois eram coroados como Rei e Rainha do Congo. Depois, iam visitar os portugueses ricos, as igrejas das irmandades dos negros e as casas de candomblé (Maracatu – ROSA, 2004a). Formava-se uma grande procissão, na qual todos *se vestiam com luxo: os reis debaixo de um grande guarda-sol, damas da corte, guerreiros, nobres e embaixadores. Todos dançavam e cantavam ao som de tambores* (Maracatu – ROSA, 2004a). Atualmente, *os grupos de maracatu (as “nações”) desfilam no carnaval* (Maracatu – ROSA, 2004a).

O quinto livro da coleção aqui em foco apresenta a capoeira como sendo uma invenção brasileira dos *negros bantos de Angola* (Capoeira – ROSA, 2004b), inspirada em danças e lutas africanas. Era *uma forma de defesa dos negros nas lutas contra a escravidão* (Capoeira – ROSA, 2004b). Tem esse nome porque *os escravos das fazendas iam para as capoeiras (capinzais) lutar e dançar* (Capoeira – ROSA, 2004b). Hoje se configura como *uma “arte marcial”, um jogo que parece uma luta. Dois “camaradas” lutam no centro da roda. O resto do grupo marca o ritmo com berimbau, palmas e cantigas* (Capoeira – ROSA, 2004b). De origem africana, a capoeira passou por diversas adaptações no Brasil e “tornou-se a arte marcial brasileira” e, reconhecidamente, um “esporte nacional” (SANSONE, 2000, p.92).

Como visto, os cinco livros da coleção *Lembranças Africanas* buscam demarcar a presença da África constituindo os costumes brasileiros. Tais livros cumprem explicitamente o que o texto legislativo diz acerca de ser incluído no conteúdo programático “a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional” (BRASIL, 2003), ao valorizar práticas culturais de raízes africanas. Dessa forma, todos os cinco livros procuram apresentar de forma positiva e até mesmo idealizada a origem de cada um desses costumes. Assim, a feijoada é apresentada *como uma forma de Libertação; uma mistura tão gostosa de cultura; onde se encontra o sabor de sua gente* (Feijoada – ROSA, 2005a). A baiana com seu tabuleiro é apresentada como aquela pronta para *alegrar as pessoas de todas as idades* (O tabuleiro da baiana – ROSA, 2006). O jongo é descrito como *batuque, requebra, zabumba, som do batuque, no meio da roda* (Jongo – ROSA,

2005b). O maracatu é divulgado como *uma procissão tão colorida* (Maracatu – ROSA, 2004a) e a capoeira como *capoeira linda, capoeira boa, capoeira da paz, alegria no meio da roda* (Capoeira – ROSA, 2004b). Apesar de todos remeterem sua origem a um contexto de escravidão, este não ganha tanto destaque. O que se sobressai nos livros analisados é um universo de alegria e cores, para o qual as ilustrações contribuem sobremaneira, ao serem ressaltados determinados elementos como: a alegria, a beleza, as cores, os corpos das personagens negras que compõem as cenas.

Um último livro que merece ser citado e que também opera com essa estratégia, é o livro Falando Banto (GASPAR, 2008). O livro não trabalha com um objeto ou costume propriamente, mas sim com a língua de origem africana Banto. Trata-se de um livro, composto por dez poemas, sobre os mais diversos temas do cotidiano, feitos com uma mistura de palavras em português e em banto. O jogo de palavras borra a fronteira entre a origem das palavras, tornando difícil para o/a leitor/a fazer essa distinção, como se pode ver pelo poema apresentado a seguir:

Neném bagunceiro

Neném faz lambança comendo canjica.

Babá se enquizila e dá um chilikue:

– Moleque sapeca! Não faça bagunça!

Nenê, encabulado, funga, faz denço...

Babá engambela, faz um cafuné:

– Nana, nenê, que a Cuca já vem...

Nenê esquece a fuzarca... bambeia... e cochila...

(Falando Banto – GASPAR, 2008)

O objetivo do livro, como mostra sua dedicatória – *este livro é dedicado a você, criança brasileira, que fala essa língua tão bonita, com tantas palavras vindas da África* (Falando Banto – GASPAR, 2008) – é ressaltar que o português falado no Brasil, que usamos no nosso dia a dia (em músicas e expressões corriqueiras, ou para nomear pratos da culinária, espaços, plantas, animais), é composto de variadas palavras de origem africana. Dessa forma, ao serem discriminados determinados conteúdos no discurso jurídico-educacional, assim como posturas a serem adotadas ao se trabalhar as culturas africanas e afro-brasileira, observa-se que isso surte determinados desdobramentos. Um primeiro que pode ser apontado é a escolha – para compor os kits de literatura afro-brasileira que fazem parte do currículo oficial da PBH – de uma série de livros de literatura que foram produzidos de forma a trabalhar explicitamente tais conteúdos.

Um segundo seria a chegada desse material nas escolas e salas de aula, mostrando que “no contexto do ensino, o currículo é uma importante ferramenta quando se trata da dinâmica de desenvolvimento dos conteúdos e experiências de aprendizagens” (SILVA; CAVALCANTI, 2010, p.924).

Em suma, nos livros analisados nesta seção, funciona a estratégia de reposicionamento de costumes que opera de modo a valorizar os costumes africanos e afro-brasileiros. Todavia, observam-se os efeitos discursivos dessa estratégia propiciar um duplo movimento: tanto de continuidade quanto de ruptura. Os livros operam com continuidade, ao escolherem como estratégia colocar como eixo das narrativas elementos que são significados como costumes da cultura africana e afro-brasileira o que, de certa forma, acaba por destacar e iconizar apenas determinados dos muitos costumes dos africanos e dos afro-brasileiros. Operam também com rupturas ao apresentarem tais costumes, que muitas vezes ficaram à margem da sociedade brasileira, como positivos, adequados, ricos, bonitos. Assim, vê-se delinear explicitamente que “nunca é um jogo cultural de perde-ganha” (HALL, 2003, p.339). O jogo discursivo para se representar as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, do qual os livros de literatura infantil fazem parte dos kits de literatura infantil analisados, têm “a ver com a mudança no equilíbrio de poder nas relações da cultura; trata-se sempre de mudar as disposições e configurações do poder cultural e não se retirar dele”. Assim, se antes as culturas dos povos negros e indígenas eram representados pelos povos brancos, no material analisado ocorre diferente. São esses povos que se auto-representam. Por mais que haja a reiteração apenas de determinadas práticas culturais e a exclusão de inúmeras outras, as formas como essas práticas são descritas e apresentadas se alteraram, evidenciando no discurso, a luta cultural.

4.3.3 A estratégia de composição de cenários

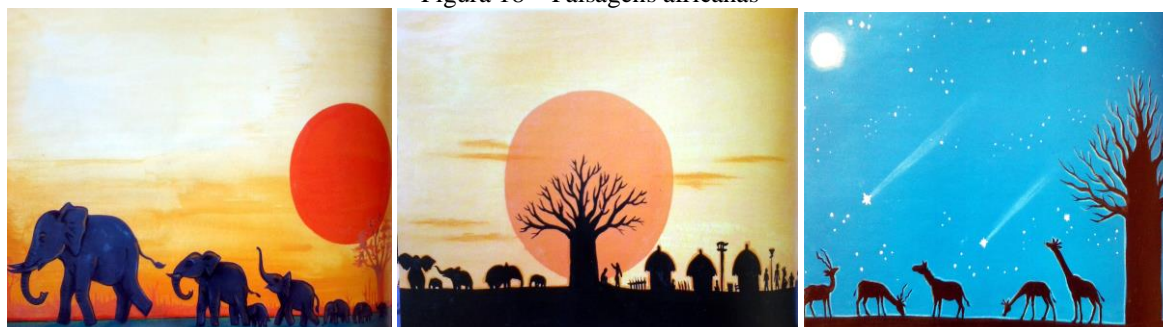
Uma outra estratégia para se abordar as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, observada nos livros de literatura infantil analisados, é a ambientação dos enredos das histórias em países africanos e em aldeias africanas ou indígenas ou a utilização de algum elemento dessas culturas na ilustração, como composição do cenário, plano de fundo, no qual se passa a narrativa. Observa-se, nos livros, a retomada de uma série de elementos das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas enquanto se narra a história, seja por meio da ilustração, seja por meio do texto escrito.

Nesse sentido, vale destacar que um dos principais cenários no qual se passam as histórias é o continente africano. Muitos livros têm seu enredo ambientado em diferentes aldeias, cidades, países africanos. A África é presença constante nas obras, mesmo porque um dos desafios propostos pelo discurso jurídico-educacional, que aborda como devem ser trabalhadas as culturas africanas e afro-brasileiras, é romper com a imagem negativa que foi construída desse continente e de seus povos, uma história “marcada pelos processos sistemáticos de escravidão racial e de tráfico humano [...] narrada do ponto de vista de seus conquistadores” (SANTOS, 2008, p.20). Assim, em várias obras, diversos espaços africanos são apresentados como lugares coloridos, bonitos e alegres. Principalmente por meio da ilustração, são pintados os mais variados cenários nos quais se desenrolam os enredos das narrativas infantis: desertos, selvas, florestas, aldeias, cidades, escolas. As ilustrações nos livros de literatura infantil que compõem os kits de literatura afro-brasileira têm uma função importante, conforme aponta Silva e Cavalcanti (2010), ao analisar alguns dos livros:

O padrão estético multicolorido das ilustrações facilita a identificação dos alunos com as cores fortes, muito valorizadas na cultura africana e afro-brasileira. As cores das personagens contribuem para compor este padrão estético, no qual a cor negra enriquece o colorido das cenas. Estas ilustrações destacam-se mais no livro do que o próprio texto, o que sugere que ele pode ser lido também por crianças pequenas, despertando nelas o gosto pela leitura (SILVA; CAVALCANTI, 2010, p.927).

Ao analisar as obras, nota-se um predomínio, ao se retratar aldeias africanas e indígenas, de mostrar esses espaços como lugares paradisíacos, compostos por diferentes vegetações, por rios, animais... Isso fica de certa forma caricaturizado no livro O elefantinho da tromba caída (SILVA, 2008). A história se passa *numa floresta muito longe daqui, num país chamado Quênia, no Continente Africano* (O elefantinho da tromba caída – SILVA, 2008). Praticamente todas as ilustrações são repetições de uma África extremamente vinculada a uma natureza de séculos atrás, que nunca sofreu alteração, isto é, uma África selvagem, estagnada, imóvel:

Figura 18 – Paisagens africanas

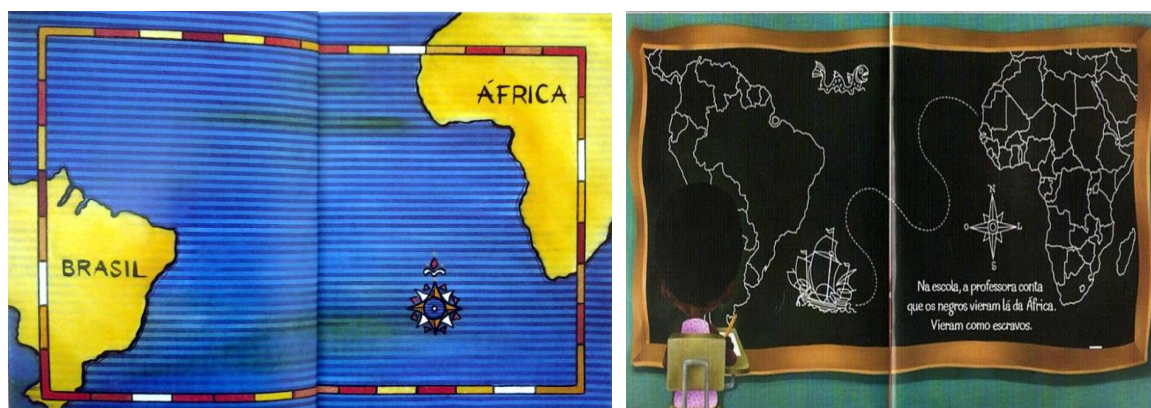


Fonte: Silva (2008).

Isso também é muito comum em diversas ilustrações que retomam principalmente a vegetação africana, as árvores que compõem a paisagem da África, tida como símbolo: baobá, embodeiro (A semente que veio da África – LIMA; GNEKA; LEMOS, 2005). Observa-se, em parte dos livros analisados, a reiteração de um discurso que retoma a África como “o lugar da natureza”, do “paraíso”, do “intocado”, com sua “fauna e flora exuberantes”. Assim, observa-se um paradoxo: ao mesmo tempo em que se retomam essas imagens da África, que fazem alusão a esse espaço como “a origem”, “o berço da humanidade”, “um lugar puro”, portanto, um procedimento importante nas lutas culturais porque valoriza e afirma o continente africano, essas imagens também associam a África a um lugar “primitivo”, “atrasado”, “distante das civilizações e das inovações tecnológicas”. Nesse sentido, os livros apresentam uma continuidade com o discurso que Gomes (2008) observou ao analisar imagens que são veiculadas sobre a África de um modo geral. Segundo ela, “raramente são mostrados os vestígios de um palácio real, de um império, as imagens de reis e muito menos as de uma cidade moderna construída pelo próprio ex-colonizador” (GOMES, 2008, p.76).

Apesar dessa valorização recorrente do espaço físico africano e de suas características nas obras de literatura infantil analisadas, é interessante destacar que a relação Brasil-África que é estabelecida no contexto brasileiro não envolve uma ideia de retorno físico à origem africana (SILVÉRIO; TRINDAD, 2012). Alguns livros fazem alusão à diáspora dos povos africanos, como no livro Os tesouros de Monifa (ROSA, 2005), em que a menina fala da vinda da avó da África para o Brasil: *Minha avó Abigail sempre me falou da bisavó dela que veio da África, num navio negreiro quando era bem mocinha. Todos os parentes e amigos que vieram com ela ficaram pelo caminho... Ela ficou sozinha no mundo, numa terra distante e na condição de escrava.* No livro Meninas negras (COSTA, 2005), há também várias remissões a uma África idealizada, considerada mãe, situada em um tempo em que nossos antepassados viviam lá. Trata-se de um lugar visto como sinônimo de *liberdade; a Mãe-África linda e livre; onde tem girafa, elefante, tigre e leão; dança; de um povo resistente que nunca desiste de ser feliz* (Meninas negras – COSTA, 2005).

Figura 19 – Relação Brasil-África



Fonte: Rosa (2005) e Costa (2005).

Entretanto, ao retomarem a diáspora e a África como mãe, tais livros pressupõem “impossibilidade de voltar para a casa da mãe África” e retomam, portanto, um discurso “no qual a origem africana é discursivamente constitutiva da identidade” (SILVÉRIO; TRINDAD, 2012, p.909). Nesse sentido, esses livros trabalham com uma lógica do uso do conceito de diáspora, na qual “aquela origem é utilizada como elemento de crítica da posição do sujeito negro na sua relação com a sociedade que, ao racializar sua pertença étnica, o hierarquiza, podendo ele, no entanto, ao recriar sua origem para além da fronteira nacional numa perspectiva diaspórica, denunciar a forma como a diferença é transformada em desigualdade social” (SILVÉRIO; TRINDAD, 2012, p.909).

Apesar de nos livros haver uma reiteração desse discurso que associa África à natureza, um discurso que é completamente rompido nos livros que fazem parte dos kits de literatura afro-brasileira analisados é o da “África como um lugar da pobreza”. Com relação a isso, os livros definitivamente atendem às Diretrizes, ao tratarem “não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente” (BRASIL, 2010, p.238), mas por realçar seus aspectos positivos, e o cotidiano de diferentes aldeias africanas.

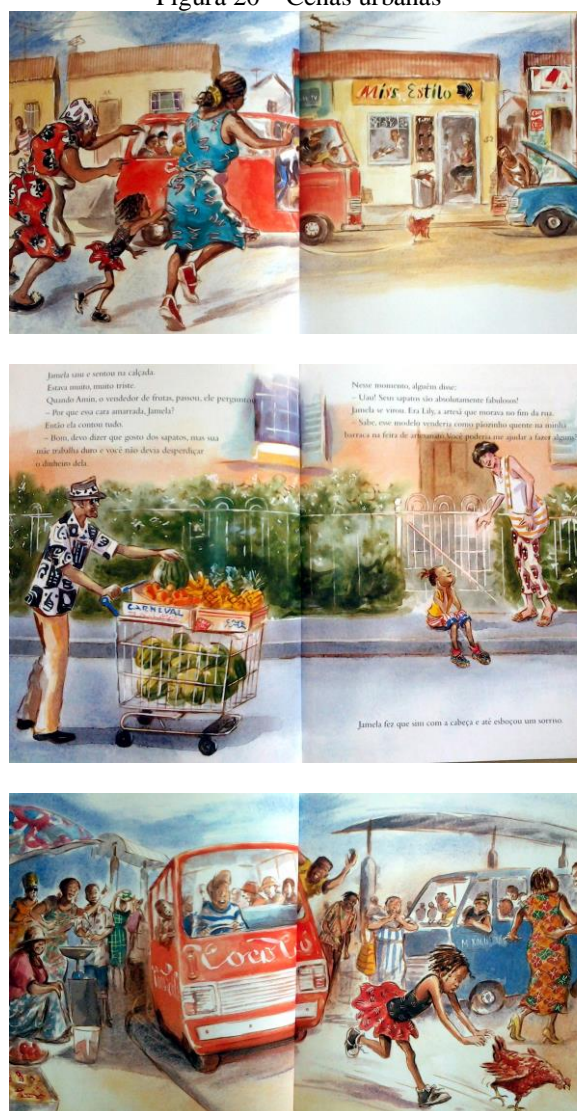
Um exemplo é o livro *As panquecas de mama Panya* (CHAMBERLIN; CHAMBERLIN, 2005), que conta a história de um dia de preparação de panquecas para o jantar. Quem fará as panquecas é Mama Panya. Adika, seu filho, acaba convidando todos os amigos que vê pelo caminho. Os dois vão até o mercado comprar os ingredientes que estavam faltando (farinha e pimenta). Como Andika convida muita gente, Mama Panya fica com medo de não conseguir servir todos. No final, cada convidado traz algo mais (peixes, bananas, farinha, leite, sal e

cardamomo) e tem-se um grande banquete. À medida que a história transcorre pode-se perceber um pouco da vida cotidiana, dos animais e da cultura de um vilarejo no Quênia, costa leste da África. Cozinha-se em uma fogueira, feita com gravetos. As roupas das mulheres são muito coloridas. Elas usam cintos, lenços na cabeça. As crianças vestem camiseta, short, chinelos (Adika). Mama Panya, anda com um cajado. Mzee Odolo pesca na beira do rio. Sawandi e Naiman tocam gado com varas de bambu. Usam apenas um tecido vermelho-laranja amarrado em um dos ombros. O mercado é um lugar no qual se vende frutas, legumes, balaios, tecidos, alimentos diversos. Na aldeia tem galinhas, vacas, cachorros, cabras. O instrumento musical é a *mbira*. Tem muitas árvores, baobá, bananeiras, coqueiros... Após a história há um apêndice, com informações acerca da população, da aldeia, da localização, da escola, dos animais, das línguas que se fala no Quênia.

Todavia, não só aldeias mais afastadas dos centros urbanos são mostradas, mas também o cotidiano de algumas cidades africanas. Nesse contexto, vale destacar os três livros escritos e ilustrados por Niki Daly: O que tem na panela, Jamela? (DALY, 2006); Cadê você, Jamela? (DALY, 2006) e Feliz aniversário, Jamela! (DALY, 2009). Trata-se de uma série protagonizada por Jamela, uma menina de 6 anos que encontra saídas inesperadas para situações que vive no dia-a-dia com Mama, Gogo e os amigos, nos subúrbios de uma grande cidade sul-africana (DALY, 2006). Trata-se de livros com muitas ilustrações. Ao narrar as aventuras da pequena Jamela, o livro mostra diferentes espaços e costumes de uma grande cidade da África do Sul, como se pode ver pelas ilustrações ao lado.

Vale ressaltar que o fato de os livros de literatura infantil multiplicarem as formas de

Figura 20 – Cenas urbanas



Fonte: Daly (2006).

apresentação dos espaços africanos, ora apresentando sociedades rurais, ora apresentando centros urbanos é uma estratégia importante no processo de luta cultural empreendida por meio desses livros. Afinal, se nos constituímos “em meio a uma variedade de discursos, de práticas, de técnicas, táticas e estratégias, de tecnologias particulares pertencentes a tradições culturais heterogêneas e descontínuas” (PARAÍSO, 2002, p.19), ao se multiplicar as formas de apresentação desses espaços, torna-se mais amplo o leque de possibilidades de identificação e de se aceitar os “modos de endereçamento”³⁹ dos livros.

Um outro livro que também se passa em um centro urbano, e na atualidade, é De grão em grão, o sucesso vem na mão (MILWAY, 2008). O livro conta a história de Kojo, um menino que, após a morte do pai, começou a ajudar a mãe a carregar lenha para vender no mercado. Um dia consegue um empréstimo e compra uma galinha. Depois começa a vender os ovos da galinha, paga o empréstimo e ainda consegue comprar outra galinha. Começa então uma pequena granja, pois todo o dinheiro que ganha, reinveste. Consegue então voltar a estudar e depois ganha uma bolsa de estudos de agronomia. Depois de formado, consegue empréstimo em um banco e abre aquela que se tornaria a maior granja da região. Traz benfeitorias para sua aldeia e ajuda várias famílias dando emprego a elas. Casa-se, tem muitos filhos e netos. Empréstimo também para uma moça começar o próprio negócio. Ao apresentar a trajetória de sucesso e prosperidade de Kojo, pode-se dizer também que os kits operam de modo a romper com um discurso que posiciona “a cultura negra e africana como exóticas e/ou fadadas ao sofrimento e à miséria” (GOMES, 2008, p.72).

Além de romper com o caráter negativo pelo qual muitas vezes é visto o continente africano, no decorrer das histórias que fazem parte dos kits de literatura afro-brasileira, um outro caráter que também é revisto é o da África como um todo homogêneo. Nesse sentido, há um esforço

³⁹ Modos de endereçamento é um conceito retirado dos estudos de cinema e trazido para o campo da educação por Elizabeth Ellsworth. A autora argumenta que, para que um filme funcione, ele deve sensibilizar, despertar emoções e reações em seu/sua espectador/a, há que ser estabelecida uma relação particular entre filme e público (ELLSWORTH, 2001). Essa relação é estabelecida quando o/a espectador/a é interpelado/a pela “posição” no interior das relações e dos interesses de poder, no interior das construções de gênero e de raça, no interior do saber, para a qual a história e o prazer visual do filme estão dirigidos” (ELLSWORTH, 2001, p.15). Em geral, as análises realizadas com base nos modos de endereçamento concentram-se “em descrever quem é o ‘endereçado’ no modo de endereçamento de um determinado texto, isto é, qual o sujeito imaginado ao qual o texto se dirige, buscando determinar que tipo de ‘sujeito’ é construído pelo texto” (SILVA, 2000, p.81). Assim como os modos de endereçamento podem auxiliar a olhar para os filmes, compreendendo que “são feitos para alguém”, “visam e imaginam determinados públicos” (ELLSWORTH, 2001, p.13), essa ferramenta pode auxiliar também no processo de análise dos livros de literatura infantil, porque possibilita que se pergunte quem esses livros imaginam que seus leitores e suas leitoras sejam e/ou quem desejam que eles/as se tornem.

nos livros analisados em se ressaltar que a África se trata de um espaço que é “berço da humanidade, com sua extensão territorial que cobre cerca de 22% da superfície sólida do planeta Terra, com grande variedade climática e topográfica, com a presença de mais de dois mil povos com diferentes línguas e modos de organização socioeconômica e uma complexa movimentação migratória” (SANTOS, 2008, p.20). Nessa direção, é exemplar o livro Lendas Negras (BRAZ, 2002), que resgata, a partir de oito lendas, histórias e tradições do continente africano. Para isso, reconta lendas de diversos povos (Kói, zulus, ioruba, chagas) e países africanos (Angola, Mali, Tanzânia, Quênia, Nigéria, África do Sul), mostrando que não existe apenas uma África, mas diversas: *Do norte islamizado até o sul dividido em incontáveis crenças e religiões, muitas delas fruto dos anos de colonização européia, passando por uma surpreendente diversidade ecológica e geográfica que vai dos desertos escaldantes como o Saara e o Kalahari às maravilhas florestais como Okavango e as extensas savanas em países como o Quênia* (Lendas Negras – BRAZ, 2002). Observa-se portanto, o movimento de se “retirar o continente africano do espaço reflexivo marcado pelas generalizações, estereótipos e vitimizações, e valorizar a perspectiva da África como um universo histórico-cultural diverso e complexo” (OLIVA, 2009, p.164).

Vale destacar que a maior parte dos livros de literatura infantil que trabalham as culturas indígenas também são ambientados nas aldeias. Assim como são apresentados vários objetos de diversas culturas africanas, tanto os usados no dia-a-dia, quanto os relacionados ao âmbito religioso, são também apresentados diferentes objetos utilizados pelos povos indígenas para caça, pesca, afazeres domésticos. Um dos livros O menino e o jacaré (MATÉ, 2003) narra a história de Nuati, um indiozinho que costumava zombar de um jacaré-açu e que acabou se metendo em apuros, pois o jacaré resolveu dar o troco no menino. Certo dia, quando o menino estava com sede, o jacaré-açu o convidou para seguir com ele que lhe daria água fresca. Quando o menino, montado no jacaré, quase chegava perto da toca, o jacaré convidou o menino a zombar dele de novo. O menino, no entanto, só elogiou o bicho. Quando conseguiu, o menino agarrou em uma árvore e fugiu do jacaré-açu. Este veio atrás do menino, que se escondeu em uma cesta cheia de peixes de um pescador. O jacaré-açu não encontrou e desistiu de procurá-lo. O menino voltou para a tribo e o pescador se transformou em um grande pássaro socó que saiu voando para outro lugar. O livro trata-se de ser *uma livre adaptação de um mito da tribo Kayapó* (O menino e o jacaré – MATÉ, 2003), no qual, à medida que a história é contada, diferentes objetos e costumes do povo Kayapó são mostrados.

Kayapó trata-se de um povo que vive na *Amazônia brasileira, na região do rio Xingu, entre florestas, rios e cerrados, em harmonia com a natureza, conhecendo cada planta e cada bicho, plantando e caçando só o necessário* (*O menino e o jacaré* – MATÉ, 2003). Ao narrar o mito, esse cenário é todo reconstruído, assim como os objetos e costumes que fazem parte desse povo. Dessa forma, ao mostrar o indiozinho se escondendo na cesta do pescador, o texto apresenta o *timbó, aquele cipó que solta um líquido que deixa a água branca e os peixes tontos, fáceis de pegar* (*O menino e o jacaré* – MATÉ, 2003). Ao se construir as personagens, elas são representadas de forma a mostrar a arte plumária e as pinturas corporais desenvolvidas por este povo. Ao final do livro, há um apêndice que explica melhor o significado desses costumes:

A arte plumária e a pintura corporal ocupam um lugar de destaque no patrimônio cultural nacional. Executadas pelas mulheres kayapós, as belas pinturas corporais são a marca registrada da tribo. Além de proteger do calor e dos insetos, as pinturas servem para afugentar os maus espíritos. O vermelho do urucum (usado no rosto e nos pés) representa a cor da vida, é mágico. O preto do jenipapo, aplicado em grafismos no corpo todo e no rosto, é como um ‘cartão de visita’: o tipo de pintura indica se aquele índio (ou índia) é solteiro, casado, viúvo, se tem filho, se vai para a guerra... Para certas cerimônias especiais, usa-se no rosto uma máscara azul-turquesa-claro, feita do pó da casca do ovo do azulão e, colocada no cabelo, a penugem branca do urubu-rei. Com as penas coloridas das aves da região, os homens confeccionam cocares monumentais que, usados nas festas, fazem-nos parecer lindos pássaros... (O menino e o jacaré – MATÉ, 2003).

Ao discorrer sobre a cultura do povo Kayapó, o livro traz para a literatura infantil elementos dessa cultura que antes ficavam restritos a estudos antropológicos. Ao explicar os significados sociais da arte plumária e da pintura corporal, o livro dá visibilidade e valoriza essas práticas culturais que antes ficavam à margem e eram vistas como exóticas. Ao serem retratados nos livros, o continente africano por meio de múltiplos cenários, rompe-se com a forma com a qual a África era geralmente apresentada, “de forma dividida e reduzida, focalizando os aspectos negativos, como atraso, guerras ‘tribais’, selva, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, Aids, etc.” (GOMES, 2008, p.77). O efeito discursivo dessas histórias que retratam o cenário e as práticas de povos específicos, sejam indígenas ou africanos, produz outros significados sobre esses grupos e possibilitam a construção de subjetividades mais abertas ao trato da diversidade

4.3.4 *Estratégia da reafirmação de valores culturais*

Além de objetos, costumes e cenários que são retomados e apresentados nas histórias que compõem os kits de literatura afro-brasileira investigados, há também, na luta cultural empreendida por meio desses livros a estratégia de reafirmação de valores considerados africanos e indígenas, como ancestralidade, a tradição, a oralidade, a valorização das pessoas mais velhas. Trata-se de valores que estão completamente interligados, um relacionado ao outro, se retroalimentando. Acerca da noção de tradição, Foucault (2005, p.23) afirma que ela funciona de modo a “dar uma importância temporal singular a um conjunto de fenômenos, ao mesmo tempo sucessivos e idênticos (ou, pelo menos, análogos)”. Assim, a tradição aproxima várias práticas, uma vez que “autoriza reduzir a diferença característica de qualquer começo, para retroceder, sem interrupção, na atribuição indefinida da origem; graças a ela, as novidades podem ser isoladas sobre um fundo de permanência, e seu mérito transferido para a originalidade, o gênio, a decisão própria dos indivíduos” (FOUCAULT, 2005, p.23).

Os livros de literatura infantil investigados, de modo geral, operam na contramão do culto à juventude perpetrado pela cultura ocidental. Tanto nos textos escritos, como nas ilustrações dos livros analisados, observa-se o lugar privilegiado que a figura do ancião e da anciã ocupa. Trata-se de uma estratégia de reafirmação de um valor cultural considerado importante tanto para as culturas indígenas, quanto para as culturas africanas e afro-brasileiras que é o reconhecimento e a valorização da pessoa mais velha. Enquanto se observa, principalmente no discurso midiático, como aponta Fischer (2008, p.3), o jovem ser representado como “lugar de chegada, lugar de permanência, paradoxalmente lugar de eternidade”, no material investigado quem ganha destaque é o velho e a velha. Nos livros, principalmente nos ambientados em aldeias africanas e indígenas, a figura do/a velho/a é apresentada como uma pessoa sábia e respeitada, como se pode ver nos excertos a seguir:

...os velhos são os sábios das comunidades, donos de memória prodigiosa, verdadeiras enciclopédias vivas encarregadas de perpetuarem a tradição e as histórias de seus povos (Bichos da África: lendas e fábulas, v.1 – BARBOSA, 1987).

Vovô Ussumane fazia parte do tribunal da aldeia. Quando os aldeões tinham algum problema para resolver, como a venda compra de gado, brigas de marido e mulher, casos de feitiçaria e outras questões, era o conselho dos anciões que decidia os pleitos. De acordo com os usos e costumes

tradicionais, os velhos são a autoridade maior e a quem todos devem respeitar e acatar (Bichos da África: lendas e fábulas, v.3 – BARBOSA, 1987)

Há que se destacar que em um dos livros, O sinal do pajé (MUNDURUKU, 2003) a maior parte das ilustrações retratam figuras de velhos/as:

Figura 21 – Imagens de velhos/as



Fonte: Munduruku (2003).

Os significados construídos sobre as pessoas mais velhas rompem com um discurso ocidental que apregoa uma exacerbada atenção ao “corpo, especialmente ao corpo são, vigoroso, ágil e sexualizado” (BARROS, 2000, p.7). Tais valores se contrapõem à velhice, que “incomoda por sua inexorabilidade, independente de todos os saberes que investigam o corpo humano na tentativa de adiar sua chegada e a da própria morte” (BARROS, 2000, p.7). Assim pode-se observar nos livros de literatura infantil que compõem os kits uma outra representação da velhice, que é vista como: sábia; detentora de conhecimentos, tradições e histórias dos povos; responsável pelas decisões mais importantes na comunidade; respeitada; autoridade maior.

Isso pode ser observado também no livros As tranças de Bintou (DIOUF, 2005). Tanto à figura da mulher mais velha, representada por *Vovó Soukeye*, quanto à do homem mais velho, representado por *Serigne Mansour*, são atribuídas funções importantes na hierarquia social. A *Serigne Mansour*, *que, por ser o mais velho*, lhe compete a função de liderar o ritual de batismo do irmão de Bintou. Nesse ritual é ele quem segura a criança, faz a reza e anuncia seu nome para os/as convidados/as para a celebração. À *Vovó Soukeye* compete, por meio de sua sabedoria, explicar os valores e os costumes do povo para os/as mais jovens. Nesse ínterim,

além da importância da figura do/a mais velho/a, fundamental para se passar os conhecimentos de geração para geração, a estratégia de reafirmação também destaca outros valores: as tradições, perpassadas pela oralidade. Cunha (2009, p.114), nesse sentido, afirma que “o conjunto de textos, que passou pela voz, não aconteceu de modo aleatório, mas em virtude de uma situação histórica que fazia desse trânsito vocal o único modo possível de realização (socialização) desses textos”.

A oralidade é um valor também considerado muito importante entre os povos africanos e indígenas. A oralidade pode ser compreendida como “o meio de transmissão de conhecimento de grupos e coletividades tradicionais, em particular, aquelas que não registram seus fenômenos através da escrita” (MEC/SECAD, 2010, p.221). Muitas sociedades africanas e indígenas são organizadas em função da oralidade. As práticas culturais envolvem principalmente a expressão oral, que “pode ocorrer vinculada a expressões visuais e corporais, artísticas e musicais, e, inclusive, escritas” (MEC/SECAD, 2010, p.221). Todavia, a escrita não é o traço principal, e sim a palavra, a fala, por meio das quais se transmite e se mantém os saberes de uma comunidade. Por isso, a figura do ancião, considerado “o guardião desses saberes” é tão valorizada, uma vez que, nessas “sociedades, as instituições, as normas, as regras, as leis são transmitidas pela fala, garante-se os direitos e as obrigações de cada um. A tradição e a memória difundidas ligam o passado, explicam-no e justificam-no no presente e no futuro a ser construído” (FONSECA, 2008, p.69).

