

*Protagonismos de meninas negras
na literatura infantil contemporânea*

ESCOLA



Dissertação de Mestrado

PPGEDU/UFRGS

Vanessa Rosa da Costa

Orientadora: Jane Felipe de Souza

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

VANESSA ROSA DA COSTA

**PROTAGONISMOS DE MENINAS NEGRAS NA LITERATURA INFANTIL
CONTEMPORÂNEA**

PORTO ALEGRE

2020

VANESSA ROSA DA COSTA

**PROTAGONISMOS DE MENINAS NEGRAS NA LITERATURA INFANTIL
CONTEMPORÂNEA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Jane Felipe de Souza

Linha de Pesquisa: Educação, Sexualidade e Relações de Gênero.

PORTO ALEGRE

2020

VANESSA ROSA DA COSTA

**PROTAGONISMOS DE MENINAS NEGRAS NA LITERATURA INFANTIL
CONTEMPORÂNEA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em 17 de dezembro de 2020.

Prof.^a Dr.^a Jane Felipe de Souza – Orientadora PPGEDU-UFRGS

Prof.^a Dr.^a Carla Beatriz Meinerz – PPGEDU -UFRGS

Prof.^a Dr.^a Cristina Maria Rosa – UFPEL

Prof.^a Dr.^a Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher – UFRGS

CIP - Catalogação na Publicação

Costa, Vanessa Rosa da
PROTAGONISMOS DE MENINAS NEGRAS NA LITERATURA
INFANTIL CONTEMPORÂNEA / Vanessa Rosa da Costa. --
2020.
129 f.
Orientador: Jane Felipe de Souza.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Meninas Negras. 2. Scripts de Gênero. 3. Raça.
4. Literatura Infantil. I. Souza, Jane Felipe de,
orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Dedico minha pesquisa a todas
as meninas negras deste país
que sonham em ter uma vida
feliz, repleta de conquistas e
empoderamento!**

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta dissertação de mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em dezembro de 2020, quero agradecer...

... à minha orientadora maravilhosa, Jane Felipe, que me acolheu em seu grupo de pesquisa e me apoiou em momentos de dificuldade, sempre acreditando em meu potencial como aluna e pesquisadora, orientando-me de forma carinhosa, competente e motivadora;

... ao grupo de pesquisa, composto pelos colegas Alexandre, Aline, Angélica, Cristiano, Eduardo, Guibson, Jéssica, Lúcio, Maria Luzitana e Michele, pelo acolhimento, risadas e ajuda nas escritas e leituras de textos acadêmicos;

... à Banca Avaliadora, composta pelas professoras Dra. Carla Meinerz, Dra. Cristina Rosa e Dra. Gládis Kaercher, por ter aceitado o convite de participar de minha avaliação para a obtenção do título de Mestra em Educação, estimulando-me a escrever com dedicação e respeito por minha temática de pesquisa;

... aos professores e às professoras da graduação e pós-graduação, que me incentivaram a buscar mais conhecimento e a refletir sobre meu posicionamento como pesquisadora negra na Universidade; em especial, ao professor Dr. Rodrigo Saballa, que me proporcionou inicialmente, no curso, a oportunidade de estudo e aprendizagem sobre as Infâncias;

... à minha família – pais, avós (in memoriam), tios, primos –, por apoiarem meus estudos e me ensinarem a ter respeito pelo próximo;

... ao meu namorado, Noel, que esteve em todos os momentos ao meu lado, com gestos de gentileza e amor, incentivando-me a escrever e a finalizar minha pesquisa;

... ao meu tio Osvaldo (in memoriam), pelos conselhos e encorajamento para minha inserção no meio acadêmico público federal;

... à minha professora de escrita acadêmica, Lene Belon, pela paciência e orientação sobre escrita criativa e normas de língua portuguesa, com aulas descontraídas e interessantes;

... à minha terapeuta, Patrícia Teixeira, pelo trabalho generoso e qualificado para que eu pudesse enfrentar a caminhada de desafios com coragem e superação;

... à artista Ivânia Petry, por ter construído minha capa da qualificação do projeto e da dissertação de mestrado de forma criativa;

...à amiga Morgana pelo ajuste final da imagem da dissertação;

... aos meus amigos, que me ajudaram a permanecer com motivação para finalizar o curso e alcançar meu tão sonhado objetivo de ser Mestra em Educação; em especial, à minha amiga Cledinéia (in memoriam), que foi minha parceira de estudos e trocas de experiências desde a graduação até seus últimos dias de vida.

Sonho os dias da menina
e a vida surge grata
descruzando as tranças
e a veste surge farta
justa e definida
e o sangue se estanca
passeando tranquilo
na veia de novos caminhos,
esperança.

(Para a Menina - Conceição Evaristo)

RESUMO

Esta dissertação de mestrado teve como objetivo analisar os protagonismos de meninas negras na literatura infantil, em um acervo de 10 obras literárias infantis contemporâneas. A discussão e as análises foram subsidiadas pelas perspectivas dos Estudos de Gênero, dos Estudos Culturais e da Educação Antirracista. Tornou-se importante fazer um estudo das narrativas e ilustrações das meninas negras protagonistas dos livros infantis selecionados para a pesquisa. As análises exigiram um estudo mais aprofundado dos conceitos de *scripts* de gênero, raça e literatura infantil. Os protagonismos encontrados foram analisados com base metodológica da análise cultural, o que implica observar e compreender a identidade cultural do indivíduo a partir de seus valores, princípios e história de vida. Foram identificadas três unidades de análise: “*Cachinhos, crespinhos, biotes e coquinhos*”: *por que o cabelo é uma questão para as meninas negras?*; “*Cor de pele de quem?*” *O colorismo na literatura infantil*; “*Família não se separa nunca, só estica no tempo*”: *entre idealizações de família e maternidade, as estatísticas de abandono paterno*. Percebi que há um exercício de empoderamento e qualificação das meninas negras protagonistas nas obras literárias contemporâneas. Porém, ainda é preciso desmistificar alguns *scripts* que se repetem no acervo pesquisado e que identificam um padrão de traços fenotípicos das protagonistas negras das histórias com relação à sua pertença racial. Foi necessário discutir o conceito de qualidade literária, uma vez que as obras apresentam, em sua grande maioria, finais surpreendentes, ilustrações coerentes com o texto escrito e escrita diferenciada. Isso me permitiu chegar à conclusão de que o acervo escolhido carrega muitas qualidades de repertório, mas ainda é preciso que histórias de literatura infantil diversificadas sejam apresentadas às crianças desde pequenas, abordando diferentes temas, como gênero, sexualidade e relações étnico-raciais. Isso possibilitará que as crianças reflitam sobre sua realidade, especialmente as meninas negras, que ainda são as maiores vítimas de violência e abuso sexual neste país.

Palavras-chave: Meninas negras. *Scripts* de gênero. Raça. Literatura infantil.

ABSTRACT

This master's thesis aims to analyze kinds of protagonism of black girls in children's literature by considering a collection of 10 contemporary children's books. The perspectives of Gender Studies, Cultural Studies and Anti-Racism Education have supported the discussion and analyses. It was important to study the narratives and illustrations of black girls as the main characters of the children's books selected for this research. The analyses required a deep study of the concepts of gender scripts, race and children's literature. The analyses of the kinds of protagonism were methodologically based on the cultural analysis, which involves both observing and understanding the cultural identity of the individuals regarding their values, principles and life history. Three units of analysis were identified: "*Curls, coils, Bantu knots and buns*": *Why is hair an issue for black girls?*; "*Whose skin color is that?*". *Colorism in children's literature*; "*Families never separate. They just extend over time*": *Between family idealizations and motherhood, the statistics of father absence*. I have noticed an exercise of empowerment and qualification of black girls as main characters in contemporary literature works. However, it is still necessary to demystify some recurrent scripts in the collection that identify a standard of phenotypic traits of the black protagonists of the stories in relation to their race belonging. It was necessary to discuss the concept of literary quality, since most of the books have amazing endings and illustrations that are consistent with the written text, and differentiated writing. This enabled me to conclude that the collection has several qualities in terms of repertoire, but it is still necessary to present diversified stories to young children, addressing different topics, such as gender, sexuality, and racial and ethnic relations. This will enable children to reflect on their reality, particularly black girls, who are still the greatest victims of violence and sexual abuse in this country.

Keywords: Black girls. Gender *scripts*. Race. Children's literature.

LISTA DE FIGURAS E ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Capa da Dissertação de Mestrado ilustrada por Ivânia Petry

Figura 2 – *Escola de princesas recatadas*, de Eliandro Rocha

Figura 3 – *Betina*, de Nilma Lino Gomes

Figura 4 – *Amoras*, de Emicida

Figura 5 – *Pretinha de Neve e os sete gigantes*, de Rubem Filho

Figura 6 – *Os tesouros de Monifa*, de Sonia Rosa

Figura 7 – *Meu crespo é de rainha*, de Bell Hooks

Figura 8 – *Amoras*, de Emicida

Figura 9 – *Coraline*, de Alexandre Rampazo

Figura 10 – *Dandara*, de Maíra Suertegaray

Figura 11 – *Sofia*, de Eliandro Rocha

Figura 12 – *Betina*, de Nilma Lino Gomes

Figura 13 – *Os tesouros de Monifa*, de Sonia Rosa

Figura 14 – *Meu crespo é de rainha*, de bell hooks

Figura 15 – *Obax*, de André Neves

Figura 16 – *Gabriela*, de Marta Rodrigues

Figura 17 – *Pretinha*, de Rubem Filho

Figura 18 – *A cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo

Figura 19 – *Escola de princesas recatadas*, de Eliandro Rocha

Figura 20 – *Dandara, seus cachos e caracóis*, de Maíra Suertegaray

Figura 21 – *Gabriela: a princesa do Daomé*, de Marta Rodrigues

Figura 22 – *Gabriela: a princesa do Daomé*, de Marta Rodrigues

Figura 23 – *Gabriela: a princesa do Daomé*, de Marta Rodrigues

Figura 24 – *Gabriela: a princesa do Daomé*, de Marta Rodrigues

Figura 25 – *Obax*, de André Neves

Figura 26 – *Betina*, de Nilma Lino Gomes

Figura 27 – *Os tesouros de Monifa*, de Sonia Rosa

Figura 28 – *Meu crespo é de rainha*, de bell hooks

Figura 29 – *Pretinha de Neve e os sete gigantes*, de Rubem Filho

Figura 30 – *Obax*, de André Neves

Gráfico 1- Representação de Adultização por idade de Georgetown

Gráfico 2- Representação de encaminhamentos policiais de meninas por cor de Georgetown

Quadro 1 – Grupo de descritores BDTD

Quadro 2 – Dissertações e Teses defendidas nas Universidades Públicas

Quadro 4 – Obras literárias selecionadas para o acervo da pesquisa

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição de Dissertações e Teses por Universidades

Tabela 2 – Distribuição de Dissertações e Teses por anos

Tabela 3 – Conceitos encontrados em Teses e Dissertações

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARPEN BRASIL – Associação Nacional dos Registradores Cíveis de Pessoas Naturais

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa

ERER – Educação para as Relações Étnico-Raciais

EI – Educação Infantil

FACED – Faculdade de Educação

GEERGE – Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LUME – Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPPs – Projetos Político-Pedagógicos

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 ELA “SONHAVA VOAR ALGUM DIA”: INÍCIO DO PERCURSO INVESTIGATIVO.....	16
1.1 DA INFÂNCIA À VIDA ADULTA COMO MENINA E MULHER NEGRA.....	17
1.2 DAS INDAGAÇÕES INICIAIS À DISSERTAÇÃO DE MESTRADO.....	23
2 “DESEMBARAÇANDO, PENTEANDO E TRANÇANDO”: CONCEITOS DA PESQUISA.....	28
2.1 <i>SCRIPTS</i> DE GÊNERO NA INFÂNCIA.....	29
2.2 O CONCEITO DE RAÇA: CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO.....	34
2.2.1 O CONTEXTO DAS MENINAS NEGRAS NO BRASIL.....	39
2.3 AFINAL, O QUE É LITERATURA INFANTIL?.....	43
2.3.1 “ <i>ENTÃO A ALEGRIA ACENDE OS OLHOS DA MENINA</i> ”: ILUSTRAÇÃO EM LIVROS INFANTIS.....	47
3 “PÉ ANTE PÉ A MENINA SAIU DO CASTELO, CURIOSÍSSIMA A SABER”: SOBRE OS PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	50
3.1 MAPEAMENTO ANALÍTICO.....	52
3.1.1 MAPEAMENTO DE TRABALHOS PUBLICADOS NA BDTD.....	53
3.1.2 TRABALHOS PUBLICADOS EM ALGUMAS UNIVERSIDADES.....	57
3.2 A ESCOLHA DAS OBRAS: COMPONDO UM ACERVO LITERÁRIO	59
3.3 O CONCEITO DE CULTURA.....	65
3.3.1 ANÁLISE CULTURAL.....	66
3.3.2 ANÁLISE CULTURAL: ASSUMINDO UMA PESQUISA INTERESSADA.....	68
4 “ABRI O ENVELOPE. RESPIREI PROFUNDAMENTE E COMECEI A LER”: ANÁLISES DA PESQUISA.....	70
4.1 “CACHINHOS, CRESPINHOS, BIROTOS E COQUINHOS”: POR QUE O CABELO É UMA QUESTÃO PARA AS MENINAS NEGRAS?.....	72
4.2 “ <i>COR DE PELE DE QUEM?</i> ” O COLORISMO NA LITERATURA INFANTIL... ..	80
4.3 “ <i>FAMÍLIA NÃO SE SEPARA NUNCA, SÓ ESTICA NO TEMPO</i> ”: IDEALIZAÇÕES DE FAMÍLIA, MATERNIDADE E AS ESTATÍSTICAS SOBRE ABANDONO PATERNO.....	90
4.3.1 SOBRE MATERNIDADE REFORÇANDO OS <i>SCRIPTS</i> DE GÊNERO.....	91
4.3.2 MASCULINIDADES E PATERNIDADES AUSENTES.....	95
5 “SUBIU EM SUAS COSTAS PARA UMA LONGA AVENTURA”: SEGUINDO A JORNADA POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	100
REFERÊNCIAS.....	105

REFERÊNCIAS DO ACERVO PESQUISADO.....	115
APÊNDICE A - QUADRO GERAL DAS OBRAS LITERÁRIAS.....	117
APÊNDICE B - QUADRO DAS OBRAS ACERVO PESSOAL.....	126
APÊNDICE C - CRONOGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	129

1. ELA “SONHAVA VOAR ALGUM DIA”: INÍCIO DO PERCURSO INVESTIGATIVO



Figura 2 – *Escola de princesas recatadas*, de Eliandro Rocha (2018).

Início este capítulo apresentando meu percurso investigativo, retratado pela ilustração da personagem Sofia, do livro *Escola de princesas recatadas*, do autor Eliandro Rocha (2018). A imagem refere-se a uma menina negra, princesa, com os pés descalços, indo em direção ao castelo, em busca de sua história, sua identidade. A personagem mobilizou-me a pensar em minha trajetória de vida como menina e mulher negra, bem como sobre os motivos que me levaram a definir como temática de pesquisa de mestrado as representações de meninas negras protagonistas em 10 livros literários infantis contemporâneos.

A finalidade desta apresentação é, inicialmente, trazer minha trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica, e historicizar minha relação com a literatura. Em seguida, teço considerações sobre o desenvolvimento desta pesquisa, mostrando minha questão central de investigação, os objetivos gerais e específicos, os referenciais teóricos, a escolha metodológica e, por fim, as análises construídas a partir da leitura minuciosa das narrativas – e das ilustrações – contidas nas 10 obras literárias voltadas para crianças.

1.1 DA INFÂNCIA À VIDA ADULTA COMO MENINA E MULHER NEGRA

Hey Criança negra

Hey, Criança negra

Você sabe quem você é?

Quem você realmente é?

Você sabe que pode ser?

O que você quer ser?

Se você tentar ser

O que você pode ser?

Hey Criança negra

Você sabe onde você está indo?

Onde você está realmente indo?

Você sabe que pode aprender?

O que você quer aprender?

Se você tentar aprender

O que você pode aprender

Hey Criança negra

Você sabe que você é forte? [...]

(Hey, Black Child - Countee Cullen)

Lembro que, desde muito pequena, não me percebia como menina negra, que carregava uma história, uma cultura e uma ancestralidade. Via-me como alguém invisível que, embora tivesse muito desejo de brincar e de ver-se no espelho, era muitas vezes afastada das brincadeiras por causa da cor e pelo conseqüente estranhamento que causava nas outras crianças. Isso me fazia fugir, por medo de encarar quem eu era. Conforme fui crescendo, passei a notar os olhares de indiferença das pessoas, a reconhecer os afastamentos devido à minha cor e a perceber as falas e atitudes discriminatórias, que me faziam chorar e me afastavam dos grupos de crianças das quais queria aproximar-me, com quem procurava criar relações, brincar e colocar-me como eu realmente era.