É por meio da palavra que o avô ensina seu ofício de escriba ao neto, como pode ser visto no livro Meu avô, um escriba (GUELLI, 2006). Trata-se de um livro da coleção “Contando histórias de matemática”, que tem como proposta ensinar matemática por meio de histórias. A história deste livro é ambientada no Egito. Conta a história de Tuta, um menino que tinha habilidade com os números e que queria ser escriba como o avô. Conta-se então do avô, que teve de estudar durante 10 anos para se tornar escriba. Conta-se do ofício de escriba, que tem de saber escrever e fazer contas matemáticas. *É ele quem anota numa tabuleta de barro cozido, com um pequeno estilete de ponta de ferro, os contratos de casamento, a venda de casas, campos e escravos, as dívidas em dinheiro e os contratos do cultivo da palmeira.* O menino tem o mesmo nome do avô e eles são muito amigos. O avô lhe ensinou a multiplicar e a dividir. Por isso é comum, em algumas sociedades africanas, ouvir dizer que, “quando morria um velho, que morria uma biblioteca, porque o conhecimento (de natureza histórica, jurídica, religiosa)

sobrevivia na cabeça das pessoas e estas se constituíam referências às quais era possível recorrer sempre que necessário” (CUNHA, 2009, p.109).

É o mais velho que ensina os valores, como no livro O colecionador de pedras (AGUSTONI, 2007), que narra como a sociedade retratada ensina seus valores: *Com os velhos, aprendeu a conversa dos olhos, o sorriso das mãos, as lágrimas dos lagartos. Com as mulheres da família aprendeu a tecer palavras e conchas para fazer as mais lindas joias – as que são invisíveis.* Assim, pode-se também afirmar que a “produção oral humana tem em seu bojo a herança da exemplaridade dos valores nos quais os grupos humanos sociais moldam e mantêm suas relações e seus interesses” (CUNHA, 2009, p.109).

O papel do idoso também adquire significados diretamente relacionados às experiências da diáspora vivida pelos povos africanos. Nessas experiências, os mais velhos é que guardam a sabedoria das culturas africanas. O Nas asas da liberdade (BARBOSA, 2006), uma lenda do folclore afro-americano, pode ser visto como um exemplo. A lenda conta que, em *variadas versões, negros escravizados, inconformados com os maus-tratos, desapareciam sem deixar vestígios, sussurrando uns para os outros, uma frase encantada que funcionava como código secreto: “Vamos voar!”* (Nas asas da liberdade – BARBOSA, 2006). Conta a história que havia determinados povos na África que sabiam voar e que por isso escaparam muitas vezes da perseguição de caçadores de escravos. Voavam como pássaros. Dizem que alguns, antes de conseguirem voar foram aprisionados e depois levados para a América do Norte. Aos poucos foram se esquecendo da sua magia que os transformava em seres alados e se misturaram a outros escravos que não sabiam voar. Narra-se então as ações dos Ku-Klux-Klan, a revolta que os escravos sentiam, as opressões e massacres que enfrentavam.

Uma das histórias que contam é *sobre um negro idoso que vivia numa grande propriedade rural do Sul dos Estados Unidos. Ele era um ‘Gullah’, denominação que recebiam os negros provindos de Angola, detentores de poderes extraordinários* (Nas asas da liberdade – BARBOSA, 2006). Diz que tinha uma grande família, dentre os membros, uma neta que, apesar de muito nova já carregava um bebê com ela enquanto trabalhava. Certa vez a criança chorou de fome e o capataz mandou a mulher calar a boca da criança, como não conseguiu, apanhou muito com chicote, até desmaiar de dor. Quando acordou, reclamou que não aguentava mais tanto sofrimento, ao que o avô concordou e disse *Você tem razão. Chegou o momento de partir. Vamos voar!* (Nas asas da liberdade – BARBOSA, 2006). Entoou então uma melodia encantada

e a neta criou asas e começou a voar. Assim também outros trabalhadores das lavouras de algodão criaram asas e se puseram a voar rumo ao oceano Atlântico, a caminho da distante terra natal. Alguns não podiam voar e ficaram, mas agora mais confiantes de que a hora da liberdade chegaria. Diz que do alto do céu o Gullah gritou algumas palavras que depois fariam parte do discurso proferido por Martin Luther King.

Esse movimento, de acordo com Fonseca (2003, p.66), abre “espaço de denúncia da exclusão dos velhos dos modernos hábitos levados à África, os quais, com alguma frequência, contribuem para o silenciamento das formas de educação tradicional que têm no idoso a figura mais importante”. Nas histórias que apresentam os diferentes povos indígenas, processo semelhante ocorre. No livro Catando piolhos Contando histórias (MUNDURUKU, 2006), o pajé é apresentado como *uma espécie de sábio e é sempre um velho ou uma velha*. Os velhos e as velhas não são vistos como *sinal de coisa que não serve mais*, e sim como *gente muito sabida, pois são eles e elas que garantem que o mundo todo viva equilibrado, que indicam um caminho que podemos seguir com passos seguros* (Catando piolhos Contando histórias – MUNDURUKU, 2006). Nesse sentido, Fonseca (2003, p.63) aponta que “é possível identificar uma acentuada tendência de se retomarem as representações do velho, o guardador da memória do povo, e com elas compreender peculiaridades da cultura ancestral”. Em uma outra narrativa ambientada em uma aldeia indígena também há a valorização da figura dos mais velhos:

Os velhos são sábios. Sábios não porque ensinam através das palavras, mas porque sabem silenciar e no silêncio mora a sabedoria. Os velhos sempre nos trazem o novo que é sempre velho, antigo, pois está escrito na Natureza. É assim que aprendemos na aldeia. É assim que desempenhamos nosso ser social: pelo respeito às tradições, pelo respeito ao saber do outro e pelo exercício do pertencimento a uma teia que nos une ao infinito (Parece que foi ontem – MUNDURUKU, 2006).

Pode-se observar, portanto, que os livros de literatura infantil, ao retratarem culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, utilizam a estratégia de reafirmação de valores como a tradição e a velhice para romper com vários discursos que posicionam a figura do/a velho/a, do/a ancião como um ser inválido, próximo à morte, sem importância, um peso. Nas narrativas analisadas, eles/as são exaltados/as e valorizados/as por sua história de vida, por tudo que já viveram, por tudo que sabem, por sua função de transmitir ensinamentos. Da mesma forma, destaca o papel da oralidade nessas culturas rompendo com a extrema valorização da escrita que impera em nossa sociedade grafocêntrica. Assim, os livros de literatura infantil dos kits de literatura afro-

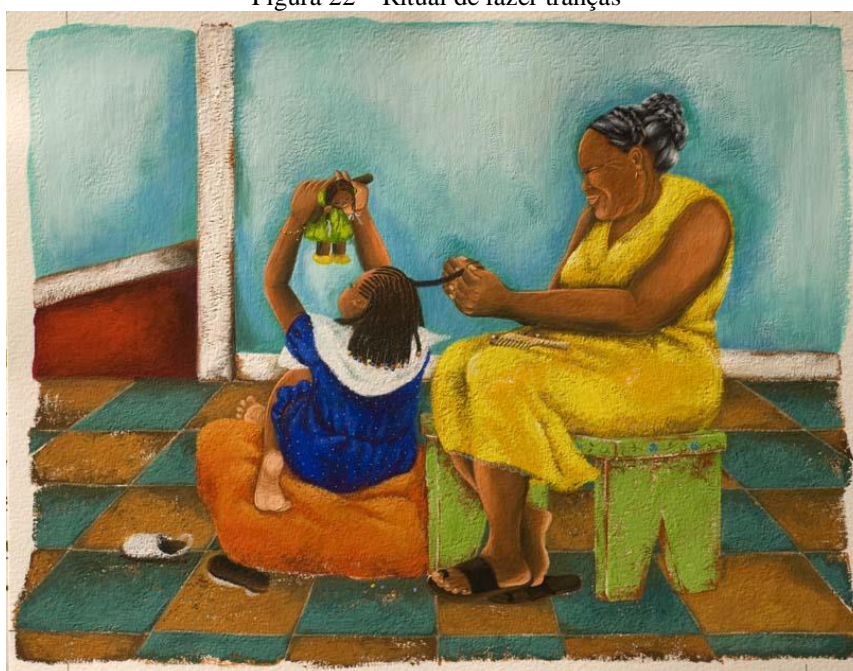
brasileira da PBH lutam para que valores das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas sejam significados de modo positivo e também cheguem aos leitores e leitoras infantis.

4.3.5 A estratégia de descrição e valorização de rituais

Muitos rituais caracterizam as mais diferentes culturas. Por meio da estratégia de descrição e de valorização de rituais, alguns rituais das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas são relatados, até mesmo em detalhes, de modo a contribuir para ressaltar essas culturas. O ritual, de modo geral, consiste em um conjunto de regras, estabelecidos socialmente, que devem ser observados em uma determinada prática, que pode ser religiosa ou não. No caso, o ato de trançar o cabelo, nas obras analisadas, é apresentado como um ritual, um ato cerimonioso. Como tal, tem um significado, uma série de passos a serem seguidos e não pode ser conduzido por qualquer pessoa:

O dia de fazer penteado novo era especial. A avó tirava as tranças ou o coque antigos, lavava o cabelo da neta, passava creme para desembaraçar, desembaraçava, lavava de novo e secava com a toalha [...] A avó sentava-se sobre um banquinho, colocava uma almofada para Betina sentar-se no chão, jogava uma toalha sobre os ombros da menina, dividia o cabelo em mechas e ia desembaraçando, penteando e trançando uma a uma, com uma rapidez incrível (Betina – GOMES, 2009).

Figura 22 – Ritual de fazer tranças



Fonte: Gomes (2009)

No excerto em questão, cabe à avó da menina realizá-lo. O cuidado com os cabelos trata-se de uma experiência feminina, que é transmitida de geração a geração, por mulheres, nos livros analisados. Assim, com relação à prática de trançar os cabelos crespos, pode-se dizer que os “que vieram primeiro, os mais antigos, os mais velhos são referências importantes para as famílias, comunidades e indivíduos” (SANTANA, 2010, p.39). No livro *Betina* (GOMES, 2009), a prática de fazer tranças trata-se de um exercício inter-geracional: *Você vai trançar o cabelo de toda a gente, ajudando cada pessoa que chegar até você a se sentir bem, gostar mais de si, sentir-se feliz de ser como é, com o seu cabelo e a sua aparência* (*Betina* – GOMES, 2009). Em diferentes histórias há remissão a essa experiência, principalmente feminina, tanto na figura da avó que cuida do cabelo da neta (*As tranças de Bintou* – DIOUF, 2005; *Betina* – GOMES, 2009); quanto na figura da mãe que cuida do cabelo da filha (*Doce princesa negra* – CIANNI, 2006; *Menina bonita do laço de fita* – MACHADO, 2000), ou das duas figuras (*Os tesouros de Monifa* – ROSA, 2009), como pode ser visto nas ilustrações:

Figura 23 – Cuidar dos cabelos: experiência feminina



Fonte: Diouf (2005), Cianni (2006), Machado (2000); Rosa (2009).

Na maior parte das vezes que o ato de trançar os cabelos é apresentado nas narrativas, está inserido em um contexto de afeto. É visto como um presente que se dá a quem se ama, até mesmo como um carinho:

De repente, vi minha mãe e minha Vó Abigail na minha frente, pentes nas mãos, preparadas para trançar o meu cabelo. Por causa do meu aniversário, elas iam enfeitar minhas tranças com elásticos coloridos. Larguei a caixa e sentei para fazer o penteado [...] Enquanto elas caprichavam no meu cabelo, iam também cantarolando umas cantigas muito antigas, que pareciam ter saído da caixa da tataravó Monifa... E aquele mexer gostoso na minha cabeça foi ficando parecido com um cafuné... (Os tesouros de Monifa – ROSA, 2009).

Todavia, o ato de trançar os cabelos trata-se também de uma prática que nem sempre é somente positiva, como afirma Mira: *Aquelas tranças agarradas à cabeça que a mãe lhe fazia eram um suplício: desembaraçar, pentear e trançar toda aquela cabeleira demorava uma eternidade e, no final, sempre se sentia de olhos puxados de tanto que os cabelos estavam esticados* (A cor do preconceito – CAMPOS; CARNEIRO; TOLEDO, 2006). O fato é que trançar o cabelo envolve uma série de exercícios: a disciplina à qual as meninas negras têm de se submeter e, que, muitas vezes, passa pela dor, sobretudo se o que está em jogo são as tranças – *Ai! Ui! Vó!; Ainda bem que, depois do penteado pronto, eu me sinto bem!* (Betina – GOMES, 2009); *Ai! Não puxa tanto que dói!* (Doce princesa negra – CIANNI, 2006); *E puxa, que puxa! E trança, que trança!* (Doce princesa negra – CIANNI, 2006); envolve o uso de óleos perfumados e cremes e demandam tempo, pois as tranças podem levar até *três dias para serem feitas* (As tranças de Bintou – DIOUF, 2005), ou, como mostra no livro Betina (GOMES, 2009), envolve uma série de ações, que devem ser feitas em uma determinada ordem: desfazer o penteado antigo (sempre há um penteado!); lavar os cabelos; passar creme para desembaraçar; lavar de novo; secar com a toalha; dividir o cabelo em mexas; desembaraçar, pentear e trançar trança por trança, uma a uma.

Arrumar os cabelos se configura, portanto, como um ritual, pois engloba um conjunto de atos e práticas que obedecem a regras socialmente estabelecidas que devem ser observadas com o objetivo de produzir determinados efeitos. Trata-se de um ensinamento intergeracional, que toma o trançado do cabelo como um exercício ético-estético-político para a valorização racial/étnica. Assim, dado os significados que as tranças adquirem em determinadas culturas, em uma das narrativas verifica-se o grande desejo de uma menina em ter seus cabelos dispostos em tranças. É o que se observa no livro As tranças de Bintou (DIOUF, 2005), no qual a menina, ao contemplar sua imagem refletida no espelho, diz: *Meu nome é Bintou, e meu sonho é ter tranças. Meu cabelo é curto e crespo. Meu cabelo é bobo e sem graça. Tudo que tenho são quatro birotos na cabeça. Seu desejo era ser como a irmã: Minha irmã, Fatou, usa tranças e é muito bonita. Quando ela me abraça, as miçangas das tranças roçam nas minhas bochechas. Ela me pergunta: “Bintou, por que está chorando?”. Eu digo: “Eu queria ser bonita como você”. “Meninas não usam tranças. Amanhã eu faço novos birotos no seu cabelo”. Eu sempre acabo em birotos* (As tranças de Bintou – DIOUF, 2005).

No livro As tranças de Bintou (DIOUF, 2005), todas as mulheres aparecem usando tranças feitas dos mais diferentes modos: enfeitadas com miçangas, com conchinhas, com pedras

coloridas e com moedas de ouro na ponta; curtas, longas, poucas, muitas. Formam diversos penteados. Talvez por isso a personagem principal, ao ver sua imagem refletida no lago, fique tão triste, pois ainda não pode usá-las. A menina não vê projetado em si mesma seu ideal de beleza. É ensinado nos livros que ser bela, ser uma menina que cuida e valoriza suas características étnico-raciais, é divulgado como algo que deve ser buscado e almejado por todas as meninas, nem que isso requeira uma série de exercícios disciplinares – que exigem técnica, demandam tempo, podem suscitar a dor – como os exigidos para a produção dos diferentes penteados realizados no cabelo crespo.

Mas se as tranças são buscadas por Bintou, que mora em uma aldeia africana, o mesmo não acontece no livro A cor do Preconceito (CAMPOS; CARNEIRO; TOLEDO, 2006). Neste livro, a protagonista Mira, uma menina urbana e que mora em uma grande cidade brasileira até que *gostava das trancinhas em estilo afro, soltinhas e com elásticos coloridos que algumas garotas usavam, mas seu sonho mesmo era ter cabelos amaciados, lisos, sedosos, brilhantes* (A cor do preconceito – CAMPOS; CARNEIRO; TOLEDO, 2006). Sobre o desejo de alisar os cabelos, SANTANA (2010, p.44) alerta que, para muitas meninas: “os cabelos lisos são positivamente referenciados nos padrões europeus; e muitas famílias negras, influenciadas por esse padrão, expõem suas crianças pequenas a variadas formas de alisamento como os químicos que podem, inclusive, prejudicar a sua saúde e a sua auto-imagem, e ainda danificar seus cabelos”. O que não acontece com Mira, pois sua mãe, além de lembrar a filha que alisar o cabelo é um procedimento caro, narra sua experiência com o próprio cabelo: *eu não quero que aconteça com você o que aconteceu comigo. Passei tanta coisa no cabelo pra alisar e deu no que deu: ficou fraco, todo quebrado...* (A cor do preconceito – CAMPOS; CARNEIRO; TOLEDO, 2006). Todavia, vale ressaltar que um livro como esse luta explicitamente contra as práticas de alisamento do cabelo crespo tão comuns em nossa sociedade. Essa luta realmente encontra muitas dificuldades para ser combatida nas práticas mais cotidianas, como nas relações que se dão na escola infantil, conforme relata Carvalhar e Paraíso (2010). As autoras, ao observarem o cotidiano de uma escola infantil, narram, por exemplo, que o alisamento e outras intervenções realizadas no cabelo crespo são alvo de muitos elogios, diferentemente do que acontece quando os cabelos estão em sua forma natural.

Apesar de se poder observar desejos diferentes, as personagens femininas negras nas narrativas analisadas têm uma preocupação com a imagem e com o sentir-se bem, sendo o cabelo da menina “a porção do corpo em que se cruzam forças que produzem uma identidade étnico-

racial indissociável da de gênero” (CARVALHAR; PARAÍSO, 2010, p.53). Talvez essa sua preocupação encontre ressonância no que Del Priore (2000, p.11) afirma sobre as novas preocupações da mulher moderna: “Diferentemente de nossas avós, não nos preocupamos mais em salvar nossas almas, mas em salvar nossos corpos da rejeição social. Nosso tormento não é o fogo do inferno, mas a balança e o espelho. É uma nova forma de submissão feminina”. Todavia, o trato com os cabelos masculinos também está presente nas narrativas. Um episódio que merece destaque é o de Luís, pai de Mira, que teve de cortar seu cabelo rastafári, de mais de dez anos, para não perder o emprego. O cabelo, significava mais que beleza, mas principalmente um elo com seu pertencimento étnico-racial: *Mais do que cortar o meu cabelo, sentia que perdia parte da minha identidade. Era um acabelo que fazia lembrar não só do Bob Marley e de outros caras do reggae, mas das nossas origens africanas. Com aquele cabelo eu me sentia negro por inteiro, entende? Tinha um cabelo que só os negros podem ter* (A cor do preconceito – CAMPOS; CARNEIRO; TOLEDO, 2006).

Mesmo porque fazer e usar tranças é uma prática “corporal que acompanha a história do negro desde a África” (GOMES, 2002, p.44) e tem diferentes funções e significados. Conforme explica Gomes (2003, p.79), “a forma de manipular o corpo, os sinais nele impressos e o tipo de penteado podem significar hierarquia, idade, símbolo de status, de poder e de realeza entre sujeitos de um mesmo grupo cultural ou entre diferentes grupos”. Na aldeia de Bintou o penteado do cabelo – birotos ou tranças – indica se a mulher está na infância ou não, conforme explica a avó da menina: *Querida Bintou, quando for mais velha, você terá bastante tempo para a vaidade e para mostrar a todos a bela mulher que você será. Mas agora, querida, você é ainda apenas uma criança. Poderá usar tranças no momento adequado* (As tranças de Bintou – DIOUF, 2005). As tranças, portanto, na narrativa, adquirem outros significados. São vistas como uma prática geracional, que tem a ver com a idade de cada indivíduo e com a cultura de cada povo. No episódio analisado, as tranças fazem remissão explícita a uma cultura africana; falam da interdição de processos como cultivo da vaidade e da beleza na infância; estão estreitamente vinculadas a um plano do sentimento, à produção de bem-estar e da felicidade.

Parece ser estrategicamente pensado, nos livros analisados, um currículo que possa governar seus/suas leitores/as para a valorização de um estilo afro, *expressão da cultura africana, exercida por meio das artes, do vestuário, de penteados, da culinária e da decoração [...] o que é originário ou inspirado em modelos típicos da África negra* (A cor do preconceito – CAMPOS; CARNEIRO; TOLEDO, 2006). As personagens, de forma geral que não aceitam

seus cabelos crespos no começo da narrativa, com o desenrolar dos acontecimentos passam não só a “aceitar”, como a “valorizar” seus cabelos. Ensina, portanto, aos leitores e às leitoras negros/as, que estão infelizes com seu cabelo, que podem aprender a lidar bem com ele e a amá-lo. A valorização de um estilo afro, nas narrativa, atravessa também um menino branco, que se apaixona por uma *garota de tranças cheias de borboletas*, e que passa a usar um cabelo com *dreads*, para combinar (*A cor do preconceito* – CAMPOS; CARNEIRO; TOLEDO, 2006). Assim como o menino branco é atravessado pelo ritual que envolve o cabelo crespo ao conviver com Mira, nesse livro há também a sugestão de que esses rituais atravessem e possam vir a conduzir a conduta dos leitores e das leitoras. Nessa direção, a estratégia de descrição e de valorização dos rituais opera de modo a divulgar nos livros de literatura infantil um discurso endereçado. Claramente aqui, “a literatura veicula um discurso que influencia crenças, comportamentos e atitudes e, por isso, é crescente no campo educacional a preocupação com a produção de obras que busquem sensibilizar o público infantil e juvenil para as temáticas que abordem as diferenças culturais” (SILVA; CAVALCANTI, 2010, p.925).

Nos livros que retratam a cultura indígena, também pode-se observar outros rituais sendo estrategicamente divulgados. Um dos livros tem toda sua estrutura baseada em um ritual religioso. Trata-se das memórias de um índio, das lembranças que narram *uma viagem para dentro de um ritual indígena numa noite qualquer em um tempo qualquer. Iluminado pela fogueira de todas as eras, o pajé nos conta sobre a água, o fogo, o ar e a terra, e sobre a sacralidade desses elementos na sua função de manter o equilíbrio do planeta* (*Parece que foi ontem* – MUNDURUKU, 2006). A narrativa fala sobre o círculo de pessoas, a chegada do pajé, o ritual da dança, do canto, da ligação entre o presente, o futuro e o passado, dos ancestrais...

Outro ritual comum a várias culturas é o ritual no qual os meninos deixam de ser crianças e passam a ser vistos como homens nas aldeias. Isso tem tanto nas culturas africanas, como narrado no livro *Os gêmeos do tambor* (BARBOSA, 2006), no qual meninos têm de se submeter a cerimônias de iniciação antes de serem considerados marans (homens) e tornarem-se guerreiros; quanto na cultura indígena. No livro *O sinal do pajé*, (MUNDURUKU, 2003) é narrada a vida de um garoto que está se tornando homem:

Curumim vive desde que nasceu na aldeia, imerso nos costumes, danças, rituais e crenças de seu povo. Mas ele está crescendo e logo terá que passar pelo grande ritual que transforma os meninos em adultos. O pajé prepara a cerimônia, chamada ‘ritual de passagem’. Nesse dia, todos os jovens da

aldeia serão introduzidos à 'casa dos homens'. As mulheres vão pintar seus corpos, preparar a festa e se despedir dos meninos que ainda existem dentro deles. Ao sair da 'casa dos homens', um futuro novo os aguardará. Tudo faz parte da tradição (O sinal do pajé –MUNDURUKU, 2003).

Trata-se de um ritual que tem uma série de procedimentos a serem cumpridos: que pressupõe uma idade determinada para ser feito; que tem um mestre de cerimônia, o pajé, figura de maior autoridade na aldeia; que envolve a pintura dos corpos; o entrar e sair de um local, de modo a simbolizar a mudança de condição, deixam de ser meninos e transformam-se em homens. É, portanto, um ritual que demarca a posição do jovem na comunidade. Significa que a partir desse ritual, eles passarão a se relacionar com os/as outros/as indígenas de um outro lugar. Suas funções, seus direitos e seus deveres se modificam.

Observa-se, neste tópico, a estratégia da descrição e da valorização de rituais africanos, afro-brasileiros e indígenas retomar e divulgar positivamente as práticas dessas culturas. No caso, os rituais que envolvem o cuidado e arrumação do cabelo crespo e o ritual de passagem da infância para a maioridade. Trata-se, portanto, de uma importante estratégia do discurso para as lutas culturais empreendidas pelos movimentos sociais negros e indígenas.

4.4 As culturas nos livros investigados: entre a fixidez e o movimento

Um livro que merece destaque nos kits, que apresenta uma particularidade na forma como é organizado, trata-se de A cor do preconceito (CAMPOS; CARNEIRO; TOLEDO, 2006). A princípio, trata-se de um livro de literatura infanto-juvenil, cuja protagonista é Mira, uma menina negra. O texto ficcional, composto por vinte capítulos, conta a trajetória de Mira, uma excelente aluna da escola pública, que, devido à sua dedicação aos estudos, consegue uma bolsa para estudar em um dos melhores colégios particulares de sua cidade. A troca de cenário permite que a garota vivencie situações em que sofre preconceito e racismo. A personagem principal passa então a refletir mais sobre sua identidade étnico-racial, o que a leva ler sobre temas relacionados aos/às negros/as e a se apaixonar pela África. Ao fim da narrativa a menina consegue ter uma percepção mais madura de si mesma e da pluralidade do mundo em que vive. Entretanto, a cada cinco capítulos há uma série de textos informativos que abordam aspectos históricos e discussões de caráter social sobre a cultura afro-brasileira. Além disso, no decorrer de toda a narrativa, há uma série de notas explicativas que auxiliam o/a leitor/a a compreender

melhor a temática. Dessa forma, informações sobre a cultura africana e afro-brasileira vem sendo apontadas no decorrer de todo o livro.

Vale destacar também que trata-se de um livro escrito por três autoras que contribuíram de diferentes formas para a sua composição: a escritora Carmen Lucia Campos, a pesquisadora, historiadora e professora de História Vera Vilhena, e a antropóloga, pesquisadora e diretora do Geledés – Instituto da Mulher Negra –, Sueli Carneiro. O lugar de onde falam as três autoras contribuiu para que o livro, além de ter um enredo envolvente, permitisse que o/a leitor/a, ao final de sua leitura, estivesse mais informado/a sobre diversos temas que a ficção levanta, tais como: resistência negra durante a escravidão; dados sobre as desigualdades sociais produzidas pelo racismo e pela discriminação; história do continente africano; informações sobre personalidades negras que contribuíram nas ciências, na literatura, nas artes plásticas entre outras áreas; contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira etc. Esse livro é um exemplo de uma obra que aborda a cultura africana e afro-brasileira de uma forma mais atualizada, trazendo referências culturais atuais. A concepção de cultura que esse livro apresenta é um pouco diferente da dos demais livros. Mais que reiterar símbolos de uma cultura, tal livro os apresenta e os contextualiza. Muitas vezes os retoma, mas para mostrá-los inseridos no contexto atual. O efeito discursivo que tal livro provoca destoa de vários outros, pois não fixa, muito antes pelo contrário mostra essa cultura em movimento.

Todavia, de modo geral, é possível dizer que, nos livros analisados, ao se apresentar os objetos, os costumes, os valores e os rituais, opera-se uma essencialização das culturas, de um apego à tradição, de uma volta ao passado, objetivos utópicos. Como afirma Bhabha (1998, p.20) a “representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição”. O autor nos alerta de que uma suposta homogeneidade, organicidade e univocidade de cultura está em profundo processo de redefinição. O que há é um constante fazer-se, pois a cultura é “uma prática de significados em que diferentes grupos produzem e são produzidos, transformam e são transformados, governam e são governados, construindo, assim, experiências de diferentes tipos, dependendo dos modos como tais práticas são vivenciadas” (PARAÍSO, 2008, p.109). Meyer (1998, p.371) mostra a importância de se “problematizar as ideias de homogeneidade, fixidez e herança biológica e social que subjazem aos conceitos tradicionais de cultura, frequentemente presentes no currículo escolar”. Afirma que, “longe de limitar-se a englobar a totalidade das experiências compartilhadas pelos grupos, a cultura está implicada com a forma pela qual tais experiências,

crenças, tradições... são produzidas, nos sistemas de significação, estruturas de poder e instituições sociais” (MEYER, 1998, p.370).

Se os livros literários que compõem os kits de literatura afro-brasileira avançam ao trabalharem à exaustão, apesar das críticas que podem ser feitas, culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, quando se analisa as práticas escolares, esses livros não representam uma grande diferença, como mostram Carvalhar e Paraíso (2010, p.51) que, ao investigarem as práticas de escolas de educação infantil da rede municipal de Belo Horizonte, narram que: “Nas histórias infantis, nas práticas curriculares, nos desenhos e imagens das atividades, nos brinquedos, nos murais, nas mochilas, nas agendas, nos desenhos das roupas usadas além do uniforme, nos filmes assistidos, não havia qualquer menção às culturas diferentes da cultura branca”.

Assim, ao reiterarem objetos, costumes, cenários, valores, rituais relacionados aos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, os livros de literatura infantil analisados operam de modo a estabelecer jogos de verdade que “ganham corpo em conjuntos técnicos, instituições, esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e mantêm” (FOUCAULT, 1997, p.11). Ora tais jogos contribuem para romper com discursos que posicionavam as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas como culturas menores, exóticas, diferentes; ora tais jogos contribuem para dar continuidade à forma como essas culturas eram/são vistas, ao retomarem, explicitamente objetos, costumes, cenários, valores e rituais pelos quais essas culturas são reconhecidas, restringindo a possibilidade de uma diversificação. Todavia, acredito que essas possibilidades de trabalho, e também esses limites, estarão sempre postos, uma vez que a cultura é um campo de luta por significados. Levando-se em consideração, as representações culturais analisadas, penso que as estratégias utilizadas pelos livros de literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira – *de destaque de alguns objetos; de reposicionamento de costumes; de composição de cenário; de reafirmação de valores culturais e de descrição e valorização de rituais* – trata-se de estratégias culturais. Isto é, de estratégias para que culturas antes silenciadas, negadas e estereotipadas passem a ser ditas, problematizadas, divulgadas. Tais lutas culturais não são travadas apenas com base na ressignificação de práticas culturais desses grupos, também são travadas no que diz respeito à forma como os corpos negros e indígenas são representados, como será discutido no próximo capítulo.

Capítulo 5

A exaltação do corpo como estratégia de luta para a mudança de significados sobre negros/as e indígenas na literatura infantil

Basta folhear os livros de literatura infantil que compõem os kits de literatura afro-brasileira da PBH que se verá uma infinidade de corpos sendo delineados em meio às ilustrações e aos enredos. Corpos negros, brancos, indígenas, masculinos, femininos, jovens, velhos, enfeitados, nus. Corpos ambíguos, plurais, múltiplos. São corpos que chocam, encantam, inspiram e afetam. O desfile não tem fim! Os corpos se movimentam, falam, agem, sonham. Ora são apresentados pelo/a narrador/a, ora se materializam por meio da fala de uma personagem, ora aparecem estampados nas ilustrações que compõem os livros de literatura infantil. Esses corpos apresentam as mais diversas características. São corpos com cores, cheiros, desejos, dilemas. Corpos que não cessam de se transformar, de contradizer, de surpreender. Trata-se de corpos atravessados por diferentes marcas sociais e culturais. Corpos que dizem de mim, do outro, de nós. Corpos que nos ensinam como vestir, agir, pensar e ser. Corpos interessados, que nos convidam a sofrer, a nos deliciar, a viver com eles nas tramas narrativas e também em nossas próprias vidas. Alguns nos convidam de modo intimidador, outros de modo sutil. Uns são prontamente esquecidos, outros ficam tempos a nos rondar.

Ao apresentar esse variado leque de corpos, a literatura infantil disponibiliza um grande número de arranjos corporais e ensina seus/suas leitores/as possibilidades de existência. O corpo é entendido aqui como “mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações” (GOELLNER, 2003, p. 28). Afinal, “a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se exibem, a educação de seus gestos...” (GOELLNER, 2003, p. 28) são também constitutivos dos corpos. O corpo, assim entendido, não possui apenas materialidade biológica e traços físicos. Ele possui uma dimensão cultural de grande importância para sua constituição. Assim, “pensar o corpo hoje não implica circunscrevê-lo aos limites da biologia, mas tomá-lo em suas diferentes potencialidades estéticas, culturais, sociais e políticas” (MACIEL, 2012, p.77). Isto porque trabalho aqui com a concepção de um corpo que também é construído pelo seu entorno, “na interseção entre aquilo que herdamos

geneticamente e aquilo que aprendemos quando nos tornamos sujeitos de uma determinada cultura” (MEYER; SOARES, 2004, p.8/9). Para analisar os processos pelos quais corpos são considerados como pertencentes a determinadas raças/etnias, essas duas dimensões são importantes e não deveriam ser desconectadas. Afinal, tanto o fenótipo como os significados produzidos culturalmente são fatores determinantes para se fazer a leitura dos corpos que circulam no Brasil. Como salienta Gomes (2003, p.80), muitas diferenças inscritas no corpo são transformadas em marcas e signos, em um processo no qual “são estabelecidos padrões de superioridade/inferioridade, beleza/feiura”.

Ao analisar o modo como os corpos são narrados, mostrados, divulgados e produzidos nos materiais investigados nesta tese, o argumento desenvolvido é o de que os livros analisados, por meio de processos de significação e da utilização de uma série de mecanismos e técnicas de poder, produzem saberes que divulgam e celebram corpos racializados e etnicizados – anteriormente marcados como o outro e o anormal – como belos, adequados e desejáveis. Isto é, no discurso da literatura infantil analisada, seja por meio da palavra, seja por meio da ilustração, são acionados *os mecanismos do protagonismo e da metáfora/adjetivação*, assim como *as técnicas do destaque e da adição de significados*, que exaltam os corpos negros e indígenas.