Na infância, ganhei muitos livros literários infantis da minha dinda¹, que era professora de Língua Portuguesa da rede estadual no interior do Rio Grande do Sul. Todos aqueles livros, que minha mãe inicialmente lia para mim e que depois, ao alfabetizar-me, com sete anos, fui lendo de forma autônoma, causavam-me muita estranheza. Tudo era bem colorido e bonito, havia personagens meninas e meninos como protagonistas, porém, nenhum desses personagens me representava, pois todos eles eram brancos, e as histórias tinham um final feliz. Minha realidade era completamente diferente, oposta, uma vez que eu vivia em um contexto de pobreza, sofrimento e mágoas.

Ao tornar-me adolescente, esse sentimento de pertença racial subalternizado tornou-se mais presente, não apenas por me observar no espelho e me ver todos os dias como menina, mulher e estudante negra, mas também porque as pessoas com quem convivia diariamente, por meio de seus discursos, reforçavam a ideia de que eu era diferente. Minha presença era invisível nos lugares de convívio social que eu frequentava, como: escola, *shoppings*, parques e restaurantes.

No Ensino Médio, cursei Técnico em Administração e, ao final do ensino técnico, ingressei em um curso pré-vestibular como bolsista, pois tinha o sonho de prestar vestibular para a universidade pública. Escolhi o curso de Licenciatura em Matemática, inicialmente, por ter facilidade em fazer cálculos e gostar de ensinar. Eu dava aulas particulares de Matemática e Física havia alguns anos e impulsionava meus/minhas alunos/as a construírem diferentes estratégias de aprendizagem, com motivação e bom desempenho em suas instituições de ensino básico. No ano de 2010, prestei vestibular para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na cidade de Porto Alegre (RS), e fui aprovada.

¹ Expressão carinhosa muito utilizada no Rio Grande do Sul para referir-se à madrinha.

Ao iniciar a graduação em Matemática, percebia no dia a dia que eu não me identificava com o curso, até porque me deparei com alguns professores machistas e racistas. Certa vez, um professor chegou a dizer: “talvez teu lugar não seja aqui”. Como eu não pensava como ele, iria reprovar-me por meio ponto da média mínima estipulada pela Universidade.

No primeiro semestre daquele mesmo ano, candidatei-me para ser bolsista no setor administrativo da Universidade. Fiz seleção para trabalhar no Instituto de Letras e fui aprovada. Lá, minha função foi ajudar a organizar as provas de proficiência e atender os/as alunos/as de pós-graduação da instituição sob orientação da Prof.^a Dra. Éda Eloísa Pilla. Ao frequentar diariamente o Instituto de Letras e conviver com a professora Éda, fui me interessando pela leitura de muitos livros de literatura; com essa leitura endereçada, surgiu-me a ideia de usar os livros literários como ferramentas de aprendizagem para alunos/as da Educação Básica, que muitas vezes não tinham acesso a esses acervos. Questionei-me por muitas vezes como eu poderia contribuir para que essas obras literárias se tornassem instrumentos de aprendizagem para diferentes estudantes. Percebi que estava no curso errado e que precisava escolher uma nova área pela qual me interessasse e com que me identificasse.

Nessa época, ainda cursava Licenciatura em Matemática, e havia aulas específicas do curso, com cálculos, como também aulas específicas de educação na Faculdade de Educação (FACED) da UFRGS, que eram bem mais interativas, e os/as alunos/as podiam participar das discussões em grupo e ter voz. Havia textos diferenciados de uma literatura diversificada, com a qual eu estava começando a me identificar. Então, ao perceber que minha ligação com a área da Pedagogia estava ficando mais próxima, decidi fazer transferência interna para o curso. Tentei por duas vezes e somente na segunda tentativa fui aprovada, no segundo semestre de 2012.

Ao iniciar a graduação em Pedagogia na UFRGS, com a maior parte de estudantes brancos/as, muitas dúvidas permaneciam em meus pensamentos: *quem eu sou? Quem eu represento aqui? Quem eu posso ser quando sair daqui?* Ainda com essas questões em mente, no início do curso, tive a oportunidade de cursar a disciplina de Literatura e Educação, ministrada pela professora Dra. Gládis Kaercher. Identifiquei-me muito com a disciplina, pois, além de estudarmos os conceitos de Literatura e de Literatura Infantil, também aprendemos propostas pedagógicas práticas para a sala de aula. No entanto, o que mais me chamou atenção foi a professora promover rodas de discussões a respeito de personagens negros/as presentes nos livros infantis. Confesso que, naquele momento, fiquei bastante surpresa, pois me dei conta de que nenhum livro na minha infância havia apresentado a representatividade de minha cultura

e ancestralidade como negra, nem protagonistas negros/as nas histórias. Logo, comecei a perguntar muito a respeito do assunto à professora, de modo que fiquei muito motivada a aprender mais sobre personagens e protagonistas negros/as das obras literárias infantis. A professora Gládis incentivou-me a estudar e conhecer diversos livros com protagonistas negros/as e a ter um pensamento crítico-reflexivo a respeito dessas obras literárias e de como elas apresentavam a imagem do/a negro/a nas histórias.

Após finalizar o semestre, surgiu a oportunidade de trabalhar em uma instituição de ensino privado como auxiliar de contação de histórias para crianças da faixa etária dos 5 aos 9 anos. Nessa instituição, havia poucas crianças negras. Tais crianças eram consideradas como as mais “indisciplinadas”, conforme os comentários das professoras e gestoras. Entretanto, em minhas aulas, essas crianças consideradas “indisciplinadas” eram bem participativas, gostavam de fazer perguntas sobre as histórias ouvidas e construía trabalhos muito expressivos. Nessa escola, abordei muitas histórias em que meninas e meninos negros eram protagonistas. Os/As alunos/as tinham, então, a possibilidade de identificar-se com os/as personagens das histórias narradas por mim.

O processo de identificação ocorre por meio da compreensão que as pessoas desenvolvem sobre elas mesmas, mediante símbolos e formas pelas quais os outros as veem (WOODWARD, 2000). Assim, ao verem personagens negros/as nas histórias e refletirem sobre eles/as, as crianças negras passaram a compreender mais sobre sua pertença racial, a partir de imagens positivas. Considero importante destacar que o processo de se perceberem como negras contribuiu significativamente na produção da identidade étnico-racial daquelas crianças. Como apontam Abramowicz e outras autoras (2010), ao verem-se como indivíduos que podem construir sua história, tendo o direito de opinar e de identificar-se, as crianças negras passam a ter uma imagem positiva de si. Por essa razão, é importante, desde a Educação Infantil, promover no contexto de vida coletiva uma educação antirracista para as relações étnico-raciais.

Um ano e meio depois de estar atuando na referida escola como professora da hora do conto, fui convidada para participar como bolsista de extensão do curso UNIAFRO, da Faculdade de Educação da UFRGS, coordenado pela professora Gládis Kaercher. O UNIAFRO foi criado como um curso de aperfeiçoamento direcionado a professores/as da rede pública de ensino, tendo como objetivo capacitá-los/as para a construção de uma educação para as relações étnico-raciais nas escolas, garantindo que a história e a cultura afro-brasileiras e africanas fossem ensinadas e aprendidas na Educação Básica. No contexto de minha atuação no curso,

meu trabalho foi mapear as propostas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras das redes públicas participantes do curso.

Ao analisar as propostas das professoras cursistas, tive contato com ações pedagógicas potentes, realizadas com alunos/as de distintas faixas etárias. O que mais despertou minha atenção foi que as professoras cursistas que mais realizavam atividades com a temática de relações étnico-raciais em sala de aula da Educação Infantil. Essas professoras realizavam sessões de contação de histórias, atividades gráfico-plásticas, apresentação de músicas e capoeira para as crianças. Notei que as professoras de Educação Infantil estavam tentando cumprir a Lei 10639/03,² que é destinada a toda a Educação Básica. Penso que é nessa etapa que as crianças começam a aprender a respeitar a si e aos outros, e também a reconhecer sua cultura por meio da construção de suas identidades raciais.

No decorrer dos três anos em que atuei como bolsista de extensão do curso UNIAFRO, passei a compreender minha identidade racial por meio de reflexões, conversas, leituras e discussões que potencializaram meu desejo inicial de realizar uma pesquisa em nível de mestrado a respeito de tal temática na Educação Infantil. Encerrei, então, meu período como bolsista de extensão e fiz seleção para ser bolsista de iniciação científica pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), sob orientação da Prof.^a Dra. Carla Meinerz, da área do ensino de História da Faculdade de Educação da UFRGS.

Minha atuação como bolsista de pesquisa dirigia-se à análise de discursos nos documentos e práticas educativas desenvolvidas por escolas de Educação Infantil de uma rede pública do Rio Grande do Sul. Analisei Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de sete escolas de Educação Infantil da rede municipal pesquisada, com o objetivo de discutir de que modo a implementação da Lei 10.639/03 estava sendo registrada, via documentação oficial, nas instituições em questão. Pela leitura e análise das propostas desenvolvidas nas escolas, percebi que havia uma tentativa de operacionalização da Lei 10639/03, porém, nos projetos pedagógicos, a redação sobre o trabalho desenvolvido ainda era inicial.

Então, notei que precisaria de mais tempo para problematizar, questionar e escrever um texto que contribuísse de forma significativa para uma educação das relações étnico-raciais nas escolas de Educação Infantil. Com esse interesse, em 2016, ao final da graduação em Pedagogia, desenvolvi um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sob orientação da Prof.^a Dra. Gládis Kaercher. O trabalho tinha como foco a relação entre os conceitos de identidade racial e

² Lei que, nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabelece a obrigatoriedade da temática do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo oficial da rede de ensino brasileira.

identidade docente negra, bem como suas implicações para o exercício de docência de três professoras negras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Realizei um estudo de caso, em que utilizei as seguintes estratégias para a produção dos dados da pesquisa: 1) autorretrato das professoras pesquisadas; 2) entrevistas semiestruturadas com questões sobre o período desde a infância até a vida adulta profissional das docentes; 3) uso de artefatos culturais correlatos às suas identidades, em que as professoras tinham que optar por um de quatro objetos e justificar suas escolhas. Os artefatos utilizados foram: um creme para cabelos cacheados, um aparelho de alisamento de cabelo, uma caixa de giz de cera com 12 tons de pele e uma boneca branca com cabelos lisos e loiros (COSTA, 2016).

O que mais me chamou atenção durante a investigação foram as entrevistas com as professoras negras, que relataram suas infâncias como meninas negras e a construção de suas identidades quando crianças pequenas. Todas as professoras trouxeram narrativas de discriminação racial que sofreram quando pequenas, tensões em suas relações sociais quando mulheres negras adultas e marcas de racismo durante suas trajetórias de vida pessoal e profissional. Ou seja, as entrevistadas narraram experiências de uma infância feminina marcada pela dor, por mágoas e receios perante suas identidades raciais.

Nesse momento, notei que minha inquietação com os *scripts* de gênero e feminilidades só crescia, instigando-me a ir em busca de respostas para as indagações que estavam surgindo a partir desse trabalho. As entrevistas com as professoras possibilitaram-me pensar sobre suas infâncias como meninas negras.

Um mês após minha colação de grau em 2016, ingressei como professora em uma rede privada no primeiro ano do Ensino Fundamental. Tive uma turma com muitos/as alunos/as negros/as, e isso contribuiu para que meu trabalho em prol de uma educação para as relações étnico-raciais fosse desenvolvido com qualidade por meio de contações de histórias com personagens negros/as protagonistas, músicas e inferências das crianças durante as rodas de conversa.

Fiquei um curto período naquela instituição. Depois, iniciei em uma escola católica da rede privada, onde tive duas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental com alunos/as, em sua maioria, brancos/as. Nesse tempo, minha luta não parava. Eu levava histórias com personagens negros/as e materiais plásticos para que a identidade negra sempre estivesse presente e positivada perante aquelas identidades brancas. Os/As alunos/as passavam a pensar a diferença racial com respeito e não utilizavam mais o lápis salmão para pintar a pele das figuras humanas feitas por eles/as.

No início do ano de 2019, participei de um processo seletivo para professora de Educação Infantil em uma instituição privada de origem alemã, na cidade de Porto Alegre (RS), no qual fui aprovada. Desde então, venho atuando como docente na referida instituição, inicialmente com uma turma de crianças de 5 anos de idade e, no momento, em 2020, atuo com crianças de 3 anos.

Tais experiências como docente trouxeram-me (e trazem-me) muitas inquietações. Sabia que tinha que fazer mais pelas crianças, pesquisar materiais de qualidade sobre identidade racial para que as crianças negras tivessem legitimidade perante as crianças brancas e o respeito estivesse presente em todo esse processo. Também precisava estar mais perto da infância para que esse trabalho de falas e discursos construídos por mim fosse publicado e tensionado na área de educação.

Em 2018, a partir das inquietações emergentes de meu TCC e de minha experiência como docente, decidi realizar a seleção para o mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para a linha de Estudos sobre Infâncias, tendo como interesse estudar crianças negras na pré-escola, sob a orientação do professor Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho. Fiz seleção como cotista negra e fui aprovada, iniciando inúmeras leituras na área das infâncias. No entanto, no decorrer do primeiro semestre de estudos, percebi que precisava de uma imersão mais aprofundada no tema que realmente me mobilizava como pesquisadora das relações étnico-raciais, em especial, o protagonismo de meninas negras na literatura infantil. Por conta disso, acabei mudando de orientação e fui aceita na linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero, no eixo temático Infâncias, Gênero e Sexualidade (no final de 2018), sob a orientação da professora Dra. Jane Felipe de Souza. Desde então, tenho encontrado a compatibilidade teórica que almejava, indo ao encontro de minha identidade como mulher, profissional da educação e estudante negra na universidade pública.

1.2 DAS INDAGAÇÕES INICIAIS À DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Minha trajetória de vida, apresentada na seção anterior, ajudou-me a pensar nos modos como se constroem os protagonismos das meninas negras desde a infância, considerando, em especial, a leitura dos livros de literatura infantil. O que os livros literários direcionados ao público infantil têm mostrado sobre as meninas negras? Como elas têm sido visibilizadas, narradas, ilustradas, nesses artefatos culturais? Ao longo de minha caminhada pessoal e com a

experiência como docente e pesquisadora de crianças pequenas, minhas indagações tornaram-se ainda mais urgentes, uma vez que a educação vem sofrendo inúmeros ataques, não só em relação a temas ligados às relações de gênero, como também no que se refere às relações étnico-raciais na Educação Infantil.

Esta seção traz uma explanação do desdobramento de minha investigação e a forma como percorri minha caminhada de estudos na Universidade. Entre idas e vindas, mudanças e apropriação de leituras durante minha trajetória acadêmica e docente, fui me constituindo como pesquisadora, na tentativa de identificar, perceber e analisar os saberes encontrados. Nesse sentido, os diálogos com as crianças foram importantes para a construção de minha temática de pesquisa. Mediante minha inserção no campo da Educação Infantil e leitura aprofundada de muitos livros literários voltados para crianças, tendo meninas negras como protagonistas, minhas inquietações intensificaram-se.

Compreendo que as crianças são produtoras de cultura e que, por meio de sua participação e interação com o mundo, constroem suas relações e culturas infantis relacionadas ao seu contexto de vida (BARBOSA, 2014). Desse modo, entendo que a inserção da literatura na vida das crianças no espaço pedagógico contribui para a construção de suas identidades e da maneira como podem perceber o outro, argumentando e colocando seus pontos de vista sobre os/as personagens dos livros literários, em um espaço aberto para conversa e diálogo.

A partir das considerações até aqui pontuadas, minha dissertação de mestrado tem como eixo central discutir como aparecem os protagonismos de meninas negras construídos e visibilizados na literatura infantil contemporânea, a partir dos *scripts* de gênero que vão sendo delineados para elas. Tomo por base o referencial teórico dos Estudos de Gênero, dos Estudos das Relações Étnico-Raciais e dos Estudos Culturais, entendendo ainda que as obras literárias são artefatos culturais circulantes em instituições de Educação Infantil públicas e privadas, cabendo ao mercado editorial garantir a qualidade literária e pedagógica para as crianças, mostrando imagens e discursos de personagens negros/as de forma positiva.

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar como operam e são descritos os protagonismos nas narrativas e ilustrações de meninas negras na literatura infantil contemporânea em 10 obras literárias selecionadas a partir da plataforma Geledés e de meu acervo pessoal docente. A plataforma Geledés faz parte do Instituto da Mulher Negra (organização brasileira da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres negras e de homens negros também), que em 2016 publicou um total de 100 livros de literatura infantil, tendo meninas negras como protagonistas das histórias. Deste acervo publicado, selecionei

quatro livros. Usei também meu acervo pessoal para a investigação, com recorte temporal dos anos de 2015 a 2018, contendo seis livros ao todo. Os títulos dos livros selecionados e seus/suas respectivos/as autores/as são:

1. *A Cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo;
2. *Amoras*, de Emicida;
3. *Betina*, de Nilma Lino Gomes;
4. *Dandara, seus cachos e caracóis*, de Maíra Suertegaray;
5. *Escola de princesas recatadas*, de Eliandro Rocha;
6. *Gabriela: a princesa do Daomé*, de Marta Rodrigues;
7. *Meu crespo é de rainha*, de bell hooks;
8. *Obax*, de André Neves;
9. *Os tesouros de Monifa*, de Sonia Rosa;
10. *Pretinha de Neve e os sete gigantes*, de Rubem Filho.