Essa exaltação de corpos que anteriormente eram silenciados e apagados, modificou-se bastante desde que a valorização da diversidade e da diferença passou a fazer parte da agenda política brasileira. Outras formas de apresentação desses corpos passaram a circular, confirmando que “o conhecimento do corpo é por excelência histórico, relacionado aos receios e sonhos de cada época, cultura e grupo social” (SANT’ANNA, 2000, p.237). Em diversos campos discursivos, inclusive na literatura infantil, começaram a ser produzidos outros conhecimentos sobre corpos racializados e etnicizados. Houve um grande movimento na indústria livresca nesse sentido. Começou-se uma busca para selecionar autores/as e ilustradores/as que tematizassem, explorassem, tocassem na questão de raça/etnia em suas obras. Foram também convidados/as autores/as e ilustradores/as de diferentes nacionalidades, raças, etnias. Tal esforço também “caracteriza a origem da teoria pós-colonial na medida em que será o ponto de partida para que outros autores, também de contextos periféricos, reflitam sobre sua própria condição de colonizado” (ALCADIPANI; ROSA, 2010, p.373). Considerava-se que o/a autor/a e o/a ilustrador/a, possuindo marcas do corpo que se queria divulgar em seu próprio corpo, poderia contribuir para se garantir uma multiplicidade de olhares.

Foram também escolhidos enredos que se passassem nos mais diversos cantos do mundo, inclusive nas teias da fantasia, e nos quais figurassem os mais distintos e inusitados arranjos corporais. Desde então, apareceram as mais diversas histórias salpicadas de corpos racializados e etnicizados. São esses os corpos que povoam as histórias dos livros de literatura infantil que fazem parte dos kits de literatura afro-brasileira da PBH. Ao se ler as obras literárias que fazem parte desses kits, assistimos a um desfile de corpos em que marcas de raça/etnia (principalmente indígena e negra), se interconectam a marcas de gênero, de sexualidade, de nacionalidade, de geração, fabricando diferentes possibilidades de se relacionar com o outro, de se viver os desejos, de se localizar e transitar pelo mundo.

Esses corpos são construídos por uma infinidade de práticas e discursos que, a todo instante, atualizam, subvertem, fabricam significados sobre ser negro ou indígena em nossa sociedade. O corpo é, assim, também concebido como produto da linguagem, “como objeto social e discursivo, um corpo vinculado à ordem do desejo, do significado e do poder” (GROSZ, 2000, p.77); como um “vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída” (LE BRETON, 2007, p.7). Deve, portanto, “ser compreendido por via de uma série de discursos disparatados” (GROSZ, 2000, p.79). Por isso, é importante analisar “todos os traços de corporalidade que apareçam alhures (isto é, nas atividades epistêmicas, artísticas, sociais e culturais – o restante da vida fora da esfera da simples biologia)”, e de como elas podem “causar comoção na estrutura dos saberes existentes” (GROSZ, 2000, p.80).

Nos livros investigados, observa-se uma proliferação de significados sobre os corpos negros e indígenas. Como afirma Escosteguy (2010, p.69), os significados são “uma produção social; resultam de uma prática social”. Nessa direção, Silva (2003, p.18) lembra que o sentido e o significado:

não são produzidos de forma isolada, circulando como átomos, como unidades independentes. O significado e o sentido tampouco existem como ideia pura, como pensamento puro, fora do ato de sua enunciação, de seu desdobramento em enunciados, independentemente da matéria significante, de sua marca material como linguagem. Os significados se organizam em sistemas, em estruturas, em relações (SILVA, 2003, p.18).

Encontramos, nos livros analisados, sobretudo, corpos que, quando não eram silenciados, eram tratados como anormais e inferiores na literatura infantil (GOUVÊA, 2005; JOVINO, 2006; ESCAFANELLA, 2007). Eram alvo de investimento de exercícios que visavam a corrigi-los e

adequá-los, mas que passam agora a serem difundidos como a norma, como algo a ser desejado, buscado, concretizado. Corpos que, marcados como o “outro”, explorados em seus mínimos detalhes, desmembrados e reconstruídos, têm sido ressignificados de diferentes modos na contemporaneidade. “Para entender como tais construções ocorrem, o caminho lógico é examinar a linguagem, na medida em que é através dela que criamos e vivenciamos os significados” (GORDON, 2008, p.15).

Um exemplo claro desse movimento é relatado por Fonseca (2006, p.35), ao analisar “a literatura produzida por negros ou por aqueles que assumem as questões próprias dos segmentos marginalizados”, alinhados a uma política de resistência. A autora mostra como traços do corpo negro, que reiteravam preconceitos, passaram a ser “assumidos como significantes de um outro padrão estético e de uma política de elevação da autoestima dos afro-descendentes”. Isso coloca em evidência a dimensão socialmente construída do corpo, uma vez que, por meio “de uma rede de saberes em que o corpo se insere, se estabelecem, sempre, novas relações de poder e estas relações vão posicionando os sujeitos de modos diferenciados no espectro social” (ANDRADE, 2004, p.109).

É justamente essa oscilação nas relações de poder, os incessantes processos de significação, que propiciam que coexistam na sociedade diferentes saberes e significados sobre os corpos negros e indígenas. É o que permite, nos livros literários analisados, a instauração de um conflito frente ao que se via de forma predominante na sociedade e na literatura infantil até então. É o que permite que o binarismo eu/outro, tão mobilizado em torno de raça/etnia a partir de uma herança colonial, passe a ser desconstruído e problematizado e entre na luta por uma política de valorização e afirmação de corporeidades antes negadas, silenciadas ou desvalorizadas. Isso porque “o processo de significação é fundamentalmente indeterminado, sempre incerto e vacilante” (SILVA, 2009, p.80).

Nesse sentido, vale ressaltar que o currículo está e esteve sempre envolvido com a produção de saberes, isto é, implicado na construção e na divulgação de significados sobre o mundo e as coisas do mundo. Entretanto, esse processo de significação não consiste apenas em se divulgar significados já existentes, mas, por meio de seleções, exclusões e diferenciações, fazer as coisas serem significadas. Isso se dá principalmente por meio da linguagem, em um processo no qual a “suposta descrição é, efetivamente, uma criação” (SILVA, 2002, p.12). A literatura infantil

trata-se de um discurso que também se insere nesse processo e disputa a produção de saberes e significados sobre os corpos.

Para mostrar como se dá esse funcionamento, este capítulo está organizado em duas partes. Na primeira parte apresento alguns arranjos corporais – amplamente divulgados em nossa sociedade e que também estão presentes nas páginas dos livros dos kits de literatura afro-brasileira – que contribuíram para a produção do que passou a ser considerado normal e anormal. Na segunda parte mostro os processos pelos quais o corpo negro e o corpo indígena são constituídos, de forma positivada, nos livros analisados, numa estratégia explícita de ampliação dos modos de subjetivação disponibilizados.

5.1 Combinações corporais que produziram a norma e o anormal

Boca, olhos, nariz, cabelo, pele... Saia, blusa, calça, sapato, manto... Colar, cocar, pulseira, panos, penas... gordo, magro, baixo, bonito, rico... bom, atraente, repulsivo, esperto... um corpo é formado por distintas partes, peças, acessórios, características, comportamentos. Esses elementos, que compõem os diversos corpos que circulam no mundo, se organizam de modos diversos conforme a cultura, o lugar e o tempo, conforme o que se deseja divulgar, silenciar, diferenciar; conforme o que e como se quer significar. Apesar de arrançados em uma combinação numérica sem fim, ora determinadas combinações prevalecem e atuam sobre outras.

A literatura infantil também se insere nesse processo, produzindo e dando visibilidade a algumas e não a outras combinações. Como um currículo, opera com limitações e facilitações de composições (PARAÍSO, 2008). Ora prevalecem limitações, “quando imagens e culturas de um currículo restringem as possibilidades do que pode ser visto, sentido e aprendido” ou “quando imagens e culturas levam a ver um currículo como devedor de um saber e de significados que não são produzidos nele” (PARAÍSO, 2008, p.109). Ora prevalecem facilitações, “quando culturas e imagens de um currículo possibilitam a divulgação de múltiplas imagens do mundo, e espera, calmamente, que cada um/a possa conectar-se com aquilo que lhe convenha” (PARAÍSO, 2008, p.110).

Assim como na literatura infantil, ao longo da história, em diferentes discursos, também houve limitações e facilitações. Uma das principais combinações que foram e ainda são narradas na literatura, na mídia, na publicidade, nos currículos é o: “*branco + masculino + heterossexual*”, “*européu + cristão + civilizado*”, “*branco + rico + urbano*”. Tais combinações, que prevaleceram em muitas esferas discursivas, foram produzidas como a norma, isto é, “um princípio de comparação, de comparabilidade, de medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo” (EWALD, 1993, p.86). Schwarcz (2000, p.122) destaca que “não há como deixar passar a supremacia e a imposição de uma estética branca nas representações divulgadas por todo o país”. A autora traça uma lista de artefatos nos quais imperaram um modelo estético majoritariamente branco: “anjos das procissões são brancos, histórias infantis trazem heroínas da cor do leite e modelos desfilam uma moda com moldes definidos pelo mesmo perfil” (SCHWARCZ, 2000, p.122).

A cor de pele branca, funcionou, durante muito tempo, como parâmetro e norma, frente aos quais os demais corpos foram sendo construídos em um “processo de Outrificação (torná-lo o Outro)” (ALCADIPANI; ROSA, 2010, p.372). Trata-se de um processo que parte de um “olhar que inscreve miticamente todos os corpos marcados, que possibilita à categoria não marcada alegar ter o poder de ver sem ser vista, de representar, escapando à representação. Este olhar significa as posições não marcadas de Homem e Branco...” (HARAWAY, 1995, p.18). É utilizando essa lógica do que é o outro, que determinados grupos sociais tomam para si o direito de falar e representar o que não lhe é conhecido e/ou familiar.

Representação é aqui compreendida como “apresentações”, isto é, como “formas culturais de referir, mostrar ou nomear um grupo ou um sujeito” (LOURO, 1997, p.98). Esse conceito de representação focaliza a linguagem, pois se refere à forma como o outro é apresentado, nomeado e dito nos diversos espaços e artefatos, isto é, se refere à produção de saberes sobre esse outro. A representação é, nessa perspectiva, uma forma de conhecimento e de divulgação do outro e, portanto, ela é “central na formação e produção da identidade social e cultural: é por meio da representação que construímos a identidade do outro e, ao mesmo tempo, a nossa” (PARAÍSO, 2004b, p.59). Representação, portanto, “é compreendida como aquelas formas de inscrição através das quais o Outro é representado” (SILVA, 2002, p.127), “uma forma de conhecimento e de divulgação do outro” (PARAÍSO, 2004b, p.59). Uma forma de produção e de divulgação de saberes sobre os sujeitos e sobre os diferentes grupos culturais. Esse processo,

montado por meio de oposições, comparações e diferenciações, ou por meio de outras relações de poder de diferentes tipos, segue uma lógica binária que restringe as possibilidades de existência. Ou se é a norma, o eu que fala; ou se é o anormal, o outro que é falado. Afinal, o “termo subordinado é meramente negação ou recusa, ausência ou privação do termo primário, sua queda em desgraça; o termo primário define-se expulsando seu outro e neste processo estabelece suas próprias fronteiras e limites para criar uma identidade para si mesmo” (GROSZ, 2000, p.48).

Assim, foi usando o sistema de representações que produz e divulga determinados significados e saberes, que foram sendo compostos outros corpos colonizados que circularam por muito tempo em terras brasileiras, e que repercutiram e ainda repercutem em diversos discursos: “*cabelo crespo + preto/a + feio/a*”, “*escrava + negra + sensual*”, “*africano/a + bárbaro/a + animal*”, “*índio/a + exótico/a + ingênuo/a*”, “*pardo/a + preguiçoso/a + místico*”, “*sem pelos + pintado/a + selvagem*”. Várias dessas combinações, e outras mais tantas, foram articuladas de modo a posicionar o/a negro/a e o/a indígena como o “outro” no Brasil, o “anormal”, isto é, aquele/a que se diferencia da norma e, ao mesmo tempo, é usado para reforçar a norma. Trata-se de arranjos corporais forjados principalmente em um contexto colonial e que circularam de forma significativa em nossa sociedade. Courtine (2008, p.261) mostra como isso se constitui como “uma das formas essenciais da formação do poder de normalização na virada do século”. O autor comenta que “a extensão do domínio da norma se realizou através de um conjunto de dispositivos de exibição do seu contrário, de apresentação da sua imagem invertida” (COURTINE, 2008, p.261).

Essas imagens, herança colonial, ainda circulam e disputam por significar o corpo negro e o corpo indígena em tempos atuais e aparecem nos livros literários analisados. Como afirma Miranda (2010, p.3) em “oposição à neutralidade e transparência racial que prescinde de nomeação para se afirmar, os caracteres negativos são relacionados aos grupos raciais não-brancos”. É assim que, por mais inesperado que possa parecer, já que se trata de um livro do kit de literatura afro-brasileira, se vê, ao longo de uma das obras analisadas (Dito, o negrinho da flauta – BLOCH, 1993), o corpo de um garoto negro, Benedito, de treze anos, ser nomeado, por meio das falas das personagens como *negrinho mal-educado, mal-agradecido, bobão, vagabundo, moleque, pivete, pretinho ingrato, pestinha, neguinho sujo, bisca, coitado, seu coisa nenhuma, ingrato, cínico, ladrão, cabiúna de uma figa*. Nesse livro em particular, a personagem principal, de apelido Dito, é retratada como alguém muito ignorante, meio boba,

analfabeta, que passa por constantes humilhações, castigos e maus-tratos. Trata-se de uma figura que relembra um dos modos como os/as negros/as foram representados na literatura brasileira: “o negro infantilizado, serviçal e subalterno, que se encontra, por exemplo, em peças de teatro como *O demônio familiar*, de José de Alencar, e *O cego*, de Joaquim Manuel de Macedo” (PROENÇA FILHO, 2004, p.165). Silva e Rosemberg (2008, p.87) a descrevem como “dotado de certa ingenuidade, tem alguma inspiração no arlequim da *Commedia dell’Arte*, travesso, vive a fazer confusões e trapalhadas”.

Embora essa não seja uma tônica nos livros analisados, que, em sua maior parte, retratam de forma positiva os/as negros/as, há que se registrar que outros livros chegam a ativar alguns significados pejorativos relacionados especificamente ao corpo negro. Em alguns deles, as personagens vivenciam uma série de situações nas quais são posicionadas como sujeitos excluídos e recebem uma série de apelidos depreciativos, como: *negrinha safada*; *negos folgados* (A cor do preconceito – CAMPOS; CARNEIRO; TOLEDO, 2006); *boneca de piche*, *cabelo de bombril* (A cor da ternura – GUIMARÃES, 1989); *Pelé*, *picolé de asfalto*, *macaco*, *anu* (Felicidade não tem cor – BRAZ, 1994); *vagabunda* (Pretinha, eu? – BRAZ, 1997). Cavalleiro (2010, p.20) afirma que esses “codinomes pejorativos, muitas vezes escamoteados de carinhosos ou jocosos, que identificam alunos(as) negros(as)”, sinalizam “o jugo de práticas racistas e discriminatórias”, às quais muitas crianças negras ainda estão submetidas, por exemplo, na vida escolar.

A escolha de termos como os citados, contudo, para se nomear o corpo negro, em um discurso que se pretende positivador de raças/etnias, ganha nos livros investigados um caráter político. Ao mesmo tempo em que se escolhem termos desqualificadores que circulam amplamente na sociedade para se referir ao corpo negro – o que de certa forma reforça as associações instauradas entre os corpos negros e os elementos aos quais são comparados –, esses termos são acionados para, em seguida, se problematizar as diversas práticas discriminatórias, sofridas pelas personagens. De certa forma, pode-se dizer que esses livros vão ao encontro do que propõem as Diretrizes Curriculares, ao afirmar a importância de “ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeira, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana” (BRASIL, 2010, p.233).

Os termos funcionam, portanto, como um elemento detonador de conflito que mobiliza as ações desenvolvidas no enredo, que sempre termina com a resolução do conflito. Isto é, todas as narrativas terminam com as crianças superando seus dilemas quanto à raça/etnia e se colocando de uma maneira afirmativa na vida. Apesar de que uma “leitura crítica dos estereótipos por meio dos próprios estereótipos pode acabar por reproduzi-los e reforçá-los, em vez de superá-los, como parece ser a intenção desse tipo de literatura” (MARTINS; GOMES 2010, p.151), não se deve deixar de considerar que evitar o estereótipo não é a solução. Tampouco se fazer o uso intencional de termos positivos, uma vez que o discurso trará sempre as lutas culturais de uma sociedade, afinal, o discurso é aquilo pelo que se luta (FOUCAULT, 2001).

Em tempos nos quais a discriminação racial já virou lei que criminaliza, ou pelo menos, em tempos nos quais o discurso da diferença e da diversidade prevalecem, significados e representações desqualificadoras do outro continuam circulando e entrando em choque com os significados e as representações que se pretendem adequadas e afirmativas. Apesar dos variados *interditos* (FOUCAULT, 2001) que esse discurso sofre, “sabe-se bem que não temos o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2001, p.9), recorrentemente ele vem à tona. Isso mostra que os significados estão sempre sendo negociados na cultura e que as lutas por representação e por produção de outros saberes não têm fim, são, ao contrário, uma construção histórica e contingente bastante complexa e permanentemente em ação.

Dessa forma, seja na literatura infantil, como nos exemplos citados, seja nos mais diversos espaços e artefatos, há sempre contestação. Esse processo também pode ser observado na mídia, por meio da fala de Rodrigo Lombardi, um ator que, ao comentar o desempenho de um artista em um programa de televisão, disse: “Tem um cara que eu sou muito fã desde criancinha e acho que foi ele que me fez ser artista, juntamente com meu pai. Era um cara que, na sua época, era negro, caolho, um metro e cinquenta, chamado Sammy Davis Jr., que quando entrava no palco saía com dois metros de altura, loiro, de olho azul”⁴⁰. Há alguma incompatibilidade em ser negro, caolho, baixo e ser uma inspiração? E ser um excelente dançarino? E ser um brilhante cantor? No discurso proferido pelo ator, parece que sim.

⁴⁰ Confira o vídeo da fala do ator Rodrigo Lombardi, no programa *Domíngão do Faustão*, do dia 04 de novembro de 2011. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=X-uLTdsJRJE>>. Acesso em 11 out. 2012.

O exemplo serve para evidenciar como se dá, no jogo discursivo, o processo de construção do outro. O “um não permite dois, três, quatro. Ele não tolera nenhum outro. Para ser um, o um deve criar uma barreira ou limite em torno de si, caso em que necessariamente se envolve no estabelecimento de um binarismo – dentro/fora, presença/ausência” (GROSZ, 2000, p.47). Se se é negro, os adjetivos usados são aqueles considerados negativos, como caolho e baixo. Se se é branco, esse corpo é composto por adjetivos e características consideradas positivas em nossa cultura como alto, excelente dançarino, ótimo cantor, fonte de inspiração. Nesse caso, no sistema de produção de significados, o que importa é o que é dito, divulgado, citado, mostrado. Não se trata, assim, de encontrar, além, “a intenção do sujeito falante, sua atividade consciente, o que ele quis dizer, ou ainda o jogo inconsciente que emergiu involuntariamente do que disse ou da quase imperceptível fratura de suas palavras manifestas” (FOUCAULT, 2005, p.31); o que importa é compreender “o ponto de sua possibilidade histórica” (FOUCAULT, 2003, p.18). O discurso funciona assim como a arena na qual os significados disputam o estatuto da verdade e o privilégio de dizer quem e como é o eu e o outro. Como diz Meyer (1998, p.370, grifos da autora), “*quem e o que nós somos se definem em relação àquilo que nós não somos e a operação de poder que está envolvida nesta definição, nos posiciona de diferentes formas, em diferentes lugares, com diferentes efeitos, nas sociedades/grupos em que vivemos*”.

Apesar da atualidade desse episódio, esse processo tem raízes longínquas, no colonialismo e em seus efeitos: “os índios massacrados, [...] o mundo negro desqualificado, vozes imensas extintas para todo o sempre; lares desfeitos; todos este esfrangalhamento, todo este desperdício, a humanidade reduzida ao monólogo...” (CÉSAIRE, 1978, p.65). Isto é, a construção do negro e do indígena como o outro foi fincada em base de violência, exploração, violação de direitos, ocupação de territórios. Nessas relações coloniais de poder foram sendo atribuídos significados particulares aos povos colonizados que muitas vezes funcionaram como verdade. Como exemplo, pode-se citar um trecho de *A carta*, de Pero Vaz de Caminha, que descreve o corpo indígena e um segundo trecho, retirado de um livro didático de história do final do século XIX que descreve o corpo negro:

“A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixar de encobrir suas vergonhas do que de mostrar a cara. Acerca disso são de grande inocência [...] Os cabelos deles são corredios. E andavam tosquiados, de

tosquia alta antes do que sobre-pente, de boa grandeza, rapados todavia por cima das orelhas” (*A Carta*, de Pero Vaz de Caminha)⁴¹.

“Ao sul do Sahará todos os habitantes são pretos, e ainda que uns differem muito dos outros, a raça é a mesma. Alguns dos negros tem o cabelo encarapinhado, olhos pretos, um nariz chato e lábios grossos. É uma raça feia, mas sendo educados são de boa indole, fieis aos seus protectores e aprendem qualquer arte ou officio como os europeus. São porem, todos no geral, idolatras, muito ignorantes e barbaros” (PINTO COELHO, 1880, p.104)⁴².

Os dois excertos retomam combinações entre tantas outras por meio das quais corporeidades negras e indígenas têm sido ditas, nomeadas, apresentadas, ao longo da história, produzidas, portanto, como anormais. Tais corpos puderam e ainda podem ser vistos nos mais diferentes discursos: em livros didáticos; em notícias e artigos de diferentes jornais e revistas; em comunidades e declarações nas redes sociais; em imagens e sons de comerciais de televisão; em letras e melodias de músicas dos mais diferentes estilos; na literatura⁴³. Trata-se de construções discursivas que têm efeitos concretos de sentido, de poder, que repercutem na forma como os corpos são concebidos na sociedade. Contribuem, portanto, “para fixar posições de sujeito específicas, para fixar relações hierárquicas e assimétricas particulares” (SILVA, 2003, p.25). Nesse caso, contribuem para posicionar o/a negro/a e o/a indígena como sujeito submisso, inferior frente ao branco, anormal. Vale destacar que “os anormais não são, em si ou ontologicamente, isso ou aquilo; nem mesmo eles se instituem em função do que se poderia chamar de desvio natural em relação a alguma suposta essência normal” (VEIGA-NETO, 2001, p.109). Trata-se de uma noção construída discursivamente, em meio às práticas culturais. Por isso a necessidade da análise “dos jogos de linguagem e de poder em que elas assumem os significados que têm” (VEIGA-NETO, 2001, p.115).

Por meio da vinculação de determinados atributos ao corpo negro e indígena e por meio de uma repetição exaustiva dessa vinculação, foram se compondo imagens sobre esses corpos. Imagens aqui compreendidas como “aquilo que é tornado visível por um discurso” (CUNHA, 2011, p.17). Assim, aciona-se a *estratégia da reiteração* que, conforme argumenta Butler (2001) funciona ao repetir, exaustivamente, a mesma coisa. Trata-se de um ato de performatividade,

⁴¹ Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000292.pdf>>. Acesso em 12 out. 2012.

⁴² Confira o artigo “Uma análise das imagens e representações dos negros em livros escolares de leitura da segunda metade do século XIX em Pernambuco”, de Adlene Silva Arantes. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/802.pdf>>. Acesso em 12 out. 2012.

⁴³ Cf. Silva e Rosemberg (2008) e Martins (2005).

ou seja, “a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (BUTLER, 2001, p.154). Como colocado nos excertos apresentados, o corpo negro e indígena é sempre dito, apresentado e representado como o outro. E para que produza os efeitos que o discurso nomeia, ele precisa ser repetido em diferentes contextos. Nesse sentido, a noção de performance é produtiva, à medida que “ajuda a problematizar as relações raciais e os roteiros sociais previamente construídos para posicionar as negritudes em lugares sociais de desprestígio e inferiorização” (COSTA DE PAULA, 2012, p.1).

Ao se construir o eu/outro, vê-se sendo utilizado um “pensamento dicotômico necessariamente [que] hierarquiza e classifica os dois termos polarizados de modo que um deles se torna o termo privilegiado e o outro sua contrapartida suprimida, subordinada, negativa” (GROSZ, 2000, p.47/48). Esse processo funciona por meio de “uma repetida sequência de ‘certezas’, na qual quem tem sua fala legitimada atribui aos ‘outros’ seus significados de forma segura, estável e inquestionável!” (OLIVEIRA, 2003, p.26). Tais significados são articulados estrategicamente de modo a “generalizar características, vozes e imagens, traços comuns” (OLIVEIRA, 2003, p.26). Dessa forma, pode-se afirmar que, no processo de construção do outro, funcionam tanto a *estratégia da reiteração*, quanto a *estratégia da generalização*. A generalização opera de tal modo que sempre que se nomear o outro, no caso, o/a negro/a e o/a indígena, essa nomeação venha acompanhada de determinados adjetivos e/ou características, como pode ser visto em várias canções brasileiras:

“Pego meu arco e flecha/ Minha canoa e vou pescar
Vamos fazer fogueira/ Comer do fruto, que a terra dá
Índio fazer barulho/índio ter seu orgulho”⁴⁴.

“Na tribo eles vivem/ Comendo raiz
Caçando e pescando/ Guerreando feliz
A oca é a moradia/ Cacique é o guerreiro
A taba é a aldeia/ Pajé é o feiticeiro.
Deus é Tupã/ A lua é Jaci
A língua que eles falam/ É o tupi-guarani”⁴⁵.

“Nega do cabelo duro, que não gosta de pentear”⁴⁶;

“O teu cabelo não nega mulata/ Porque és mulata na cor/

⁴⁴ Música infantil interpretada pela apresentadora Xuxa, que foi sucesso na década de 1990.

⁴⁵ Música popular divulgada em escolas.

⁴⁶ Letra da música “Fricote”, de Luiz Caldas. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/luiz-caldas/fricote-2.html>>. Acesso em: 10 out. 2012.

Mas como a cor não pega mulata/ Mulata, quero seu amor”⁴⁷;

“Veja veja veja veja veja os cabelos dela
Parece bom-bril, de ariá panela[...]
Eu já mandei, ela se lavar
Mas ela teimo, e não quis me escutar
Essa nega fede, fede de lascar
Bicha fedorenta, fede mais que gambá”⁴⁸

Nas canções apresentadas acima, observam-se representações desqualificadoras do corpo indígena e do corpo negro que, por meio de processos de significação, tendem a ser generalizadas e aplicadas a todo corpo negro e indígena. Dessa forma, se se é índio/a, mora-se em uma tribo, caça, pesca, não se fala corretamente o português. Se se é negro/a tem-se o cabelo ruim e fede. Ao se emparelhar o outro – corpo negro e corpo indígena – a uma série de adjetivos/características que o desqualificam ou funcionam para o desqualificar, essas combinações foram se cristalizando e se estendendo a todo corpo marcado como o Outro. Isso repercutiu, por exemplo, na tese do branqueamento, segundo a qual, aos/às brancos/as era atribuída uma suposta pureza e superioridade e “baseando-se nas características físicas e culturais” (SANTANA, 2011, p.130) desse grupo, impingia-se “aos negros, mestiços e indígenas a condição de inferioridade, de desumanidade, de incapacidade, de miséria física, material e moral” (SANTANA, 2011, p.130). Esse discurso se perpetuou de tal forma que, quando esses corpos ocupam outras posições, essas são negadas, como na fala de Rodrigo Lombardi frente ao corpo negro e como no exemplo a seguir do corpo indígena: “Um índio vereador/ sem comentários...[...] Olha, eu não tenho nada contra índio... Só acho que eles deveriam viver isolado numa selva na Amazônia vivendo da caça e pesca! Só dão prejuízo aqui no estado #prontofaleitômaisleve”⁴⁹.

Ao longo dos séculos, no Brasil, essa norma foi instituída utilizando-se principalmente a categoria de raça/etnia, na qual o/a branco/a português/a se contrapõe ao/à negro/a africano/a e ao/ à indígena nativo/a americano/a. Dessa forma, nossa história foi narrada de forma a retomar

⁴⁷ Letra de conhecida machinha de carnaval: “O teu cabelo não nega”, de Lamartine Babo. Disponível em: <<http://letras.mus.br/lamartine-babo/366356/>>. Acesso em: 10 out. 2012.

⁴⁸ Letra da música “Veja os cabelos dela”, de Tiririca. Tal trecho foi retirado da notícia “Música de Tiririca é considerada racista”, na qual explica que o Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro decidiu que a gravadora Sony Music deve pagar cerca de R\$ 1,2 milhão por causa do racismo presente na letra. Disponível em: <<http://cratonoticias.wordpress.com/2011/12/19/musica-de-tiririca-e-considerada-racista/>>. Acesso em 20 out. 2012.

⁴⁹ Comentário feito por uma estudante um dia após a eleição do professor indígena da etnia Guarani-Nhandeva, Aguilera de Souza (PSDC) à Câmara de Vereadores de Dourados/MS. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/eleicoes/2012/noticias/0,,OI6222651-EI19136,00-vc+reporter+pelo+Facebook+jovem+critica+eleicao+de+indio+no+MS.html>>. Acesso em 12 out. 2012.

sempre as raças/etnias que comporiam o povo brasileiro. Mas não de forma equivalente, e sim estabelecendo distinções nas quais “*português + branco*”, “*africano + negro*” e “*nativo/americano + indígena*” sempre ocuparam posições desiguais nas relações de poder. “Para conhecer o Outro, e também para dominá-lo, é preciso classificar, simplificar, definir. Nessa caracterização, o uso de estereótipos pode ser uma maneira rápida e eficiente de se mostrar esse Outro” (CORRÊA, 2006, p.28).

Esse posicionamento distinto se deu em grande parte em decorrência dos movimentos mencionados anteriormente. De tal forma que a todo corpo “*africano + negro*” e a todo corpo “*nativo/americano + indígena*” passaram a ser atribuídas características como “incivilizado, exótico, sensual, incapaz, escravo, animal, inferior, ignorante, sujo” e “simples, agreste, selvagem, inculto, bárbaro, dócil, preguiçoso, cordial, gentio, ingênuo”, respectivamente. Isto é, algo que é um constructo social, com significados forjados em meio a relações de poder, ganhou estatuto de lei, princípio, proposição de caráter geral. Desse emparelhamento contínuo de “*outro + adjetivos/características*”, decorrem dois movimentos: a naturalização dessa relação e a aplicação dessa fórmula a todo corpo que estiver fora da norma. Tudo isso é central para o modo como os significados sobre os corpos de diferentes raças/etnias são produzidos, divulgados e autorizados.

A problematização desse emparelhamento torna-se um exercício necessário para que o jogo discursivo imbricado na construção de verdades sobre o eu e o outro seja compreendido, isto é, para que se evidencie o caráter de construto dos modos de divulgação de significados e de produção de saberes sobre negros/as e indígenas. Isso permite expor o processo pelo qual vieram a ser o que é, “as origens dessa invenção e os processos pelos quais ela se tornou ‘naturalizada’” (SILVA, 2001, p.134); impedir que esses modos de divulgação que inferiorizam grupos sociais ganhem estatuto de verdade, pois é no entrecruzamento de variadas maneiras de se apresentar o/a negro/a e o/a indígena, que “algumas acabam adquirindo uma autoridade maior, a ‘autoridade do óbvio, do senso comum e da autoevidência’” (LOURO, 2004, p.464). Nesse sentido, os kits de literatura afro-brasileira da PBH foram organizados e apresentam outros corpos, diversos dos já mapeados, entrando assim na disputa pela produção e divulgação de significados.

5.2 A exaltação de corpos negros e indígenas para a produção de outros significados sobre esses grupos sociais

Ao abrir os livros que fazem parte dos kits de literatura afro-brasileira, o/a leitor/a vê deslizar pelas páginas os mais distintos corpos: mulher-cobra; monges de longas barbas, com cruces penduradas ao peito, sobre surradas túnicas; adolescentes em crise com a aparência; avôs e avós carinhosos/as que ensinam os/as netos/as tradições ancestrais; índios nus, com enigmáticos desenhos em suas peles; crianças corajosas que enfrentam serpentes; mulheres mulçumanas cobertas da cabeça aos pés; homens afegãos mutilados devido às guerras; mulheres canibais que devoram os filhos; meninos e meninas brasileiros/as que adoram brincar, criar, imaginar.

Apesar das inúmeras marcas (de gênero, sexualidade, nação, geração...) que se combinam para a produção desses corpos, pode-se afirmar que raça/etnia é uma das marcas mais fortes, nos livros analisados. Raça/etnia é incorporada reiteradamente nos ditos e ilustrações das páginas dos livros literários, em uma luta explícita e evidente por fazer os corpos negros e indígenas aparecerem, produzindo, ao mesmo tempo, outros significados para esses corpos. Isso já vem marcado na própria legislação na qual se pauta a Secretaria de Educação da PBH para organizar os kits, que prevê que: a cultura e a história africana, afro-brasileira e indígena deverão ser trabalhadas em especial pela área da Literatura (BRASIL, 2003; 2008); os sistemas de ensino deverão oferecer suporte para a promoção das relações étnico-raciais por meio da edição e divulgação de materiais didáticos e bibliográficos (BRASIL, 2010). Dessa forma, raça/etnia atravessa os corpos de crianças, jovens, velhos/as; filhos/as, primos/as, mães/pais, tios/as, avôs/avós; homens e mulheres; brasileiros/as, afegãos/ãos, moçambicanos/as; pobres e ricos... O que há, definitivamente, nos livros analisados, são corpos racializados e etnicizados, que trazem como marca central o fato de se remeterem a determinados povos, culturas e seus modos de existir. A respeito dos livros analisados, pode-se dizer que o “eu” e o “nós” “não desaparecem, mas o que desaparece é a noção de que essas categorias são entidades unificadas, fixas e já existentes, e não modalidades de múltipla localidade, continuamente marcadas por práticas culturais e políticas cotidianas” (BRAH, 2006, p.361)

Há, contudo, que se realçar que, entre os corpos divulgados, alguns arranjos se sobressaem mais, outros menos. Há sempre aqueles que ficam em um segundo plano, no caso, agora, o corpo branco, e há aqueles que ganham certo destaque e evidência, como já anunciado, o corpo negro e o corpo indígena. Esses corpos, constantemente invocados em várias narrativas, se

apresentam de formas diversas, conforme o enredo do qual participam. O certo é que aparecem, reiteradamente aparecem. Em cada uma das narrativas mostram-se mais, acrescentam um detalhe, dão um novo sorriso, fazem-se notar. Nesse movimento de serem fabricadas, observa-se incidir sobre esses corpos a *tecnologia da exaltação*.