Como desdobramento, a investigação tem como objetivos específicos de pesquisa:

- ✓ Identificar quais os protagonismos infantis que estão presentes nos livros pesquisados;
- ✓ Compreender de que forma as imagens e os textos representados pelas protagonistas informam sobre suas infâncias e trajetórias;
- ✓ Analisar de que modo as ilustrações dos livros literários voltados para o público infantil podem contribuir – ou não – para uma educação que respeite e promova a equidade de gênero e as relações étnico-raciais;
- ✓ Criar um acervo literário específico com ferramentas teórico-pedagógicas relacionadas aos temas das relações étnico-raciais e das relações de gênero nas escolas de Educação Infantil, levando em conta a qualidade literária.

Em relação aos diversos conceitos utilizados ao longo da pesquisa, destaco os principais, a saber:

- a) Gênero (LOURO, 1997, 2000; LOURO; FELIPE; GOELLNER, 2013; VIANNA; FINCO, 2009; FELIPE, 2016, 2019; FELIPE & GUIZZO, 2013, 2017; GUIZZO, 2011);
- b) Raça (GUIMARÃES, 2002; GOMES; SILVA, 2002; KAERCHER, 2005; 2006; 2010; GOMES, 1996, 2017; MUNANGA, 2003, 2005, 2018; RIBEIRO, 2017;2018; ALMEIDA, 2019; MOREIRA, 2019);
- c) Literatura Infantil (ARGÜELLO, 2005; LAJOLO, 2001; LAJOLO & ZILBERMAN, 1984; COELHO, 2000; COLOMER, 2007, 2014; FILHO, 2009; REYES, 2010, 2016; KAERCHER, 2006, 2011, 2017; SILVEIRA, 2012, PETIT, 2017; ROSA, 2017, 2019);

Tais conceitos foram importantes para que eu pudesse discutir e estruturar as questões de pesquisa desta dissertação, que investiga os protagonismos das meninas negras nos livros de literatura infantil contemporânea. Cabe destacar a importância da literatura, pois, segundo Teresa Colomer (2014), no livro *Andar entre livros: a leitura literária na escola*, o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, contribuir para a formação dos sujeitos. Já Yolanda Reyes (2016), em seu livro *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*, fala sobre a experiência de sentirmo-nos parte de um conglomerado humano que compartilha seus símbolos. Esta pesquisa é uma aposta na literatura. Como observa Nelly Coelho (2000), é no encontro com a literatura que podemos ampliar, transformar e enriquecer nossas próprias experiências de vida.

Escolhi como procedimento metodológico de pesquisa a Análise Cultural, evidenciando a singularidade da literatura infantil, o enredo das histórias e suas personagens protagonistas. Selecionei 10 livros infantis no formato impresso em que há meninas negras como protagonistas, todos de possível acesso para utilização pedagógica.

Esta dissertação está distribuída em cinco capítulos. No primeiro, mostro meu percurso investigativo, apresentando minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Também delimito minha temática de pesquisa e aponto a questão central de investigação, os objetivos gerais e específicos e a justificativa para a escolha do tema.

No segundo, apresento a parte conceitual. Discuto teorizações importantes que contribuem para a compreensão do protagonismo de meninas negras na literatura contemporânea, considerando os conceitos de *scripts* de gênero, raça e literatura infantil.

No terceiro capítulo, discuto os procedimentos metodológicos da pesquisa e os mapeamentos analíticos feitos, utilizando como base de pesquisa as palavras-chave *Gênero, Raça e Literatura infantil* nas seguintes plataformas de pesquisa: o *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e os repositórios digitais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LUME), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). O objetivo foi descobrir como a temática de pesquisa aqui apresentada vem sendo discutida no meio acadêmico. Posteriormente, falo sobre a relevância de ter escolhido como metodologia da investigação a Análise Cultural, trazendo suas contribuições para a pesquisa.

No quarto capítulo, desenvolvo as unidades de análises das obras, referentes aos 10 livros selecionados para a presente pesquisa. Que são: *“Cachinhos, crespinhos, birotos e coquinhos”*: *por que o cabelo é uma questão para as meninas negras?*; *“Cor de pele de quem?” O colorismo na literatura infantil*; *“Família não se separa nunca, só estica no tempo”*: *entre idealizações de família e maternidade, as estatísticas de abandono paterno*.

No quinto capítulo, exponho minhas considerações finais da dissertação de mestrado. Apresento uma ideia para futuramente dar continuidade à pesquisa acadêmica.

Por último, nos apêndices, mostro o quadro geral das 100 obras selecionadas da plataforma Geledés, o quadro das obras de meu acervo pessoal docente e o cronograma de desenvolvimento da pesquisa.

2. “DESEMBARAÇANDO, PENTEANDO E TRANÇANDO”: CONCEITOS DA PESQUISA

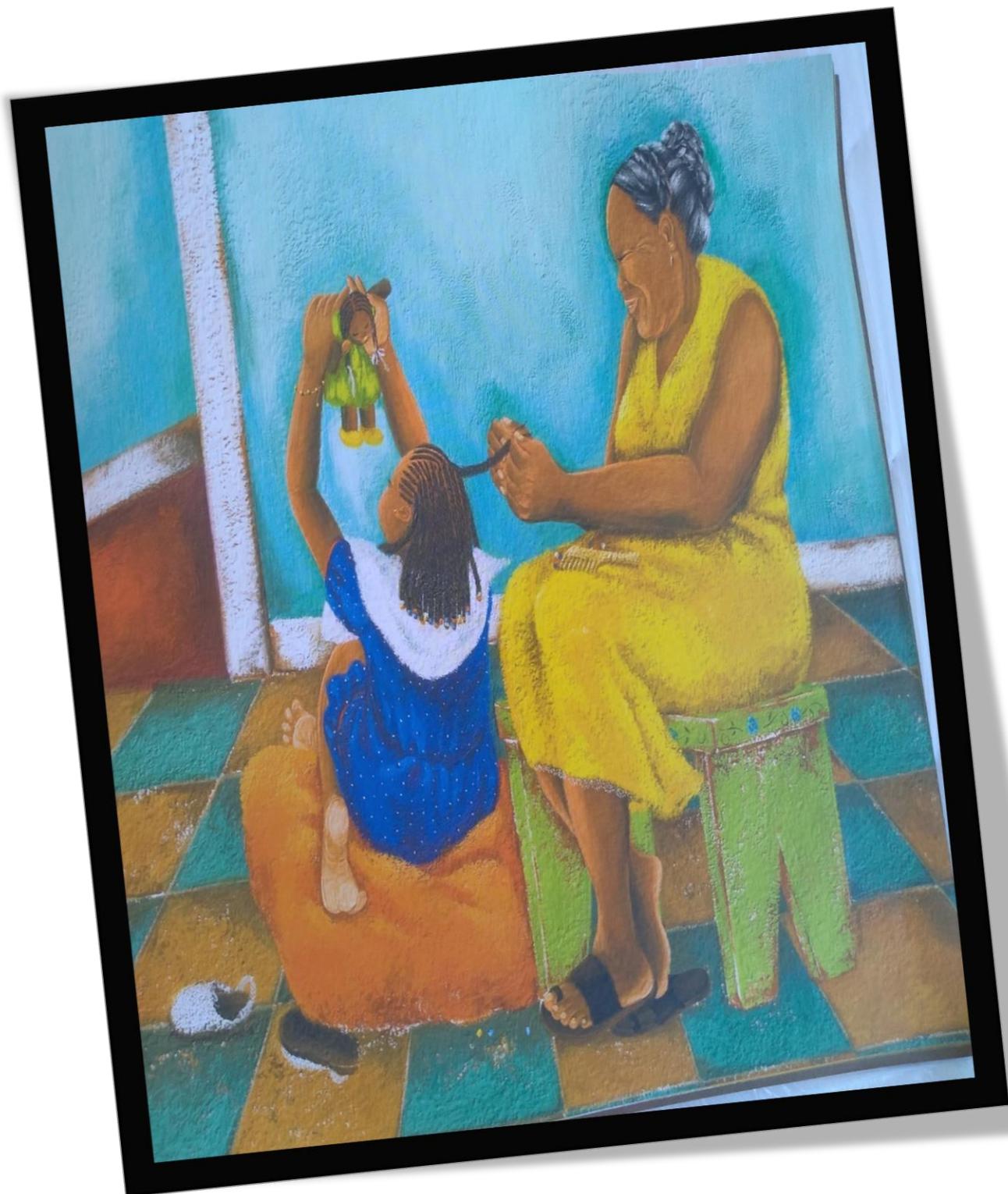


Figura 3 – *Betina*, de Nilma Lino Gomes (2009).

Abro o presente capítulo com a ilustração da personagem Betina, da obra infantil que leva o mesmo nome, de autoria de Nilma Lino Gomes (2009). A imagem mostra uma menina negra sentada perto de sua avó, que está trançando seu cabelo. Tal ação me fez pensar no significado da palavra *trançar*, relacionando-o ao que pretendo fazer neste capítulo inicial, ou seja, entrelaçar os conceitos presentes nesta pesquisa – *scripts* de gênero, raça e literatura infantil –, que serão discutidos nas próximas seções.

Nesta pesquisa, foram utilizadas várias fundamentações teóricas que dialogam com minha investigação, de modo a compor algumas reflexões para trazer uma contribuição ao campo da educação, a favor de uma educação inclusiva e antirracista, que discuta as relações étnico-raciais e de gênero na Educação Infantil.

2.1 SCRIPTS DE GÊNERO NA INFÂNCIA

Quando falamos sobre corpo, geralmente o entendemos apenas como algo do campo da biologia, da natureza. No entanto, o corpo é muito mais do que um conjunto de ossos, músculos, veias e órgãos. Como afirma Silvana Goellner (2013, p. 30), ele “[...] é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc.”. O corpo carrega uma história e diversos marcadores que o definem de acordo com a cultura, com o território ao qual o sujeito pertence (DORNELLES, 2014), sua identidade social, racial, de gênero e de classe.

Falar sobre o corpo exigiu-me pensar que ele é composto por fatores internos e externos. Em seu interior, carrega uma identidade, uma história e marcas temporais. Já no seu exterior, é formado por uma imagem, um entorno constituído de roupas, acessórios e adereços que operam sobre ele (GOELLNER, 2013). Dessa forma, entendo que o corpo carrega uma linguagem, passando-nos alguma informação sobre o sujeito, nomeando-o ou mesmo procurando definir quem ele é. Quantas vezes, a partir do que vemos, julgamos os indivíduos pela sua imagem, pela sua aparência? Supomos que tais pessoas podem passar uma ideia do quanto são mais formais pela sua maneira de vestir-se ou de comportar-se, ou então, podemos pensar o quanto determinados sujeitos parecem ser mais “descolados” pelo tipo de roupa ou acessório que usam, por exemplo. No caso da cor da pele (ou outras características fenotípicas), muitas vezes, as pessoas podem ser julgadas ou até mesmo discriminadas pelo fato de serem pretas ou pardas; caso estejam “malvestidas”, podem ser associadas a marginais, como é possível perceber na realidade brasileira! Já pessoas de descendência japonesa, por exemplo, são geralmente

associadas à inteligência. Portanto, o corpo suscita uma série de julgamentos, que precisam ser discutidos, tensionados e problematizados.

Guacira Lopes Louro, em seu livro *O corpo educado* (1999), fala que nossos corpos, desde quando somos muito pequenos, são escolarizados, educados para a construção de identidades sociais, de gênero e sexuais, a partir de marcas causadas por ações pedagógicas realizadas na escola. Nosso corpo é educado para ser civilizado, é educado para ser homem ou ser mulher de acordo com a norma social desejada.

A autora Silvana Goellner (2013, p. 31) ainda afirma que “falar do corpo é falar também de nossa identidade, dada a centralidade que este adquiriu na cultura [...]”. Isso significa que falar do corpo é também falar de como ele foi/tem sido construído social e culturalmente, de como ele é visto, pensado, dito e controlado por inúmeros discursos (religioso, médico, jurídico, pedagógico, midiático, etc.), além de artefatos, produtos e adornos que são investidos em nossos corpos. Desse modo, é possível pensar o quanto os corpos, para além de seus aspectos biológicos, são colocados constantemente sob vigilância e demarcados pela sociedade por meio da cultura, da política, da economia, dentre outros, que lhes impõem uma determinada estética ou mesmo constroem necessidades e expectativas em torno deles.

Na tese de Bianca Salazar Guizzo, intitulada “*Aquele negrão, me chamou de leitão*”: *representações e práticas corporais de embelezamento na Educação Infantil* (2011), a pesquisadora fez um estudo sobre representações e práticas de embelezamento em crianças da Educação Infantil, mostrando que a imagem do corpo e sua aparência estão diretamente relacionadas com a identidade do sujeito e que essa identidade é construída pelo acesso a representações e imagens de diversos meios, que educam os corpos e os empoderam no âmbito social e cultural. Nesse sentido, entendo que as práticas de embelezamento das crianças desde bem pequenas se tornam práticas educativas, construídas a partir de produtos, adornos e artefatos investidos pela sociedade naqueles corpos.

Considerando as relações estabelecidas com as crianças desde pequenas na Educação Infantil, compreendo que também o conceito de gênero se constitui como uma categoria fundamental para entendermos a construção das masculinidades e das feminilidades. Segundo as autoras Guizzo, Beck e Felipe (2013), as crianças vão incorporando expectativas nas relações sociais, a partir de regras que lhes vão sendo impostas e que vão definindo seus comportamentos, modos de ser e de vestir-se. Acredito ser importante problematizar as relações de poder entre homens e mulheres, que se constituem desde a mais tenra infância.

O conceito de gênero refere-se às expectativas sociais e culturais em torno das masculinidades e feminilidades, o que acaba por direcionar os modos de o indivíduo ser e de comportar-se. Isso se reflete na escolha das roupas, nas falas e nas definições profissionais e pessoais do sujeito (LOURO, 1997; 2013; FELIPE, 2013). Segundo Dagmar Meyer (2003, p. 8),

Gênero aponta para a compreensão de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que nunca está finalizado ou completo. Além disso, ele sugere que, como nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias específicos, há muitas formas de viver e de constituir a feminilidade e a masculinidade. Com esse conceito pretende-se, ainda, enfatizar o caráter plural e multifacetado da construção social e histórica de sujeitos femininos e masculinos - uma pluralidade que se expressa pela articulação com muitas outras dimensões sociais, tais como classe, raça/etnia, geração, religião, nacionalidade.

A autora salienta que as relações de gênero instituem e atravessam o social e a cultura em que estamos inseridos; por conta disso, quando enveredamos pelos caminhos da pesquisa, devemos sempre considerar o que constitui os indivíduos, entendendo que há distintas formas de compor as masculinidades e as feminilidades. Como observa a referida autora, “as próprias instituições, os campos de saber, os símbolos, as normas, as leis de uma sociedade são constituídas pelas representações de feminino e de masculino e expressam e reproduzem essas representações” (MEYER, 2003, p. 8).

Felipe (2016, 2019) tem utilizado o conceito de *scripts* de gênero – roteiros, definições, normas e apontamentos que a sociedade estabelece para os sujeitos em função do sexo que lhes é atribuído no nascimento (ou até antes, pois as novas tecnologias de monitoramento da gravidez permitem saber o sexo do bebê mesmo antes de ele vir ao mundo). Ou seja, os meninos, pelo simples fato de serem meninos, devem ser e comportar-se de determinada forma, e o mesmo ocorre com as meninas. Segundo as autoras Guizzo e Felipe (2017), os *scripts* de gênero e sexualidade vão sendo construídos, rompidos e alterados desde a infância.

No entanto, as autoras entendem também que, por mais rígidos que sejam os roteiros e padrões estabelecidos pela sociedade mediante seus inúmeros discursos (médico, religioso, jurídico, midiático, pedagógico, etc.) e instituições (igreja, família, escola), as crianças – e também os adultos – sempre encontram meios de escapar e romper ou alterar tais *scripts*. É necessário que, desde a infância, tais discursos sejam problematizados, de modo que os sujeitos tenham liberdade de agir com respeito ao outro, sem ficarem presos a normas estéticas, de beleza, de vestimentas e de comportamento.

Nos últimos anos, têm sido feitas muitas pesquisas sobre gênero, sexualidade e infâncias, mostrando que, ao tensionar essas questões, que são de suma importância, a sociedade faz com que os direitos humanos, a ética e a cidadania sejam também discutidas simultaneamente (FELIPE, 2016). Nesses estudos, destacam-se algumas temáticas abordadas na Linha de Pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero, no eixo temático Gênero, Sexualidade e Infâncias³, a saber: representações de gênero nos jogos *online* voltados para o público infantil; erotização dos corpos infantis pelos uniformes escolares (BECK, 2012); Literatura infantil (ARGÜELO, 2005; PIRES, 2009); livros que ensinam os pais a educarem os filhos (SOSTISSO, 2011); construção das masculinidades e das feminilidades; transexualidade e infâncias (ZANETTE, 2018). Saliento, em especial, os trabalhos sobre literatura, educação infantil e gênero, como a tese de Suyan Pires (2009) e a dissertação de Zandra Arguello (2005), que versaram, respectivamente, sobre amor romântico nos livros de literatura para crianças e apresentação de livros não sexistas com histórias contadas pela professora para uma turma de Educação Infantil.

Na tese de doutorado de Suyan Pires (2009), "*Histórias de amor para sempre, histórias de amor para nunca mais...*": o amor romântico na literatura infantil, a autora buscou analisar livros produzidos a partir da década de 90 que tematizavam as relações amorosas. Em grande parte dos livros analisados, reiterava-se a idealização do amor romântico como resolução de todos os males, cabendo às mulheres cuidar da relação. Já a pesquisa de mestrado de Zandra Arguello (2005), *Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil*, buscou perceber o que crianças de 4 a 6 anos entendiam sobre questões de gênero a partir da literatura infantil. Para isso, selecionou histórias não sexistas que contemplavam esses temas, tecendo considerações importantes sobre a literatura voltada para o público infantil.

Tais produções inspiram-me, fazendo-me pensar em minha responsabilidade como docente, mas também como ser humano que viveu inúmeras discriminações na infância e na adolescência, de falar a respeito desses temas, contribuindo para a área de Educação Infantil, estimulando as crianças a construir suas identidades culturais mediante histórias e artefatos

³ É importante lembrar que o Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE) surgiu em 1990, e dez anos depois foi criada a Linha de Pesquisa. Desde então, foram produzidas, no eixo temático Gênero, Sexualidade e Infâncias, 15 dissertações de mestrado, oito delas utilizando como principal metodologia ouvir atentamente as crianças; 11 teses de doutorado, sendo seis delas com crianças e duas com adolescentes; e seis orientações de pós-doutorado, de algum modo relacionadas com infâncias, Educação Infantil e/ou formação docente e currículo. Cabe ainda referir que, entre 2009 e 2019, a coordenadora do referido eixo temático orientou 23 trabalhos de conclusão de curso (TCCs), 14 deles abordando temáticas de gênero e sexualidade. O GEERGE é um dos grupos de pesquisa que mais realizaram investigações com/sobre crianças, gênero e sexualidade no país.

culturais que viabilizem uma educação dentro dos princípios dos Direitos Humanos. Segundo Paulo Carbonari (2017), os direitos humanos estão relacionados à dignidade humana; eles produzem e reproduzem a vida material, o corpo, a identidade cultural e social, a participação política e de expressão, tornando homens e mulheres sujeitos de direitos, especialmente em uma sociedade hierarquizada, como a do Brasil.

A sociedade em que vivemos precisa avançar com relação à compreensão da escola como instituição que ajuda a construir os direitos de cidadania e formação de sujeitos críticos e comprometidos com sua humanidade (FELIPE, 2016). Tomo aqui, como justificativa de meu estudo de mestrado, a necessidade de promover reflexões acerca da temática das relações de gênero e, de modo especial, sobre os protagonismos das meninas negras em livros de literatura infantil. Torna-se necessário não somente tensionar as vozes e os discursos trazidos por essas personagens, como também observar e entender como seus discursos, imagens e falas podem ou não colaborar para uma educação de gênero e para relações étnico-raciais mais justas.

Cabe lembrar que as crianças de 0 a 6 anos de idade têm o direito legal, pela LDB/96,⁴ de frequentar escolas de Educação Infantil no território brasileiro. Ao frequentarem a escola, as crianças terão a oportunidade de conviver com diferentes sujeitos – tanto colegas, quanto professores e funcionários das instituições –, ampliando seu grupo social além do seu núcleo familiar (VIANNA; FINCO, 2009). Durante o convívio social na escola, os corpos infantis, os gestos, a musicalidade, as histórias e os discursos entre pares constroem novos sentidos e possibilidades de as crianças se expressarem e se identificarem como sujeitos sociais. Nesse sentido, é no espaço da educação que as crianças ampliam suas práticas sociais e constroem múltiplas relações com adultos e seus pares.

O direito de frequentar a Educação Infantil faz com que a criança também tenha direito a obter uma educação de gênero mais igualitária e não discriminatória, assim como uma educação para as relações étnico-raciais, pois é nessas interações com seus pares e demais adultos que meninos e meninas têm a possibilidade de interagir e trocar valores e comportamentos diferenciados (VIANNA; FINCO, 2009). Meninos e meninas desenvolvem, então, seus próprios comportamentos e passam a ter o corpo educado e vigiado, como apontam as autoras Louro (1999) e Felipe (2013). Ao construírem comportamentos, vão (re)produzindo relações de poder com os pares e estabelecendo regras e condutas nas brincadeiras e discursos.

⁴ Lei que estabelece na Educação Infantil: Art. 29. A primeira etapa da Educação Básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A etapa será oferecida em: creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Assim, entendo ser relevante discutir na pesquisa uma literatura infantil que traga personagens que desestabilizam as normas, roteiros e modos de ser menino ou ser menina na sociedade. Trata-se de criar possibilidades de refletirmos e problematizarmos discursos e falas sobre gênero, raça e classe social. A literatura, ao trazer personagens diferentes – como, por exemplo, meninas negras – como protagonistas dos livros infantis, fará com que, além das personagens negras, também os sujeitos que carregam essa identidade tenham mais visibilidade nos meios sociais e culturais nos quais as crianças vivem.

2.2 O CONCEITO DE RAÇA: CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO

Segundo Nilma Lino Gomes (2010, p. 22-23), o conceito de raça deve ser entendido como

[...] um significado político e identitário construído com base na análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro, as suas formas de superação e considerando as dimensões histórica e cultural a que esse processo complexo nos remete. Não podemos negar que, na construção das sociedades, na forma como os negros e os brancos são vistos e tratados no Brasil, a raça tem uma operacionalidade na cultura e na vida social. Se ela não tivesse esse peso, as particularidades e características físicas não seriam usadas por nós para classificar e identificar quem é negro e quem é branco no Brasil. E mais, não seriam usadas para discriminar e negar direitos e oportunidades aos negros em nosso país.

Embora o referido conceito não seja utilizado do ponto de vista biológico, ele produz efeitos na prática para justificar inúmeras discriminações, já que por meio dele os sujeitos são classificados conforme seus traços fenotípicos e cor de pele. Como observa Guimarães (1999, p. 64),

“Raças” [são] construtos sociais, formas de identidade, baseadas numa ideia biológica errônea, mas socialmente eficaz para construir, manter e reproduzir diferenças, privilégios. Se as raças não existem num sentido estrito e realista de ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, elas existem, contudo, de modo pleno, no mundo social, produtos de formas de classificar e identificar que orientam as ações humanas.

A partir de tais considerações, é possível depreender que se torna necessário discutir o conceito de raça, uma vez que implica a pertença do sujeito a partir da cor da pele e de outros traços fenotípicos, conferindo-lhe um determinado lugar. O conceito de raça está diretamente ligado a formas de categorização e classificação de sujeitos pertencentes a uma mesma origem/ancestralidade, fazendo-se presente nas relações sociais (GUIMARÃES, 2002;

MUNANGA, 2003). Assim, a cor da pele, por exemplo, torna-se uma marca fundante para que uma pessoa seja classificada e categorizada conforme uma determinada pertença racial, vinculada a um grupo social específico de mesma cor.

Gládis Kaercher (2010) utiliza o conceito de racialização para descrever o processo de classificação dos sujeitos em função da raça/cor, que opera mediante práticas e discursos diversificados. Raça e cor promovem uma hierarquização, estabelecendo desigualdades a partir de diferenças, em que a percepção de raça como um atributo do sujeito acaba traçando critérios para classificação e homogeneização. Por isso, entendo que raça se torna um elemento importante que marca, estabelece e promove uma identidade racial do sujeito.

Para Antônio Sérgio Guimarães (2002), o conceito de raça está atrelado a um olhar sociológico de autoidentificação do sujeito ou a um sentimento de pertença, o que mostra seu caráter de construção social. Assim, o sujeito tem o direito de se autoidentificar, desde que esteja ciente de que essa categorização está ligada a um fator de diferença que sai do padrão social estabelecido, como, por exemplo, a sua cor.

Nesse contexto, é importante referir o conceito de branquitude⁵. A raça branca é considerada por muitos como a raça padrão, de modo que quem não está nessa classificação é visto como diferente, inferior, desigual, como é o caso de negros, pardos e índios. Segundo Tânia Muller e Lourenço Cardoso (2017), branquitude significa a pertença étnico-racial atribuída ao sujeito branco, conferindo-lhe o lugar mais elevado da hierarquia racial. Tal posto de poder conferido à branquitude acaba legitimando a classificação de indivíduos não brancos como seres inferiores, incapazes, menos dignos, e ser branco significaria ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais.

Guimarães (2002) também ressalta que a cor é um fator que determina a desigualdade e a discriminação, porque o sujeito é visto como diferente e se torna alvo de racismo ao sair do padrão de classificação social construído. Assim, quem é negro sempre será posto sob um olhar atento e desconfiado em diferentes lugares sociais, diferentemente dos brancos, que passam despercebidos, incolores, e não são alvos de discriminação.

Com a luta do Movimento Negro durante o século XX e a institucionalização da Lei 10639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em escolas de ensino público e privado no Brasil, o país passa a assumir o compromisso de garantir uma educação para as relações étnico-raciais em toda a Educação

⁵Para um estudo mais aprofundado do conceito, ver o livro de Muller e Cardoso intitulado *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017.

Básica (SANTIAGO, 2015). Nessa perspectiva, a Educação Infantil, sendo a primeira etapa da Educação Básica brasileira, tem a obrigatoriedade de promover uma educação para as relações étnico-raciais no âmbito institucional, possibilitando a visibilidade e a escuta às crianças e suas posturas frente aos processos de racialização no ambiente escolar (SANTIAGO, 2015).

Vale dizer que temos presenciado um significativo aumento de iniciativas da sociedade civil organizada para abordar essas questões, por meio dos movimentos negros e de publicações recentes sobre o tema do racismo, dentre as quais, poderíamos citar a coleção *Feminismos Plurais*, coordenada por Djamila Ribeiro, com as obras: *O que é lugar de fala?*, de Djamila Ribeiro (2017); *Racismo estrutural*, de Silvio Almeida (2019); *Racismo recreativo*, de Adilson Moreira (2019); *Empoderamento*, de Joice Berth (2019); *Apropriação cultural*, de Rodney William (2019); *Encarceramento em massa*, de Juliana Borges (2019); *Interseccionalidade*, de Carla Akotirene (2019); e *Intolerância religiosa*, de Sidnei Nogueira (2020).

No campo acadêmico, têm sido produzidas, ainda com pouca expressividade, teses e dissertações que articulam os conceitos de raça, gênero e literatura infantil, conforme levantamento feito por mim no *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com foco no período de 2008 a 2018. Durante uma década, apenas cinco trabalhos, entre teses e dissertações, foram publicados, sendo dois na região centro-oeste do Brasil, um na região sudeste e dois na região sul.

A partir de tais considerações sobre o conceito de raça, as operações do racismo nas instituições e nas estruturas sociais e individuais, as produções e movimentos sociais e intelectuais sobre o tema, além das leis sobre o tema, pode-se perguntar: de que modo é possível pensar uma educação para as crianças que não reforce as desigualdades? Quando a criança convive diariamente na escola com o mesmo grupo de pares, realiza coletivamente culturas por meio de interações presenciais (CORSARO, 2011). A cultura construída pela criança passa a ser o modo como ela se percebe e vê o outro, produzindo sua própria identidade.

A identidade de um indivíduo está relacionada ao contexto histórico, social e cultural ao qual ele pertence, o que significa dizer que as identidades são construídas de maneira relacional, mudando conforme as condições materiais e sociais do sujeito (WOODWARD; HALL, 2000). Nessa perspectiva, a identidade racial de uma criança é formada pela sua cultura, por meio de representações simbólicas expressas nas festas, na religiosidade, em livros, revistas e filmes, dentre outras.

Nesse sentido, as contribuições do campo dos Estudos Culturais são importantes, uma vez que possibilitam entender e analisar como os sujeitos são formados em uma determinada

cultura. Os Estudos Culturais levam-nos a refletir sobre os significados, avanços, conquistas e impasses ocorridos na sociedade, focalizando novos objetos e temas que se relacionam com a cultura, como mostra Rosa Fischer (2010).

A incorporação de temas relacionados a movimentos sociais importantes no Brasil, como os Estudos Feministas e o Estudo das Relações Étnico-Raciais, confere aos Estudos Culturais uma riqueza e amplitude significativas na maneira de pensar a sociedade, a cultura e a educação. De acordo Fischer (2010), os Estudos Culturais têm um movimento de pensamento com relação a temáticas voltadas aos Estudos de Gênero e de Raça, pois “estão sempre abertos ao desconhecido, àquilo que algumas vezes sequer foi mencionado” (FISCHER, 2010, p.15).

É preciso considerar que devemos fazer pesquisas com responsabilidade, compartilhando ideias, sobretudo para aqueles que não têm acesso ao conhecimento de produções científicas e práticas acadêmicas. Cabe utilizar ferramentas de possível acesso para a sociedade, com vistas a uma leitura interessada, com aprendizado de diversos modos de pensar e investigar o social e o cultural do sujeito (FISCHER, 2010).

Pensar nos Estudos Culturais é pensar em ações culturais e sociais que ensinam, movimentam o sujeito para se autoconhecer e se aproximar de sua cultura e identidade social. Tal ideia é reforçada pelo conceito de Pedagogia Cultural, que significa, conforme a autora Ruth Sabat (2001), um modo de ensinar que opera produzindo identidades culturais mediante técnicas e procedimentos educacionais que produzem e reproduzem comportamentos, valores, hábitos e atitudes conectados com o tipo de sociedade em que os sujeitos estão inseridos.

Assim, a Pedagogia Cultural está presente nas representações de mundo e nos artefatos culturais, ferramentas que produzem saberes, valores e formas de ver e conhecer o que está sendo ensinado. Um exemplo são os livros de literatura infantil, veículos de comunicação inseridos em um conjunto de instâncias culturais. São mecanismos de representação que operam como constituidores de identidade cultural do sujeito que ali está sendo narrado e interpretado nas imagens e no texto escrito dos personagens. Essas identidades ali interpretadas produzem valores e saberes, regulam condutas e representações nas obras literárias (SABAT, 2001).

A construção das identidades culturais está articulada aos discursos a respeito da infância vinculados e sustentados por diversos artefatos culturais (FELIPE, 2007). Esses artefatos culturais educam, dão visões particulares sobre o mundo e promovem no/a leitor/a interpretações sobre seu meio cultural e social.

Sendo assim, as identidades negras passam a ser uma costura de posição social do sujeito e do contexto no qual ele vive, sendo diretamente produzidas pela cultura (ABRAMOWICZ *et*

al., 2010). As identidades negras são produzidas pelo meio social e cultural, por meio de artefatos culturais com os quais as crianças têm contato. Pesquisar sobre raça na infância exige compreender de que modo as identidades são produzidas em seus contextos específicos de relações (WOODWARD; HALL, 2000; CORSARO, 2011).

Portanto, o conceito de raça deve ser pensado como uma construção social que estrutura as relações de poder, determinando qual o lugar que o indivíduo deve ocupar dentro de diferentes hierarquias (ALMEIDA, 2019). Nesse sentido, estudar o conceito de raça possibilitou-me compreender que, ao se racializarem as desigualdades, se torna ainda mais complexa a análise das diferenças e dos modos como elas são construídas e representadas na cultura, uma vez que a branquitude é vista como padrão racial em diversas culturas. Entendo que a identidade racial branca está em um espaço privilegiado de poder por pertencer a um grupo racial dominante, que atua na esfera pública com base em seus privilégios históricos. Já a identidade racial negra está em uma suposta posição de inferioridade, subordinação e discriminação, por conta de sua história de opressão e escravização. Essa prática de dominação racial que procura manter no poder um grupo racial dominante, com suas formas de legitimação e práticas excludentes, é considerada racismo, ideologia que está em constante transformação, assumindo diferentes formas, em diferentes momentos históricos da humanidade (MOREIRA, 2019).

Dentro das diversas modalidades de racismo presentes em nossa sociedade, há o racismo individual, institucional, estrutural e recreativo.

O racismo individual, segundo Silvio Luiz Almeida (2019), refere-se a uma atitude ou comportamento individual de um sujeito, que age de forma preconceituosa e discriminatória contra indivíduos pertencentes a uma mesma raça.