A tecnologia pode ser definida como “a articulação de certas técnicas e de certos tipos de discurso acerca do sujeito” (FOUCAULT, 1993). As técnicas podem ser definidas, na perspectiva foucaultiana, “pela relação entre meios (táticas) e fins (estratégias)” (CASTRO, 2009, p.412), isto é, como “os procedimentos e os exercícios que usamos sobre nós e que os outros usam sobre nós nos processos de subjetivação” (PARAÍSO, 2007, p.57). De acordo com Rose (2001b, p.38), as tecnologias “produzem e enquadram os humanos como certos tipos de seres cuja existência é simultaneamente capacitada e governada por sua organização no interior de um campo tecnológico”. Observa-se, portanto, produzir-se na literatura infantil uma série de mecanismos e técnicas que incidem sobre corpos negros e indígenas de modo a exaltar, a celebrar, a ressaltar tais corpos. Para isso, aciona dois mecanismos: o *mecanismo do protagonismo*, que opera de modo a posicionar esses corpos como protagonistas nos livros de literatura infantil que compõem os kits, principalmente utilizando a técnica do destaque que coloca o/a negro/a e o/a indígena como personagem principal dos enredos e como figura central nas ilustrações da capa; e *mecanismo da metáfora/adjetivação* que opera de modo a compor jogos de linguagem que exaltem seus atributos físicos, por meio da *técnica da adição de significados*, que acrescenta ou justapõe termos positivos à designação do corpo negro e indígena. São esses mecanismos, essas técnicas e seus efeitos nas lutas por significação, que mostrarei melhor a seguir.

5.2.1 Dos bastidores ao protagonismo: rompendo representações

Se o corpo negro e o corpo indígena durante muito tempo foram ausentes, silenciados, coadjuvantes, ou seja, desempenharam papéis secundários nos livros de literatura infantil, definitivamente não é assim que eles se apresentam nos livros de literatura infantil que compõem os kits de literatura afro-brasileira investigados. Aqui, lá, ali, acolá, mais além... nos livros analisados, esses corpos são reiteradamente ditos, ilustrados, apresentados. Observa-se uma tentativa de “ruptura com o sistema colonial e com seu discurso universalizante. Ou seja, construir uma narrativa particular como forma de se tornarem [os colonizados] sujeito de um

destino próprio” (ALCADIPANI; ROSA, 2010, p.373). Nesse sentido, por exemplo, passa a atuar o *mecanismo do protagonismo* que realoca o negro e o indígena de forma que passem a ser os protagonistas das coleções literárias. Para isso, é acionada a *técnica do destaque*, que funciona ao fazer com que negros e indígenas interpretem o papel de personagem principal nas narrativas, vivendo situações singulares, e/ou que apareçam como o principal elemento da capa. Isto é, opera por meio de procedimentos para se alcançar determinados objetivos, no caso, destacar o corpo negro e indígena.

Esse protagonismo se manifesta no plano verbal, mas, sobretudo, no plano imagético. A cada aparição desses corpos nas ilustrações, há todo um esforço em se criar maneiras para que eles se destaquem entre os demais. É assim que funciona o *mecanismo do protagonismo* nas ilustrações, principalmente, reposicionando o corpo negro e indígena. Isto é, por meio da *técnica do destaque*, esses corpos são apresentados como abre-alas, posicionados no primeiro plano, já nas capas dos livros literários. A capa, especificamente do livro literário voltado para crianças, não só embeleza e protege o livro, é o elemento por meio do qual o/a leitor/a trava o primeiro contato com a obra e obtém as pistas iniciais sobre a história. Em um levantamento realizado nos 161 livros literários que fazem parte dos kits de literatura afro-brasileira, o corpo negro figura em 130 capas e o indígena em 12. Excetuando essas 142 capas, há mais outras 17 que, apesar de não mostrarem explicitamente corpos negro e indígenas, fazem alusão a culturas africanas (13) e indígenas (4). Ou seja, em pouquíssimas capas não há uma identificação explícita na ilustração do que se trata a obra ou aparecem animais ou figuram corpos brancos.

Há que se destacar uma predominância evidente do corpo negro em relação ao corpo indígena e ao corpo branco. O corpo branco ainda está mais presente nas ilustrações das capas que o corpo indígena, pois figura em 13 delas de forma individualizada e em mais 18 dividindo o espaço com o corpo negro. Entretanto há que se salientar que, toda vez que o corpo indígena é apresentado, há um exercício de divulgação da cultura e história dos povos indígenas. O mesmo não acontece com o corpo branco que geralmente é ilustrado quando se quer discutir outras temáticas, tais como as relacionadas a gênero (*Faca sem ponta, galinha sem pé* – ROCHA, 2006; *Um menino, uma menina* – MARQUES, 2006; *Os meninos e as meninas* – LABBÉ, PUECH, 2005; *Mamãe nunca me contou* – COLE, 2003). Por isso considero – ainda que os livros acerca dos povos indígenas apareçam em menor quantidade nos kits analisados – que o *protagonismo* na ilustração incide sobre o corpo indígena, colocando-o no primeiro elemento com o qual a criança se depara ao pegar um livro. Esse é, portanto, uma mecanismo utilizado

na luta por significação. Mostram-se aqui os corpos negros e indígenas em destaque. Esse mecanismo tem efeitos na produção e na divulgação de outros significados sobre esses corpos.

Figura 24 – Capas de livros sobre gênero



Fonte: Rocha (2006), Marques (2006); Labbé, Puech (2005) e Cole (2003).

Esses corpos, negro e indígena, são apresentados de forma a comporem diferentes arranjos. Rompem, portanto, com representações estanques. Ora mostram apenas partes, ora aparecem extremamente luxuosos e paramentados, ora se destacam por sua simplicidade. É assim que, em algumas capas, uma parte do corpo ganha destaque: são pés indígenas imersos na água de um rio, entre pequenos peixes nadando (Parece que foi ontem – MUNDURUKU, 2006); são olhos expressivos e observadores de um índio menino cuja pele está pintada de vermelho (O menino e o jacaré – MATÉ, 2003); são mãos negras, com as palmas voltadas para cima, segurando pequenos objetos que lembram conchas e estrelas do mar (Histórias trazidas por um cavalo marinho – PEREIRA, 2007); é um rostinho faceiro e uma das mãos de uma menina negra que sai de dentro de uma caixa de papelão (Cadê você, Jamela? – DALY, 2006); ou o rostinho sapeca de um indiozinho desenhado em tons de rosa, ao lado de uma borboleta azul, destacando-se de um fundo que lembra a trama de um cesto (O curumim que virou gigante – SANTOS, 2000).

Figura 25 – Partes do corpo em destaque

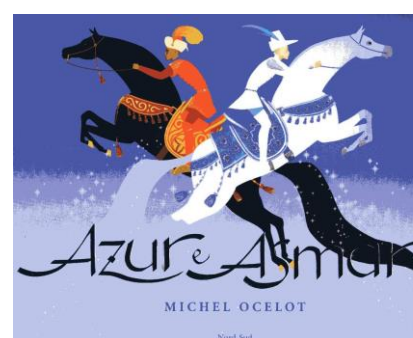


Fonte: Munduruku (2006); Maté (2003); Pereira (2007); Daly (2006) E Santos (2000).

Por meio de sorrisos, olhares e expressões faciais, partes dos corpos se mostram nas capas, sugerindo aventuras, aguçando a curiosidade e incitando o/a leitor/a a abrir as páginas e descobrir um pouco mais daquilo que só é anunciado. É interessante destacar que, entre as partes do corpo que aparecem nas capas, o rosto é a que mais aparece. O rosto tem um significado bastante peculiar em nossa sociedade. É tido como “a sede dos órgãos dos sentidos, a parte do corpo mais viva, que mais identifica, que caracteriza uma pessoa” (FORMIGA, 2002, p.64). Quando não se quer identificar alguém, usa-se a expressão, “homem sem rosto” ou “mulher sem rosto”. No caso das obras analisadas, observa-se justamente um movimento contrário, o de levar que a criança identifique quem figura naquela obra literária.

Em outras capas, os corpos aparecem retratados na íntegra, em diferentes situações, realizando variadas ações, retratados com diferentes roupas e acessórios. Algumas capas se destacam por apresentar os corpos em situações de glamour e rituais, vestidos com roupas e adereços próprios a sua posição no grupo social a que pertencem: duas crianças negras vestindo trajes reais brancos do congado, com mantos com desenhos geométricos, coroas coloridas, uma dessas crianças segurando um tambor (Azur & Asmar – OCELOT, 2007); dois homens massais trajados com vestidos vermelhos, estampados com formas geométricas alaranjadas, adornados com capas vermelhas, colares e brincos enormes de miçangas brancas, tocando um tambor como se estivessem em uma cerimônia (Os gêmeos do tambor – BARBOSA, 2006); vários orixás, deuses e deusas africanos/as, representados com suas características específicas, como cores, símbolos, objetos, trajes (Ogum o rei de muitas faces: e outras histórias dos orixás – CHAIB; RODRIGUES, 2005). Esses corpos são montados de forma a valorizar, por meio da ilustração, ritos e religiões africanas, pois em tais composições, “os adornos e o simbolismo corporal não são aleatórios nem dissociados, mas compõem um sistema simbólico cujo estudo permite a compreensão de valores culturais relevantes” (QUEIROZ, 2000, p.34). Assim, ao adentrar a obra, o/a leitor/a tem acesso a esse sistema simbólico que se manifesta nas imagens estampadas nas capas.

Figura 26 – Corpos paramentados



Fonte: Barbosa (2006); Chaib; Rodrigues (2005) E Ocelot (2007).

Se algumas capas destacam-se por mostrar esses corpos em situação de realeza, divindade e importância, outras tantas capas mostram esses corpos parcialmente vestidos. É desse jeito que se pode observar: vários meninos ganeses, com o dorso nu, usando apenas uma espécie de short (Kofi e o menino de fogo – LOPES, 2008); um menino tapuia, usando apenas um saio de fibras de palha (As fabulosas fábulas de Iauaretê – JECUPÉ, 2007); homens e mulheres

pigmeus, com os seios à mostra, com tecidos amarrados da cintura para baixo (Pigmeus: os defensores da floresta – BARBOSA, 2009).

Figura 27 – Corpos parcialmente vestidos



Fonte: Lopes (2008); Jecupé (2007); Barbosa (2009).

Outras mostram esses corpos em afazeres cotidianos: uma menina negra, usando um vestido vermelho de bolinhas brancas, com duas tranças com lacinhas na ponta, sentada no chão, brincando com sua galinha d’angola (Bruna e galinha d’angola – ALMEIDA, 2003); um jovem negro vestido de calça jeans e blusa de malha, tocando flauta, envolto em notas musicais e passarinhos (Dito, o negrinho da flauta – BLOCH, 1983); uma menina negra brasileira, de uniforme, mochila nas costas, caderno em uma das mãos e acenando com a outra (Pretinha, eu? – BRAZ, 1997); um jovem índio, vestido com short e blusa de malha, recostado a uma árvore, com sua aldeia ao fundo (Histórias de verdade – SILVA, 2002). Essa multiplicação na forma de apresentação de corpos negros e indígenas vai na direção de afirmar que a corporeidade é compreendida “como fenômeno cultural e social, motivo simbólico, objeto de representações e imaginários” (LE BRETON, 2007, p.7).

Figura 28 – Corpos em afazeres cotidianos



Fonte: Almeida (2003); Bloch (1983); Braz (1997) E Silva (2002).

As pinturas corporais, os estampados dos tecidos, a escolha do que mostrar e do que tampar, os enfeites e adereços, se relacionam diretamente com a cultura retratada e com os significados que se quer divulgar: fibras das árvores que viram saíotes, plantas que viram tintas, sementes que viram pulseiras, colares, tornozeleiras, penas que viram adornos, dinheiro que vira roupas e sapatos comprados em lojas. Nesses corpos, veem-se indicativos a quais países, aldeias e povos tais corpos se vinculam, o que reitera que “o corpo e o uso que dele fazemos, bem como as vestimentas, adornos, pinturas e ornamentos corporais, tudo isso constitui, nas mais diversas culturas, um universo no qual se inscrevem valores, significados e comportamentos” (QUEIROZ, 2000, p.19).

Ao se eleger estampar nas capas dos livros ilustrações coloridas e bonitas, que chamam a atenção e despertam a curiosidade de leitores/as, esse material contribui para dar visibilidade ao corpo negro e indígena e para colocá-los em outro lugar no sistema de significação. Como

ressalta Cademartori (2009, p.79/80), “o atrativo instantâneo que ilustrações de livros de literatura infantil exercem em crianças de qualquer época e, de modo especial, naquelas que hoje crescem em um mundo acentuadamente visual, é fato inegável e de constatação óbvia”. Todavia, se antes essa visibilidade se pautava na exaltação do exótico, do estranho, do desconhecido e se antes havia “a apresentação da diferença racial, esta discriminação fundamental na percepção dos corpos, à qual os ‘zoos humanos’ e as ‘aldeias indígenas’” eram exibidos nos “jardins de aclimação”, nas “Exposições universais”, em “feiras do Antigo Regime assim como [em] festas de feiras do século XIX” (COURTINE, 2008, p.257); observa-se agora que “a celebração do corpo e da corporalidade como lugares de representação da *diferença* – ganhou outras roupagens” (CUNHA, 2002, p.154).

Os corpos negros e indígenas continuam sendo exibidos e as ilustrações chamativas nas capas funcionam como um irresistível convite a crianças e jovens para a leitura do livro. Todavia, agora são representados com outros contornos, não mais posicionados como anormais, mas como o “eu” com o qual a criança se identifica. Afinal, “o corpo deve ser visto como uma série de processos de tornar-se” (GROSZ, 2000, p.65). Mas esses corpos não estão somente nas capas, são também protagonistas das histórias. De acordo com Kaercher (2006, p.98) “este papel dentro da narrativa – o de ser o personagem principal – demarca a autoridade e a importância da fala/ação daqueles/daquelas que o exercem”.

O mecanismo do *protagonismo* opera também de forma a posicionar os corpos negros e indígenas para ocuparem o lugar de protagonista, isto é, pela *técnica de destaque*, tais corpos passam a desempenhar o lugar do agente principal dos atos, dos acontecimentos das narrativas, o que reverbera nas ilustrações no interior dos livros. Em um dos livros, por meio das ilustrações, Kabá Darebu, um menino-índio, conta e mostra o jeito de ser de sua gente, os munduruku: onde vivem, o que comem, as tarefas cotidianas, as brincadeiras etc. (Kabá Darebu – MUNDURUKU; KOWALCZYK, 2002). Em outro livro (Euzébia zanza – FILLINGER, 2006) é apresentada uma menina negra, Euzébia, que, usando sua imaginação e objetos do seu quarto, faz um passeio por montanhas, florestas, castelos, em meio a flores, pássaros, abelhas, borboletas. As ilustrações, feitas por meio de uma técnica mista que usa desenho e colagem, recriam a realidade e a fantasia da menina, permitindo-lhe construir um mundo íntimo e pessoal. Em outro, ainda é apresentado Tomás, um menino que, após uma chuva que molha a terra seca, permitindo que as mangas amadureçam, tem também uma ideia que põe em prática no decorrer da narrativa: a confecção de um carrinho de lata (Chuva de manga – RUMFORD, 2005).

Figura 29 – Destaque dos corpos indígenas e negros



Fonte: Munduruku; Kowalczyk (2002); Fillinger (2006) E Rumford (2005).

Se anteriormente o corpo negro aparecia de forma descontextualizada, sem referência a lugar de origem, família, pertença social, nos livros analisados há toda uma preocupação em se localizar as personagens protagonistas das histórias. Nesse sentido, as ilustrações que compõem esses livros distanciam-se muito das que eram utilizadas para representar esses grupos sociais, não só na literatura como em outros artefatos. Há, portanto, uma ruptura. Os povos indígenas eram comumente retratados de forma genérica e romântica, situados em um passado distante (BONIN; RIPOLL, 2011) e os/as negros/as não figuravam na literatura infanto-juvenil, quando apareciam em alguma obra, geralmente havia remissão a um passado escravocrata, a cenas domésticas e um processo de animalização ou branqueamento (GOUVÊA, 2005). Distanciam-se também do que Regina Dalcastagnè (2005, p.90) constatou ao analisar inúmeros romances brasileiros⁵⁰: de que a cor da “personagem do romance brasileiro contemporâneo é branca. Os brancos somam quase quatro quintos das personagens, com uma frequência mais de dez vezes maior do que a categoria seguinte (negros)”.

Trata-se, nos livros analisados, de personagens situadas, contextualizadas e apresentadas de forma ressignificada, como bonitas, humanas, dignas, adequadas, desejáveis. Mas não há um investimento apenas em se retratar os corpos negros e indígenas. Também se investe maciçamente na criação dos cenários pelos quais circulam. Esses e mais outros tantos livros, utilizando muitas cores, contrastes, técnicas de desenho, dão inúmeras formas e contornos tanto aos corpos, quanto ao seu entorno. São compostas e retratadas inúmeras paisagens e cenários

⁵⁰ A pesquisa foi realizada, segundo a autora, com “um *corpus* de 258 romances, que correspondem à totalidade das primeiras edições de romances de autores brasileiros publicadas pelas três editoras mais prestigiosas do País, de acordo com levantamento realizado junto a acadêmicos, críticos e ficcionistas: Companhia das Letras, Record e Rocco3. No conjunto, são 165 escritores diferentes” (DALCASTAGNÈ, 2005, p.89).

nos quais esses corpos se inserem: casas, ocas, cabanas, florestas, fazendas, escolas, rios, mares, cidades, regiões, países. O posicionamento desses corpos nesses múltiplos espaços rompem com uma representação que os posicionava em contextos muito restritos, como os de escravidão, da vida doméstica ou de uma natureza paradisíaca. Os livros de literatura infantil atendem a proposta de “possibilitar aos representantes de grupos estigmatizados o trânsito em contextos diferenciados e posições mais favoráveis de prestígio social [...] como também estimular que tais contextualizações sejam promovidas e replicadas socialmente” (LEITE, 2011, p.235).

De modo geral, se há algumas décadas, a diferença era quase nada tematizada e retratada nos livros de literatura infantil (CADERMATORI, 1986) e, quando era, tratava-se de uma ilustração negativa e única; nos livros literários que formam os kits ela merece destaque, ocupando o foco central da imagem e da caracterização de personagens. Joga-se agora holofotes sobre os corpos negros e indígenas. Eles se tornam as peças centrais dos kits de literatura afro-brasileira. Corpos que passam a ser vistos, representados, ditos e comentados positivamente na literatura infantil investigada. De modo geral, pode-se dizer que o mecanismo do *protagonismo*, ao posicionar o corpo negro e o corpo indígena como personagens principais das narrativas, dá destaque a raças/etnias anteriormente inferiorizadas, produz outros saberes sobre elas, tornando-as desejáveis. O/a negro/a e o/a índio/a aparecem estampados nas capas, protagonizam as cenas ilustradas, estão reiteradamente presentes nas imagens fora e dentro dos livros. Além disso, cabe registrar que, se os corpos negros e indígenas ganham destaque nas ilustrações, não acontece de forma diferente com o texto verbal. É isso que mostro a seguir.

5.2.2 Adjetivos e metáforas: multiplicação e alteração de significados sobre corpos negros e indígenas

As palavras são organizadas de diferentes formas nos discursos que circulam socialmente. Para citar um exemplo, há alguns que privilegiam a objetividade e a clareza, como o discurso científico; e outros que, como o discurso literário, fazem uso de diversos recursos linguísticos, que exploram as possibilidades de arranjo das palavras e seus múltiplos significados, e enfatizam o significante. São esses recursos, de jogos de linguagem, que também são utilizados em grande parte dos livros de literatura infantil analisados. Os livros de literatura infantil são, portanto, um texto cultural “constituído de signos, significados e significantes, que não somente nomeia, mas que tem efeitos produtivos sobre aquilo que significa” (PARAÍSO, 2010, p.41).

Entre os jogos de linguagem, um que se distingue e é comumente acionado nos livros analisados é o mecanismo da *metáfora/adjetivação*. Ao se brincar com o significante e o significado das palavras, sentidos são construídos e desconstruídos acerca dos corpos marcados que haviam sido marcados como o outro, como o “anormal”. Nesse sentido, pode-se afirmar que o corpo “não é nem bruto, nem passivo, mas está entrelaçado a sistemas de significado, significação e representação e é constitutivo deles. Por um lado, é um corpo significante e significado; por outro, é um objeto de sistemas de coerção social, inscrição legal e trocas sexuais e econômicas” (GROSZ, 2000, p.75).

O mecanismo da *metáfora/adjetivação* atua principalmente nas histórias que, em meio a tantas outras, tematizam e se estruturam em torno da relação da personagem com o seu próprio corpo: o processo de descobrimento e valorização do cabelo crespo (*As tranças de Bintou* – DIOUF, 2005; *Betina* – GOMES, 2009); o sofrimento, devido às humilhações, de uma menina negra ao entrar para uma escola cuja maioria era formada por alunos/as brancos/as (*Prezinha, eu?* – BRAZ, 1997); o encantamento de um coelhinho branco pela cor negra de uma menina (*Menina bonita do laço de fita* – MACHADO, 2000); a exaltação da cor negra (*Doce princesa negra* – CIANNI, 2006; *Que cor é a minha cor?* – RODRIGUES, 2006); a busca por se tornar branco (*Felicidade não tem cor* – BRAZ, 1994). Uma tematização que se dá até de forma figurativa como, por exemplo, na narrativa de uma ovelha que era discriminada devido ao fato de uma de suas orelhas ser amarelo-limão (*Orelha de limão* – REIDER, 1999); ou de um elefantinho que tinha a tromba caída, mas que, justamente por ter essa característica, torna-se o herói da história (*O elefantinho da tromba caída* – SILVA, 2008).

O mecanismo da *metáfora/adjetivação* consiste na alteração ou multiplicação do sentido de um objeto por meio da *técnica da adição de significados*, que funciona ao se acrescentar um segundo significado ao sentido de base de um termo. Isso se dá por meio dos seguintes procedimentos: acrescentando um adjetivo ou um termo ao primeiro objeto ou justapondo a este objeto um segundo objeto, o qual guarda relação de semelhança, de intersecção com o primeiro. Em vários livros, por exemplo, observa-se um jogo de linguagem com os traços físicos do negro, como a pele, os olhos, o cabelo, que passam a ter seus significados alterados, ganhando outros sentidos quando associados aos mais imprevistos elementos.

Os olhos são descritos como: *olhos grandes e muito brancos* (*Felicidade não tem cor* – BRAZ, 1994), *olhinhos de estrela cadente* (*Doce princesa negra* – CIANNI, 2006); *grandes e pretos*

como jabuticabas (Betina – GOMES, 2009); duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes (Menina bonita do laço de fita – MACHADO, 2000). O tom da pele é comparado a *folhas de amendoeira no outono, pintas de jaguar, árvore mais linda da minha rua, madeira da minha cama, em uma roda de muitos marrons* (Que cor é a minha cor? – RODRIGUES, 2006). A boca é assinalada por um *sorriso branquinho na boca carnuda* (Doce princesa negra – CIANNI, 2006); por *dentes [que] iluminavam um sorriso enorme e brilhante como o sol* (BRAZ, 1997), *lábios grossos e vermelhos* (Prezinha, eu? – BRAZ, 1997). O rosto, em geral, aparece como *rosto de lua cheia* (Doce princesa negra – CIANNI, 2006); *um rosto redondo e bochechas salientes* (Betina – GOMES, 2009). O traço mais dito, nomeado e caracterizado é o cabelo: *enroladinhos e bem negros* (Menina bonita do laço de fita – MACHADO, 2000); *cheio de trancinhas com bolinhas coloridas nas pontas, que parecem renda, parecem bordado, cabelo cheiroso* (Betina – GOMES, 2009); *negro e brilhante, macio e bonito* (As tranças de Bintou – DIOUF, 2005).

Como se pode notar por alguns dos fragmentos apresentados, o mecanismo da *metáfora/adjetivação* age associando a descrição de traços físicos do corpo a metáforas e adjetivos que visam positivá-los. Nos fragmentos trazidos, foram evocados diferentes elementos – estrela cadente, jabuticaba, azeitonas, pintas de jaguar, sol, lua cheia, entre outros – para serem associados aos traços do corpo negro e divulgarem-no como belo. No entanto, cabe salientar que, se anteriormente se comparava os/as negros/as a animais, agora se os/as compara a elementos da natureza. A diferença é que, se as comparações com os animais (GOUVÊA, 2005) posicionavam o/a negro/a como inferior, a técnica da adição de significados, ao retomar elementos da natureza, deslocam o/a negro/a desse local de inferioridade, situando-o/a em outro contexto. O/A negro passa a ser associado/a a certo lirismo romântico e a ser produzido/a como uma espécie de hino de exaltação, ganhando outros significados, adquirindo outro status. Observa-se aqui a atualização do paradoxo da África como berço da humanidade. Por um lado, por ser identificada como o lugar onde tudo começou é valorizada, por outro lado, por se remeter a uma pretensa origem da civilização, retoma o estereótipo negativo da natureza, do lugar paradisíaco, intocado, do rudimentar.

Os significados que estão sendo produzidos sobre o corpo negro nas histórias analisadas desestabilizam uma lógica que prevalecia na literatura infantil que hierarquizava corpos a partir de sua raça/etnia. Gouvêa (2005, p.88) mostra como as mesmas partes do corpo eram nomeadas caso a cor da pele fosse negra ou branca, na literatura infantil brasileira nas primeiras décadas

do século XX: “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 beijado, tem gengivada vermelha’. O branco tinha ‘nariz’ e o negro ‘ventas’. O branco tinha ‘pele’ e o negro era ‘lustroso’”.

Ao nomear de forma distinta os atributos físicos de negros/as e brancos/as, esses livros literários imprimiram um caráter negativo à estética negra, animalizando-a. Silva e Rosemberg (2008, p.87) mostram que hoje as “metáforas animais para se referirem aos negros são formas, em geral, evitadas no discurso público, embora se mantenham atuantes em meios discursivos diversos [...] e particularmente frequentes no discurso cotidiano de alunos em escolas”. Entretanto, em uma escala que aproxima e afasta os corpos de um estado selvagem, aqueles vinculados à natureza, à mata, à floresta – como acontece com o corpo negro, mas também com o indígena nos livros infantis dos kits de literatura afro-brasileira aqui investigados – continuam a ser vistos como menos cultos, menos civilizados, mais primitivos. De certa forma, pode ser percebido certo essencialismo, isto é, “a postulação de uma essência fixa, que não muda histórica ou culturalmente” (GROSZ, 2000. p.68). Em uma cultura ocidental que valoriza o considerado urbano, o cidadão e o civilizado, o corpo negro e indígena continuam, portanto, a ser justapostos a determinadas características que os significam como o “outro”. Tal mecanismo se assemelha ao constatado por Bairon (2011, p.45) ao analisar a publicidade que, “ainda que de forma não intencional, acaba sendo tomada pelos discursos do Outro cromático-racista, por vezes também composto por estereótipos do paraíso tropical”.

Em quase todos os livros de literatura infantil analisados, vê-se a natureza, as matas, as florestas, como plano de fundo da história: na aventura de Nuati, um indiozinho que costumava zombar de um jacaré-açu e que acabou se metendo em apuros, pois o jacaré resolveu dar o troco no menino (O menino e o jacaré – MATÉ, 2003); na narrativa de um ritual indígena (Parece que foi ontem – MUNDURUKU, 2006); na descrição dos costumes de Uiré, um menino que vive em uma aldeia Xavante (Histórias de verdade – SILVA, 2002). Como aponta Grosz (2000. p.68), “frequentemente o essencialismo recorre ao naturalismo [...] invoca algum tipo de natureza – dada por Deus, cultural ou biológica – para justificar suas afirmativas universalizantes”.

Como se pode perceber, o corpo funciona “como um construto sociocultural e linguístico, produto e efeito de relações de poder” (MEYER; SOARES, 2004, p.10/11). Por mais que se

queira fixar determinados valores e significados para os corpos, nada é garantido. As relações de poder e como se dá a significação deslizam e estão em constante processo de luta. Cunha (2002, p.156) aponta como “justamente em contextos onde as feridas do racismo e do colonialismo permanecem expostas, discursos sobre o corpo figuram onipresentes em narrativas e estratégias de representação supostamente antagônicas”. Ao mesmo tempo que se pretende valorizar e enaltecer o corpo indígena e o corpo negro, exaltando sua cultura e história, retomam-se metáforas e comparações que contribuíram para posicioná-los como inferiores e primitivos. Se o movimento era o de “quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva” (FANON, 2008, p.34), aqui se observa um retorno e até mesmo uma valorização dessa selva da qual se procurou escapar.

Essas metáforas e comparações atuam, no entanto, não somente para afirmar o corpo negro e o indígena. Elas atuam também para estranhar o corpo branco. O corpo branco também é narrado a partir desses jogos de linguagem, mas não com o objetivo de ressaltá-lo, e sim o de marcá-lo como o outro e o exótico: seus cabelos são *amarelos como a juba de Gyata, o leão*; sua pele é comparada ao *milho antes de madurar* ou à *pele das aves, quando perdem penas e plumas*, seu rosto é descrito como *vermelho como as chamas da fogueira* (Kofi e o menino de fogo – LOPES, 2008), o que fica evidente nas ilustrações:

Figura 30 – Hipóteses sobre o aspecto do corpo branco



Fonte: Lopes (2008).

Isso mostra que normal/anormal são categorias discursivas em constante processo de construção. A todo tempo são questionadas, desconstruídas e ressignificadas. Como lembra Grosz (2000, p.77): “longe de ser um termo inerte, passivo, não cultural e a-histórico, o corpo pode ser visto como o termo crucial, o lugar de contestação, numa série de lutas econômicas, políticas, sexuais e intelectuais”.

Tanto o posicionamento do corpo negro e indígena como protagonistas, quanto as metáforas e adjetivações tecidas sobre seus corpos, isto é, esses dois mecanismos trabalhados, colaboram com a *tecnologia da exaltação* do corpo negro e indígena. Dessa forma, algumas histórias, ao apresentarem o corpo negro e indígena nos mais variados contextos, desempenhando as mais diversas ações (isto é, compondo os mais variados e atrativos arranjos corporais), auxiliam na desconstrução de posições fixas e hierarquizadas socialmente. Já outras histórias, ao trazerem para o enredo tais corpos, descrevem e ensinam aos/às leitores/as modos de lidar com práticas sociais que os discriminam e de ressignificar positivamente os traços físicos que marcam determinados grupos sociais. Como pode ser notado, as ilustrações e os jogos de linguagem presentes nos livros de literatura infantil analisados, nos dois corpos em questão, funcionam como “textos [que] realizam uma operação estética de positivação do que era desvalorizado pelo olhar estranho ao grupo, ou seja, a reivindicação da diferença, preenchendo lacunas, denunciando e desconstruindo os estereótipos” (MARTINS; COSSON, 2008, p.59). Enfim, este currículo retoma elementos icônicos do passado e os articula com outros até então silenciados para positivar e, assim, ensinar outras experiências de raça/etnia.

A literatura infantil, ao disponibilizar diferentes arranjos corporais, é um dos muitos espaços que “têm interferido e redefinido as formas pelas quais vemos, conhecemos, falamos e nos relacionamos com aquilo que chamamos de ‘nosso corpo’” (MEYER; SOARES, 2004, p.6). Ela tem nos convidado a pensar “as práticas pelas quais as pessoas são compreendidas e pelas quais se age sobre ela” (ROSE, 2001a, p.34). Pois aprendemos em meio às práticas sociais, e a leitura é uma delas, toda uma multiplicidade de possibilidades de pensar e viver o corpo. Alguns desses arranjos são montados com marcas comuns, fica-se com a impressão de que já as conhecíamos ou até mesmo as temos. Algumas chocam, fazem o/a leitor/a ficar confuso, com a impressão de que jamais seria capaz de se produzir daquela forma e com a certeza de que prefere manter o seu próprio arranjo corporal. Há também arranjos singulares que seduzem seus/suas leitores/as e que, terminada a história, levam-nos/as a desejarem imitá-los. Entretanto, apesar de os livros de literatura infantil facilitarem essas composições interessantes, ao divulgarem vários arranjos corporais, não há garantias de uma apropriação, pois não é qualquer arranjo que afeta os/as leitores/as. As diferentes leituras possibilitadas pelos livros literários, nesse sentido, podem ser “tomadas como teias em que aprendemos, nos prendemos, somos presas e das quais, por vezes, também nos soltamos” (SCHWENGBER, 2004, p.74).

Além disso, há que se lembrar que inúmeros outros arranjos corporais são produzidos nos livros analisados, mesmo porque não se pode “perder de vista a provisoriade de cada conhecimento produzido a seu [corpo] respeito” (SANT’ANNA, 2000, p.237). Esses mesmos arranjos são passíveis de outras leituras, pois suas nuances, seus traços, longe de serem esgotados, apenas começaram a ser analisados. Trata-se de arranjos que, quando cruzados com outras marcas, como as gênero, levam à produção de outros tantos significados e modos de subjetivação, como veremos no próximo capítulo.

Capítulo 6

Razão e emoção para regular corpos masculinos e femininos na literatura infantil

Os livros de literatura infantil que compõem os kits de literatura afro-brasileira distribuídos pela PBH são aqui considerados um currículo que tem “vontade de sujeito”. Entre seus vários querereres, é muito evidente que esses livros querem “‘um sujeito’, que lhe permita reconhecer-se nele” (CORAZZA, 2004, p.15). Não é à toa que tais livros, produzidos a partir de uma política pública de valorização e afirmação do/a negro/a e do/a índio/a, estão envolvidos diretamente na produção e divulgação de sujeitos com marcas explícitas dessas raças/etnias, que anteriormente ficavam à margem de uma literatura voltada para o público infantil. Todavia as marcas de raça/etnia não vêm sós, elas se articulam a uma série de outras marcas, entre as quais destaco as de gênero, para a produção e divulgação de posições de sujeito. Talvez porque, a literatura infantil, como um currículo, “é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero” (SILVA, 2002, p.97).