Já o racismo institucional consiste em um sistema de funcionamento de instituições sociais, políticas e econômicas que têm uma dinâmica de hierarquização de vantagens e privilégios a partir da raça dos indivíduos que fazem parte delas (ALMEIDA, 2019). Assim, por meio de suas regras de funcionamento e parâmetros de classificação racial, as instituições estabelecem relações de poder sobre os sujeitos, garantindo que determinado grupo hegemônico racial se mantenha no poder e que os outros sejam subalternizados.

O racismo estrutural pode ser definido como um sistema que tem o racismo como modo naturalizado, estando presente nas relações sociais, políticas, jurídicas e econômicas dos indivíduos. Isso possibilita que atos racistas e discriminatórios não sejam extintos, mesmo diante da desigualdade racial reproduzida pela sociedade (ALMEIDA, 2019).

Por sua vez, o racismo recreativo, de acordo com Adilson Moreira (2019), refere-se a um conjunto de comportamentos que tentam desqualificar, depreciar e humilhar as pessoas negras, utilizando piadas e brincadeiras racistas que reproduzem imagens negativas para legitimar a opressão de minorias raciais na sociedade.

Diante disso, podemos entender o grande desafio e a importância de estudarmos e pesquisarmos sobre raça no campo da Educação infantil. Além de compreender, observar e analisar como são produzidos os protagonismos raciais e de gênero das personagens nos livros infantis selecionados, desafio-me a aprofundar as discussões acerca do modo como as meninas negras das histórias são visibilizadas por seus/suas autores/as, de que modo são descritas, como se comportam, se vestem e se colocam na posição de meninas negras nesses contextos literários.

Concordo com as autoras Guizzo, Beck e Felipe (2013) quando falam que a pedagogia da visualidade instituída por artefatos, personagens e livros é uma pedagogia cultural de aprendizagem e discursos vinculados às representações e produção de identidades sociais e culturais dos sujeitos. Assim, pesquisar e analisar os discursos, falas e posicionamentos das personagens negras dos livros selecionados será relevante para que se compreenda como seus protagonismos aparecem e são produzidos nessas obras.

2.2.1 O CONTEXTO DAS MENINAS NEGRAS NO BRASIL

Ao estudar os dados do *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* (2019), percebi que as estatísticas de violência sexual contra meninas negras no Brasil têm aumentado anualmente. De acordo com o documento, no ano 2018, foi registrado o total de 66.041 casos de violência sexual. Desse total, 81,1% são casos de meninas e mulheres, sendo que mais da metade deles (50,9%) é referente a vítimas femininas negras no país. Das vítimas femininas negras, a maioria é de meninas de até 13 anos de idade que sofreram violências sexuais. Cabe lembrar aqui que um dos atos de violência sexual é o estupro de vulnerável, um comportamento criminoso, conforme a Lei nº 12.015, de 2009, no artigo 217, que descreve o ato de estupro de vulnerável como: “Ter conjunção carnal ou praticar outro ato libidinoso com menor de 14 (catorze) anos” (BRASIL, 2009). Essas meninas menores de 14 anos são crianças e/ou adolescentes que têm dificuldade de se defenderem contra os criminosos sexuais. Por isso, é necessário que desde cedo as meninas negras recebam uma educação de gênero e antirracista, para que possam ter um lugar de fala, construir uma forma de se defenderem e denunciar violências que possam sofrer em seu cotidiano.

Esse problema de violência e racismo com relação às meninas negras não ocorre somente no Brasil. Nos Estados Unidos, um estudo americano do Centro de Direito Georgetown, realizado pelas autoras Rebecca Epstein, Jamilia J. Blake e Thalia González, intitulado *Girlhood interrupted: The Erasure of Black Girls' Childhood* (2017), traduzido na língua portuguesa como *Infância interrompida: o apagamento da infância de crianças negras*, mostrou que os adultos achavam que as meninas negras eram menos inocentes e mais adultas do que as meninas brancas. O estudo encontrou um viés de adultização de meninas negras de 5 a 14 anos de idade, como mostra o Gráfico 1, a seguir.

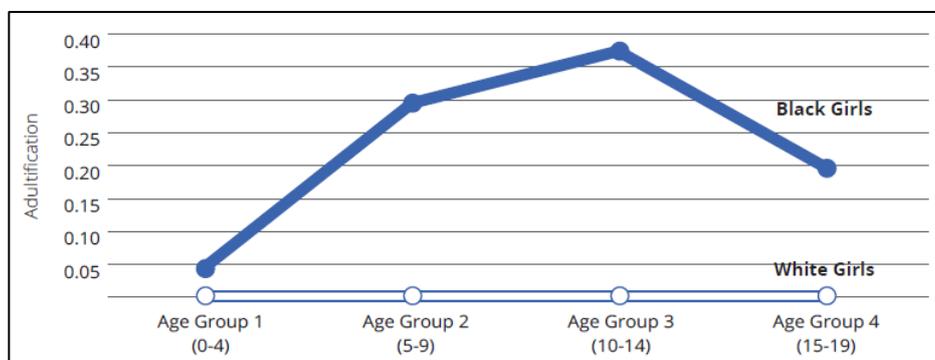


Gráfico 1 – Representação de Adultização por idade, *Georgetown* (2017).

Os resultados explicam os motivos pelos quais as meninas negras americanas têm enfrentado tratamentos mais severos na escola e no sistema de justiça juvenil, se comparadas às meninas brancas. O estudo constatou que as meninas negras são cinco vezes mais propensas a serem suspensas e punidas por pequenos delitos, como violação de código de vestimenta, desobediência e comportamento perturbador, do que as meninas brancas.

As meninas brancas representam metade de todo o crescimento em escolas, mas apenas 1/3 dessas meninas é alvo para a polícia, e 30% são presas. As meninas negras representam 16% de meninas na escola, mas respondem por 28% dos encaminhamentos policiais e por 37% das prisões, como demonstra o Gráfico 2.

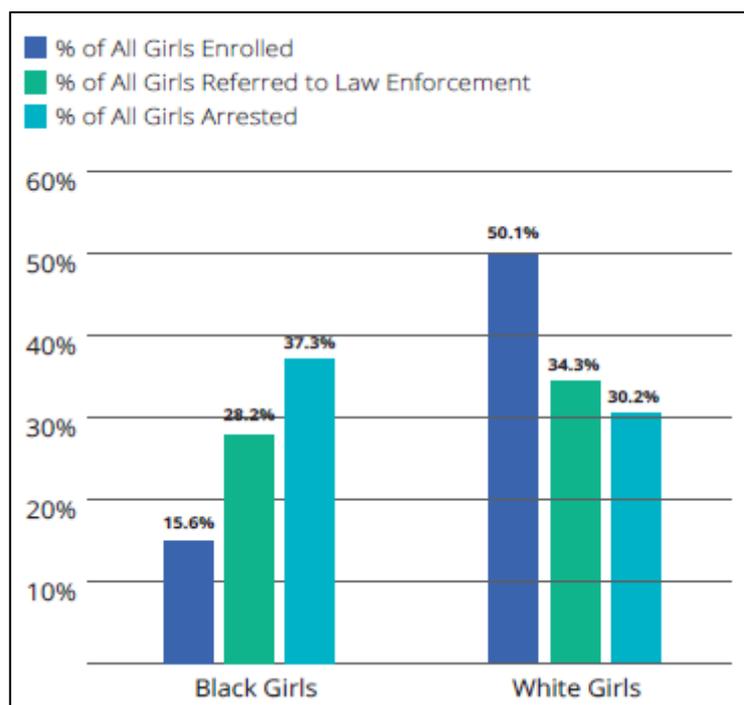


Gráfico 2 – Representação de encaminhamentos policiais de meninas por cor, *Georgetown* (2017).

Os dados americanos também mostram que é preciso olhar com bastante atenção para as meninas negras em outros lugares do mundo, pensando de que forma os *scripts* de gênero, associados às diversas formas de violência, vêm sendo direcionados às meninas (e também às mulheres) negras e de que forma tal situação as afeta. Principalmente, é necessário considerar como situações de injustiça podem ser modificadas e direcionadas para a reconstrução das infâncias negras, de maneira que as imagens dessas meninas sejam positivadas, respeitadas e empoderadas.

Um estudo brasileiro, de Bárbara Paes (2019), intitulado *A naturalização da violência contra meninas negras nas escolas brasileiras*, realizado em um curso de especialização sobre Cultura, Educação e Relações Étnico-Raciais da Universidade de São Paulo (USP), mostrou uma reflexão sobre a ocorrência de racismo nas escolas brasileiras com relação às meninas negras. Na pesquisa, a autora percebeu que as instituições de ensino têm dificuldade em lidar com a situação de racismo e violência contra meninas negras em seus espaços, tomam decisões inadequadas e fazem com que os casos de racismo sejam encarados como desvio de conduta dos sujeitos agressores, passível de desculpa. Nesse caso, o estudo faz pensar que é urgente construir e acionar estratégias que combatam o racismo no ambiente escolar, promovendo uma educação de gênero e antirracista, capaz de colocar as meninas negras como protagonistas.

A realidade das meninas negras brasileiras vítimas de diferentes tipos de violência em seus lares e ambiente escolar é dura e cruel. Muitas vezes, são obrigadas a conviver com seus agressores no mesmo espaço onde vivem, sendo violentadas cotidianamente. A seguir, apresento alguns dados referentes aos lares onde essas meninas negras vivem com suas famílias, especialmente suas mães e irmãs, que também se tornam vítimas dessa barbárie.

As últimas estatísticas divulgadas pelo *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* (2019) apontam que as mulheres negras são as principais vítimas de feminicídio (61% dos casos registrados). Houve um aumento de 4% do número de assassinatos de mulheres, e o ápice da mortalidade se dá em torno dos 30 aos 39 anos (29,8%). Entre os 20 e 29 anos, esse índice chega a 28,2%; na faixa etária dos 40 aos 49 anos, as mortes chegam a 18,5%. Em 88,8% dos casos, o autor foi o companheiro ou ex-companheiro da vítima.

Em relação à violência sexual, em 2018, houve o maior número já registrado: 66.041 casos, em que as mulheres negras também foram as principais vítimas (50,9% em relação às mulheres brancas, com 48,5%). Importante referir que 53,8% tinham até 13 anos (quatro meninas de até 13 anos foram estupradas por hora no Brasil, em uma média de 180 estupros por dia, havendo um aumento de 4,1% de violência sexual).

No que se refere à violência doméstica contra as mulheres, houve um crescimento de 0,8%, um registro a cada dois minutos. Além disso, um número expressivo de jovens negros morre diariamente no país, como apontou o Mapa da Violência de 2019.

O Mapa da Violência de 2015 já mostrava que, entre os anos de 1980 e 2013, houve 106.093 feminicídios, dentre os quais, as mulheres negras eram as maiores vítimas. Entre 2003 e 2013, houve aumento de 54% no registro de mortes de mulheres negras, passando de 1.864 para 2.875 nesse período. Muitas vezes, são os próprios familiares (50,3%) ou parceiros/ex-parceiros (33,2%) os que cometem os assassinatos.

Tais dados, tão alarmantes, escancaram o racismo individual, recreativo, institucional e estrutural no Brasil. Daí a importância de articularmos as contribuições dos Estudos de Gênero de forma interseccional e, em especial, do Feminismo Negro. É assim que as mulheres negras passam a ocupar “[...] lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografias [...]” (RIBEIRO, 2017, p. 77).

Desde a infância, é necessário problematizar e romper as hierarquias de poder nas relações, de forma a construir, junto às crianças, espaços de diálogo, interações saudáveis e discursos que promovam igualdade social, racial e de gênero, utilizando artefatos culturais de qualidade que problematizem esses temas. É preciso que se disponibilizem artefatos culturais e

pedagógicos que promovam a positividade da imagem de negros e negras para as crianças, para que possam desde cedo ter uma educação de gênero e antirracista. Alguns exemplos de artefatos seriam: materiais artístico-plásticos diversos, livros de literatura infantil com qualidade literária, brinquedos, filmes, curtas-metragens, jogos e revistas com protagonistas negros/as.

2.3 AFINAL, O QUE É LITERATURA INFANTIL?

A Literatura Infantil é arte que usa a palavra como linguagem expressiva e como tal deve ser trabalhada. Mais do que um modo de cognição, a Literatura é um alimento para alma. (KAERCHER, 2011, p.135).

As palavras da autora movem-me a pensar no quanto a linguagem expressa pela literatura é uma manifestação de arte que reproduz (ou não) a realidade e aguça a imaginação. A partir da visão proposta pelo/a autora/a da obra, a criança é capaz de mergulhar o seu olhar naquela proposta temática, podendo expressar sua identidade e seus sentimentos a respeito das histórias lidas.

A literatura ocupa um lugar importante no campo das artes; ela lida com a palavra, a criatividade e a imaginação do/a leitor/a por meio de seu discurso. Ela “é fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização”. (COELHO, 2000). A literatura é palavra criativa que, pelo discurso, proporciona ao/à leitor/a imaginar a história, fazendo-o/a refletir sobre sua realidade social. A autora Nely Coelho (2000, p. 10) afirma que a literatura é “um fenômeno de linguagem modelado por uma experiência vital/cultural do sujeito ligada a determinado contexto social e histórico”, sendo uma das mais importantes manifestações da arte. Por conta disso, creio que é possível dizer que a literatura proporciona importantes aprendizagens para a formação do *eu* e para o entendimento do *outro* e do *mundo* onde o/a leitor/a vive (SANTOS, 2017).

Zandra Arguello (2005, p. 79) argumenta que a literatura consiste em um importante veículo de linguagem, “onde se realizam exercícios de poder ao atribuir sentido e significado”, o que contribui na fabricação e legitimação de identidades. Portanto, é possível dizer que a literatura é um dos meios pelo qual a infância tem acesso a múltiplas representações de personagens que mostram determinados modos de ser menina ou menino, determinando lugares e posições que cada um/a pode ocupar (GUIZZO, 2013). Por meio de falas, comportamentos e posicionamentos veiculados pela sociedade em inúmeras instituições, discursos e artefatos

culturais, como TV, revistas, filmes, publicidade, livros infantis, dentre outros, é que se constroem as masculinidades e as feminilidades, também se destacando os lugares sociais dos sujeitos, seja por sua condição econômica ou pertencimento racial, religioso, geracional. No entanto, não raras vezes, alguns comportamentos são vistos como naturais e incontestáveis, embora sejam construídos minuciosamente a cada dia (GUIZZO, 2013). Com discursos e falas, as crianças vão sendo educadas a partir de determinados *scripts*, os quais constituirão suas identidades de gênero.

Entendo que os livros de literatura se tornam veículos que colaboram para que as crianças pequenas construam suas identidades mediante as representações que lhes oferecem. É fundamental que essas obras tragam qualidade literária e possam contribuir para que se construam, nas instituições de ensino, uma educação de gênero e uma educação para as relações étnico-raciais, apresentando personagens que rompam com certos padrões estabelecidos pela sociedade, na tentativa de viabilizar uma educação mais humanizadora.

Com relação à qualidade literária dos livros de literatura infantil, entendo que essa qualidade significa, antes de tudo, um texto criativo e poético, que expresse uma riqueza de percepções, despertando a imaginação e saindo do lugar comum, para proporcionar ao/à pequeno/a leitor/a a possibilidade de pensar, refletir, questionar sobre o mundo e sobre o seu cotidiano. A um bom texto literário, alia-se a qualidade estética das imagens e do objeto livro. Um exemplo do que estou chamando aqui de qualidade literária pode ser percebido no livro *Amora*, de Emicida (2018), em especial no trecho em que ele diz: “Não há melhor palco para um pensamento que dança do que o lado de dentro da cabeça das crianças”. Concordo com a autora Cristina Rosa (2019) quando argumenta que obras com qualidade literária são aquelas que possibilitam ao/à leitor/a diferentes leituras e percepções, em que a originalidade do/a autor/a cria um vínculo com o/a leitor/a.

No caso específico dos livros que abordam as relações étnico-raciais, ou ainda, questões de gênero, não basta que eles sejam voltados para o público infantil e que tenham personagens negros/as. É preciso construir bons enredos, que fujam do tradicional clichê em que, ao final, temos uma “moral da história” redentora, na qual o/a racista se arrepende do seu racismo e todos/as ficam felizes. Os livros literários para o público infantil, em geral, falam sobre a realidade das crianças negras e de suas famílias, mostrando seus antepassados, tradições, cultura, etc., fazendo-o de forma positivada. Também não precisam, necessariamente, discutir sobre racismo na forma de texto escrito, mas o simples fato de terem personagens negros/as no enredo já aciona posicionamentos importantes, fazendo-nos refletir sobre a importância de tal

visibilidade. Por outro lado, há alguns livros que se limitam a relatar a história de vida do/a autor/a.

Como salienta Reyes (2016, p. 15), é importante “[...] oferecer o material simbólico inicial para que cada criança comece a descobrir não apenas quem ela é, mas também quem quer e pode ser”. Nas duas últimas décadas, determinados temas ligados à diversidade e aos direitos humanos, em especial, as questões étnico-raciais e de gênero, têm tido grande visibilidade (KAERCHER, 2010). No entanto, muitos livros infantis com essa temática parecem-se mais com livros paradidáticos do que propriamente com livros de literatura.

Outro ponto importante refere-se à formação do/a leitor/a literário, pois tal formação vai sendo construída desde a mais tenra idade, desde a apresentação do objeto livro para os bebês, até que lhes sejam apresentados os livros com enredos. À medida que o/a pequeno/a leitor/a vai tendo contato com os livros, vai percebendo os diferentes elementos que compõem a obra. Um exemplo seria o/a leitor/a literário/a apreciar um livro de contos de fadas e perceber a magia que está ali apresentada, o faz-de-conta, as palavras que transmitem emoção, magia, transformação. Desse modo, as crianças vão aprendendo a apreciar, a brincar com as palavras, mas ao mesmo tempo percebem o que há por trás daquela história que lhes está sendo apresentada, uma história que discute e expressa algum aspecto da condição humana em sociedade (ROSA, 2019).

Para ocorrer esse processo de formação, creio que a oralidade nos discursos infantis se tornou fundamental para que as histórias trouxessem um universo heterogêneo, com diferentes realidades socioculturais. Segundo as autoras Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007, p. 151), “de 1960 para cá a incorporação da oralidade tanto na narrativa quanto na poesia tem sido marcada nos livros infantis” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007 p.151). É por intermédio dessa oralidade, da contação de história, fenômeno de linguagem em ação nos livros infantis, que as reflexões sobre personagens, cenários, enredos e a teoria literária acontecem.

Compreendo que os livros, ao trazerem personagens diversos/as que desestabilizam as normas, roteiros e modos de ser de meninos ou de meninas na sociedade, possibilitam alguns deslocamentos na forma de pensar e agir das crianças pequenas. Por isso, podem colaborar para que se criem reflexões a respeito de discursos e falas sobre gênero, raça e classe social.

Entendo que a literatura, ao trazer personagens diferentes como protagonistas dos livros infantis – como, por exemplo, meninas negras –, fará com que não só as personagens negras, como também os sujeitos que carregam essa identidade, tenham mais visibilidade nos meios sociais e culturais nos quais as crianças pequenas vivem, tornando a literatura como uma

ferramenta para pensar a existência, compreender os sentimentos, às vezes não tão nobres, que integram o humano (KAERCHER, 2011). Desse modo, volto a pensar que a literatura se torna uma ferramenta fundamental de reflexão na escola para que as crianças possam pensar sobre os diferentes sujeitos pertencentes à sociedade, sobre suas identidades de gênero, sua pertença racial e de classe social, dentre outras.

Entendo que incorporar a literatura infantil às práticas pedagógicas na Educação Infantil é importante por dois motivos. O primeiro tem a ver com a importância da literatura como arte. O acesso a tal manifestação artística é um direito das crianças, pois possibilita criar, imaginar, entrar em contato com os sentimentos e sensações. Em segundo lugar, a arte pode mobilizar temas que nos são caros, uma vez que, por meio dela, podemos (re)pensar e ampliar nossas visões de mundo. Por isso é tão importante que as/os professoras/es saibam avaliar e escolher com cuidado o acervo literário que disponibilizarão para as crianças e devem estar cientes de que, ao analisarem obras literárias infantis, estarão analisando obras de arte que carregam comunicação do/a autor/a adulto/a para o/a leitor/a criança (FILHO, 2009). Segundo este autor, para que se faça uma escolha literária assertiva das obras, é necessário conhecer todos os elementos construtores de seu universo textual, tais como: linguagem, ilustrações, enredo e personagens. Também é preciso escolher livros que possam “fascinar” o/a leitor/a, conforme salienta a autora Cristina Rosa (2017). Assim, ao selecionarem livros fascinantes, as/os professoras/es mediadoras/es de leitura literária podem transformar pessoas em leitores. Leitores de imagens, textos, sentidos, leitores de vidas (ROSA, 2017).

Penso que a literatura infantil é um veículo de linguagem carregado de significados, criatividade, histórias que estimulam a imaginação do/a leitor/a infantil para que possa criar, compreender e refletir sobre questões sociais vivenciadas em seu cotidiano. Porém, para que isso seja possível, é importante que os livros de literatura infantil tenham qualidade literária, como afirmei anteriormente, possuindo um enredo criativo e interessante, com narrativas e ilustrações instigantes. Em relação às questões raciais, por exemplo, não basta colocar personagens negros/as na história e apresentar conflitos simplistas em que, no final, a menina branca preconceituosa se arrepende e se “converte”, aceitando a coleguinha preta. Também não pode pensar que, para produzir livros para crianças, basta colocar flores e bichinhos nas ilustrações, criando enredos fáceis, supondo que isso garantirá alguma qualidade. Portanto, caberá às/aos professoras/es avaliar os livros voltados para o público infantil, a fim de criar um acervo literário consistente, interessante, que traga possibilidades pedagógicas diversas, promovendo uma relação de diálogo potente e refletiva sobre os livros.

Para que possamos nos aventurar como mediadoras/es de leitura literária, é preciso mergulhar na tarefa de análise criteriosa dos livros que comporão nosso acervo direcionado às crianças pequenas. Como observa Yolanda Reyes (2017), a literatura pode nos revelar significados, sentimentos e emoções, comovendo, movendo a palavra do outro para o outro, para que possamos construir um mundo mais igualitário, com possibilidades de mudança e igualdade de condições de acesso à educação em todo o país.

2.3.1 “ENTÃO A ALEGRIA ACENDE OS OLHOS DA MENINA”: ILUSTRAÇÃO EM LIVROS INFANTIS



Figura 4 – *Amoras*, de Emicida (2018).

“Passar os olhos sobre um determinado cenário, folhear displicentemente as páginas de um livro, não é o mesmo que examiná-lo atentamente” (RAMOS, 2011, p. 35).

Começo esta subseção apresentando a imagem da personagem do livro infantil *Amoras*, do autor Emicida (2018), e as palavras da autora Graça Ramos (2011). A imagem e a epígrafe aqui trazidas estão relacionadas com a ação de uma menina negra que está com seus olhos bem abertos, a observar atentamente alguma coisa.

Faço aqui uma analogia com minha conduta enquanto pesquisadora, pois, com olhos bem abertos, relato meu modo de observar, procurando olhar atentamente para os detalhes das ilustrações dos livros infantis analisados em minha pesquisa, além dos enredos que compõem as histórias. Foi a partir desse olhar atento como leitora visual que pude examinar, avaliar, correlacionar, pensar o que está por trás das imagens e discursos (RAMOS, 2011) dos livros que analisei. Esse olhar atento aos detalhes ajudou-me a refletir e a aprender sobre o significado das ilustrações dos livros que compõem esta investigação.

As imagens nos livros infantis são importantes e necessárias para que o/a leitor/a se aproprie das histórias lidas e dos símbolos que as ilustrações representam. A experiência de olhar, observar e perceber detalhes visuais fará com que a criança entenda a história e reflita sobre ela. A partir dessa ação, o/a leitor/a irá “[...] debruçar-se sobre o que os olhos captam, provocará análises e, o mais produtivo, provavelmente ativará a capacidade de inventar” (RAMOS, 2011, p. 34). Assim, a habilidade de ler as imagens e percebê-las poderá ser apreciada e cultivada desde a mais tenra infância.

Outro ponto que acho primordial discutir é que a imagem é um meio de comunicação nos livros; ela informa e forma símbolos e representações existentes em um espaço, com cenário próprio (MANGUEL, 2001). Entendo que as ilustrações presentes nos livros literários voltados às crianças evocam uma leitura visual e fazem com que o/a leitor/a atente aos símbolos e representações. O/a leitor/a observa as narrativas que acompanham essas ilustrações, as quais o/a ajudam a compreender o todo da história presente no livro. De tanto olhar e observar a história como leitor/a, a criança pode ver mais ou menos coisas com as imagens, sondar e descobrir detalhes, relacionando-os com outras imagens já vistas e narrando o que está vendo.

Para Ramos (2011), não é a quantidade de imagens que vai definir a qualidade do livro, mas a importância que essa imagem exerce na narrativa. Nesse sentido, uma narrativa bem escrita torna-se fundamental para que a criança compreenda o enredo da história e possa fazer suas próprias análises como leitor/a.

Outro fator importante a ser mencionado é que um livro é composto por três sistemas narrativos: o texto verbal, as ilustrações e seu projeto gráfico – capa, diagramação, papel e formato. Grande parte dos livros de literatura voltados para o público infantil podem ser considerados como livros ilustrados, onde a narrativa caminha junto com a ilustração. Embora a narrativa predomine na história, a ilustração complementa a narrativa (AZEVEDO, 1998).

Dessa maneira, entendo que a junção de texto e imagem nos livros infantis não é uma tarefa fácil para um/a autor/a que quer construir um livro com qualidade literária, pois ele/a deve, além de fazer uma boa narrativa, bem escrita e com palavras compreensíveis ao público infantil, também se valer de ótimos/as profissionais e editoras capazes de pensar nas imagens e ilustrações que vão acompanhar sua narrativa escrita. O autor e ilustrador Ricardo Azevedo (1998) diz que as artes plásticas podem ser comparadas a uma árvore formada por diferentes ramificações e que a ilustração é uma delas. Assim, para que as imagens dos livros infantis sejam de qualidade e bem-feitas, é preciso que haja uma sintonia entre o/a autor/a e o/a ilustrador/a para que essa obra tenha coerência, de maneira que o texto esteja em consonância

com a parte visual. Podemos dizer que o/a profissional que se dedica à ilustração é um sujeito importante na concepção do livro, pois é ele/a quem “[...] dá sua interpretação visual a determinado texto” (AZEVEDO, 1993, p. 46). Ao/À ilustrador/a cabe fazer ilustrações que ampliem o potencial significativo do texto da obra e estimulem o/a pequeno/a leitor/a a olhar as imagens do livro, a avançar na sua imaginação, pensar, sair do lugar onde está lendo a história e imaginar-se dentro dela, expandindo seu universo de significações além do que está escrito (AZEVEDO, 1998).

As 10 obras literárias infantis analisadas na pesquisa são ilustradas e todas elas apresentam características comuns em composição literária, como: texto narrativo, ilustrações que acompanham a linguagem escrita, projeto gráfico referente à capa, papel e formato impresso. As análises dos livros foram realizadas a partir do entrelaçamento dos conceitos de *scripts* de gênero, raça e literatura infantil. A partir da leitura aprofundada das obras, foi possível perceber que algumas recorrências entre elas se fizeram presentes, o que poderá ser visto na seção analítica, com base nos conceitos e estudos teóricos relacionados a uma educação de gênero e para as relações étnico-raciais na Educação Infantil.

A partir dos próximos capítulos, abordarei os livros pesquisados, aproximando-me deles como uma câmera fotográfica cujo ângulo de visão foi ampliado, aumentando seu *zoom* (KAERCHER, 2006). Assim, ao aproximar-me mais detidamente das capas, páginas, narrativas, personagens e autores/as dos livros, pude realizar uma análise com entendimentos, leituras e reflexões em torno das obras.

3. “PÉ ANTE PÉ SAIU DO CASTELO, CURIOSÍSSIMA A SABER”: SOBRE OS PERCURSOS METODOLÓGICOS

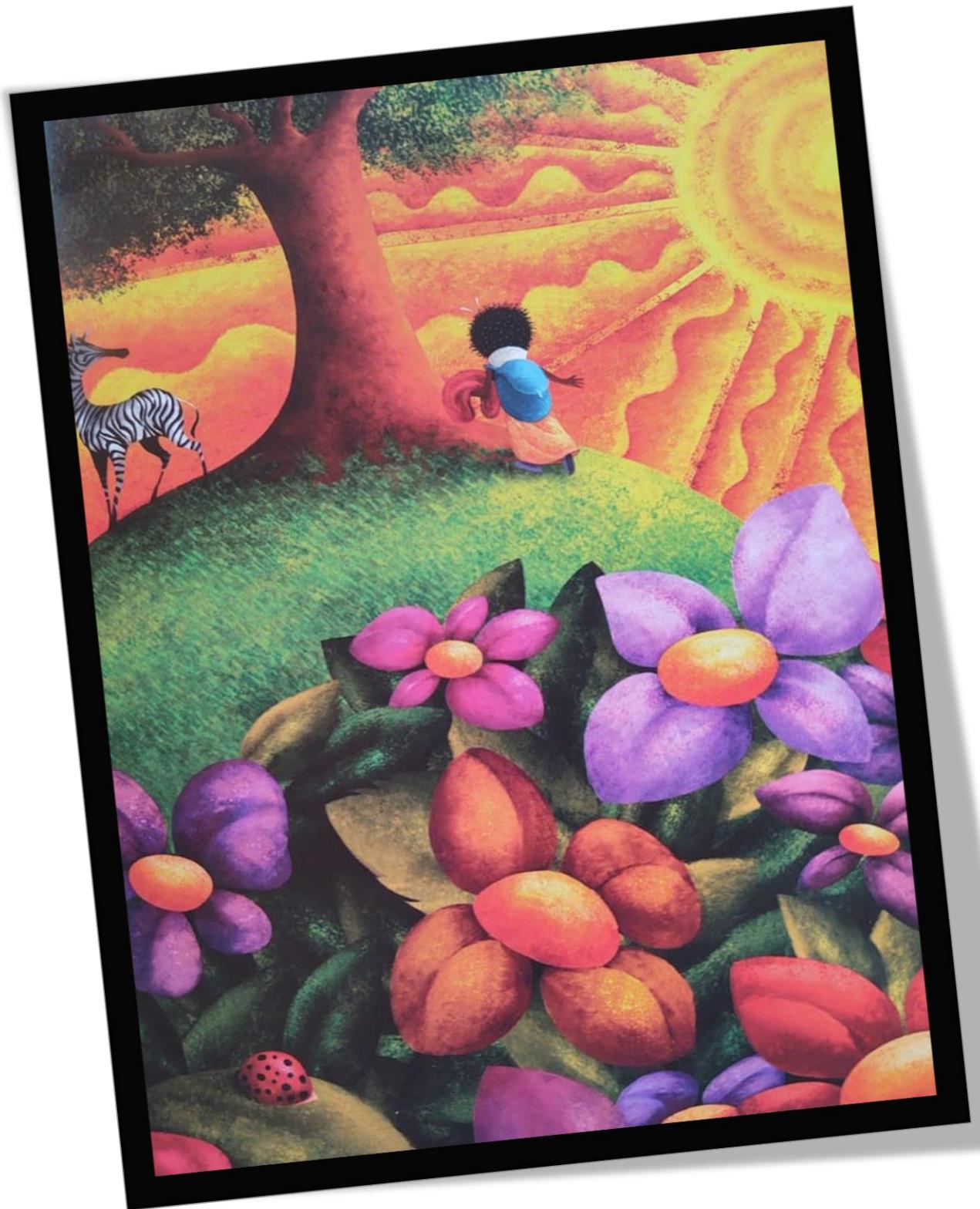


Figura 5 – *Pretinha de Neve e os sete gigantes*, de Rubem Filho, 2018.

Qualquer Caminho Leva a toda Parte

*Ciência? Consciência? Pó que a estrada deixa
E é a própria estrada, sem estrada ser.
É absurda a oração, absurda a queixa.
Resignar(-se) é tão falso como ter.
Coexistir? Com quem se estamos sós?
Quem sabe? Sabe [...] que são?
Quanto cabemos dentro de nós?
Ir é ser. Não parar é ter razão.*

Fernando Pessoa

O título deste capítulo foi inspirado na imagem mostrada inicialmente do livro *Pretinha de Neve e os sete gigantes*, do autor Rubem Filho (2018), e no poema de Fernando Pessoa intitulado “Qualquer caminho leva a toda parte”. A imagem e o poema moveram-me a pensar que a metodologia de pesquisa é um percurso investigativo, um caminho acadêmico desafiador, que me levou a tomar decisões e a criar estratégias para delimitar metodologicamente minha pesquisa, desde a procura e seleção dos livros a serem analisados até a forma de analisá-los, a partir da análise cultural.

A imagem da personagem *Pretinha* mostra uma menina negra saindo do seu castelo e caminhando pela floresta em busca de respostas às suas indagações, assim como o poema escolhido também nos remete a uma procura de respostas pelo caminho percorrido. Aqui estou, portanto, como mulher negra, professora e pesquisadora, buscando respostas, operando com teorias, propondo algumas reflexões que considero necessárias a partir dos livros literários voltados para o público infantil. Esta é uma pesquisa interessada, ou seja, uma investigação que coloca em tela um tema fundamental para dar visibilidade a questões étnico-raciais, em especial na infância.

Este capítulo é dividido em seções. A primeira seção mostra a quantidade de pesquisas acadêmicas, entre teses e dissertações brasileiras publicadas entre os anos de 2006 e 2018, cujas temáticas se aproximam da de minha pesquisa, a saber: *scripts* de gênero, raça e literatura infantil. Na segunda seção, explico como foi escolhido o acervo literário que compõe o *corpus* da pesquisa, utilizando critérios específicos. Por último, na terceira seção, apresento a metodologia de pesquisa, que é a Análise Cultural, utilizada para gerar os resultados correspondentes às indagações iniciais da investigação, conforme será tratado no quarto capítulo, referente às análises.