Assim, neste capítulo, o argumento desenvolvido é o de que, nas histórias analisadas passam a ser produzidas e disponibilizadas posições de sujeito – construídas a partir de um cruzamento entre marcas de raça/etnia e gênero – na qual o/a negro e o/a indígena passam a ser divulgados/as como o lugar da razão e da norma, diferente de como era antes, em que eram apresentados como o “outro”, como o lugar da irracionalidade e da emoção. Isso se efetiva por meio de uma série de processos regulatórios, fabricados a partir da lógica binária razão/masculinidade e emoção/feminilidade. Todavia, essa maquinaria, longe de se configurar como processos lineares, faz emergir conflitos e disputas que vazam essa lógica e apontam outras possibilidades de ser um homem e uma mulher negro/a e indígena.

Gênero, com base na perspectiva aqui em foco, “refere-se – em oposição à dimensão simplesmente biológica do processo de diferenciação sexual – aos aspectos culturais e sociais das relações entre os sexos” (SILVA, 2000a, p.63). Nesse entremeio, vale destacar o aspecto relacional dessa categoria de análise, ou seja, que as mulheres e os homens são “definidos em termos recíprocos” (SCOTT, 1995, p. 72), em meio a relações sociais, culturais e linguísticas. Afinal, o gênero pressupõe conceber a linguagem como “constituidora dos sujeitos e da

realidade” (LOURO, 1995, p. 110). Tal abordagem permite a problematização e a desconstrução de uma das “oposições binárias mais solidamente instaladas no pensamento e na prática ocidental, ou seja, a oposição homem/mulher, masculino/feminino, oposição essa entendida como natural e imutável, reveladora e desencadeadora de uma hierarquia aparentemente universal e eterna” (LOURO, 1995, p. 110). Permite, ainda, a desnaturalização de relações consideradas até então do domínio da natureza, tornando possível evidenciar o caráter social e cultural da hierarquia entre os gêneros, dos significados construídos sobre o que é ser mulher e ser homem em diferentes tempos, espaços e discursos.

Segundo Scott (1995, p. 86), “gênero deve ser visto como elemento constitutivo das relações sociais, baseadas em diferenças percebidas entre os sexos e como sendo um modo básico de significar relações de poder”. Assim, gênero é entendido “como *locus* de produção das relações que a cultura estabelece entre o corpo, sujeito, conhecimento e poder” (MEYER, 2005, p. 16). Dessa forma, o principal aspecto a ser levado em consideração para se pensar gênero é o fato de as diferenças serem fabricadas por meio de relações de poder, nas mais distintas práticas. A leitura é certamente uma dessas práticas em que essas distinções, diferenciações e hierarquizações de gênero são produzidas, sendo a literatura infantil um dos discursos que contribui para isso. Esse caráter classificatório só é possível devido ao fato de gênero, tal como raça/etnia, serem culturalmente produzidos em meio a normas que regulam e controlam, a partir de um ideal, o que é mais adequado, desejado e normal. Ideal social e historicamente construído, mas, por muitas vezes, pouco problematizado.

Assim como há uma raça/etnia considerada normal, fala-se da branquitude normativa, ou seja, da “eleição do paradigma estético e formal branco como referencial, sendo os demais que se afastam dele desviantes” (OLIVEIRA, 2011, p.34), quando se fala em termos de gênero, algo semelhante acontece. Conforme aponta Miranda (2010, p.1) “assim como ocorre uma fabricação do corpo heterossexual com base em dispositivos de poder, há uma produção do corpo branco – a branquitude normativa”. Dessa forma, haveria também “apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade” (LOURO, 2002, p.2). Nesse sentido, “afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico” (LOURO, 2002, p.2).

Nessa perspectiva, por exemplo, aqueles/as que passam por brancos/as, *passing queering* (BUTLER, 1993), estariam mais próximos da norma, do que é desejado, e sofrem menos os efeitos de um “poder de normalização” (FOUCAULT, 2001, p.52), do que aqueles/as que se distanciam e compõem as diversas “outras” raças/etnias, como os/as negros/as e indígenas, amplamente difundidos/as nos kits de literatura afro-brasileira analisados. Tal processo, no Brasil, pode ser identificado naquilo que Munanga (1999, p.10) denomina como miscigenação, uma vez que serve para hierarquizar racialmente os corpos: “dependendo do grau de miscigenação, o mestiço brasileiro pode atravessar a linha ou a fronteira de cor e se reclassificar ou ser reclassificado na categoria branca”, considerada a norma. De modo análogo, aqueles/as que se aproximam mais de uma feminilidade e de uma masculinidade “normal”, que dirigem seu comportamento e regulam seus corpos de forma a corresponder ao esperado se se é homem ou mulher, têm sobre si atuando, de forma mais ou menos incisiva, um poder de normalização. Isso porque a “norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado” (FOUCAULT, 2001, p.62).

Seja relacionada à raça/etnia, seja relacionada a gênero, há uma *norma* que “marca a existência de algo tomado como o ideal e que serve para mostrar e demarcar aqueles que estão fora da curva da normalidade, no desvio que deve ser corrigido e ajustado” (THOMA, 2005, p.2). A norma, como “portadora de uma pretensão de poder” (FOUCAULT, 2001, p.62), atua de forma a conformar o sujeito, a produzi-lo de um determinado tipo, com certas características, modos de ser e de se comportar. Isso porque o “sujeito constitui o ponto de interseção dos atos que necessitam ser submetidos às regras, e às regras que definem a maneira como deve se agir” (FOUCAULT, 1994, p.12). Nesse sentido, nos livros analisados, por meio de normas de gênero, são produzidas diferentes posições de sujeito que ensinam aos leitores e às leitoras o que é ou não bom, desejável e normal. O binarismo razão/emoção entra nessa maquinaria que produz posições de sujeito generificadas, para compor corpos nefros e indígenas.

A subjetividade é aqui entendida como construída e fragmentada. Ela se refaz a cada instante e constantemente. É “uma matriz de posições-de-sujeito, que podem ser inconsistentes ou até mesmo contraditórias entre si” (SILVA, 2000a, p.93). A posição de sujeito é aqui entendida como “um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes” (FOUCAULT, 2005, p.107). Trata-se de um lugar no discurso que é disponibilizado e que pode ou não ser ocupado. Mas há muito investimento no discurso para que essas posições

possam ser realmente ocupadas. Afinal, ela é importante para a subjetivação, para a produção de determinadas subjetividades.

Os livros de literatura infantil que compõem os kits de literatura afro-brasileira distribuídos pela PBH atualizam, de diferentes formas, a vinculação entre homem e razão, por um lado, e mulher e emoção por outro. Nas histórias analisadas, observa-se um conjunto de mecanismos regulatórios operando sobre posições de sujeito consideradas masculinas de forma a normalizá-las e governá-las, para que passem a responder a expectativas relacionadas ao raciocínio, à independência e à autonomia. Em contrapartida, observa-se que tais mecanismos não atuam sobre posições de sujeito consideradas femininas. Estas são geralmente divulgadas como um local próprio para se expressar emoções, dependências e carências. Sendo assim, uma série de normas operam para governar o menino, para que este passe a ser um menino equilibrado, valente e racional. De modo análogo, uma série de normas operam para governar a menina, para colocá-la e fixá-la no lugar da menina emotiva, sensível e passiva. Todavia, essa construção se dá em meio a encontros entre normas de gênero e raça. Afinal, essas categorias “não podem ser tratadas como ‘variáveis independentes’ porque a opressão de cada uma está inscrita dentro da outra – é constituída pela outra e é constitutiva dela” (BRAH, 2006, p.351).

6.1 Racionalizar as emoções? Quem pode sentir e se emocionar nas narrativas infantis?

“Penso, logo, existo”, trata-se de um postulado cartesiano que teve grande alcance e repercussão no que se denomina sujeito na sociedade contemporânea. Pensar, refletir, raciocinar, dominar-se, controlar-se são ações imprescindíveis para a existência do sujeito, mas não de qualquer sujeito, e sim do sujeito “universal”. Um sujeito, por excelência, masculino, branco e heterossexual. Um sujeito no qual estão centradas as leis, as políticas, as instituições. Um sujeito que, por sua própria definição e por sua pretensão de universalidade, exclui uma porção de outros sujeitos, muitas vezes tidos como impensáveis, inviáveis, ininteligíveis. Esse sujeito tem, como uma de suas principais marcas constitutivas, a razão. Trata-se de um sujeito racional, senhor de suas ações, com pleno controle de suas emoções.

A masculinidade, na contemporaneidade, apresenta também esta marca forte da razão. Walkerdine (2007, p.13) argumenta que “ideias sobre razão e raciocínio não podem ser compreendidas historicamente à parte de considerações sobre gênero”. Não é raro ouvir

circular, nos mais diversos espaços, frases tais como “homem pensa antes de agir”; “homem não chora”; “homem não sente medo”; “homem deve controlar seus sentimentos”. Trata-se de ditos que são atravessados por um mesmo aspecto, qual seja, o da valorização da razão, em detrimento da emoção. Nesse sentido, pode-se dizer que “homem que é homem controla a emoção e usa a razão” e mais, que isso é o que é adequado, desejável e normal. Se o homem é assim caracterizado, todos/as aqueles/as que não elegem a razão como uma de suas principais características, são tidos/as como inferiores, tais como as mulheres, as crianças, os loucos, considerados seres emocionais. Castro-Gómez (2005, p.85) explica que a imagem do “homem racional” foi obtida “contrafaticamente mediante o estudo do ‘outro da razão’: o louco, o índio, o negro, o desadaptado, o preso, o homossexual, o indigente. A construção do perfil de subjetividade que requeria tal projeto moderno exigia então a supressão de todas estas diferenças”. Todavia, no material analisado, o negro e o indígena, que sempre ocuparam o lugar do outro, são agora apresentados como um sujeito racional.

Nos livros de literatura infantil investigados, há uma série de histórias que ensinam como meninos e meninas devem se comportar. O incentivo do raciocínio, do autocontrole, da contenção, da autonomia é frequente nas narrativas protagonizadas por meninos. Isso é evidente, por exemplo, no que se refere aos *mecanismos* colocados em funcionamento para regular condutas das personagens que choram. As histórias ensinam que os meninos devem fazer uma série de exercícios sobre si mesmos, como se autocontrolar para não chorar, engolir o choro e escondê-lo. Tais exercícios servem para normalizar as personagens masculinas, fazendo com que elas se aproximem, o máximo possível, do que seria a norma: “homem não chora”. Assim, pode-se observar, nos três episódios a seguir, tais mecanismos em funcionamento:

Episódio 1: Homem não chora, deve se autocontrolar

[Menino da cidade que, ao brincar com os meninos indígenas de uma tribo, corta seu pé com capim-navalha]

O capim era afiladinho parecia uma faca. Aliás, era por isso mesmo que se chamava navalha, “capim-navalha”. Era perigoso a gente se cortar. Mesmo assim, os meninos foram lá, com todo o cuidado. Queriam as sementes. Eles já estavam acostumados. Por isso não aconteceu nada com nenhum deles. Nem com Proré, nem com Sorompré, nem com Padí, nem com ninguém. Só com Pedro, mesmo! Na hora que ele deu um passo, assim, para o lado... ai, ai, ai! Cortou a perna e teve vontade de chorar. Depois, lembrou como os meninos aguentavam firme quando se machucavam. Estava sentindo dor, mas queria disfarçar. Fez uma força enorme para fazer de conta que não estava doendo. Sabe que deu certo? A dor foi logo embora! Depois que perceberam que dava para Pedro aguentar, os seus amigos foram pegar as sementes de capim-navalha (Histórias de verdade – SILVA; YOUNG, 2002).

Episódio 2: Homem deve engolir o choro

[Diante do comportamento repetido do menino de sempre chorar, o pai conversa com o filho e pede que ele não chore mais]

Pronto! Estava resolvido!

“Homem que é homem não chora!”

O jeito é engolir o choro todinho!

Assim, desde a conversa com o pai, ninguém mais viu ou ouviu Nito chorar.

Ele passou a engolir uma média de vinte choros por dia.

Teve um dia que cortou o pé na rua e engoliu trinta choros em apenas duas horas.

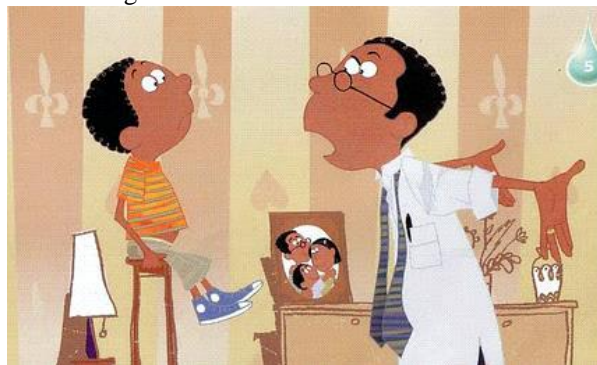
Na hora em que cortou: cinco choros.

Quando fez o curativo: mais dez choros de uma vez.

Quando levou aquela enorme injeção no bumbum: mais quinze grandes choros bem

contados engolidos de uma vez só (O menino Nito: então, homem chora ou não? – ROSA, 2002).

Figura 31 – Pai conversa com o filho



Fonte: Rosa (2002).

Episódio 3: Homem, se chora, deve esconder o choro

[Benedito, um adolescente negro de treze anos, que vive de favor na casa de terceiros]

Saúde nunca teve que chegasse. Não tomava remédio. Ninguém dava. O remédio era chorar, se choro tivesse. Mas tinha vergonha e só chorava muito escondido. Até dele mesmo (Dito, o negrinho da flauta – BLOCH, 1983).

Episódio 4: Vivendo medos diversos

[Menino pede amparo para a mãe frente aos medos que sente]

– *Mamãe, eu tô com medo! Você me protege?*

– *É claro, meu amor!*

– *Mamãe, eu tenho medo do escuro!*

– *Não fique preocupado! A mamãe vai proteger você.*

– *Mas se ele quiser me pegar, você me protege mesmo?*

– *Meu filho, o escuro nunca vai lhe pegar, não tenha medo.*

– *E se aparecer um mostro horrível, com uma cara horrível e uns dentes enormes querendo me comer?*

– *A gente fica bem juntinho, e aí ele vai embora.*

– *Mas se aparecer uma bruxa e quiser me levar?*

– *A mamãe não vai deixar! (Fica comigo – MARTINS, 2001).*

Nos três primeiros episódios apresentados, podemos observar a produção do choro como algo não adequado para os meninos. Trata-se de uma norma reiterada não só na literatura infantil, mas em inúmeros discursos e instâncias sociais. Ouve-se isso em letras de música: “Homem não chora/ Nem por dor/ Nem por amor”⁵¹; “Ah, homem não chora/ Homem foi feito pra ser

⁵¹ Trecho da letra da canção “Homem não Chora”, de Frejat. Disponível em: <<http://letras.mus.br/frejat/65523/>>. Acesso em 15 nov. 2012.

perfeito/ E jogar bola”⁵². Em poemas: “Tuas palavra, pai, não me saía dos ouvido. Homi não chora/ Intão, mesmo sentido, eu tudo engolia/ E segurava as lágrima que doía.../ E elas não caía, nem com tamanho de/ Quarqué uma dô...”⁵³. Na escola, quando chora, o menino recebe diferentes alcunhas: “mulherzinha”, na educação infantil (CARVALHAR, 2009, p.93); “Viado! Viado!”, no ensino fundamental (REIS, 2011, p.81); “emo”, no ensino médio (SALES; PARAÍSO, 2011, p.544). Na ciência, quando a Sociedade Alemã de Oftalmologia faz um estudo que investiga o tempo, a frequência, o volume e os motivos do choro masculino e feminino e constata que os homens podem até chorar, “mas muito pouco” e muito menos que as mulheres⁵⁴. O choro, no corpo masculino, é, portanto, algo que deve ser submetido a uma série de exercícios para que possa ser suprimido.

O primeiro exercício regulatório, observado no episódio 1, retirado de uma história ambientada em uma aldeia Xavante, no Mato Grosso, é o *autocontrole*. Trata-se de um mecanismo que consiste no controle da dor e da emoção, de forma a manter o comedimento e o equilíbrio frente a desafios e obstáculos. Visa à produção do *menino-controlado*, aquele “capaz de evitar ‘explosões’ ou manifestações impulsivas e arrebatadas” (LOURO, 2001, p.22). Assim, observa-se, nesse episódio, o exercício que o menino da cidade faz sobre si mesmo para se autocontrolar e não chorar de forma a corresponder ao que fazem os meninos indígenas: *aguentavam firme quando se machucavam. Pedro teve vontade de chorar, estava sentindo dor, machucado, mas, em vez de externar seus sofrimentos, dar vazão à sua emoção, aguentou firme, disfarçou e fez uma força enorme pra fazer de conta que não estava doendo* (Histórias de verdade – SILVA, 2002). Após racionalizar e dominar seus sentimentos, dobrou-se à regra, enquanto todos ficaram aguardando sua reação para dar sequência à atividade: *Depois que perceberam que dava para Pedro aguentar, os seus amigos foram pegar as sementes de capim-navalha* (Histórias de verdade – SILVA, 2002).

⁵² Trecho da letra da canção “Homem não Chora”. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/toatoa/homem-nao-chora.html>>. Acesso em 15 nov. 2012.

⁵³ Trecho do poema “Homi não Chora”, de Rolando Boldrin. Disponível em: <http://www.rolandoboldrin.com.br/poemas_homi-nao-chora.asp>. Acesso em 15 nov. 2012.

⁵⁴ “Segundo a Sociedade Alemã de Oftalmologia, marmanjos se debulham em lágrimas 17 vezes ao ano, em média, enquanto as mulheres ficam entre 30 e 64 vezes no mesmo período. A pesquisa viu que enquanto o choro masculino tende a durar entre dois e quatro minutos, as moçoilas molham a face por pelo menos seis minutos. E mais, em 65% dos casos femininos, um chorinho se transforma em um volume de água comparável às Cataratas do Iguaçu, enquanto só em 6% dos homens que a coisa torna-se realmente lacrimosa [...]o estudo afirmou que mulheres choram por se sentirem inadequadas, quando são confrontadas com situações que não conseguem resolver ou ao lembrar de situações passadas. Já os machos choram por empatia ou quando seus relacionamentos falham. O que prova que são as mulheres que nos fazem chorar de verdade e não filmes da Lassie ou derrota do time de futebol”. Disponível em: <<http://vidaeestilo.terra.com.br/homem/vida-a-dois/homem-chora-sim-diz-estudo-alemao-mas-muito-pouco,52088f96e4237310VgnCLD100000bbcceb0aRCRD.html>>. Acesso em 15 nov. 2012.

Apesar de aguardar, ninguém precisou dizer a Pedro o que fazer, pois, em uma cena anterior, já havia tido a aprendizagem de que precisava se autocontrolar ao observar como um menino da aldeia havia se comportado: *num dos mergulhos, um dos meninos raspou a perna num tronco e se machucou. Os meninos, desde pequenos, aprendiam a aguentar bem a dor. Pedro ficou impressionado. Devia estar doendo, mas o menino nem chorou* (Histórias de verdade – SILVA, 2002). A norma de gênero – homem não chora! – nem chegou a ser enunciada, mas Pedro aprendeu com as outras crianças indígenas que deveria exercer o autodomínio e conter seu choro, pois era um menino e para ser um menino, ou melhor, para ser “homem de verdade” [...] deveria ser ponderado, provavelmente contido na expressão de seus sentimentos” (LOURO, 2001, p.22).

É interessante observar nesse trecho analisado a inversão produzida. Se, “desde o Iluminismo, senão antes, o conceito cartesiano de razão tem estado profundamente imbricado em tentativas de controlar a natureza” (WALKERDINE, 2007, p.13), personificada na figura do outro, no episódio em questão é o índio, que vive em meio à natureza, que ensina ao branco “civilizado” a controlar seus impulsos, suas sensações, suas emoções. Pode-se, portanto, estabelecer uma correlação, na qual o índio passaria a representar o lugar da razão, do autocontrole, daquele que dita e exemplifica o comportamento que deve ser seguido, enquanto o branco passaria a representar o ser em falta, aquele que ainda luta para conseguir agir a partir da razão, para não chorar.

O subtítulo do livro do qual o episódio 2 foi retirado já evidencia qual é o mote de seu enredo – “então, homem chora ou não?”. Nessa história, que retrata o cotidiano de uma família negra, o pai explicita e reitera a norma de que “homem não chora”. Para isso, ele age tanto por meio da advertência – *homem que é homem não chora! Você é macho!* – quanto por meio da imposição de regras de conduta – *Acabou o chororô de agora em diante, viu?* (O menino Nito: então, homem chora ou não? – ROSA, 2002). Ensina, assim, ao filho – que tinha *um probleminha: chorava por tudo* (O menino Nito: então, homem chora ou não? – ROSA, 2002) – como deveria se comportar, por ser um menino. A estratégia para o controle da emoção difere do exemplo anterior. Enquanto no exemplo em questão é o pai quem apresenta a norma, no exemplo anterior a apreensão da norma se dá no coletivo. Observa-se aí um atravessamento de raça/etnia, pois em diferentes culturas indígenas as aprendizagens se dão em comunidade, por observação, e não de uma forma particularizada e muitas vezes pedagogizadas como se observa no exemplo de Nito, na qual o pai adverte o menino que não deve chorar.

Por meio dessa advertência, vê-se atuando o exercício para regular o choro, o *engolição*. O *exercício da engolição*, apesar de parecer com o primeiro, opera após a ocorrência do choro, fazendo com que o menino se esforce, daí em diante, para aturar e tolerar a dor, os aborrecimentos, as adversidades que o levarão a desejar chorar. Todavia, se o *menino-controlado* racionaliza seus impulsos, suas sensações e suas emoções, o *menino-engolidor* apenas as reprime, tudo sofre e suporta em silêncio. Cabe ao *menino que chorava por tudo* se vigiar e exercer uma série de exercícios sobre si mesmo, que envolve *engolir o choro todinho* (O menino Nito: então, homem chora ou não? – ROSA, 2002). É demandado do menino um “novo cuidado de si [que] implica uma nova experiência de si” (FOUCAULT, 1994, p.8), uma transição daquele que chora, identificado com o feminino, para o *menino-engolidor*, identificado com uma masculinidade desejável, que não envolveria o choro. Essa associação entre choro e feminilidade advém, em grande parte, de como se deu a constituição do sujeito racional. De acordo com Walkerdine (2007, p.13), o “eu racional era profundamente masculino, um eu do qual a mulher havia sido excluída, seus poderes considerados não apenas inferiores, mas também subservientes”. A masculinidade emotiva é vista, portanto, como um perigo para a masculinidade adulta e deve ser ajustada desde a infância. Não é à toa que o terceiro exercício que o menino exerce sobre si mesmo é o de *escondedura*.

Trata-se de um mecanismo que consiste em colocar algo ou a si mesmo em lugar ou circunstância no qual possa ficar oculto e que produz o *menino-envergonhado*, aquele que sente vergonha frente ao fato de não conseguir conter o próprio choro. A norma atua produzindo no menino – a personagem principal da história, um adolescente negro – um comportamento marcado pela vergonha, pela negação e pelo ocultamento do choro. A norma opera tanto coagindo o choro, impedindo-o de ser externado, quanto sobre as lágrimas já derramadas, fazendo com que aquele que as derramou se sinta culpado, assuma um lugar de inadequação e anormalidade e, conseqüentemente, sofra mais e tenha que desempenhar outros tipos de exercícios: sentir vergonha, se esconder e negar o choro para si mesmo. Mesmo que a norma seja burlada, assegura-se sua regulação, “de uma forma que, na verdade, significa a produção de um tipo de sujeito que regula ou policia a si mesmo” (WALKERDINE, 1995, p.210).

Nos dois últimos exemplos poderia se ver a atualização de uma representação do negro bastante difundida na literatura do século XIX: a do “negro vítima” (PROENÇA FILHO, 2004, p.163), que tudo sofre. Trata-se de uma representação na qual se inscreve um paradoxo. Por um lado, “conseguiu impor a dignidade humana do negro” (PROENÇA FILHO, 2004, p.175), que em

muitas obras era apresentado de forma mais animalizada e sem sentimentos. Por outro lado, “passou a ser uma via de saída confortável para o preconceito presente na realidade brasileira, na medida em que acabou escoando na aceitação do negro e do mestiço de negro reconhecido como tal enquanto emocionalmente e socialmente bem comportados, dóceis, resignados” (PROENÇA FILHO, 2004, p.175). Apesar de as histórias lidarem com contextos distintos, uma vez que tal estereótipo se referia principalmente à figura de escravos/as, observa-se que a composição de Nito e de Dito também é atravessada por um viés de sofrimento e resignação, que humaniza as personagens. As duas passam por sofrimentos de diferentes maneiras, seja engolindo 30 choros, seja escondendo suas emoções, todavia aceitam a situação e se submetem aos exercícios para controlá-las. Acaba-se reiterando o lugar do comedimento e da aceitação, no caso, para o prevailecimento da razão.

Se no primeiro episódio cabia ao índio ensinar ao branco como se conduzir, controlando as emoções, nos episódios 2 e 3 é o negro que conduz outro negro ou a si mesmo para a razão. Novamente há uma atualização da figura do sujeito racional por meio de atravessamentos de normas de gênero. O “antigo sujeito universal” passa agora a ser “visto como possibilidade de ser o Outro” (ALCADIPANI; ROSA, 2010, p.376). A branquidade daria lugar à negritude. O eu e o outro não são estabelecidos mais apenas a partir da raça/etnia, mas também a partir do desvio mais ou menos acentuado de normas de gênero. Tem-se, portanto, uma conexão de marcas identitárias para a composição de posições de sujeito consideradas adequadas para os meninos, quais sejam, o *menino-controlado*, o *menino-engulidor*, o *menino-envergonhado*.

De forma geral, nos três primeiros episódios o choro é combatido, uma vez que é visto como um comportamento anormal. Observa-se, portanto, operar uma racionalidade que “se propõe a normalizar vidas (que lhe escapam)” (SOUZA; FONSECA, 2010, p.310). Há com relação ao choro, o que Walkerdine (1995, p.210) descreve como “parte central da moderna estratégia de governo na qual um cidadão governável, obediente e cumpridor das leis deve ser produzido”, isto é, a atuação de técnicas “que transformam as características desejáveis em normais e naturais”. O controle das emoções não incide apenas sobre o choro, mas também sobre diversos sentimento, como o medo, mostrado no episódio 4. O sentimento, de modo geral, pode ser definido como a “faculdade de conhecer, perceber, apreciar; noção, senso” (HOUAISS, 2009). Os sentimentos masculinos, que demonstram alguma emotividade, são apresentados como algo que deve ser conduzido, de modo a ser superado. No episódio 4, com relação ao medo, não acontece diferente. Observa-se, ser acionado o *exercício do amparo*, que consiste em a mãe,

diante de todo e qualquer medo enunciado pela criança, responder ao filho e tranquilizá-lo de que não precisa sentir medo. Assim, após muitas perguntas do menino e, principalmente, muitas respostas da mãe, o menino vai digerindo seu sentimento e observa-se a produção do *menino-amparado*, aquele que, com a ajuda da mãe, combate todos seus medos e receios.

À medida que a mãe cuida do filho, dá comida, dá banho, o veste, ele e ela vão conversando. Trata-se de uma família negra. O menino vai dizendo os muitos medos que tem: *medo do escuro*; de que apareça *um monstro horrível* ou *uma bruxa*; *medo de dragão*; *medo de ficar sem mãe*; *medo de ficar sozinho*; *medo de ficar grandão*... (Fica comigo – MARTINS, 2001). Muitos desses medos são fruto de sua imaginação, como nas ilustrações apresentadas, em que o menino imagina ver um monstro na janela e uma bruxa atrás da cortina do box do banheiro. Enquanto enuncia seu sentimento, a mãe vai sempre o amparando: *A mamãe vai proteger você*; *Quando era do seu tamanho também tinha medo de bruxa, mas a minha mãe me protegia e elas nunca me pegaram*; *Vou dar um jeito de deixar você bem protegidinho*; *Não precisa ficar com medo, eu protejo você!*; *Meu filho, você não sabe que eu volto sempre?*... (Fica comigo – MARTINS, 2001).

A posição *menino-amparado* é apresentada como infantil. O medo, o que detona a necessidade do amparo, aparece como um elemento que deve ser combatido e superado. Ao caracterizar a criança dessa forma, já se dá um indicativo da necessidade de isso ser guiado, contornado, pois “por serem seres em falta, os/as infantis precisam sempre de um/a adulto/a que as/os ampare” (SILVA, 2008, p.58). É justamente esse amparo que é visto no trecho apresentado. Após muitas perguntas da criança e, principalmente, muitas respostas da mãe, o menino vai digerindo seu sentimento, pois o medo trata-se de um sentimento que deve ser combatido pelo menino, mas com a ajuda de pessoas adultas. Essa faceta da posição *menino-amparado* também pôde ser observada por Silva (2008) quando analisa filmes de animação infantil. A autora mostra que tais filmes ensinam “o que se espera de um infantil: a obediência, o seguimento das regras, o reconhecimento da autoridade adulta como a mais adequada para guiar seus atos” (SILVA, 2008, p.58).

Assim, observa-se, no episódio 4, mas também no episódio 2 e 3, um cruzamento de gênero com geração. Como se o menino, por ser ainda tão criança, precisasse da figura do/a adulto/a para auxiliá-lo a governar sua própria conduta e suas emoções. Como se, por ser muito novo, não conseguisse ainda avaliar se seus comportamentos e sentimentos têm fundamento ou

pertinência – no caso, o choro e o medo – e, por isso, vivencia-os até de forma desmedida. Tal relação também é divulgada em uma mídia especializada em assuntos infantis que afirma que “meninos e meninas têm uma percepção mais inocente dos acontecimentos, uma imaginação bastante fértil e uma menor capacidade de discernimento dos fatos”⁵⁵. Nesse caso, demonstrar as emoções na infância seria algo comum aos meninos e às meninas e até permitido, uma vez que a criança é mostrada como um ser incompleto e incapaz, que deve “estar submetido pelo controle e pela dependência ao Sujeito-Modelo, ao Sujeito Padrão, que é o Adulto” (CORAZZA, 2002b, p. 197). Isso porque “os/as infantis passaram a configurar (ao lado do louco, do delinquente, da mulher e do doente) o contraponto à norma” (SILVA, 2008, p.56), ao sujeito masculino adulto heterossexual. Observa-se, assim, incidir, principalmente sobre os meninos, uma série de exercícios para o governo das emoções e o estímulo ao raciocínio, de forma que eles se diferenciem tanto do universo feminino, quanto do universo infantil.

Há, nos quatro episódios, um investimento na produção de um menino autônomo, que consiga agir e governar-se pelos próprios meios. Assim, “o sujeito é constituído mediante uma exclusão e diferenciação, talvez uma repressão, que é posteriormente escondida, encoberta, pelo efeito da autonomia” (BUTLER, 1998, p.29). No episódio 4 o *menino-medroso* só consegue dominar seu medo após exaustivos esforços que a mãe faz para tranquilizá-lo, dizendo e mostrando que o protegeria e estaria ao seu lado, amparando-o. Leva o menino a racionalizar seu medo, percebendo que não há motivos para ter esse sentimento. Apesar de não haver no exemplo analisado uma explicitação da norma, “menino não deve ter medo”, como acontece com relação ao choro, há uma condução para que o medo seja logo superado. No decorrer da narrativa na qual o episódio 4 foi retirado, a mãe vai preparando o menino para um futuro no qual não há medo: *Meu filho, quando você crescer, vai gostar de ficar sozinho; Quando você ficar grandão, com certeza vai saber se proteger sozinho; Você não vai mais ter medo de monstros; Mas um dia você não vai mais querer e nem vai precisar* [que a mãe fique com o filho] (*Fica comigo* – MARTINS, 2001).

O medo trata-se, portanto, de um sentimento passageiro, que o menino não deve, mas até pode, ocupar, em sua infância; todavia não é permitido quando adulto. Os recursos utilizados pela mãe, o amparo e a paciência, parecem dar certo, pois na última cena, o menino muda de atitude. A ilustração mostra o garoto vestindo uma capa, uma máscara e empunhando uma espada e

⁵⁵ Trecho retirado da reportagem intitulada “Por que as crianças sentem medo”. Disponível em: <<http://bebe.abril.com.br/materia/por-que-as-criancas-sentem-medo>>. Acesso em 20 dez. 2013.

dizendo à mãe: *Mãe, agora eu quero brincar com o Paulinho. Você me leva na casa dele e depois vai fazer outras coisas?* (Fica comigo – MARTINS, 2001). Nesse episódio, cabe a mãe a função de ajudar o menino a superar o medo. É interessante notar que cabe à mulher, muitas vezes vista como um ser emocional e irracional, educar o homem para a razão, desenvolver nele a capacidade “de avaliar, julgar, estabelecer relações e conhecer” (AUAD, 2003, p.40). É ela quem deve ensinar ao filho que ele deve ser valente e equilibrado e aprender, por meio de um exercício sobre si mesmo, a deixar de ter medo, pois este sentimento deve dar lugar à coragem, como ensina o livro, em forma de poesia:

Episódio 5: O medo e seus desafios

[O medo personificado fala um pouco sobre como é e como funciona]

Nunca existo

se alguém não me inventar!

Também não adianta

fingir que não é contigo,

e me deixar pra lá.

Desse modo

vou te seguir

vou te impedir,

vou te prejudicar

além de te atazanar.

E como uma indesejável sombra

sempre te acompanhar.

Um dia você tem

que se virar

olhar pra mim,

perguntar,

me ver indagar e ao mesmo tempo responder:

Eu sou o seu MEDO,

pareço maior que você?

Você vai entender que ao me encarar

pode se curar

pode me desmanchar

posso desaparecer

pra você conhecer

minha melhor vantagem.

É que nessa hora

eu me transformo

no pai da coragem (O menino inesperado – LUCINDA, 2007).

No episódio-poema 5, o medo conta como funciona. Para travar uma luta contra ele, a solução não é ignorá-lo, pois, desse modo, ele adverte: *vou te seguir/ vou te impedir, /vou te prejudicar/ além de te atazanar. E como uma indesejável sombra/ sempre te acompanhar* (O menino

inesperado – LUCINDA, 2007). *A técnica é encará-lo. Só quem o enfrenta pode se curar e fazer desaparecer e desmanchar o medo* (O menino inesperado – LUCINDA, 2007). *Deve-se, portanto, sair do lugar do/a medroso/a e passar para o lugar do/a valente, pois só assim o medo é rendido e se transforma no pai da coragem* (O menino inesperado – LUCINDA, 2007).