Utilizo, para fins de análise, a abordagem da análise cultural, a partir dos Estudos Culturais e dos Estudos de Gênero, entendendo os livros literários como “instâncias

pedagógicas que produzem, ressignificam e veiculam determinados modos de conhecer, viver e valorar” (MEYER, 2003, p. 33). No caso específico desta pesquisa, o foco são as protagonistas desses livros, as meninas negras.

3.1 MAPEAMENTO ANALÍTICO

O propósito desta seção é apresentar pesquisas publicadas no meio acadêmico que tenham proximidade com minha temática de investigação. As plataformas digitais acadêmicas usadas como referência de pesquisa foram o *site* da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e os repositórios digitais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LUME), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Escolhi esses *sites* de busca por serem fontes de publicações nacionais de instituições de ensino e pesquisas brasileiras, por apresentarem informações completas dos trabalhos e por estarem em referências de leituras indicadas.

Para a escolha dos descritores, foi necessário realizar tentativas com palavras que se aproximavam de meu objeto de pesquisa, dando prosseguimento ao mapeamento. Nesse momento, o objetivo era encontrar proximidade com minha temática a partir de descritores que dessem uma visão do que está sendo produzido sobre o objeto de estudo selecionado como meu tema de investigação (MOROSINI, 2015).

Antes de realizar o mapeamento de pesquisas, fiz alguns questionamentos disparadores para minha investigação: há pesquisas entre os anos de 2006 e 2018 que se aproximam de minha temática de investigação? O que essas pesquisas falam? Quais conceitos discutem? A partir dessas indagações, busquei investigar produções acadêmicas que tivessem relação com as temáticas dos *scripts* de gênero, raça e literatura infantil.

Tomei como propósito conhecer e descobrir como *scripts* de gênero, raça e literatura infantil vêm sendo discutidos no campo da Educação, organizando um mapeamento analítico de produções acadêmicas da BDTD e dos repositórios das universidades selecionadas. Antes de entrar em cada plataforma digital, foi necessário criar critérios que me ajudassem a organizar essa fase exploratória de pesquisa e análise dos resultados (MOROSINI, 2014). Esses critérios foram condições estabelecidas por mim para que a pesquisa se tornasse viável no campo científico. São eles:

- ✓ As produções científicas devem ser teses e/ou dissertações publicadas entre os anos de 2006 e 2018;
- ✓ Os estudos encontrados devem ser voltados a crianças de 0 a 5 anos e 11 meses;
- ✓ Os resumos dos trabalhos devem ter palavras-chave que se aproximem dos descritores utilizados por mim na busca avançada no *site*.

Com relação aos descritores para busca no *site*, inseri no campo de busca palavras-chave que se aproximavam de meus descritores. Realizei inúmeras tentativas, até ter sucesso com algumas palavras cuidadosamente selecionadas na busca analítica de informações das produções realizadas. Segue abaixo o quadro que mostra os descritores utilizados na fase exploratória do mapeamento de produções científicas.

Quadro 1 – Grupo de Descritores BDTD, 2019.

GRUPO DE DESCRITORES		
Gênero +	Raça +	Literatura Infantil
	Feminilidade negra +	
	Menina negra +	

Fonte: Produzido pela autora, 2019.

A partir do que foi encontrado, apresento a seguir o mapeamento dos trabalhos publicados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e os resultados obtidos a partir das leituras e considerações realizadas por mim.

3.1.1 MAPEAMENTO DE TRABALHOS PUBLICADOS NA BDTD

Nos trabalhos encontrados, percebi que os conceitos de gênero, raça e literatura infantil vêm sendo discutidos no decorrer de alguns anos. A partir disso, percebi a necessidade, como pesquisadora de mestrado, de adentrar nos trabalhos científicos publicados, dentre teses e dissertações brasileiras, para ver como minha temática de investigação sobre *scripts* de gênero, raça e literatura infantil vem sendo discutida no campo da Educação.

Para fazer esse levantamento analítico, foi necessário construir um trabalho científico cuidadoso de consulta, sistematização e análise do que foi produzido no campo científico, para me fundamentar e construir uma fonte importante de produção e mapeamento (MOROSINI, 2015). A seguir, descrevo essa sistematização, apresentando um levantamento bibliográfico de produções publicadas, bem como uma análise mais atenta com relação aos conceitos e temáticas de pesquisa discutidos.

Ao cruzar os descritores no *site* da BDTD entre os anos de 2006 e 2018, encontrei apenas cinco trabalhos que contemplavam os critérios estabelecidos. Conforme apresentado na Tabela 1, abaixo, 40% das teses e dissertações são da região centro-oeste do país, 40% são da região sul, e 20% são da região sudeste. Nas regiões norte e nordeste, nenhum trabalho foi encontrado, o que me causou surpresa, considerando a alta concentração de pessoas negras nessas regiões.

Tabela 1 – Distribuição de Dissertações e Teses por Universidades, BDTD, 2019.

Ano de defesa	Dissertação	Tese	Total	%
2006	-	1	1	20%
2007	-	-	0	0%
2008	1	-	1	20%
2009	-	-	0	0%
2010	-	-	0	0%
2011	-	-	0	0%
2012	1	-	1	20%
2013	-	-	0	0%
2014	-	1	1	20%
2015	1	-	1	20%
2016	-	-	-	0%
2017	-	-	-	-
2018	-	-	-	-

Fonte: produzida pela autora com base no *site* BDTD, 2019.

Com relação aos anos em que cada pesquisa foi publicada, os dados a seguir, na Tabela 2, apontam que uma pesquisa foi publicada no ano de 2006, uma foi publicada em 2008, uma em 2012, uma em 2014, e uma no ano de 2015.

Tabela 2 - Distribuição de Dissertações e Teses por anos, BDTD, 2019.

Região	Universidades	Dissertação	Tese	Total de trabalhos	%
Norte	-	-	-	0	0%
Nordeste	-	-	-	0	0%
Centro- Oeste	UnB	2	-	2	40%
Sudeste	UFMG	-	1	1	20%
Sul	UFRGS	1	1	2	40%
Total		3	2	5	100%

Fonte: Produzida pela autora com base no *site* BDTD, 2019.

Os resultados anteriormente citados demonstram que, em média, uma tese e/ou dissertação vem sendo publicada por ano no Brasil com temática semelhante à de minha investigação, o que demonstra uma estabilidade das produções durante o período considerado. Ressalto que foram encontradas outras pesquisas cujas problemáticas têm semelhança com a de minha pesquisa, porém, nem todas tinham como foco a Educação Infantil.

Ao ler os resumos, alguns capítulos e conceitos dos trabalhos encontrados, selecionei os que mais se aproximavam dos descritores selecionados, lembrando que os descritores são como as palavras-chave que norteiam os trabalhos e direcionam para a temática de pesquisa. Nesse sentido, é necessário ler com atenção o que cada autor/a propõe em sua pesquisa para depois poder analisar e compreender o percurso de sua investigação científica.

A seguir, descrevo os conceitos e eixos norteadores encontrados nas produções brasileiras na Tabela 3.

Tabela 3 - Conceitos encontrados entre Teses e Dissertações, BDTD, 2019.

Conceitos discutidos	Teses	Dissertações
Gênero	1	-
Relações de gênero	-	1
Sexualidade	-	1
Raça	1	-
Raça/etnia	1	-
Identidade negra	-	1
Poder-saber	1	-
Cultura	1	1
Infância	-	1
Representação	-	2
Visibilidade	-	1
Literatura infantil	2	1
Literatura infanto-juvenil	-	1

Fonte: Produzida pela autora de acordo com a base de dados do *site* BDTD, 2019.

Apesar de os trabalhos apontarem a relevância dos conceitos gênero, raça e literatura infantil, ainda se veem poucas produções de 2006 a 2018 que se aproximam de minha temática de investigação. Nesse sentido, percebe-se a emergência de discutir a composição e articulação dos temas *scripts* de gênero, raça e educação infantil.

Dos cinco trabalhos encontrados, a maioria utilizou como metodologia a análise literária dos livros infantis com personagens negros/as como protagonistas (KAERCHER, 2006; FREITAS, 2014; ALMEIDA, 2015), tendo como aporte teórico os Estudos Culturais e os Estudos de Gênero. Com relação ao conceito de gênero, nenhum trabalho encontrado se propôs a fazer a articulação entre raça, gênero e infância. Já o conceito de feminilidade negra aparece em três trabalhos (KAERCHER, 2006; SILVA, 2012; ALMEIDA, 2015), mas a discussão sobre a importância da literatura infantil com as temáticas de gênero e raça ainda se mostrou pouco presente nas teses e dissertações.

O mapeamento analítico produzido com base no *site* da BDTD indicou que as publicações de teses e dissertações de 2006 a 2018 tiveram um pequeno crescimento linear.

Porém, este número não chega a ser expressivo se pensarmos nas produções publicadas sobre as temáticas relacionadas a gênero, raça e literatura infantil.

3.1.2 TRABALHOS PUBLICADOS EM ALGUMAS UNIVERSIDADES

A partir da busca realizada nos repositórios digitais das universidades públicas UFRGS, UFSCAR, Unicamp, USP e UERJ, considerando os anos de 2006 a 2018, foram encontrados quatro trabalhos cujas temáticas de investigação se assemelham à minha, sendo uma tese (KAERCHER, 2006) e três dissertações (DADIE, 2013; ROSA, 2014; SANTIAGO, 2014)⁶. Após a leitura dos resumos e palavras-chave das publicações, notei que dois dos trabalhos pesquisados falam especificamente sobre literatura infantil com personagens negros/as como protagonistas (KAERCHER, 2006; DADIE, 2013) e que os outros dois trabalhos (ROSA, 2014; SANTIAGO, 2014) discutem feminilidades negras com sujeitos que tiveram participação nas pesquisas.

Com relação à metodologia dos trabalhos, dois deles utilizam a análise literária como base metodológica (KAERCHER, 2006; DADIE, 2013), e os outros dois usam pesquisa com sujeitos para análise de seu processo de identificação de gênero feminino como discussão central, com crianças pequeninhas negras e mulheres negras, respectivamente (SANTIAGO, 2014; ROSA, 2014). É possível aprender com as diferentes possibilidades de pesquisar e escolher os caminhos que podemos construir ao longo da investigação. Ficou evidente para mim o quanto é necessário e urgente produzirmos pesquisa em torno dessas temáticas, valorizando os trabalhos que já foram feitos e aprendendo com eles. Desse modo, posso construir uma base teórico-metodológica para a investigação, escolhendo meu próprio percurso metodológico, com cuidado e rigor (LÜDKE; ANDRÉ, 2014).

Como observam Dagmar Meyer e Marlucy Paraiso (2012, p. 15), “uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um *como fazer*, como fazemos ou como faço minha pesquisa”. As autoras afirmam que a metodologia implica “caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de *formas* que sempre têm por base um *conteúdo*, uma perspectiva, uma teoria” (grifos das autoras). Marlucy Paraiso (2012, p. 24) também chama atenção para a necessidade de ampliarmos nosso vocabulário teórico-metodológico, no momento em que começamos a ter como fundamentação teórica os Estudos Culturais. Segundo

⁶ Três das quatro instituições de ensino tiveram um trabalho publicado, sendo que a única universidade que não teve nenhum trabalho publicado encontrado foi a UERJ.

ela, “foi necessário inventar procedimentos que nos possibilitassem ‘ler’ esses diferentes artefatos e estabelecer relações com a educação escolar”.

A seguir, no Quadro 2, apresento a descrição detalhada das publicações encontradas e nos *sites* das universidades escolhidas.

Quadro 2 - Dissertações e Teses defendidas nas universidades públicas (2006-2018).

Ano	Autor	Título	Universidade	Tipo de trabalho	Metodologia
2006	Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher	O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola 1999	UFRGS	Tese	Análise literária
2013	Gilmara Aparecida Guedes dos Santos Dadie	Personagens negros protagonistas nos livros de educação infantil: estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo	USP	Dissertação	Análise literária
2014	Camila Simões Rosa	Mulheres Negras e seus cabelos: um estudo sobre questões estéticas e identitárias	UFSCAR	Dissertação	Estudo de caso
2014	Flávio Santiago	“O meu cabelo é assim... igualzinho de bruxa, todo armado” Hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil	Unicamp	Dissertação	Pesquisa com criança

Fonte: Produzido pela autora, de acordo com a base de dados das universidades, 2019.

Ficou evidente, com o mapeamento realizado, a pouca ou quase inexistente produção de teses e dissertações que problematizam a articulação entre as temáticas raça, gênero e infâncias. Considerando que nos últimos anos temos nos deparado com inúmeras discussões sobre temáticas raciais, apontando a importância de discutirmos sobre o lugar de fala (RIBEIRO, 2019), o empoderamento das mulheres negras (BERTH, 2019), o racismo institucional e estrutural (ALMEIDA, 2018) e o racismo recreativo (MOREIRA, 2019), o que poderia explicar isso? Talvez seja possível pensar que, apesar da existência de cotas para negros/as nos programas de pós-graduação de algumas universidades, o acesso a esse nível de ensino ainda é difícil para muitos/as de nós, o que afetaria a produção de pesquisas sobre a temática, visto que elas ficam, por vezes, restritas a pesquisadores/as negros/os.

A partir do levantamento das pesquisas feitas nos anos anteriores, pude confirmar a necessidade de discussão a respeito da temática por mim proposta, tensionando e discutindo como as feminilidades negras são vistas e representadas na literatura para crianças pequenas. Para que isso se tornasse possível, foi necessário escolher uma metodologia que ancorasse minha investigação, direcionando a uma saída, fazendo-me pensar de outro modo, levando-me a pesquisar, escrever, significar e divulgar temas relevantes para o campo da educação (PARAISO, 2014). Esta pesquisa, agora finalizada, pretende contribuir para ampliar as discussões sobre uma educação de gênero e para relações étnico-raciais mais igualitárias, direcionadas em especial às crianças pequenas na Educação Infantil.

Nas próximas seções, apresento o acervo literário pesquisado e o caminho metodológico escolhido, trazendo leituras, reflexões e contribuições teórico-metodológicas que apoiaram minhas decisões para o percurso investigativo da presente dissertação de mestrado.

3.2 A ESCOLHA DAS OBRAS: COMPONDO UM ACERVO LITERÁRIO

O acervo literário selecionado para a pesquisa foi organizado a partir de certos critérios, tendo como recorte temporal o período de 2006 a 2018 e totalizando 10 títulos, todos com meninas negras como protagonistas nas histórias. Das 10 obras, seis foram selecionadas dos 100 livros disponibilizados pela plataforma do *site* Geledés em 2016, e quatro obras são de meu acervo pessoal docente, com publicações entre os anos de 2015 e 2018.

Escolhi livros disponibilizados pela plataforma Geledés⁷ por ser uma organização coletiva voltada à mulher negra. A organização foi fundada em 30 de abril de 1988 pela filósofa Dra. Sueli Carneiro, ativista do movimento social negro no Brasil e referência intelectual negra brasileira. Como está descrito na página do referido instituto, trata-se de:

- ✓ Uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros por entender que esses dois segmentos sociais padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais em função do racismo e do sexismo vigentes na sociedade brasileira.
- ✓ Posiciona-se também contra todas as demais formas de discriminação que limitam a realização da plena cidadania, tais como: a lesbofobia, a homofobia, os preconceitos regionais, de credo, opinião e de classe social.
- ✓ Dessa perspectiva, as áreas prioritárias da ação política e social de Geledés são a questão racial, as questões de gênero, as implicações desses temas com os direitos humanos, a educação, a saúde, a comunicação, o mercado de trabalho, a pesquisa acadêmica e as políticas públicas.

O instituto apresenta, em sua plataforma digital, uma relação de livros de literatura infantil com meninas negras como protagonistas, da qual me vali para compor esta pesquisa.

Os títulos do acervo de pesquisa passaram por uma seleção cuidadosa. Tive que organizar critérios para escolher, dentre o referido acervo disponível, as obras que entrariam na análise desta pesquisa e identificar os fios condutores presentes nas narrativas (DEBUS, 2010). Ao encontrar critérios que garantissem a viabilidade da pesquisa de fato, pude construir uma análise cabível para a discussão.

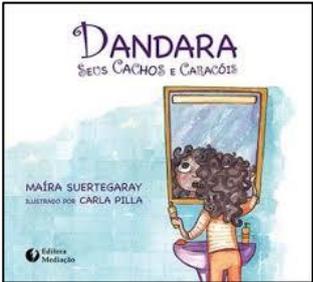
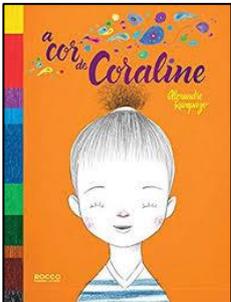
A seguir, apresento os critérios estabelecidos com relação aos 10 livros selecionados do acervo investigativo:

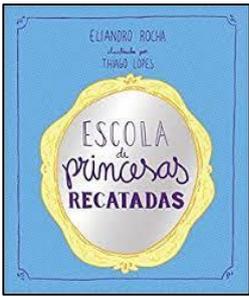
- ✓ Ser publicado entre os anos de 2006 e 2018 no editorial brasileiro;
- ✓ Ter como protagonistas meninas negras;
- ✓ Ter história lúdica e compatível com a Educação Infantil;
- ✓ Ter formato impresso e ser de possível acesso à pesquisadora.