Esses ensinamentos veiculados no poema parecem ter estreita relação com um universo de guerra, de lutas, de heróis e aventuras. No livro Fica comigo (MARTINS, 2001), o menino, quando se torna valente, está vestido com capa, máscara e espada. O menino é colocado em posição de ataque, como se estivesse pronto para uma luta, no caso, contra seus medos. Não só na literatura infantil, mas em “diferentes currículos, acontece um incentivo para que os meninos sejam fortes, heroicos e viris” (CARVALHAR, 2010, p.68). Ser um herói, um “indivíduo notabilizado por suas realizações, seus feitos guerreiros, coragem, abnegação, magnanimidade etc.” (HOUAISS, 2009) é o desejo de muitas crianças. Mas para isso, há que ter, entre suas características, a força, a coragem, a destemidez. Em uma pesquisa em escolas de educação infantil, Carvalhar (2009) mostra como os heróis influenciam a vida, principalmente dos garotos, como quando usam “roupas em tons azuis e vermelhos, em geral, com estampas de super-heróis: Homem-Aranha na roupa, no chinelo, na mochila, na blusa e no corte do cabelo; Superman na blusa e no short; carro em chamas na blusa, para demonstrar sua velocidade” (p.71) ou equipam “seus corpos com ‘morfadores’ e armas para imitar seus heróis” (p.79). Mas se há uma série de estratégias e exercícios explícitos para conduzir os sentimentos dos garotos, nas narrativas analisadas, o mesmo não acontece com as garotas.

Com relação às meninas, os diversos sentimentos são narrados como algo normal, que está dentro da norma. O choro, por exemplo, é tratado de forma inteiramente diferente. Ao chorarem, não é feito nenhum exercício de controle sobre o choro das meninas, nenhuma norma é explicitada, nenhum comportamento é sugerido, para que ela saia da posição de chorona. Observa-se agir o exercício da *naturalização*, no qual o choro passa praticamente despercebido, ignorado; é visto como algo que decorre normalmente da ordem regular das coisas; algo pertencente e inerente à natureza feminina.

Em inúmeras cenas meninas aparecem chorando. Elas choram: de saudade da irmã (Ana e Ana – GODOY, 2007); ao pensarem e se lembrarem de parentes que já morreram (Os tesouros de Monifa – ROSA, 2009); porque o pai e a mãe se negam a brincar com a filha (E essa tal de escola, como será? – LINARES, 2005); porque não gostam do cabelo (As tranças de Bintou –

DIOUF, 2005); porque não querem ficar na escola (Samira não quer ir à escola – LAMBLIN, 2003); porque os pais vão se separar (Os pais de Samira se separam – LAMBLIN, 2005); de remorsos (Ulomma: a Casa da Beleza e outros contos – SUNNY, 2006); ao abraçar o pai (Quatro presentes para Zaila – CÁSSIA, 2009); por se sentir incompreendida (A preferida do rei – BRANDÃO, 2009); de dor, quando um espinho atravessa-lhe o pé (Duula a mulher canibal; BARBOSA, 1999); enfim, choram muito e por diferentes motivos. Todavia, diferentemente do que ocorre com os meninos, nos episódios analisados, ninguém diz a nenhuma menina que ela deve usar a razão e não chorar, nem que deve conter sua emoção. O choro e a emoção são, assim, apresentados como algo natural às meninas. Não causam nenhum tipo de estranhamento, como se tratasse do *sexo-frágil*. Essa construção e atrelamento do choro ao corpo feminino, em uma remissão à ordem biológica, fica evidente no episódio a seguir.

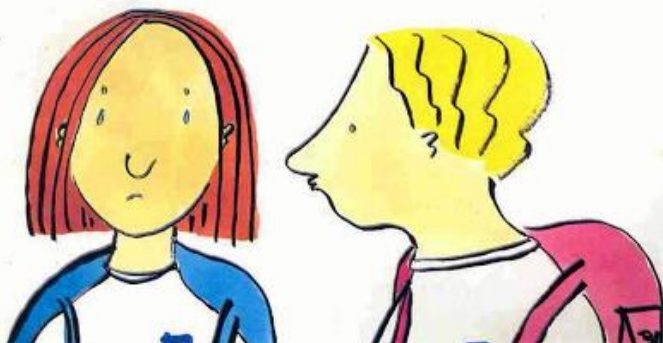
Episódio 6: Mulher pode chorar

[Joana e Pedro trocam de corpo após passarem debaixo do arco-íris]

O menino, uma vez, *virado em mulher*, chora e afirma: *agora eu posso chorar à vontade*.

Já Joana, sua irmã, como está em um corpo de menino, até choraminga, mas não chora: *...choramingou Joana, que agora era menino mas bem que estava com vontade de chorar...* (Faca sem ponta, galinha sem pé – ROCHA, 2006).

Figura 32 – Menino(a) chorando



Fonte: Rocha (2006).

Apesar de a história da qual foi retirado o episódio 6 ter como objetivo problematizar questões de gênero, o que caberia à mulher e o que caberia ao homem, ela acaba reiterando a norma do choro, inadequado para os meninos/homens. Ocupar o corpo feminino, na história, possibilita que a Pêdra (o irmão) se permita chorar, expressar suas emoções. Já Joana (a irmã), por ocupar o corpo masculino, se vê em um processo de contenção de lágrimas. Dessa forma, ensina-se que, enquanto para os meninos “não há outro caminho, pois ser homem é o destino” (REIS, 2011, p.59), as meninas se veem “assimiladas à natureza, [...] condenadas à imanência de seus corpos, fracos e deficientes” (SWAIN, 2008, p.7).

Vale destacar que esse último episódio é protagonizado por crianças brancas. São elas que vivenciam as confusões e as inadequações de seus corpos quanto às normas de gênero. São elas que vivenciam a posição do outro, do diferente; que se veem deslocados e sem saber nem quais

regras devem seguir, uma vez que estão em corpos invertidos. É interessante notar que, em grande parte dos livros de literatura infantil que se propõem a tratar explicitamente da questão de gênero, as narrativas são protagonizadas por corpos brancos. Silva e Rosemberg (2008, p.82), ao analisar discursos midiáticos sobre negros e brancos apontam que o branco geralmente é tratado “como representante *natural* da espécie. As características do branco são tidas como a norma da humanidade”. Essa alternância e imbricação, mas também desvinculação entre marcas de gênero e raça/etnia para a composição das posições de sujeito, leva-nos a refletir como, por mais que as normas atuem, o que há é uma pluralidade de possibilidades de existência. Essa ideia de pluralidade, de acordo com Lopes, Meyer e Waldo (1996, p.10), implicaria admitir tanto que “sociedades diferentes teriam diferentes concepções de homem e de mulher”, quanto que “no interior de uma sociedade tais concepções seriam diversificadas, conforme a classe, a religião, a raça, a idade, etc.; além disso, implicaria admitir que os conceitos de masculino e feminino se transformam ao longo do tempo”.

Nos seis episódios analisados observamos uma reiteração do binômio homem/razão e mulher/emoção. Daí a produção de exercícios regulatórios sobre o choro, como o *autocontrole*, a *engolição*, a *escondedura*, o *amparo*, assim como a produção de determinadas posições de sujeito – como *menino-controlado*, *menino-engolidor*, *menino-envergonhado*, *menino-amparado* –, para os meninos. E em contrapartida, a produção da técnica de *naturalização* do choro e da posição *sexo-frágil* para as meninas. Observa-se assim, nas histórias, uma tentativa de se divulgar que o menino normal é aquele que usa a razão e não se deixa levar pelas emoções, isto é, o sujeito racional, cuja constituição está estreitamente vinculada ao cérebro. Assim, é o uso ou não desse órgão que determinaria “o principal (ou único) fator responsável pela formação das diferenças de gênero, de modo que fatores culturais não seriam decisivos” (AMARAL, 2012, p.10). Pressuposto que gera como consequência a “impossibilidade de transformação das compreensões de feminilidade e masculinidade, já que elas seriam determinadas biologicamente” (AMARAL, 2012, p.10).

6.2 Masculinidade emotiva e feminilidade racional: corpos que vazam fronteiras de gênero

Todavia, se, por um lado, há um retorno ao biológico para naturalizar as diferenças de gênero nos livros analisados, há também um movimento de divulgação de outras posições que tentam romper com essas normas. A posição de *menino-chorão*, divulgada como inadequada em

diversos artefatos e nos episódios analisados, por exemplo, passa a ser questionada na atualidade. Há uma reivindicação do direito do menino ao choro. E, uma vez que a “norma é uma invenção intrinsecamente ligada a mecanismos de poder” (CUNHA, 2010, p.48), tem-se a problematização do caráter natural e a análise dos efeitos de poder que produz. A norma passa a ser situada historicamente e seu caráter de construção vem à tona.

Se em diversas práticas sociais há uma constância de exercício de controle e autocontrole das emoções sobre e pelos meninos, nem sempre foi assim. “As razões pelas quais as pessoas choram, o momento considerado apropriado para o choro, o que representa – para um homem ou para uma mulher – verter lágrimas em público, tudo isso muda” (LUTZ, 2002)⁵⁶. Como afirma Saliba (2002)⁵⁷ “as manifestações afetivas por meio das lágrimas não são constantes, mas mutáveis, historicamente nômades e culturalmente inventadas”. Por exemplo, aos “homens, na Grécia antiga, era permitido chorar – mas, entre as mulheres, tal gesto não era bem-visto. A expressão dos sentimentos, para os gregos, era uma atitude masculina. No século XVIII, na França, tanto os homens quanto as mulheres podiam derramar lágrimas em público, diante da leitura dos primeiros romances modernos”⁵⁸.

Cunha (2011), ao analisar a produção de sujeitos generificados nas músicas do forró eletrônico, por exemplo, mostra que, em contrapartida aos atributos comumente associados ao cabra-macho do Nordeste, divulga-se nas músicas outro tipo de masculinidade. É recorrente nessas canções o *homem-chorão*, aquele que sofre por amor e a quem é permitido “chorar, sentir medo, expor seus sentimentos e ter um coração sofredor” (CUNHA, 2011, p.92). Isso corrobora o que Connell (1995, p.189) aponta sobre como se forma a constelação de masculinidades e sobre a coexistência de muitas delas ao mesmo tempo: “uma determinada forma hegemônica de masculinidade tem outras masculinidades agrupadas em torno dela”.

Dessa forma, as posições que vão na contramão de uma masculinidade tida como norma, se constituem de uma forma bastante complexa. É possível dizer que, frente a um jogo de estímulos e recompensas, um livro pode disponibilizar, de forma simultânea, múltiplas e

⁵⁶ Trecho retirado do artigo “Por que choramos?”, da revista Super Interessante. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/cotidiano/choramos-443091.shtml>>. Acesso em 10 nov. 2012.

⁵⁷ Trecho retirado do artigo “Por que choramos?”, da revista Super Interessante. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/cotidiano/choramos-443091.shtml>>. Acesso em 10 nov. 2012.

⁵⁸ Trecho retirado do artigo “Por que choramos?”, da revista Super Interessante. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/cotidiano/choramos-443091.shtml>>. Acesso em 10 nov. 2012.

conflitantes posições de sujeito nas quais se articulam diferentes marcas identitárias, como as de raça/etnia e de gênero. Essas articulações acontecem de diferentes formas nas narrativas. Ora prevalecem marcas de raça/etnia, ora prevalecem marcas de gênero para a composição das posições de sujeito. Trata-se de posições, como tantas outras, engendradas em meio a fissuras e resistências, uma vez que a “construção das masculinidades [...] acontece de maneira relacional, repleta de tensões e conflitos” (SALES; PARAÍSO, 2011, p.545).

Uma dessas tensões acontece na mesma história da qual foi retirado o episódio 2. Nesse livro, após a repreensão do pai quanto a não chorar mais, o menino passa a engolir todos os choros e adoece. A doença, a princípio não identificada pela família, é o motivo de se chamar o médico. É ele que identifica o motivo da doença: *os choros que estava engolindo desde o dia em que o pai falou que “homem não chora!”* (O menino Nito: então, homem chora ou não? – ROSA, 2002). O remédio, como se pode ler no episódio 5, é *desachorar*:

Episódio 7: Meninos devem chorar

[Médico diagnostica o “problema” de um menino, choro engolido, e recomenda que ele chore]

Ora, ora, meu menino bonito, venha para o meu colo e vá lembrando dos choros engolidos e desengula todos eles, um a um, sem esquecer nenhum. Vamos lá! Vamos lembrando! [...] Exatamente porque você é homem é que não pode engolir os choros. Todo homem tem lágrimas e as lágrimas são para rolar pelo rosto. Qualquer rosto: de um homem, mulher, criança e gente de idade. Agora vamos parar de papo furado e comece logo a desachorar. [...] Foi uma choradeira danada [...] A mãe chorou junto. O pai chorou, sentido. O médico chorou de emoção (O menino Nito: então, homem chora ou não? – ROSA, 2002).

Figura 33 – Choros e desachoros



Fonte: Rosa (2002).

No episódio 7, observa-se a desconstrução da norma de gênero de que homem não pode chorar: *Exatamente porque você é homem é que não pode engolir os choros. Todo homem tem lágrimas e as lágrimas são para rolar pelo rosto* (O menino Nito: então, homem chora ou não? – ROSA, 2002). Tal trecho deixa entrever o processo massacrante pelo qual passam muitos meninos na atualidade. Nessa direção, Connel (1995, p.190) afirma que “esforçar-se de forma demasiadamente árdua para corresponder à norma masculina pode levar à violência ou à crise pessoal e a dificuldades nas relações com as mulheres”. Trata-se, portanto, de um processo que não se dá sem conflitos. Pode-se observar isso na história da qual a cena foi retirada. O pai, após o discurso do médico e de o menino chorar bastante, afirma para o filho que o choro *às vezes deixa a gente mais homem* (O menino Nito: então, homem chora ou não? – ROSA, 2002). O que mostra que “qualquer forma particular de masculinidade é, ela própria, internamente complexa e até mesmo contraditória” (CONNEL, 1995, p.189).

O choro, o problema antes proibido e indesejado, passa a ser a solução, o remédio para a cura da doença de Nito. Há, portanto, por meio do mecanismo do *desachoro*, uma ressignificação do choro e uma flexibilização da regra “homem não chora”. O choro é apresentado como próprio a qualquer um/a: *homem, mulher, criança e gente de idade* (O menino Nito: então, homem chora ou não? – ROSA, 2002). Tanto é, que todos choram, inclusive as duas figuras masculinas adultas choram um choro *sentido* e pautado pela *emoção*. Observa-se, portanto, a produção de *menino-chorão*, como algo positivo. Da anormalidade a ser combatida, o choro masculino passa a ser problematizado e estimulado; porém, essas posições são construídas em meio a conflitos e incoerências.

Ao mesmo tempo que o pai e o médico choram devido à mobilização de seus sentimentos e emoções, ao menino a permissão para o choro não é irrestrita, pois o pai acrescenta: *Filho, você deve chorar sempre que quiser, mas não chore sem razão* (O menino Nito: então, homem chora ou não? – ROSA, 2002). Isso mostra que o tempo todo a norma é questionada, refeita, incorporando ou rechaçando determinados elementos. Dessa forma, a narrativa propõe uma flexibilização do choro masculino. Por um lado, é permitido que o homem chore, até mesmo como uma forma de externalização de sentimentos e emoções. Por outro lado, há um novo estabelecimento de novas fronteiras: autoriza-se o choro masculino, mas não há uma liberação geral, seu limite continua a ser demarcado: *não chore sem razão* (O menino Nito: então, homem chora ou não? – ROSA, 2002). Retoma-se, portanto, a razão vinculada à masculinidade. Assim,

observa-se que o choro só é permitido quando a norma maior não é abalada. Uma norma se soma a outra. O choro é permitido porque há uma norma com mais peso: a razão.

É interessante notar que a narrativa, que tem um final “feliz”, se encerra com a seguinte frase: *A partir daí, entre uma e outra choradinha, com razão, o menino Nito cresceu um menino muito, muito, mas muito feliz!* (*O menino Nito: então, homem chora ou não?* – ROSA, 2002). Nesse sentido, mostra-se que há a possibilidade de o menino ou homem transgredir uma das fronteiras de gênero, mas que essas fronteiras não estão dadas, são fluidas e reconstruídas a todo instante, como toda fronteira, inclusive a étnico-racial. Assim, há sempre “a possibilidade permanente de um certo processo de ressignificação, que é desviado e bloqueado mediante outro mecanismo de poder, mas que é a possibilidade de retrabalhar o poder” (BUTLER, 1998, p.31).

Assim como é apresentado o *menino-chorão*, que se remete a uma masculinidade emotiva, que promove uma reconfiguração nas fronteiras de gênero, nas narrativas há, por sua vez, a presença da *menina-perguntadeira*, que se remete a uma feminilidade racional, como se pode observar a seguir.

Episódio 8: Meninas não devem perguntar demais

[Descrição da faceta perguntadeira da personagem principal da história]

Kizzy perguntava muito. “Perguntadeira” como ninguém. Chegava a encher a paciência da mãe, do pai, do irmão, da vó e da tia. [...] A curiosidade por tudo não vinha só de fazer perguntas: gostava de ler revistinhas, almanaques, livros, folhetos e rótulos de tudo (*Entremeio sem babado*, SANTANA, 2007).

No episódio 8 é descrita a personagem principal, Kizzy, uma menina que tem, como uma de suas marcas principais, o fato de ser curiosa. É sua curiosidade que a leva a personificar a posição de sujeito *menina-perguntadeira*, aquela que está sempre antenada, que quer saber de tudo e manter-se informada, que deseja que suas dúvidas sejam esclarecidas. É aquela que, para satisfazer sua ânsia por conhecimento, está

Figura 34 – Menina faz perguntas à mãe



Fonte: Santana, (2007).

sempre propondo perguntas para quem quer que esteja ao seu redor: *mãe, pai, irmão, vó, tia* (Entremeio sem babado, SANTANA, 2007). É aquela que, além de fazer perguntas, busca encontrar também as respostas na leitura de tudo que a cerca: *revistinhas, almanaques, livros, folhetos e rótulos de tudo* (Entremeio sem babado, SANTANA, 2007).

Essa posição de sujeito está diretamente ligada à razão, ao uso do cérebro, das faculdades intelectivas; posição geralmente ocupada por corpos masculinos. Talvez por isso o desejo de a menina saber e usar o raciocínio seja constantemente controlado e sua fala reiteradamente interdita. Afinal, como optou por usar a razão, “por experimentar outras práticas e performances, é ‘prudente’ que pelo menos o discurso feminino seja conformado, delimitado pelos possíveis a seu papel”, isto é, “ainda que transgrida o **dever mulher**, deve-se ‘manter as aparências’ no discurso” (DALLAPICULA, 2012, p.8, grifo da autora). Isso pode ser observado na narrativa da qual se retirou o episódio 8. Após realizar suas perguntas, a menina é de diferentes formas regulada. Recebe como resposta da mãe, *um grande e sonoro: “CHEGA!!!!”*, e do pai, “*É conversa de adulto!*” (Entremeio sem babado, SANTANA, 2007). É vista como aquela que enche *a paciência*, coloca *a colher no meio*, esquenta *a cabeça de todo mundo com perguntas que não podiam ter respostas para uma criança* (Entremeio sem babado, SANTANA, 2007). É nomeada como *entremeio sem babado*, que *ao pé da letra, era um enfeite de roupa que faltava um complemento* (Entremeio sem babado, SANTANA, 2007), expressão que, inclusive, dá título ao livro.

Dessa maneira, assim como o menino na maior parte das narrativas é estimulado a conter sua emoção e não chorar, ou quando chorar, fazê-lo com razão e parcimônia, nessa história observamos a menina ser estimulada a conter sua “razão” e parar de perguntar, de falar. Observa-se, portanto, a fala de Kizzy sofrer uma série de interdições. Interdições que operam tanto para restringir o desenvolvimento de razão em corpos femininos, como para silenciar o discurso da mulher. Ao ser interdita, a menina sente os efeitos desse poder normalizador em seu corpo. Ela fica: *chateada; doente, pois gostava de fazer perguntas; alguns dias sem perguntar, sem entrar nas conversas* (Entremeio sem babado, SANTANA, 2007). A menina é conduzida a se sentir “inadequada para seu sexo” (PARAÍSO, 2010), como se existisse “alguma coisa que lhe falta, uma carência” (WALKERDINE, 1995, p.208), algo fora do lugar; tal qual o enfeite que dá nome ao livro, a menina é apresentada como um entremeio, que lhe falta algo, o babado.

Todavia, por meio do *mecanismo da insistência* – que consiste em não desistir de perguntar, perseverar em saber sempre mais, continuar usando a razão – a menina decide: *voltar a ser como antes; voltar a ser como era menina-menininha “perguntadeira”*; a não ligar *se era um “entremeio sem babado”*; a entrar novamente *na conversa dos outros; saber o que significava Kizzy, seu nome; inventar uma brincadeira; ser mais feliz do que já era, estando entre amigos e também entre babados* (*Entremeio sem babado*, SANTANA, 2007). Ao final da narrativa, a menina não se submete totalmente aos exercícios regulatórios impostos sobre ela. Interage com todos e se sente bastante satisfeita e confortável na posição de *menina-perguntadeira*. O fato de a personagem perguntar, saber e conhecer adquire um caráter positivo; configura-se como o comportamento que deve ser seguido e buscado pelas meninas.

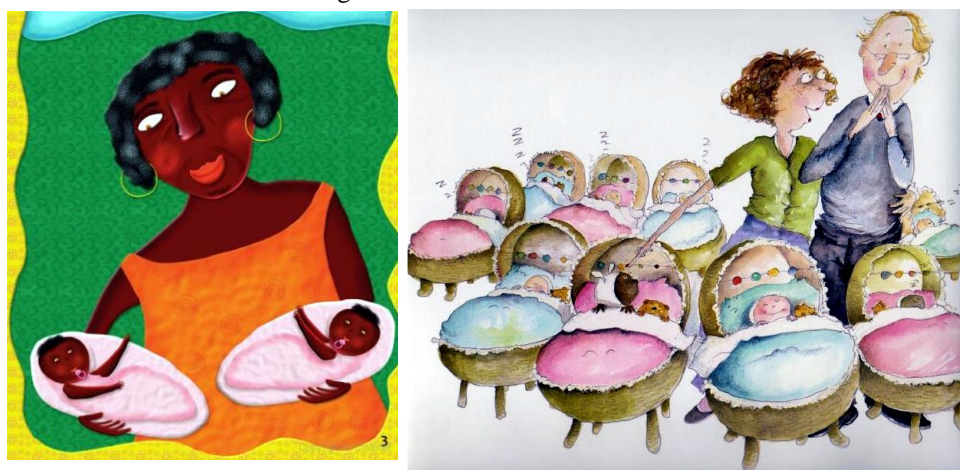
Faz-se necessário, entretanto, problematizar como o discurso feminino é controlado, como muitas vezes “emerge como alvo primordial para o controle do status quo social, alvo máximo da disciplina imposta pela pedagogia pública da heteronormatividade patriarcal” (DALLAPICULA, 2012, p.4). Isso porque observa-se na narrativa que há uma delimitação dos limites e fronteiras da fala da mulher “que demarcam desde o vocabulário adequado ao feminino (o que a mulher pode dizer)” (DALLAPICULA, 2012, p.2). Assim, se faz necessário, também, perguntar sobre as relações estreitas estabelecidas em nossa sociedade entre razão e ordem do discurso, pois, como mostram Souza e Fonseca (2010, p.310), a “razão ocidental se torna cada vez mais discursiva: ao objetivar pessoas e grupos; ao produzir realidades; ao se colocar como referência na vida social; e ao ser pensada como referência na constituição da própria essência do ser racional”.

Talvez se, inspirada em Foucault (2001), perguntasse “O que há, enfim, de tão perigoso” no fato de as meninas falarem e de seus discursos “proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” encontrasse como resposta algo como: “na transgressão que as meninas fazem na ordem do discurso”. Isso porque a menina rompe com o “direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala” (FOUCAULT, 2001). Afinal, trata-se de uma personagem infantil, feminina e negra. A menina transgride várias fronteiras quando ela ocupa a posição da *menina-perguntadeira*. Fronteiras de geração, quando entra *na conversa de adultos* ou elabora *perguntas que não podiam ter respostas para uma criança* (*Entremeio sem babado*, SANTANA, 2007). Fronteiras de gênero, quando ocupa a posição do sujeito que pensa e questiona tudo e todos à sua volta, posição geralmente ocupadas por um sujeito masculino. Fronteiras de raça/etnia, quando a figura da personagem principal é constituída como uma

menina negra e que tem toda a família de origem africana, aquela que não tem a marca da branquidade, nem do eurocentrismo do sujeito universal. Mesmo porque não se pode deixar de considerar que o pensamento, a ciência moderna e o iluminismo são invenções ocidentais, europeias. Assim, a menina negra, antes marcada como o outro, uma vez que é atravessada por marcas anteriormente consideradas inferiores, como as destacadas, passa a ocupar o lugar da razão, conseqüentemente, o lugar da norma. Isso porque no “jogo de forças de sistemas que se organizam por oposições binárias”, no caso, razão/emoção, “um dos pólos é sempre o positivo, o privilegiado, instituindo-se assim como ‘a norma’” (COSTA, 2008, p.491). Entretanto, mesmo quando parece ultrapassar a fronteira, a menina permanece no terreno feminino: da falta, do débito, da culpa, do pecado, do excesso...

O traço da feminilidade é também demarcado por meio do outro viés a partir do qual a menina é apresentada. Se, por um lado, é perguntadeira e rompe várias fronteiras, como as apontadas acima, por outro lado, é apresentada como uma típica menininha cor-de-rosa. A utilização da cor rosa para as meninas é algo bastante difundido hoje em nossa sociedade. Antes de nascer, quando se descobre o sexo do bebê, o rosa entra com toda a força na vida de muitas mulheres. Marca presença na decoração do quarto, no enxoval da criança, nos presentes que recebe, nas roupas e acessórios, em seus primeiros brinquedos. A menina, mal nasce e já se vê instalada em um “mundo cor-de-rosa”. Um exemplo disso pode ser notado na ilustração do livro Ana e Ana (GODOY, 2007) que, para falar do nascimento das personagens principais, Ana Beatriz e Ana Carolina, mostra as duas com roupas rosas, envoltas em mantas rosas, com chupetas rosas. A mesma representação é usada para distinguir meninos e meninas no livro Mamãe nunca me contou (COLE, 2003).

Figura 35 – Mundo cor-de-rosa



Fonte: GODOY (2007) e COLE (2003).

Esse traço se torna emblemático também na descrição da personagem principal do livro Entremeio sem babado (SANTANA, 2007): *Ela era uma menina. Menina-menininha, dessas que gostam de tudo cor-de-rosa: blusa cor-de-rosa, saia cor-de-rosa e calcinha cor-de-rosa.* Kizzy, a menina negra que protagoniza a história, se destaca pelas variadas formas com que é apresentada e descrita, seja por meio das palavras, seja por meio das ilustrações. A cor rosa é recorrente nas ilustrações, quase tudo que cerca Kizzy é rosa, como suas roupas (blusa, vestido, saia, short, calcinha, meia, sapato, pijama) e seus adereços (arquinho, gominha, miçangas, pulseiras, colares, brincos, laços, batom). Todavia, não é só a cor rosa que compõe um estilo Barbie de ser, há também todo um investimento em roupas e acessórios: *Menina-menininha com o cabelo cada dia de um jeito: com birotos enfeitados, com gominhas coloridas, de trancinhas com borboletinhas, de rabo-de-cavalo, de tranças e solto com baião-de-dois* (Entremeio sem babado, SANTANA, 2007).

Figura 36 – Acessórios cor-de-rosa



Fonte: Santana (2007).

Essa construção da personagem nos leva a pensar que, se, por um lado, há certas rupturas, por a narrativa desconstruir a relação menina-emoção, por outro lado, há a reiteração da relação rosa-feminino, como se o rosa fosse algo inerente à mulher. Observa-se assim que os livros de literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira, mesmo com o objetivo de trabalhar a diferença, acabam reiterando a norma de gênero que prescreve que o rosa é uma cor feminina, principalmente, por meio das ilustrações. Vê-se, portanto, que é difícil escapar dessa lógica *generificante*. Todavia, espera-se que isso ocorra, quando se entende que a literatura “é discurso e ao mesmo tempo criatura do discurso, exercendo uma função reguladora, pelas representações nela existentes, sendo ao mesmo tempo regulada pelos discursos que se pretendem hegemônicos” (ARGÜELLO, 2005, p.76). Esse paradoxo talvez possa nos ajudar, como sugere Louro (2005, p.44), “a pensar sobre as formas como se estabelecem as posições de sujeito no interior de uma cultura – e, conseqüentemente, pode nos ajudar a pensar sobre as formas como a escola e o currículo realizam sua parte neste empreendimento”.

Não só a menina é apresentada como ser racional nos livros analisados, diversas personagens negras, meninos e homens, meninas e mulheres também são posicionadas como seres pensantes, diferente da representação como eram divulgados em outros discursos, como mostra Cashmore (2000):

O debate acerca das diferenças raciais quanto à inteligência ferveu por mais de um século, especialmente no que diz respeito aos povos de origem africana. No Ocidente, os negros foram considerados, há muito tempo como intelectualmente inferiores aos brancos e asiáticos; a partir do século XIX, as doutrinas racistas de Arthur Gobineau, Houston Stewart Chamberlain (mentor intelectual de Adolf Hitler) e outros procuraram respaldar cientificamente as teorias de diferenças mentais entre as raças. Durante a Primeira Guerra Mundial, quando os testes de QI começaram a ser amplamente aplicados a recrutas, alunos e outros grupos nos Estados Unidos, o interesse pelas diferenças raciais quanto à inteligência ganhou outro avanço. Os resultados foram utilizados para ‘provar’ a inferioridade, não só dos negros, mas também dos imigrantes da Europa oriental e do sul (CASHMORE, 2000, p.273).

Se, por um lado, a ciência e outros tantos discursos trabalharam na divulgação de uma representação do/a negro/a como alguém destituído de razão e inteligência, os livros dos kits de literatura afro-brasileira fazem um movimento contrário. Uma das estratégias para modificar tal representação é divulgar tanto o negro quanto a negra como aquele/a que estuda e que lê muito. Observa-se, portanto, a produção do/a *negro/a-letrado/a*. Tal posição é produzida principalmente por meio da apresentação das personagens negras, seja por meio da palavra, seja por meio da imagem, cercada de livros, jornais, revistas, frequentando escolas, se destacando no contexto acadêmico, em meio a objetos escolares, computadores, como se pode ver:

Figura 37 – Personagens negras em meio a objetos relacionados ao estudo



Fonte: Campos, Carneiro e Toledo (2006); Rosa (2009); Runford (2005); Macedo e Faustino (2000); Braz (2004); Grant (1999); Costa (2006).

Nas imagens mostradas, observamos personagens negras em diversas situações que remontam ao estudo, ao trabalho intelectual. Observamos, então, por meio da literatura, romper-se uma fronteira de raça/etnia imposta aos negros e às negras que os/as confinava no lugar da não-razão, aproximando-os/as do mundo animal. Nos livros investigados, essa representação que

permitiu práticas cruéis de maus-tratos e exploração do trabalho escravo, predominantemente manual, é rompida. A personagem negra, seja qual for seu gênero e sua classe social, é apresentada como inteligente, detentora de conhecimentos e habilidades cognitivas para desempenhar diferentes profissões e desafios intelectuais. Observa-se, então, que os livros de literatura infantil dos kits investigados, nesse quesito, contribuem para criar “condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor de sua pele, menosprezados em virtude de antepassados seus terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos” (BRASIL, 2010, p.233).

De modo geral, pode-se afirmar que a literatura infantil também funciona como “um campo no qual se fabricam discursos que definem a verdade sobre o sujeito e se estabelecem práticas que regulam seu comportamento e mediam relações, sempre conflitivas” (MIRANDA, 2010, p.2). Assim, se as posições de sujeito *menino-controlado*, *menino-engolidor*, *menino-envergonhando*, *menino-amparado* e *sexo-frágil* de certa forma respondem às normas de gênero que indicam e regulam para uma masculinidade racional e uma feminilidade emocional, nos dois últimos episódios, observa-se a composição de corpos que vazam a lógica do binarismo homem/razão e mulher/emoção.

Por meio do mecanismo do *desachoro*, constitui-se a posição *menino-chorão*, caracterizada como uma masculinidade emotiva. Por meio do mecanismo da *insistência*, constitui-se a *menina-perguntadeira*, caracterizada como uma feminilidade racional. Todavia, se é possível fazer essa distinção quanto à transgressão ou não de normas de gênero, observamos que, quando tais posições são inquiridas com relação a marcas de raça/etnia, todas elas atravessam as normas de branquidade e questionam o sujeito racional, universal. Assim, se “há normas de reconhecimento pelas quais se constituem o ‘humano’, e essas normas são códigos de operações de poder, então se pode concluir que a disputa sobre o futuro do ‘humano’ será uma contenda sobre o poder que funciona em e através das normas” (BUTLER, 2001, p.32). Os livros analisados, ao jogarem com a razão e a emoção para dizer de corpos femininos e masculinos, promovem cruzamentos entre normas de gênero e normas de raça/etnia. Cruzamentos que, por meio de mecanismo de poder regulatórios, ressignificam e borram as fronteiras que marcavam corpos negros e indígenas como o “outro”, como o lugar da irracionalidade e da emoção, fazendo com que passem a ocupar também o lugar da norma, da razão, do humano. Esse currículo ensina, portanto, que a ressignificação do ser negro/a e indígena não prescinde de ser ajustado/a às normas de gênero.

Parte III - Defecho

Há final feliz?

Conta a lenda do povo Ekoi, que habita a Nigéria, que havia um ratinho, muito inteligente e curioso, que adorava viajar. Em suas muitas viagens, percorreu os quatro cantos da África, conhecendo vários países, povos e culturas. Em cada lugar por onde passava, dava um jeito de se esconder e de ouvir as histórias que eram contadas. Para não se esquecer de nada que ouvia nas suas andanças, o rato armazenava as histórias que ouvia durante as suas viagens. Conta-se que, para cada uma delas, ele tecia *um cordão de cor diferente: azul, branco, verde, amarelo, vermelho, dourado, prateado...* E ia *guardando todo esse tesouro em um baú reluzente* (Como as histórias se espalharam pelo mundo – BARBOSA, 2002). Entretanto, em uma *noite de tempestade, o vento revira a toca do roedor e carrega os cordões multicoloridos, dispersando-os por aí afora. E assim, graças a um ratinho ousado e aventureiro, as histórias se espalharam pelo mundo e passaram a ser contadas e recontadas...* (Como as histórias se espalharam pelo mundo – BARBOSA, 2002).

Ao ler essa lenda de como as histórias se espalharam pelo mundo, não pude deixar de fazer uma analogia com o que discuti na tese aqui apresentada. Tal lenda me fez pensar em como as mais diferentes e interessantes histórias dos e sobre os povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, que sempre existiram, ficaram circunscritas a determinados espaços-tempos, como que guardadas em baú reluzente. Fez-me pensar em como elas vieram à tona, depois de uma tempestade, isto é, de muitas lutas políticas, e em como essas lutas, empreendidas pelos movimentos sociais negros e indígenas, contribuíram para revirar esse baú e dispersar essas histórias que traziam pontos de vista particulares sobre o mundo e as formas de se viver. Refletir sobre como essas histórias foram escritas e compiladas e vieram a compor os livros de literatura infantil que compõem os kits de literatura afro-brasileira da PBH. Imaginar como essas histórias chegaram às escolas e às vidas de milhares de crianças e estão, cada vez mais, se espalhando pelo mundo.

Tal lenda me fez pensar também que esta tese que escrevi funciona como mais um desses cordões. Tecida a partir das histórias que ouvi, ela não deixa de contar mais uma história sobre os povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Trata-se, agora, de mais um cordão que voa pelo ar, disperso entre muitos outros cordões. Por isso, em resposta à pergunta que dá título a esta seção – Há final feliz? – digo que sim. Finalizar esta tese e colocá-la para circular, junto a

inúmeros outros trabalhos que investigam as histórias que têm sido contadas sobre esses povos que formam a nação brasileira, deixa-me muito feliz. Sei que, uma vez disparada, esta tese encontrará os mais diferentes ouvidos: experientes, sábios, incautos, indiferentes, interessados. Sei também que dessa escuta pode vir a surgir variados questionamentos, apontamentos, e diálogos. Mas chegado o momento de colocar um ponto final em todo este trabalho, guardo a tranquilidade de saber que, como diz a máxima tão usada pelos contadores de história: “Se a história é boa, pertence aos ouvintes. Se é ruim, apenas ao seu dono” (Uma ideia luminosa – BARBOSA, 2007). E como uma história composta dentro de um contexto – uma tese de doutorado, com duração de quatro anos, escrita por uma professora de língua portuguesa, que ama literatura e que não teve afastamento do trabalho para escrevê-la –, trará marcas desse lugar de enunciação e das condições de produção.

A produção deste texto sempre se configurou como um grande desafio para mim. Sempre gostei de literatura infantil. Não foi à toa que a escolhi como companheira por quatro anos. Todavia, sempre soube que as perguntas que fazia aos kits de literatura afro-brasileira abriam um campo amplo de leitura, entendimentos e compreensões. Tive então de operar em várias frentes: estudos culturais, estudos pós-coloniais, estudos literários, estudos pós-críticos de currículo, estudos de raça/etnia, estudos de gênero, estudos de Michel Foucault, estudos sobre imagem, estudos sobre leitura e escrita... Cada pergunta era um portal que se abria para um universo novo, complexo, mas extremamente desafiador. Foi procurando compreender esses universos e aceitando esse desafio que compus esta tese na qual procurei analisar os livros de literatura infantil que compunham os kits de literatura afro-brasileira da PBH, analisando como eles, como um currículo, produziam e divulgavam saberes sobre os/as negros/as e indígenas e ensinavam, de um modo diferente, a se pensar e a se viver as relações étnico-raciais.

Foi tentando verificar como se dava o funcionamento desse currículo, que escrevi esta tese. Assim, pude verificar que esse currículo divulga uma série de saberes, em meio a relações de poder e que ensina seus leitores e suas leitoras coisas sobre a vida, formas de se vivê-la e chaves para se compreendê-la. Mas queria saber, tal como provoca Hall (2003, p.338) ao discorrer sobre a proliferação de discursos sobre a diferença, se os livros de literatura infantil investigados, iam um pouco além, se trabalhavam ou não com “um tipo de diferença que não faz diferença alguma”. No que diz respeito a raça/etnia, questão central que atravessa toda a tese, pude verificar que várias enunciações que circulam no campo dos estudos étnico-raciais são retomadas nos livros de literatura infantil. Trata-se, portanto, de livros conectados com as

discussões propostas pelos movimentos sociais. Discussões que questionam, em sua grande parte, como se deram e se dão as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Assim, pude ver nos livros analisados, pontos recorrentes nesse campo teórico serem atualizados, tais como a colonização portuguesa, o processo de escravidão dos/as negros/as, a tese do branqueamento, o mito da democracia racial, entre outros.

No que diz respeito ao cumprimento da legislação que garantiu a obrigatoriedade de se ensinar nas escolas públicas e privadas do Brasil as culturas e as histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas, posso afirmar que os livros de literatura infantil respondem e/ou dialogam o tempo todo com esse discurso, que nomeei de “jurídico-educacional”. Todavia esse processo não se dá de modo simples e direto e sim em um movimento de continuidade e ruptura. Ora os livros de literatura infantil explicitamente respondem aos textos legais, trabalhando com uma concepção mais fixa de cultura e produzindo, por sua vez, visões reiteradas e idealizadas das culturas representadas. Ora esses livros conseguem romper com essas representações mostrando as culturas de vários povos em movimento e por diferentes facetas.

Pude constatar também que prevalecia, na maior parte dos livros, corpos racializados e etnicizados (de negros/as e indígenas) que eram narrados e representados como belos, desejáveis, adequados. Esses corpos, antes negados e silenciados, passaram a desempenhar em quase todos os livros analisados, seja nas capas, seja no textos escritos, seja nas ilustrações, o papel central, o papel de destaque. Assim, pude verificar quase que um total rompimento de representação de como o corpo negro e indígena havia sido significado e como ele passava a ser agora nos kits de literatura afro-brasileira. Pude ver também que a partir de marcas generificadas, os sujeitos negros e indígenas eram reposicionados de formas particulares no discurso. Assim, ao articular raça/etnia com gênero para analisar as personagens que compunham os livros, pude perceber que, dependendo de como elas eram produzidas – como femininas ou masculinas, assim como negras, indígenas ou brancas –, isso permitia ou não que determinadas normas de gênero fossem ou não transgredidas e perceber também como isso acontecia.

Ao analisar todos os 161 livros de literatura infantil, inspirada no que propõe Gomes (2008), de avaliar os desafios impostos pelas leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, observando seus limites e suas possibilidades, pude constatar que houve uma grande mudança tanto numérica, quanto qualitativamente, na forma como os africanos, afro-brasileiros e indígenas eram representados

na literatura infantil e como são agora nos kits. Se havia silenciamento, apagamento, negação desses povos, de suas histórias, de suas culturas, nos kits de literatura afro-brasileira há *destaque, valorização e afirmação*. Todavia, há sim limites, mesmo porque, como pontua Hall (2003, p.339), “o que substitui a invisibilidade é uma espécie de visibilidade cuidadosamente regulada e segregada”. Assim, há limites nas formas como os/as negros/as e os/as indígenas são ditos nas histórias voltadas para o público infantil, todavia, sobram possibilidades no material investigado de tecer narrativas e compor ilustrações que reposicionem as relações de poder travadas entre os grupos sociais. Nesse sentido, Hall (2003, p.339) lembra que “o único jogo corrente que vale a pena jogar é o das ‘guerras de posição’ culturais”.

Por isso, posso dizer que não há propriamente um desfecho para esta história tecida no decorrer de toda a tese. Os exercícios analíticos aqui desenvolvidos, no qual se concebe a literatura infantil como uma tecnologia formativa, apenas contribuem para evidenciar como se processa toda a luta: por significação e por representação do Outro; por multiplicação e alteração de saberes sobre os negros e indígenas; por ampliação dos modos de subjetivação disponibilizados. Assim, analisar os livros de literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira, o palco no qual se encontraram nossas quatro personagens – literatura, infância, escola e diferença – possibilita-nos, como educadores/as, a apurar olhos e ouvidos para as histórias infantis que nos chegam, vendo-as também como um dos “locais que operam com representações engendradas em relações de poder, que incitam indivíduos a viver de determinada maneira e não de outras, a pensar e a sentir determinadas coisas e não outras, a consumir certos tipos de produtos e não outros” (MEYER; SOARES, 2004, p.15/16).

Olhando agora para esta narrativa que teci, tenho certeza de que muita coisa foi dita. Entretanto, percebo também questões que não foram discutidas. Uma delas, diz respeito à religião, questão que perpassa vários livros dos kits e que, portanto, merece ser analisada. Silva e Cavalcanti (2010) já iniciaram um trabalho nesse sentido, ao analisarem alguns dos livros que compõem os kits. As autoras afirmam que há nesse material uma certa tendência em se fazer uma discussão que aproxime o/a leitor/a da questão da religiosidade. Nesse sentido, afirmam que as “obras tentam mostrar que essas manifestações religiosas fazem parte de uma cultura diferente e não devem, por esse motivo, ser desprezadas ou desvalorizadas e, sim, respeitadas” (SILVA; CAVALCANTI, 2010, p.927).

Uma outra questão que também mereceria, do meu ponto de vista, uma discussão específica, são as biografias de personalidades negras que tiveram destaque nas artes, na literatura, nas lutas contra a escravidão. Tal como a série *Heróis de todo mundo* – que se propõe a mostrar “ao público comum que aqui mesmo, no Brasil, existem Heróis. Heróis porque quebraram barreiras, que venceram apesar dos enormes obstáculos enfrentados, que lutaram por uma vida melhor para todos. Ah! E são negros”⁵⁹ – esses livros se utilizam da mesma estratégia para divulgar heróis e heroínas negros/as da cultura brasileira. Dessa forma, analisar como as religiões africanas, afro-brasileiras e indígenas são abordadas nesse material, assim como essas biografias são compostas, trata-se de questões importantes que podem ser trabalhadas futuramente, inclusive por mim mesma.

Além dessas, muitas outras questões poderiam ser levantadas e trabalhadas. Todavia, chega uma hora em que, mesmo sabendo que há muito ainda a ser dito, é preciso colocar um ponto final no texto e deixá-lo ir ao encontro de outros/as leitores/as. É necessário abrir o baú e deixar que o vento espalhe essa história... Assim, sem guardar ilusão de que a história acabou, coloco aqui o ponto final necessário, repetindo a expressão usada por muitos/as contadores/as de história:

Quem tiver boca não fale.

Quem tiver ouvido escute.

Entrou pelo pé do vento.

Saiu pela tripa do gato.

Quem quiser, que conte quatro

(Reizinhos de congo – PEREIRA, 2004).

⁵⁹ Texto retirado do site *A cor da cultura*. Disponível em: <<http://antigo.acordacultura.org.br/herois/conteudo/o-programa>>. Acesso em 24 nov. 2013.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1989.
- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. Coleção Paradidáticos. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- ALBURQUERQUE JUNIOR, Durval; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio (org.). *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- ALCADIPANI, Rafael; ROSA, Alexandre Reis. O pesquisador como o outro: uma leitura pós-colonial do “Borat” brasileiro. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.50, n.4, Dez. 2010.
- ALLIENDE, Felipe. CONDEMARÍN, Mabel. *Leitura, Teoria, Avaliação e Desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. Corpo & escrita: imaginários literários. *Revista UFMG*, Belo Horizonte, v.19, n.1 e 2, p.76-91, jan./dez. 2012.
- AMARAL, Jonathan Henriques do. O Cérebro e a Naturalização das Diferenças de Gênero em um Artefato de Divulgação Científica. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - IX ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul. *Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – IX ANPED SUL*, 2012.
- AMORIM, Galeno (org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.
- ANDRADE, S. S. Mídia, corpo e educação: a ditadura do corpo perfeito. In: MEYER, D. E.; SOARES, R. F. R. (orgs). *Corpo, Gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- ARANTES, Antônio A. Introdução cultura e cidadania. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. n.24 – Cidadania, Brasília, 1996.
- ARANTES, Marco Antonio. Sartre e o Humanismo Racista Europeu: uma leitura sartriana de Frantz Fanon. In: *Interfaces*. Sociologias, Porto Alegre, ano 13, n.27, mai./ago. 2011.
- ARGÜELLO, Zandra Elisa Argëllo. *Dialogando com crianças sobre gênero através da Literatura Infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre/RS, 2005.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara. 1978.
- AUAD, Daniela. *Feminismo: que história é essa?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BAIRON, Sérgio. A persistência do grande Outro cromático-racista na publicidade brasileira. In: BATISTA, Leandro Leonardo; LEITE, Francisco (orgs). *O negro nos espaços publicitários*

brasileiros: perspectivas contemporâneas em diálogo. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes/ USP: Coordenadoria dos Assuntos da População Negra, 2011.

BAMISILI, Sunday Adetunji. A influência do conceito do universalismo e pós-colonialismo na literatura africana contemporânea. *Babilônia*, Dossier, n.8/9, 2010.

BARBOSA, Muryatan Santana. A crítica pós-colonial no pensamento indiano contemporâneo. In: *Afro-Ásia*, n. 39, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77019346003>>. Acesso em 23 ago. 2013.

BARBOSA, Maria José Somelarte. Chorar, verbo transitivo. In: *Cadernos Pagu*, n.11, 1998. Disponível em: <<http://www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/Pagu/1998%2811%29/Barbosa.pdf>>. Acesso em 20 nov. 2012.

BARREIROS, Débora. Todos iguais. Todos diferentes... problematizando os discursos que constituem a prática curricular. In: *28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 2005, Caxambu, 2005.

BARROS, Myriam Moraes Lins. Apresentação. In: BARROS, Myriam Moraes Lins (org.). *Velhice ou terceira idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

BARROS, Armando Martins; BELMIRO, Célia Abicalil; AFONSO JR, Delfim. Práticas discursivas ao olhar: desafios na formação do profissional de ensino e de comunicação. Trabalho apresentado pela INTERCOM (Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação), no *XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Salvador/BA, 2002. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_NP11BARROS.pdf>. Acesso em 13 nov. 2010.

BELMIRO, Celia Abicalil. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 72, ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 31 mai. 2013.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BHABHA, Homi K. O terceiro espaço: uma entrevista com Homi Bhabha. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 6, p. 34-41, 1996.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BONIN, Iara Tatiana. Literatura infantil de autoria indígena: diálogos, mesclas, deslocamentos. In: *Currículo sem fronteiras*. v.12, n.1, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/bonin.htm>>. Acesso em 30 mai. 2013.

BONIN, Iara Tatiana. RIPOLL, Daniela. Índio e natureza na literatura para crianças. *Revista Teoria e Prática*, v. 14, n. 1, jan./abr. 2011. Disponível em:

<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/15669/8498>>. Acesso em 02 jun. 2013.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 dez. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). “Constituição da República Federativa do Brasil”: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Lei Federal nº 8.069*, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais* / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. *Parecer CP/CNE 3/2004*. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana – Relatório. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação/SECAD. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica*. Brasília, 2004. In: In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2010.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 11.645*, de 10 de março de 2008.

BUTLER, Judith. “*Passing, Queering*: o desafio psicanalítico de Nella Larsen”. In: *Bodies that Matter – on the discursive limits of “sex”*. New York, London: Routledge, 1993a. (Tradução livre de Sandra Azerêdo).

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo. *Cadernos Pagu*, n. 11, 1998.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CADEMARTORI, Lúcia. *O que é literatura infantil?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

CADEMARTORI, Lúcia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CÂNDIDO, Amélia Fernandes. Mais além: a especificidade da literatura infantil como instrumento de estímulo ao desenvolvimento da linguagem. *Dobras da leitura*. Ano IV; n. 16; set./out. 2003. Disponível em: <<http://www.dobrasdaleitura.com/revisao/index.html>>. Acesso em 03 jun 2010.

CAPUTO, Stela Guedes. Ogan, adósu òjè, ègbónmi e ekedi – O candomblé também está na escola. Mas como?. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARDOSO JR., Hélio Rebello. Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 18, n. 3, 2005.

CARVALHAR, Danielle Lameirinhas. *Relações de gênero no currículo da educação infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte/MG, 2009.

CARVALHAR, Danielle Lameirinhas. PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo: questões étnico-raciais e de gênero. *Presença Pedagógica*, v. 95, p. 24-30, 2010.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2010.

CASHMORE, Ellis (org.). *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Summus, 2000.

- CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.
- COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-européias ao Brasil contemporâneo*. São Paulo: Ática, 1991.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995.
- CORAZZA, Sandra M. *O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação*. 1ª. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.
- CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.
- CORAZZA, Sandra. *Infância e Educação: Era uma vez... Quer que conte outra vez?* Petrópolis: Vozes, 2002b.
- CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo: pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. Manifesto por um pensamento da diferença em educação. In: CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CORRÊA, Laura G. *De corpo presente: o negro na publicidade em revista*. Dissertação (mestrado) em Comunicação Social. Belo Horizonte: PPGCOM/UFMG, 2006.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.
- COSTA, Marisa Vorraber. Apresentação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.
- COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa M. H.; SOMMER, Luis. H. Estudos Culturais educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. v. 23. mai./jun./ago. 2003.
- COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Apresentação. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- COSTA, Marta Morais. *Metodologia do ensino da literatura infantil*. Curitiba: Ibplex, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e pedagogia em tempos de proliferação da diferença. In: Eliane Peres; Clarice Traversini; Edla Eggert; Iara Bonin. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas*. 1ed. Porto Alegre (RS): EDIPUCRS, 2008, v. 3, p. 490-503.

COSTA DE PAULA, Rogéria. Corpo Negro: mediações e performances e raça. In: *III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade: Dilemas e desafios na contemporaneidade*, 2012. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/PAULA_ROGERIA_COSTA_DE.pdf>. Acesso em 10 out. 2012.

COPEL, Regina Janiaki. *Políticas públicas de incentivo à leitura: um estudo do projeto "Literatura em Minha Casa"*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007.

COURTINE, Jean-Jacques. O corpo anormal: história e antropologia culturais da deformidade. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, George. *História do corpo: as mutações do olhar: o século XX*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CUNHA, Maria Antonieta, Antunes. *Literatura Infantil: Teoria & Prática*. 18. ed. São Paulo: Ática, 1995.

CUNHA, Maria Zilda. *Na tessitura dos signos contemporâneos: novos olhares para a literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Editora Humanitas; Paulinas, 2009.

CUNHA, Marlécio, Maknamara da Silva. *Currículo, música e gênero: o que ensina o forró eletrônico?* Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

CUNHA, Olívia, Maria Gomes da. Reflexões sobre biopoder e pós-colonialismo: relendo Fanon e Foucault. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, Abr. 2002.

DALCASTAGNÈ, Regina. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 31, p. 2008.

DALLAPICULA, Catarina. Pedagogia Pública do Discurso Feminino, ou como lemos "fui abusada". In: II Seminário Nacional de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos, 2012, Vitória/ES. *Anais do II Seminário Nacional de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos*, v.1, Vitória/ES: UFES, 2012.

DAMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à Antropologia*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

DEL PRIORE, Mary. *Corpo a corpo com a mulher: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil*. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

DELEUZE, Gilles. El intelectual y la política (Entrevista com Gilles Deleuze). Barcelona: *Archipiélago*, n. 53, 2002.

DOHME, Vânia. *Técnicas de contar histórias*. São Paulo: Informal, 2000.

DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes, 2005.

DRUMMOND, Carlos. Literatura Infantil, In: *Confissões de Minas*. Literatura Obra completa. Rio de Janeiro: Aguiar Editora, 1964.

EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ESCANFELLA, C. M. Relações Raciais na Literatura Infantil: uma construção de palavras e imagens. In: *Anais do XI Encontro Regional da Abralic/ Simpósio "A imagem e o Verbo"*. São Paulo: Abralic, 2007.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. *Cartografia dos estudos culturais – uma versão latino-americana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

EWALD, F. *Foucault, a norma e o Direito*. Lisboa: Vega, 1993.

FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2008.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. Imagens de escola e de leitura na literatura infanto-juvenil: um projeto. ANAIS DO III CELLMS, IV EPGL e I EPPGL – UEMS/Dourados. 08 a 10 de outubro de 2007.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Livros infantis: uma estratégia editorial. In: FERREIRA, Norma Sandra de Almeida (Org.). *Livros, catálogos, revistas e sites para o universo escolar*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 2006.

FERRO, M. *Falsificações da História*. Lisboa: Europa-América, s/d.

FERRO, Marc. *História as colonizações: das conquistas às independências, séculos XIII a XX*. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, juventude e educação: modos de construir o “outro” na cultura. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, n.16, v.2, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020545002>>. Acesso em 20 dez. 2013.

FRANGELLA, R. C. P. Currículo como local da cultura: enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bhabha. In: *32ª. Reunião Anual da ANPED*, 2009, Caxambu. Sociedade, cultura e educação: novas regulações?. Rio de Janeiro: ANPED, 2009.

FONSECA, D. José. História da África e Afro-Brasileira na Sala de Aula. In: São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio/ Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008.*

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Velho e velhice nas literaturas africanas de língua portuguesa. In: Maria José Somerlate Barbosa. (Org.). *Passo e compasso: nos ritmos do envelhecer*. Porto Alegre: Editora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - EDIPUCRS, 2003.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literatura negra, literatura afro-brasileira: como responder à polêmica? In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (orgs.). *Literatura afro-brasileira*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

FORMIGA, Simone. Um corpo que cai: a reificação dos corpos pela publicidade. *Gênero*, Niterói, RJ, v. 2, n. 2, p. 61-74, jan. /jul. 2002. Disponível em: <<http://200.20.0.246:8080/jspui/bitstream/1/440/1/Artigo%20Formiga.pdf>>. Acesso em 12 out. 2012.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjetividade. *Revista de Comunicação e Linguagem*. Lisboa, n. 19, 1993.

FOUCAULT, M. *Resumo dos cursos do College de France (1970-1982)/ Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. As técnicas de si. *Dits et Écrits*. Paris: Gallimard, 1994, v. IV, p. 783-813, por Wanderson Flor do Nascimento e Karla Neves. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/techniques.html>>. Acesso em: 12 jun. 2007.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos IV: estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. *O discurso da educação escolar nas HQ's do Chico Bento*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte/MG, 2008.

GALLO, S. As contribuições de Foucault para a educação (entrevista). *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, Edição 220, 21/05/2007. Disponível em: <http://www.unisinos.br/ihuonline/index.php?option=com_tema_capa&Itemid=23&task=detalhe&id=130> Acesso em 30 nov. 2007.

GALVÃO, Ana Maria O.; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. *A leitura na escola primária brasileira*. 1998. Disponível: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/escolaprimaria.htm>>. Acesso em 04 maio de 2010.

GIROUX, Henry. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, T. T. (org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995a.

GOELLNER, S. V. (Orgs.). A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo sobre educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 21, Dez. 2002.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 23, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 31 mai 2013.

GOMES, Nilma Lino. Programa Ações Afirmativas na UFMG – Brasil: uma estratégia de resistência negra na diáspora africana. *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais: a questão social no novo milênio*, Coimbra, set. 2004. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/NilmaGomes.pdf>>. Acesso em 07 fev. 2013.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Ricardo Henriques. (Org.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03*. Ed. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial no contexto brasileiro. In: GOMES, Nilma Lino (Org). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. BH: Autêntica, 2007, p. 97-109.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03*. A cor da cultura, 2011. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>>. Acesso em 25 fev. 2013.

- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. 2012. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>>. Acesso em 07 fev. 2013.
- GONÇALVES, Gláucia Renate. Pós-Colonialismo, Império e Globalização: dois pratos da balança. *Aletria*, 2002. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/poslit>>. Acesso em 18 jun. 2012.
- GOULART, C.; KRAMER S. Alfabetização, leitura, escrita: 25 anos da Anped e 100 anos de Drummond. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 127-146, set./dez., 2002.
- GOUVÊA, Maria Cristina S. de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.31, n1. p.77-89, jan/abr. 2005.
- GORDON, Lewis R. Prefácio. In: FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GROSZ, Elisabeth. Corpos reconfigurados. In: *Cadernos Pagu* (14). Campinas: UNICAMP, 2000.
- GUERREIRO, Goli. *A trama dos tambores: a música afro-pop de Salvador*. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 1999.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com "raça" em sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, Jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 mai. 2013.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*. v. 22, n. 2, jul./dez. 1997.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- HALL, Stuart. *Identidades Culturais na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu* (5), Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero - Pagu/Unicamp, 1995.
- HENNIGEN, Inês; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. A subjetivação na perspectiva dos estudos culturais e foucaultianos. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 23, dez. 2006.

Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 mai. 2013.

HENRIQUES, R. et al. (Org.). *Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. (Cadernos Secad 3).

HOOKER, Juliet. Inclusão indígena e exclusão dos afro-descendentes na América Latina. *Tempo Social*. São Paulo, v. 18, n. 2, nov. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702006000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 jun. 2013.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009, v. 1.0, 1 CD-ROM.

INIKORI, J. E. A África na história do mundo: o tráfico de escravos a partir da África e a emergência de uma ordem econômica do Atlântico. In: OGOT, Bethwell Allan (editor). *História Geral da África, V: África do século XVI ao XVIII*. Brasília: UNESCO, 2010.

JELIN, Elizabeth. Cidadania e alteridade: o reconhecimento da pluralidade. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 6, 1996.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. *Literatura Infanto-Juvenil com personagens negros no Brasil*. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Org.). *Literatura Afro-Brasileira*. Salvador: Brasília: Centro Estudos Afro-Orientais: Fundação Palmares, 2006.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. *O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola - 1999*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2006.

KLEIN, Madalena. Literatura infantil e produção de sentidos sobre as diferenças: práticas discursivas nas histórias infantis e nos espaços escolares. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 1, Abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072010000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 31 mai. 2013.

LAJOLO, Marisa. No reino do livro infantil. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Os preferidos do público*. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Editora Ática, 1993.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 2004.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas

latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte. Autêntica, 1999.

LARROSA, Jorge. Leitura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LEITE, Francisco. Por outras expressões do negro na mídia: a publicidade contraintuitiva como narrativa desestabilizadora dos estereótipos. In: BATISTA, Leandro Leonardo; LEITE, Francisco (orgs). *O negro nos espaços publicitários brasileiros: perspectivas contemporâneas em diálogo*. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes/ USP: Coordenadoria dos Assuntos da População Negra, 2011.

LEWANDOVISKI, Ricardo. *Voto. Argüição de descumprimento de preceito fundamental 186*, Distrito Federal, 2012. Disponível em: <<http://stf.jusbrasil.com.br/noticias/3099736/integra-do-voto-do-ministro-ricardo-lewandowski-na-adpf-sobre-cotas>>. Acesso em 20 dez. 2013.

LODDI, Laila; MARTINS, Raimundo. Bricolagens metodológicas e artísticas na cultura visual. *18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais*, 2009, Salvador, Bahia. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/2009/pdf/ceav/laila_loddi.pdf>. Acesso em 15 nov. 2010.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Leitura: prazer e saber*. 1995. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, História e Educação: construção e desconstrução*. *Educação e Realidade*. v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres nas salas de aula. In: Mary del Priore. (Org.). *História das Mulheres no Brasil*. 02ed. São Paulo: Contexto e UNESP, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: refletindo sobre o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. *Labrys: estudos feministas*, Brasília, v. 1, nº 1/2, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.tanianavarrosain.com.br/labrys/labrys1_2/guacira1.html>. Acesso em 10 jun. 2013.

MACEDO, Elizabeth. A imagem da ciência: folheando um livro didático. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n.86, p. 103-129, 2004.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, Ago. 2006.

MACIEL, F., Izabel Pereira. O PNBE e o Ceale: como semear leituras. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (org.). *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MACIEL, M., Esther. Corpo, imagem & escrita. *Revista UFMG*, Belo Horizonte, v.19, n.1 e 2, p.76-91, jan./dez. 2012.

MAGNANI, Maria do Rosário M. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MALOWIST, M. A luta pelo comércio internacional e suas implicações para a África. In: ODOT, Bethwell Allan (editor). *História Geral da África, V: África do século XVI ao XVIII*. Brasília: UNESCO, 2010.

MARTINS, Aracy Alves; COSSON, Rildo. “Representação e identidade: política e estética étnico-racial na literatura infanto-juvenil”. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MARTINS, Aracy Alves; GOMES, Nilma Lino. Literatura infantil/juvenil e diversidade: a produção literária atual. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coord.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MATIAS, A.C; PAULO, E.P.S; PRATES, R. L; RIBEIRO, F. S; SANTOS, W. Monografia: *A representação do/a negro/a nos livros de literatura afro-brasileira infanto-juvenil*. Faculdade de Educação/ Universidade do Estado de Minas Gerais, 2009.

MATOS, Cláudia Neiva de. *A poesia popular na República das Letras: Sílvia Romero folclorista*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro, PUC-RJ, 1993.

MEDEIROS, Sérgio. Dossiê Estudos Culturais. *Revista Cult*. Edição 17, 1998a. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/ensaio-do-singular-ao-plural/>>. Acesso em 30 mai. 2013.

MEDEIROS, Sérgio. Ensaio – Do singular ao plural. *Revista Cult*. Edição 17, 1998b. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/ensaio-do-singular-ao-plural/>>. Acesso em 30 mai. 2013.

MEIRELES, Cecília. *Problemas de Literatura Infantil*. RJ: Nova Fronteira, 1984.

MEIRELES, Gabriela Silveira. *Gênero e Sexualidade no currículo dos Blogs Educativos*. Projeto de Doutorado. Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação/ FaE/ UFMG, 2013.

MORETTIN, Eduardo Victorio. Produção e formas de circulação do tema do Descobrimento do Brasil: uma análise de seu percurso e do filme Descobrimento do Brasil (1937), de Humberto Mauro. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.20, n.39, 2000.

LOPES, M. J. M.; MEYER, D.E.; WALDW, V.R. (orgs.). *Gênero e Saúde*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1996.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MEYER, Dagmar E.; SOARES, Rosângela F. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa V.; BUJES, M. Isabel E. (orgs.). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MEYER, Dagmar Estermann. Alguns são mais iguais que os outros: etnia, raça e nação em ação no currículo escolar. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira. FELIPE, Jane. GOELLNER, Silvana. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo em educação*. Petrópolis: Vozes, 2005.

MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy A. Apresentação. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy A. (orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

MIRANDA, Claudia. Narrativas sobre cotas em jornais: o híbrido e o grotesco nos discursos de resistência frente à perspectiva afrodescendente de interculturalidade. In: ANPED 2005, 2005, Caxambu. *ANAIS DA ANPED*. Campinas: EDITORA AUTORES ASSOCIADOS, 2005.

MIRANDA, Shirley Aparecida. Ficções do corpo normal: gênero e raça numa academia de modelos. In: *33ª Reunião Anual da ANPED, 2010*, Caxambu. Educação no Brasil: o balanço de uma década. Rio de Janeiro: ANPEd, 2010.

MIRANDA, Shirley Aparecida. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. In: *Anais da Reunião Anual da ANPEd/ 34ª Reunião Anual da ANPED: Natal, 2011*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT21/GT21-1019%20int.pdf>>. Acesso em 20 nov. 2012.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. 12 ed. rev e ampl. São Paulo: Cultrix, 2004.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O pensamento de Foucault e suas contribuições para a educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 87, Ago. 2004. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 mai. 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 jun. 2013.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 18, n. 50, abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 ago. 2013.

MUNANGA, Kabengele. Introdução. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Érica Peçanha. “*Literatura marginal*”: os escritores da periferia entram em cena. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2006.

NELSON, Cary; TREICHER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

NICOLAZZI, F.F. *As histórias de Michel Foucault*. Curitiba, jun.2001. Disponível em: <<http://www.klepsidra.net/klepsidra12/foucault.html>> Acesso em: 24 jan.2007.

NOVAES, Joana de Vilhena. Ser mulher, ser feia, ser excluída. *Psicologia Com Pt*, lisboa - portugal, 2005.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). *História*, Franca, v. 28, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742009000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 out. 2013.

OLIVEIRA, Cristiane Madanêlo. *A literatura infantil*. 2005. Disponível em: <<http://www.graudez.com.br/litinf/origens.htm>>. Acesso em 02 set. 2010.

OLIVEIRA, N. A. S. Em jogo... os jogos da beleza. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 10, n. 1, 2002.

OLIVEIRA, Rui de. *Pelos Jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2008.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26,

n.1, abr. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 dez. 2013.

OLIVEIRA, Dennis. Etnomídia: a construção de uma paisagem étnica na linguagem midiática. In: BATISTA, Leandro Leonardo; LEITE, Francisco (orgs). *O negro nos espaços publicitários brasileiros: perspectivas contemporâneas em diálogo*. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes/ USP: Coordenadoria dos Assuntos da População Negra, 2011.

OLIVEIRA, Teresinha Silva de. Olhares que fazem a "diferença": o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 22, abr. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 out. 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero na formação do/a professor/a: campo de silêncio do currículo? *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 102, 1997.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículo e mídia educativa: práticas de produção e tecnologias de subjetivação no discurso da mídia educativa sobre a educação escolar*. 2002. Tese (Doutorado em Currículo). Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2002.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004a.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e as contribuições dos Estudos Culturais. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 10, n. 55, jan/fev, 2004b.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n.1, p. 67-82, 2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e aprendizagem: relações de gênero e raça na escola. In: *Seminário Internacional "Fazendo Gênero 7"*, 2006, Florianópolis. Seminário Internacional "Fazendo Gênero 7". Florianópolis: UFSC-UDESC, 2006.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículo e mídia educativa brasileira*. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2007.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Composições curriculares: culturas e imagens que fazemos e que nos fazem. *ETD. Educação Temática Digital*, v. 9, p. 108-125, 2008.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Apresentação. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). *Pesquisas sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: Editora CRV, 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy A. (orgs). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves; VILELA, R. A. T. ; SALES, Shirlei. Apresentação: desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; VILELA, Rita Amélia; SALES, Shirlei Rezende.. (Org.). *Desafios Contemporâneos Sobre Currículo e Escola Básica*. 1ed.Curitiba: CRV, 2012, v. 1, p. 1-8.

PAULINO, Graça. Diversidade de narrativas. In: PAIVA, Aparecida et al. *No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PELBART, P.P. *A vertigem por um fio*. São Paulo: Iluminuras, 2000.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862008000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 jun. 2013.

PIRES, Suyan Maria Ferreira. Amor romântico na literatura infantil: uma questão de gênero. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 35, 2009.

PONTES, C. M. S. Analisando política curricular: enunciação de sentidos culturais e contingências agonísticas. In: *34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. ANPED, 2011, Natal. Educação e Justiça Social, 2011.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

PROENÇA FILHO, Domício. *A linguagem literária*. São Paulo: Ática, 2007.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. *Estudos Avançados*. São Paulo, v.18, n.50, abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 dez. 2013.

QUEIROZ, Renato da Silva; OTTA, Emma. “A beleza em foco: condicionantes culturais e psicobiológicos na definição da estética corporal”. In: QUEIROZ, Renato da Silva (org.). *O corpo do brasileiro: estudos de estética e beleza*. São Paulo: Editora SENAC, São Paulo, 2000.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

RAGO, Margareth. Libertar a história. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze – ressonâncias nietzschanas*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

RAGO, Margareth. Rir das origens. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. *Cultura, poder e educação: um debate sobre os estudos culturais em educação*. Canoas: Ed ULBRA, 2005.

RAZZO, Laila. Por que azul é de menino e rosa de menina? In: *Jornal Pequeno*. Publicado em 14 mar. 2012. Disponível em: <<http://www.jornalpequeno.com.br/2012/3/14/por-que-azul-e-de-menino-e-rosa-e-de-menina-190442.htm>>. Acesso em 14 abr. 2013.

RIBEIRO, William de Góes. Desconstruindo o ideal de branqueamento: reflexões e desafios a partir do multiculturalismo. In: *33ª Reunião anual da ANPED*, Caxambu, 2010.

REIS, Cristina D'Ávila. *Currículo escolar e gênero: a constituição generificada de corpos e posições de sujeito meninos-alunos* Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte/MG, 2011.

REIS, Eliana Lourenço de Lima. *Pós-colonialismo, identidade e mestiçagem cultural: a literatura de Wole Soyinka*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

ROCHA, V. G. G. Discursos sobre políticas de currículo na formação de professores: a produção de um estereótipo. In: *34ª Reunião Anual da ANPED - Educação e Justiça Social*, 2011, Natal, RN. 34ª Reunião Anual da ANPED - Educação e Justiça Social, 2011.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho; TRINDADE, Azoilda Loretto. Ensino Fundamental. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2010.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS/ Faculdade de Educação, n. 26, v. 1, p. 33-58, jan./jun. 2001b.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 16, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n. 1, Jun. 2003.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e personagem. In: CANDIDO, A. (org.) *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

ROVERI, Fernanda Theodoro. *Barbie – Tudo que você quer ser... ou considerações sobre a educação de meninas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

SAGAE, Peter O'. Palavra & imagem, estudos com paisagem ao fundo. *Dobras da Leitura*, São Paulo, Ano VIII (50), fev. 2006. Disponível em: <www.dobrasdaleitura.com.br>. Acesso em 22 mai. 2011.

SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SALES, Shirlei Rezende. *Orkut.com.escol@: currículos e ciborguização juvenil*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

SALES, Shirlei; PARAÍSO, Marlucy Alves. Juventude ciborgue e a transgressão das fronteiras de gênero. *Revista Estudos Feministas* (UFSC. Impresso), v. v. 19, p. 535-548, 2011.

SANDRONI, Laura. *De Lobato a Bojunga: as renaixões renovada*. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

SANT'ANNA, Denise. B. de. As infinitas descobertas do corpo. In: *Cadernos pagu*. Revista Semanal do Núcleo de Estudos de Gênero. Campinas: Unicamp, 2000.

SANTANA, Patrícia. O Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero da Secretaria Municipal de Belo Horizonte. *Ebulição Virtual*, nº21, dez. 2006. Disponível em: <http://www.controlesocial.org.br/boletim/ebul21/fai_amarelo2.html>. Acesso em: 17 maio 2010.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Educação Infantil. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2010.

SANTANA, Patrícia. A experiência de Belo Horizonte na promoção da igualdade racial na educação. *Paidéia: revista do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde/FUMEC*. Belo Horizonte: Universidade FUMEC, 2011.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Lucíola Licínio Paixão e PARAÍSO, Marlucy Alves. Dicionário Crítico da educação: Currículo. *Revista Presença Pedagógica*, v. 2, n. 7, jan/fev. 1996.

SANTOS, Sales Augusto dos. Racismo, Discriminação e Preconceitos. *Salto para o Futuro*, v. 1, p. 26-33, 2004.

SANTOS, Vanubia Sampaio dos; SECCHI, Darci. Estudantes indígenas em escolas urbanas de Rondônia: da omissão das políticas públicas à omissão do pertencimento étnico. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.21, jan./jun.2013.

SANSONE, Livio. Os objetos da identidade negra: consumo, mercantilização, globalização e a criação de culturas negras no Brasil. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, abr. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132000000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 out. 2013.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi. Sobre o etnógrafo turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SANTOS, Vanúbia Soares dos; SECCHI, Darci. Estudantes indígenas em escolas urbanas de Rondônia: da omissão das políticas públicas à omissão do pertencimento étnico. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., jan./jun.2013.

SCHWARCZ, Lilia K. Mortiz. No país das cores e nomes. In: QUEIROZ, Renato da Silva (org.). *O corpo do brasileiro: estudos de estética e beleza*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Professora, cadê seu corpo? In: MEYER, Dagmar e SOARES, Rosângela (org.) *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. O uso das imagens como recurso metodológico. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy A. (orgs). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.

SCRAMIN, Susana. Estudos Culturais e Literatura. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. *Cultura, poder e educação: um debate sobre os estudos culturais em educação*. Canoas: Ed ULBRA, 2005.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, M., Carolina da. *A infância no currículo de filmes de animação: poder, governo e subjetivação dos/as infantis*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte/MG, 2008.

SILVA, Maria Carolina. A África nos filmes infantis: uma análise de Madagascar. In: 2º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação/ 5º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação, 2013, Canoas/RS, 2013.

SILVA, T., Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: *Educação, Sociedades & Culturas*, n.3, 1995.

SILVA, T., Tadeu da. *Identidades Terminais: As Transformações na Política da Pedagogia e na Pedagogia da Política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T., Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

SILVA, T., Tadeu da. *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

SILVA, T., Tadeu da. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: *Anais da Reunião Anual da ANPEd/ 24ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2001.*

SILVA, T., Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, T., Tadeu da. *Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Santuza Amorim. *Literatura e diversidade: fios e desafios para a inclusão.* Projeto de pesquisa aprovado pelo Edital Fapemig 07/2008 – Bolsa de Incentivo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Tecnológico, 2008.

SILVA, S., Amorim. Letramento Literário: experiências da formação inicial. *Educação em Foco*, v. 12, 2009.

SILVA, Santuza Amorim. CAVALCANTI, Ana Paula Lemos. O contexto da Lei 10.639/03 e o movimento de afirmação identitária: diversidade cultural e representações do negro/a na literatura infanto-juvenil. In: LEITE, Carlinda; MOREIRA, Antônio Flávio; PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos; MOURAZ, Ana (Coords.). *Debater o Currículo e seus campos. Actas do IX Colóquio sobre Questões Curriculares /V Colóquio Luso-Brasileiro.* Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas e Instituto de Educação/ Universidade do Minho, 2010.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. *Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa.* Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: VAN DIJK, Teun (org.). *Racismo e discurso na América Latina.* São Paulo: Contexto, 2008.

SILVEIRA, Rosa M. Hessel. (org.). *Professoras que as histórias nos contam.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVEIRA, Rosa M. Hessel. Leitura, literatura e currículo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVEIRA, Rosa M. Hessel. Contando histórias sobre surdos (as) e surdez. In: *Estudos culturais em educação...* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

SILVEIRA, Rosa M. Hessel; BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela. Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural. In: *Anais da Reunião Anual da ANPEd/ 32ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2009.*

SILVEIRA, Rosa M. Hessel; BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela. Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, Abr. 2010.

SILVERIO, Valter Roberto; TRINIDAD, Cristina Teodoro. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo?. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.33, n.120, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 dez. 2013.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infanto-juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (orgs). *A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Mei Hua. *A literatura marginal-periférica na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2008.

SOMMER, Luís Henrique. Tomando palavras como lentes. In: COSTA, Marisa Vorraber e BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SOUZA, Glória P. C. B. *A literatura infanto-juvenil brasileira vai muito bem, obrigada!*. São Paulo: DCL, 2006.

SOUZA, Maria Celeste R. F.; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Razão Cartesiana, Matemática e Sujeito – olhares foucautianos. *Educação e Realidade*, v. 35, p. 303-318, set./dez. 2010.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação*. n. 5 e 6, 1997.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a contrução da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, L. H. et al. *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1997.

STOLKE, Verena. O enigma das interseções: classe, “raça”, sexo e sexualidade. A formação dos impérios transatlânticos do século XVI ao XIX. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 14 (1), jan./abr. 2006.

SWAIN, Tânia Navarro. Corpos construídos, superfícies de significação, processos de subjetivação (UNB). In: *A construção dos corpos – Perspectivas Feministas*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2008.

TEIXEIRA, Flávia do Bonsucesso. Brinquedos e brincadeiras infantis: entre diferenças e desigualdades: *V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes*, Centro de Artes e Convenções de Ouro Preto/ UFOP, 2001. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu0204.htm#_ftnref1>. Acesso em 14 abr. 2013.

THOMA, Adriana da Silva. Entre normais e anormais: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes. In: PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E.;

SCHLÜNZEN, K. (Orgs.). *Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 69-97, 1992.

VAN DIJK, Teun. Prefácio. In: VAN DIJK, Teun (org.). *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008.

VAN DIJK, Teun. Introdução. In: VAN DIJK, Teun (org.). *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo . Incluir para excluir. In: Carlos Skliar; Jorge Larrosa. (Org.). *Habitantes de Babel: poéticas e políticas da diferença*. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 jun. 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 34, n. 121, Abr. 2004.

VIDAL, Fernanda Fornari. Os “novos contos de fadas” ensinando sobre gênero e sexualidade. In: *Anais Seminário Internacional Fazendo Gênero 8: Corpo, Violência e Poder*, Florianópolis. 2008.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.20, n.2, p.207-226, jul./dez. 1995.

WALKERDINE, Valerie. Ciência, Razão e a Mente Feminina. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.32, n.1, jan./jun. 2007.

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo; MEYER, Dagmar Estermann. As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. *Rev. bras. educ. fís. esporte*, São Paulo, v. 27, n. 1, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092013000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 abr. 2013.

WORTMANN, Maria Lúcia. Dos riscos e dos ganhos de transitar nas fronteiras dos saberes. In: COSTA, Marisa Vorraber e BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZUCCHETTI, Dinorá Tereza; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Construções Sociais da Infância e da Juventude. *Cadernos de Educação* (UFPel), v. 28, 2007.

*Livros literários analisados**Kit 1 - 2004*

1. ALMEIDA, Gercilga de. *Bruna e a Galinha d'angola*. [ilustrações Valéria Saraiva]. Rio de Janeiro: EDC – Editora Didática e Científica e Pallas Editora, 2003.
2. BANDEIRA, Pedro. *A hora da verdade*. São Paulo: Editora Ática, 2000.
3. BARBOSA, Rogério Andrade. *Bichos da África: lendas e fábulas*. [ilustrações de Ciça Fittipaldi]. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1987, v.1.
4. BARBOSA, Rogério Andrade. *Bichos da África: lendas e fábulas*. [ilustrações de Ciça Fittipaldi]. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1987, v.2.
5. BARBOSA, Rogério Andrade. *Bichos da África: lendas e fábulas*. [ilustrações de Ciça Fittipaldi]. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1987, v.3.
6. BARBOSA, Rogério Andrade. *Bichos da África: lendas e fábulas*. [ilustrações de Ciça Fittipaldi]. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1987, v.4.
7. BARBOSA, Rogério Andrade. *Duula a mulher canibal*. [ilustrações de Graça Lima]. São Paulo: DCL, 1999.
8. BARBOSA, Rogério Andrade. *Histórias africanas para contar e recontar*. [ilustrações Graça Lima] São Paulo: Editora do Brasil, 2001.
9. BARBOSA, Rogério Andrade. *O filho do vento*. [ilustrações de Graça Lima]. São Paulo: DCL, 2001.
10. BLOCH, Pedro. *Dito, o negrinho da flauta*. São Paulo: Editora Moderna, 1983.
11. BRAZ, Júlio Emílio. *Felicidade não tem cor*. [ilustrações Odilon]. São Paulo: Moderna, 1994.
12. BRAZ, Júlio Emílio. *Pretinha, eu?* [ilustrações Renato Alarcão] São Paulo: Scipione, 1997.
13. CASTANHA, Marilda. *Pindorama: terra das palmeiras*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
14. CASTANHA, Marilda. *Agbalá: um lugar continente*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
15. CHAIB, Lídia; RODRIGUES, Elizabeth. *Ogum o rei de muitas faces: e outras histórias dos orixás*. [ilustrações Miadaira]. Companhia das Letras, 2005.
16. GODÓY, Célia Cristina. *Ana e Ana*. [ilustrações Fê]. São Paulo: Editora DCL, 2007.

17. GUIMARÃES, Geni. *A cor da ternura*. [ilustrações Saritah Barboza]. São Paulo: Editora FTD, 1989.
18. IACocca, Liliana; IACocca, Michele. *De onde você veio? Discutindo Preconceitos*. São Paulo: Editora Ática, 2009.
19. LAMBLIN, Christian. *Samira não quer ir à escola*. [ilustrações Régis Faller e Charlotte Roederer; tradução e Luciano V. Machado]. São Paulo: Editora Ática, 2003.
20. LIMA, Heloísa Pires. *Histórias da Preta*. [ilustrações Laurabeatriz]. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.
21. LUCINDA, Elisa. *A menina transparente*. [ilustrações Graça Lima]. São Paulo: Salamandra, 2000.
22. LUSTOSA, Isabel. *A história dos escravos*. [ilustrações Maria Eugênia]. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.
23. MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Editora Ática, 2000.
24. MARTINS, Georgina da Costa. *Fica comigo*. [ilustrações Elisabeth Teixeira]. São Paulo: DCL, 2001.
25. OTERO, Regina; RENNÓ, Regina. *Ninguém é igual a ninguém: o lúdico no conhecimento do ser*. São Paulo: Editora do Brasil, 1994.
26. PATERNO, Semíramis. *A cor da vida*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1997.
27. PRANDI, Reginaldo. *Ifá, o Adivinho*. [ilustrações Pedro Rafael]. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.
28. PRANDI, Reginaldo. *Xangô, o trovão*. [ilustrações Pedro Rafael]. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003.
29. ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *Alfabeto Negro*. [ilustrações Ana Raquel]. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2000.
30. ROCHA, Ruth. *O amigo do rei*. [ilustrações Cris Eich]. São Paulo: Editora Ática, 1999.
31. ROSA, Sonia. *O menino Nito: então, homem chora ou não?* [ilustrações Victor Tavares]. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.
32. SANTOS, Joel Rufino dos. *Gosto de África: histórias de lá e daqui*. [ilustrações Cláudia Scatamacchia]. São Paulo: Global Editora, 2005.

Kit 2 - 2006

1. AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. *A ginga da rainha*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2005.
2. CUNHA JUNIOR, Henrique. *Tear africano: contos afrodescendentes*. São Paulo: Selo Negro, 2004.
3. DIOUF, Sylviane A. *As tranças de Bintou*. [ilustrações Shane W. Evans; tradução: Charles Cosac]. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
4. GRANT, Eva. *Eu nunca vou crescer*. São Paulo: Editora Ática, 1999.
5. GUELLI, Oscar. *Meu avô, um escriba*. [ilustrações Rodval Matias]. São Paulo: Editora Ática, 2006.
6. JAFFÉ, Laura; SAINT-MARC, Laure. *Convivendo com a família*. [ilustrações Catherine Proteaux, Béatrice Veillon, Régis Faller; tradução Luciano V. Machado]. São Paulo: Ática, 2005.
7. LAMBLIN, Christian. *Luísa e Samira brigam*. [ilustrações Régis Faller e Charlotte Roederer; tradução e Luciano V. Machado]. São Paulo: Editora Ática, 2006.
8. LAMBLIN, Christian. *Os pais de Samira se separam*. [ilustrações Régis Faller e Charlotte Roederer; tradução e Luciano V. Machado]. São Paulo: Editora Ática, 2005.
9. PRADO, Zuleika. *Mitos da Criação*. [ilustrações Ionit Zilberman]. São Paulo: Callis, 2005.
10. PRANDI, Reginaldo. *Os príncipes do destino: histórias da mitologia afro-brasileira*. [ilustrações Paulo Monteiro]. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

Kit 3 - 2007

1. AARDEMA, Verna. *Por que os mosquitos zunem no ouvido da gente: um conto da África Ocidental*. [recontado por Verna Aardema; ilustrações Leo e Diane Dillin; tradução Gian Calvi]. São Paulo: Global, 2005.
2. AGUALUSA, José Eduardo. *O filho do vento*. [ilustrações António Ole]. Rio de Janeiro: Língua Geral Livros Ltda, 2006.
3. ASARE, Meshack. *O chamado de Sosu*. [ilustrações do autor; tradução Maria Dolores Prades] São Paulo: Edições SM, 2005. (Cantos do Mundo)
4. AGUSTONI, Prisca. *O colecionador de pedras*. [ilustrações André Neves]. São Paulo: Paulinas, 2007.
5. BADOE, Aswoa. *Histórias de Ananse*. [ilustrações Baba Wagué Diakité]. São Paulo: Edições SM, 2007.

6. BARBOSA, Rogério Andrade. *Como as histórias se espalharam pelo mundo*. [ilustrações Graça Lima]. São Paulo: DCL, 2002.
7. BARBOSA, Rogério Andrade. *Nas asas da liberdade*. [ilustrações de Rubens Matuck]. São Paulo: Biruta, 2006.
8. BRAZ, Júlio Emílio. *Lendas Negras*. [ilustrações Salmo Dansa]. São Paulo: Editora FTD, 2002.
9. BRAZ, Júlio Emílio. *O grande dilema de um pequeno Jesus*. [ilustrações Rogério Sound]. São Paulo: Editora Larousse, 2004.
10. BRAZ, Júlio Emílio. *Sikulume e outros contos africanos*. [adaptação Júlio Emílio Braz; ilustrações Luciana Justiniani]. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.
11. CAMPOS, Carmen Lúcia; CARNEIRO, Sueli; TOLEDO, Vera Lúcia Vihena. *A cor do preconceito*. São Paulo: Editora Ática, 2006.
12. CIANNI, Solange. *Doce princesa negra*. [ilustrações Felipe Massa Fera]. Brasília: LGE, 2006.
13. CHAMBERLIN, Mary; CHAMBERLIN, Rich. *As panquecas de mama Panya*. [ilustrações: Julia Cairns; tradução: Cláudia Ribeiro Mesquita]. São Paulo: Edições SM, 2005.
14. COLE, Babette. *Mamãe nunca me Contou*. São Paulo: Editora Ática, 2003.
15. COSTA, Madu. *Koumba e o tambor diambê*. [ilustrações Rubem Filho]. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.
16. COSTA, Madu. *Meninas Negras*. [ilustrações Rubem Filho]. Belo Horizonte: Editora Mazza, 2006.
17. COUTO, Mia. *O beijo da palavrinha*. [ilustrações: Malangatana Valente Ngwenya]. Rio de Janeiro: Língua Geral Livros Ltda, 2006.
18. DALY, Niki. *Cadê você, Jamela?* [ilustrações do autor; tradução Luciano Machado]. São Paulo: Edições SM, 2006.
19. DALY, Niki. *O que tem na panela, Jamela?* [ilustrações do autor; tradução Luciano Machado]. São Paulo: Edições SM, 2006.
20. GEORGE, Kristine O`Connell. *O livro*. [ilustrações Maggie Smith; tradução Silvia Cipolla]. São Paulo: Paulinas, 2004.
21. GIL, Carmen. *Por que somos de cores diferentes?* [ilustrações Luis Filella; tradução Rafael Mantovani]. São Paulo: Girafinha, 2006.

22. GONÇALVES, Zetho Cunha. *Debaixo do arco-íris não passa ninguém*. [ilustrações Roberto Chichorro]. Rio de Janeiro: Língua Geral Livros Ltda., 2006.
23. GRAVELLE, Karen; CASTRO, Chava; CASTRO, Nick. *O que está acontecendo aí embaixo? Respostas (que as meninas também gostam de saber) às perguntas que os meninos acham difícil fazer*. [ilustrações Robert Leighton]. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
24. HALEY, Gail E. *O Baú das Histórias: Um Conto Africano*. [ilustrações Gail E. Haley]. São Paulo: Global Editora, 2004.
25. KANÁTYO; MANGUADÃ; ANGTHICHAY; JASSANÃ; ARARIBY. *O povo Pataxó e sua história*. São Paulo: Global Editora, 1997.
26. KING, Stephen Michael. *O homem que amava caixa*. [ilustrações Stephen Michael King]. São Paulo: Editora Brinque-Book, 1997.
27. LESTER, Julios; CEPEDA, Joe. *Que mundo maravilhoso*. São Paulo: Editora Brinque-Book, 2000.
28. LIMA, Heloísa Pires; GNEKA, Georges; LEMOS, Mário. *A semente que veio da África*. [ilustrações Véronique Tadjo]. São Paulo: Salamandra, 2005.
29. LINARES, Bel. *E essa tal de escola, como será?* [ilustrações Alcy]. São Paulo: Salamandra, 2005.
30. LUCINDA, Elisa. *O menino inesperado*. [ilustrações Graça Lima]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
31. LUCINDA, Elisa. *O órfão famoso*. [ilustrações Graça Lima]. Rio de Janeiro: Record, 2005.
32. LUCINDA, Elisa. *Lili a rainha das escolhas*. [ilustrações Graça Lima]. Rio de Janeiro: Record, 2007.
33. MACEDO, Aroldo; FAUSTINO, Oswaldo. *Luana: a menina que viu o Brasil recém*. [ilustrações Arthur Garcia]. São Paulo: FTD, 2000.
34. MACHADO, Ana Maria. *Do outro mundo*. [ilustrações Lúcia Brandão]. São Paulo: Editora Ática, 2002.
35. MORALES, Yuyi. *Só um minutinho*. [tradução Ana Maria Machado]. São Paulo: Editora FTD, 2006.
36. MATÉ. *O menino e o jacaré*. São Paulo: BRINQUE-BOOK Editora de Livros Ltda., 2003.
37. MEDEARIS, Angela Shelf. *Os sete contos: um conto kwanaa*. [ilustrações Daniel Minter]. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

38. MUNDURUKU, Daniel. *O sinal do pajé*. [ilustrações Maria do Rosário Ferreira de Souza (Mary)] São Paulo: Peirópolis, 2003.
39. MUNDURUKU, Daniel. *Contos indígenas brasileiros*. [ilustrações Rogério Borges] São Paulo: Global Editora, 2004.
40. MUNDURUKU, Daniel. *Histórias que eu ouvi e gosto de contar*. [ilustrações Rosinha Campos]. São Paulo: Callis, 2004.
41. MUNDURUKU, Daniel. *Histórias que eu vivi e gosto de contar*. [ilustrações Rosinha Campos]. São Paulo: Callis, 2006.
42. MUNDURUKU, Daniel; KOWALCZYK, Marie Therese. *Kabá Darebu*. São Paulo: Brinque-Book, 2002.
43. MUNDURUKU, Daniel. *Parece que foi ontem*. [ilustrações Mauricio Negro; tradução Jairo Alves Torres Munduruku]. São Paulo: Global, 2006.
44. MUNDURUKU, Daniel. *Você lembra, pai?* [ilustrações Rogério Borges]. São Paulo: Global Editora, 2003.
45. MURAT, Heitor Luiz. *Morandubetá: fábulas indígenas*. [ilustrações] Belo Horizonte: Editora Lê, 1998.
46. RIBEIRO, Nye. *De todas as cores*. [ilustrações Ellen Pestili]. Valinho: Editora Roda & Cia., 2005.
47. PEREIRA, Edimo de Almeida. *Contos de Mirabile*. [ilustrações Denise Nascimento]. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.
48. PEREIRA, Edimilson de Almeida. *Histórias trazidas por um cavalo marinho*. [ilustrações Denise Nascimento]. São Paulo: Editora Paulinas, 2007.
49. PEREIRA, Edimilson de Almeida. *Os reizinhos do Congo*. [ilustrações Graça Lima] São Paulo: Editora Paulinas, 2004.
50. PRANDI, Reginaldo. *Oxumaré, o arco-íris*. [ilustrações Pedro Rafael] São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.
51. PRIETO, Heloísa. *Balada*. [ilustrações Alê, Caeto e Rogério]. São Paulo: BRINQUE-BOOK Editora de Livros Ltda., 2003.
52. REIDER, Katja. *Orelha de limão*. [ilustrações Angela von Roehl; tradução: Heinz Dieter Heidemann e Marily da Cunha Bezerra]. São Paulo: Brinque-Book, 1999.
53. RITER, Caio. *O fusquinha cor-de-rosa*. [ilustrações Elma]. São Paulo: Editora Paulinas, 2005.
54. ROCHA, Ruth. *Faca sem ponta galinha sem pé*. [ilustrações Mariana Massarani]. São Paulo: Editora Ática, 2006.

55. RODRIGUES, Martha. *A princesa e o vento*. [ilustrações Alexandre Rosalino]. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.
56. RODRIGUES, Martha. *Que cor é a minha cor?* [ilustrações Rubem Filho]. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.
57. ROSA, Sônia. *Cadê Clarisse?* [ilustrações Luna]. São Paulo: DCL, 2004.
58. ROSA, Sônia. *Lá vai o Rui*. [ilustrações Luna]. São Paulo: DCL, 2004.
59. ROSA, Sonia. *Maracatu*. [ilustrações Rosinha Campos]. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2004a.
60. ROSA, Sonia. *Capoeira*. [ilustrações Rosinha Campos]. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2004b.
61. ROSA, Sonia. *Feijoada*. [ilustrações Rosinha Campos]. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2005a.
62. ROSA, Sonia. *Jongo*. [ilustrações Rosinha Campos]. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2005b.
63. ROSA, Sonia. *O tabuleiro da baiana*. [ilustrações Rosinha Campos]. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2006.
64. RUMFORD, James. *Chuva de manga*. [ilustrações do autor]. São Paulo: Brinque-Book, 2005.
65. SANTOS, Joel Rufino dos. *O curumim que virou gigante*. [ilustrações de Lúcia Lacourt] São Paulo: Ática, 2000.
66. SANTOS, Joel Rufino dos. *O presente de Ossanha*. [ilustrações Mauricio Veneza] São Paulo: Global Editora, 2006.
67. SAÚTE, Nelson. *O homem que não podia olhar para trás*. [ilustrações Roberto Chichorro]. Rio de Janeiro: Língua Geral Livros Ltda, 2006.
68. SELLIER, Marie. *A África, meu pequeno Chaka...* [ilustrações Marion Lesage]. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.
69. SILVA, Aracy Lopes da; YOUNG, Carolina. *Histórias de verdade*. [ilustrações Carolina Young]. São Paulo: Global, 2002.
70. SILVA, Márcia Cristina. *O colecionador de segredos*. [ilustrações André Neves]. São Paulo: Brinque-Book, 2004.
71. SHURAVEL, May. *Cadê Maricota?* [ilustrações May Shuravel]. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

72. SUNNY. *Ulomma: a Casa da Beleza e outros contos*. [ilustrações Denise Nascimento]. São Paulo: Paulinas, 2006.
73. YAMÃ, Yaguarê. *O caçador de histórias*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Kit 4 - 2010

1. BARBOSA, Rogério Andrade. *Os gêmeos do tambor*. [ilustrações de Ciça Fittipaldi]. São Paulo: DCL, 2006. (Coleção Baobá: África fantástica).
2. BARBOSA, Rogério Andrade. *Pigmeus: os defensores da floresta* [ilustrações Mauricio Negro]. São Paulo: DCL Editora, 2009.
3. JORGE, Miguel. *Ana Pedro*. [ilustrações Cornavaca]. São Paulo: Editora Mercuryo Jovem, 2001.
4. BENJAMIN, Roberto. *O Mansa Musa: o imperador vai a Meca*. [ilustrações J. B. Neto e Alzir Alves]. João Pessoa: Editora Grafset, 2008.
5. BRANDÃO, Toni. *A preferida do rei*. [ilustrações Eduardo Arnold Engell]. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009. (Coleção Afro-brasileira).
6. BRANDÃO, Toni. *Como as cabras foram domesticadas*. [ilustrações Eduardo Arnold Engell]. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009. (Coleção Afro-brasileira).
7. BRAZ, Júlio Emílio. *Lendas da África*. [ilustrações Maurício Veneza] Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2005.
8. BENJAMIN, Roberto. *A serpente de sete línguas*. [ilustrações J. B. Neto e Alzir Alves]. João Pessoa: Editora Grafset, 2007.
9. CANAUNA, Ilma Maria; SANTOS, Fábio Cardoso dos. *Histórias que a menina serpente contou*. [ilustrações Tati Mões]. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
10. CARREIRA, Denise. *Lendas africanas: e a força dos tambores cruzou o mar*. [ilustrações de Rubem Filho]. São Paulo: Editora Salesiana, 2008.
11. CÁSSIA, Rita de. *Quatro presentes para Zaila*. [ilustrações: Takita]. Belo Horizonte: Literato, 2009.
12. CASTANHA, Marilda. *O mapa: máscaras africanas*. [texto e ilustrações da autora]. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2006.
13. COOKE, Trish. *Tanto, tanto!* [ilustrações: Helen Oxenbury; tradução: Ruth Salles]. São Paulo: Ática; Londres: Walker Books, 2008.
14. COUTO, Mia. *O gato e o escuro*. [ilustrações Marilda Castanha] São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.

15. CUNHA, Carolina. *Aguemon*. [ilustrações do autora]. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
16. DALY, Niki. *Feliz aniversário, Jamela?* [ilustrações do autor; tradução Isa Mesquita]. São Paulo: Edições SM, 2009.
17. DREGUER, Ricardo. *Bia na África*. [ilustrações Avelino Guedes/ Rogério Borges]. São Paulo: Moderna, 2007.
18. FILLINGER, Camila. *Euzébia zanza*. [ilustrações Suppa]. São Paulo: Girafinha, 2006.
19. FRANCO, Olívia de Mello. *O menino para fusos*. [ilustrações Angelo Abu]. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.
20. GASPAR, Eneida D. *Falando Banto*. [ilustrações Victor Tavares]. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.
21. GIOIELLI, Décio. *A Mbira da Beira do rio Zambeze: canções que inspiram crianças*. [ilustrações Mariange Bordas e Suppa]. São Paulo: Salamandra, 2005.
22. GOMES, Nilma Lino. *Betina*. [ilustrações Denise Nascimento]. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.
23. JECUPÉ, Kaká Werá. *As fabulosas fábulas de Iauaretê*. [ilustrações Sawara (filha do autor)] São Paulo: Peirópolis, 2007.
24. JUNQUEIRA, Sonia. *A menina e o tambor*. [ilustrações: Mariângela Haddad]. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
25. KREBS, Laurie. *Um safári na Tanzânia*. [ilustrações: Julia Cairns; tradução Cláudia Ribeiro Mesquita e Heitor Ferraz Mello]. São Paulo: Edições SM, 2007.
26. LABBÉ, Brigitte; PUECH, Michel. *Os meninos e as meninas*. São Paulo: Editora Scipione, 2005.
27. LEÃO, Raimundo Matos de. *Da costa do ouro*. [ilustrações Rogério Soud]. São Paulo: Editora Saraiva, 2001.
28. LOPES, Nei. *Kofi e o menino de fogo*. [ilustrações Hélène Moreau]. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.
29. LOPES, Nei. *Histórias do Tio Jimbo*. [ilustrações Maurício Veneza]. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.
30. MANDELA, Nelson (org.). *Meus contos africanos*. [ilustrações diversos/as ilustradores/as]. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
31. MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro. *Um menino... uma menina*. [ilustrações Ângela Marques]. Belo Horizonte: Editora Lê, 2006.

32. MARTINS, Georgina; TELLES, Teresa Silva. *Meu tataravô era africano*. [ilustrações Maurício Negro]. São Paulo: DCL, 2008.
33. MILWAY, Katie Smith. *De grão em grão, o sucesso vem na mão*. [ilustrações Eugenie Fernandes; tradução Antonio Carlos Vilela]. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008.
34. MIRANDA, Eraldo. *O dia em que Ananse espalhou a sabedoria pelo mundo*. [ilustrações Tati Mões]. São Paulo: Editora Elementar, 2008.
35. MUNDURUKU, Daniel. *Outras tantas histórias indígenas de origem das coisas e do universo*. [ilustrações Mauricio Negro]. São Paulo: Global, 2008.
36. OCELOT, Michel. *Azur & Asmar*. [ilustrações do autor; tradução Annita Costa]. São Paulo: Edições SM, 2007.
37. OLIVEIRA, Ieda. *A serpente de Olumo*. [ilustrações Roberto Melo]. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
38. PEREIRA, Edimo de Almeida. *O telefone de latas*. [ilustrações Rubem Filho]. São Paulo: Paulinas, 2008.
39. ROSA, Sonia. *Os tesouros de Monifa*. [ilustrações Rosinha]. São Paulo: Brinque-Book, 2005.
40. SANTANA, Patrícia. *Entremeio sem babado*. [ilustrações Marcial Ávila]. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.
41. SILVA, Consuelo Dores. *O elefantinho da tromba caída*. [ilustrações de Marcial Ávila]. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.
42. SILVA, Márcia Regina da. *A lenda da Pemba*. [ilustrações Rosana Paulino]. São Paulo: Larousse Júnior, 2009.
43. SILVA, Alberto da Costa e. *Um passeio pela África*. [ilustrações Rodrigo Rosa]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Centro de Estudos Afro-Orientais (UFBA), 2006.
44. SISTO, Celso. *O casamento da princesa*. [ilustrações Simone Matias]. São Paulo: Editora Prumo, 2009.
45. VENTURA, Adão. *Costura de nuvens: antologia poética*. [ilustrações Johann Moritz Rugendas e Jean Baptiste Debret]. Sabará: Editora Dubolsinho, 2006.
46. YAMÃ, Yaguarê. *As Pegadas do Kurupyra*. [ilustrações Uziel Guayné]. São Paulo: Editora Mercury Jovem, 2009.