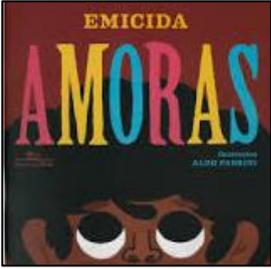
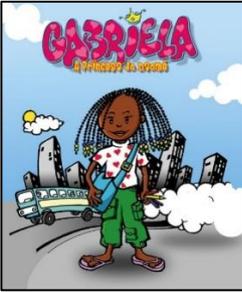
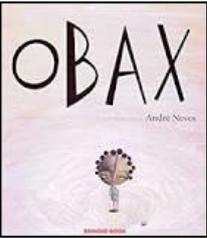
⁷ <https://www.geledes.org.br/>

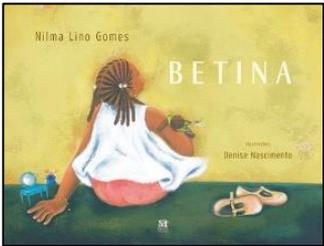
Ao estabelecer esses critérios para seleção do acervo, foi preciso construir um quadro com informações sobre todos os livros selecionados, tais como: os títulos das obras, autores/as, ano de publicação, sinopses das histórias, personagens principais e editora. O quadro tem como objetivo ajudar a organizar o estudo e a análise das obras selecionadas. Vejamos a seguir o quadro do acervo literário da pesquisa.

Quadro 3 - Obras literárias selecionadas para o acervo da pesquisa

TÍTULO	Autor/a	Ilustrador/a	Ano	Personagem	Sinopse	Editora
<p>1. DANDARA SEUS CACHOS E CARACÓIS</p> 	Máira Suertegaray	Carla Pilla	2018	Dandara	Os cabelos da Dandara são lindos, com muitos cachos e também caracóis, mas ela queria que seus cabelos fossem lisos, como os das princesas dos contos de fadas. Quem disse que cabelos lisos são mais bonitos, Dandara? – pergunta sua mãe. Os cachos e caracóis da Dandara contam a história de sua família, de seus avós e antepassados. Uma história narrada com sensibilidade e ilustrada com arte e imaginação. Um belo convite aos pequenos e grandes leitores para conhecerem sua própria história e darem valor a todas as pessoas em seus diferentes jeitos de ser e de viver!	Mediação
<p>2. A COR DE CORALINE</p> 	Alexandre Rampazo	Alexandre Rampazo	2017	Coraline	Quantas cores cabem na pergunta “Me empresta o lápis cor de pele?”. Em <i>A cor de Coraline</i> , o ilustrador, designer gráfico e escritor Alexandre Rampazo passeia pelas inúmeras possibilidades contidas numa caixa de lápis de cor e na imaginação infantil, a partir da pergunta de um colega para a pequena Coraline, e mostra que o mundo é mais colorido – e diverso – do que nos acostumamos a pensar. Com texto curto e bem-humorado e ilustrações graciosas, o livro aborda o tema da diversidade de forma lúdica para os pequenos. A quarta-capa é assinada pelo premiado escritor Ignácio de Loyola Brandão.	Rocco

<p>3. MEU CRESPO É DE RAINHA</p> 	bell hooks	Chris Raschka	2018	Meninas negras	<p>É um livro que exalta a beleza dos fenótipos negros, exaltando penteados e texturas afro, serve de referência à garota que se vê ali representada e admirada. A obra de bell hooks incentiva a liberdade de expressar a individualidade. Os rituais implícitos no livro estão enraizados nas tradições da própria infância, quando "fazer" o cabelo é uma boa desculpa para as meninas se reunirem, rirem e contarem histórias juntas.</p>	Boitatá
<p>4. ESCOLA DE PRINCESAS RECATADAS</p> 	Eliandro Rocha	Thiago Lopes	2018	Sofia	<p>Para ser uma princesa é preciso ter longas tranças, usar sapatinho de cristal ou ficar à espera de um príncipe encantado, mas Sofia não queria nada disso. Ela queria mesmo era escrever a sua própria história. O livro <i>Escola de Princesas Recatadas</i> busca, de uma forma bem-humorada, quebrar estereótipos e nos contar a história de uma princesa questionadora e corajosa, que coloca as convenções à prova enquanto vive a sua aventura.</p>	Callis
<p>5. PRETINHA DE NEVE E OS SETE GIGANTES</p> 	Rubem Filho	Rubem Filho	2013	Pretinha de Neve	<p>Pretinha da Neve morava com a mãe e o rei, seu padrasto, no Monte Kilimanjaro (norte da Tanzânia). Um lugar onde caía neve, por isso, muito gelado, mais gelado ainda porque a menina vivia sozinha, já que era a única criança no castelo e não tinha amigos para brincar. Um dia, Pretinha se olhou no fundo do tacho de cobre em que sua mãe fazia os doces que seu padrasto tanto gostava e perguntou: "Tacho de cobre, existe menina mais solitária do que eu?". Foi nessa conversa com o tacho de cobre que Pretinha resolveu descer o Monte e conhecer "lá embaixo" um lugar sem neve e, quem sabe, com crianças morando por lá.</p>	Paulinas

<p>6. AMORAS</p> 	Emicida	Aldo Fabrini	2018	Meninas negras	<p>Em seu primeiro livro infantil, Emicida conta uma história cheia de simplicidade e poesia, que mostra a importância de nos reconhecermos nos pequenos detalhes do mundo. Na música “Amoras”, Emicida canta: “Que a doçura das frutinhas sabor acalanto/ Fez a criança sozinha alcançar a conclusão/ Papai que bom, porque eu sou pretinha também”. E é a partir desse rap que um dos artistas brasileiros mais influentes da atualidade cria seu primeiro livro infantil e mostra, através de seu texto e das ilustrações de Aldo Fabrini, a importância de nos reconhecermos no mundo e nos orgulharmos de quem somos — desde criança e para sempre. “Um livro que rega as crianças com o olhar cristalino de quem sonha plantar primaveras para colher o fruto doce da humanidade.”</p>	Companhia das letras
<p>7. GABRIELA: PRINCESA DO DAOMÉ</p> 	Martha Rodrigues	David Smyth	2013	Gabriela	<p>Ouvidos adultos não resistem a uma boa história. E se ela é contada por uma brilhante narradora de sete anos, então, renda-se à princesa do Daomé, como fez a autora. Entre os heróis de Gabriela, ela é princesa e o irmão de dois anos é um guerreiro porque superou uma doença grave. Pedro se curou porque aprendeu a enfrentar o medo com a ajuda dos ancestrais africanos. Mas essas passagens são só amostras da eloquência de Gabriela, no livro tem mais.</p>	Mazza
<p>8. OBAX</p> 	André Neves	André Neves	2010	Obax	<p>Quando o sol acorda no céu das savanas, uma luz fina se espalha sobre a vegetação escura e rasteira. O dia aquece, enquanto os homens lavram a terra e as mulheres cuidam dos afazeres domésticos e das crianças. Ao anoitecer, tudo volta a se encher de vazio, e o silêncio negro se transforma num ótimo companheiro para compartilhar boas histórias.</p>	Brinquebook

<p>9. OS TESOUROS DE MONIFA</p> 	Sonia Rosa	Rosinha	2009	Monifa	<p>Como raríssimas vezes se viu na literatura infantil e juvenil brasileira, <i>Os Tesouros de Monifa</i> fala do encontro de uma brasileirinha afrodescendente com sua tataravó, Monifa, que chegou aqui de lá do outro lado do oceano, em um navio negreiro. Mesmo escrava, aprendeu a escrever e, por meio das letras que aprendeu, deixou “para os meus filhos e os filhos dos meus filhos!” o maior de todos os tesouros que alguém pode herdar. Passado de geração em geração, chega o dia de esse tesouro ir para as mãos da garotinha, que se encanta e emociona muito ao receber tamanha preciosidade e, com ela, descobrir a vida da sua tataravó e as suas próprias raízes.</p>	Brinquebook
<p>10. BETINA</p> 	Nilma Lino Gomes	Denise Nascimento	2009	Betina	<p>A lição do penteado, Betina aprendeu da amorosa avó, e a avó aprendeu com a mãe dela, que aprendeu com outra mãe, que tinha aprendido com uma tia. Só que Betina foi além e espalhou a lição para filhas e filhos, mães e avós que não eram os dela. Ela abriu um salão de beleza diferente e ficou conhecida em vários lugares do país. Mas Nilma Lino Gomes tem muitos detalhes deliciosos dessa linda história.</p>	Mazza

Fonte: Produzida pela autora, 2020.

A partir do Quadro 3, referente ao acervo selecionado para a pesquisa, das 10 obras pesquisadas, cinco foram escritas por mulheres, e cinco por homens. Das autoras, quatro são negras, e uma é branca. Dos autores, três são brancos, e dois são negros. Outro aspecto que podemos observar é que três dos autores são também os ilustradores. Ao selecionar o acervo, levei em conta a diversidade de imagens, autores/as, histórias, narrativas e personagens.

Na próxima seção, apresento minha escolha metodológica de pesquisa: a *análise cultural*. Nessa parte, adentro no processo investigativo de modo mais aprofundado, mostrando as ferramentas utilizadas para análise dos dados encontrados nos livros.

3.3 O CONCEITO DE CULTURA

A partir da perspectiva dos Estudos Culturais, o conceito de cultura deve ser aqui entendido como “um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser”. Pode-se dizer que a cultura está envolvida em inúmeros jogos de poder, e os Estudos Culturais operam com temas “que se situam nessa conexão entre cultura, significação, identidade e poder” (SILVA, 1999, p. 134).

Segundo Stuart Hall (1997), um dos pioneiros deste campo teórico, a cultura se faz presente em todos os lugares e nos interpela por meio de imagens ou mesmo de outras formas. Para ele, a centralidade da cultura demonstra o quanto ela está presente na vida social contemporânea.

Roque Laraia (2001) afirma que os modos de ver o mundo, as apreciações, os valores, princípios morais, comportamentos e posturas corporais são produtos de uma herança cultural, a qual é desenvolvida por gerações anteriores e atuais. A cultura seria, então, uma espécie de lente, através da qual as pessoas enxergariam e compreenderiam o mundo. Entendo que os significados de cultura se expressam mediante crenças, valores, princípios e experiências que influenciam as relações sociais das pessoas em uma sociedade. Os indivíduos de uma cultura diferente podem ser identificados por suas características, como: modo de agir, vestir, caminhar, comer. A cultura, portanto, constrói significados que interferem no olhar do outro para a construção de crenças, comportamentos e pensamentos, influenciando as relações sociais.

Pessoas que pertencem a uma mesma cultura compartilham um mapa conceitual parecido, uma maneira semelhante de interpretar significados de uma mesma linguagem (HALL, 2016). Como exemplo, poderíamos citar as diferenças e riquezas da linguagem oral de pessoas de outras regiões do Brasil, que possuem em seu vocabulário várias palavras para se referirem a uma determinada situação ou mesmo nomear objetos de maneira diferente de outros locais. Obviamente, tais diferenças não se restringem ao vocabulário utilizado, abrangendo os costumes também.

Compreendo que, além da cultura construir significados, ela também é formada por história, identidade, subjetividade de sujeitos membros de uma sociedade. De acordo com Stuart Hall (1997), a cultura é um conjunto de significados partilhados em todas as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o seu significado, tendo assim uma dimensão cultural. Dessa forma, creio que a cultura é um ponto de partida para observarmos, quando pesquisamos, os significados imbricados em práticas sociais discursivas.

As práticas discursivas carregam signos, códigos, linguagem e representações, elementos fundamentais para o estudo da cultura, pois pertencer a uma cultura é pertencer ao mesmo universo conceitual e linguístico, saber como conceitos e ideias se traduzem em diferentes linguagens e suas interpretações com relação ao mundo (HALL, 2016). Nesse sentido, entendo que as imagens e representações carregam sentidos, significados que devem ser observados, interpretados.

É importante também demarcar que a cultura deve ser considerada em sentido amplo, levando-se em conta os diversos grupos sociais, como referem Armand Mattelart e Érick Neveu (2004). Os autores, ao traçarem um histórico dos Estudos Culturais, mostram a importância de compreendermos a cultura como local de contestação e negociação.

No que se refere aos Estudos Culturais no campo da educação, autoras como Maria Lucia Wortmann, Marisa Costa e Rosa Silveira (2015) chamam atenção para o fato de que este campo teórico ampliou o conceito daquilo que consideramos pedagógico e educativo, a partir de análises que contemplam inúmeras práticas, não restritas somente à escola⁸. Há inúmeras pedagogias que produzem saberes, todos eles veiculados em outros espaços – cinemas, teatros, *shoppings*, redes sociais, etc. –, por meio de artefatos culturais, como brinquedos, jogos e livros (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003).

A partir de tais considerações, podemos pensar que as crianças se tornam sujeitos culturais quando aprendem o sistema de convenções e representação, os códigos de sua língua e cultura que permitem que elas sejam sujeitos culturais competentes e cultos (HALL, 2016). Compreendo que a criança, ao ouvir, compreender e refletir sobre a língua falada e escrita, se torna um indivíduo que consegue atuar como sujeito pertencente a uma cultura dentro da sociedade onde vive.

3.3.1 ANÁLISE CULTURAL

“É uma abordagem de natureza qualitativa, que se mundializou e hibridizou na migração de saberes entre múltiplas culturas, tradições, instâncias e práticas sociais [...]”. (MORAES, 2016, p. 8).

⁸ Para um maior aprofundamento sobre o surgimento dos Estudos Culturais, ver a obra de Mattelart e Neveu (2014). Em relação ao surgimento dos Estudos Culturais no campo da Educação brasileira, ver os/as seguintes autores/as: COSTA, SILVEIRA, SOMMER (2003); WORTMANN, COSTA, SILVEIRA (2015); WORTMANN, SANTOS, RIPOLL (2019). Cabe referir que a Faculdade de Educação da UFRGS se constitui em um importante polo de produção de pesquisas neste campo desde a década de 90 do século XX.

Analisar qualquer aspecto da vida a partir da cultura é um grande desafio, pois requer do/a pesquisador/a um olhar atento a questões contemporâneas de toda ordem, sejam elas vinculadas à política, à economia, etc. Nesse sentido, a autora Ana Moraes (2016) afirma que, para o/a pesquisador/a analisar a cultura em um contexto discursivo, precisa atentar a três dimensões de análise, observando: a) a cultura vivida naquele contexto no tempo e espaço apresentado; b) a cultura registrada e documentada por meio da arte; c) a cultura da tradição, que vincula a cultura vivida e seus registros históricos. Entendo que, para fazer uma análise em que a cultura seja a centralidade de interpretação, é preciso compreender a herança cultural deixada, os signos e as representações trazidos em documentos, escritas e imagens pesquisados. Além de observar a cultura em suas dimensões, a referida autora ressalta que analisar a cultura é decodificar significados, tendo-a como um meio de significações de ordem política e social que comunica, produz e reproduz normas, mitos e crenças mediante o sistema de linguagem e práticas significativas. Assim, a partir das considerações de Moraes (2016), entendo que analisar a cultura é interpretar ela mesma; é refletir sobre seus significados; é pensar em ações e alternativas sociais que valorizem seus costumes e identidades carregados por ela, como também em críticas que sejam construtivas para que essa cultura não interfira negativamente nas relações sociais dos sujeitos.

Para o autor Raymond Williams (2003), a análise cultural opera no sentido de propor ao/a pesquisador/a procedimentos capazes de dar conta de uma realidade envolvida com diferenças e influências culturais implicadas. Pode-se dizer que a metodologia de análise cultural auxilia o/a pesquisador/a a entender, de um modo particular, valores implicados em uma sociedade e em um modo de vida particular, ou seja, a análise cultural pode contribuir para a compreensão dos modos específicos do cotidiano que está sendo pesquisado.

A análise cultural pressupõe uma atitude concreta do/a pesquisador/a sobre o que foi encontrado nos dados da investigação. Entretanto, para que isso ocorra, é preciso ter objetividade na pesquisa e precisão no estudo dos fatos sociais encontrados (MORAES, 2016). Assim, o resultado será uma pesquisa social, a qual impulsiona o/a pesquisador/a a reagir, a criar, a construir ações sociais concretas no contexto da pesquisa, dando um retorno à sociedade na qual ele/a realiza a investigação.

Com base nas considerações expostas, nesta pesquisa, fundamentada nos conceitos de *scripts* de gênero, raça e literatura infantil, centralizo o olhar na cultura pronunciada, vivida, escrita, representada no acervo de pesquisa, onde meninas negras são protagonistas. Com isso

em vista, busquei estudar profundamente as personagens, observando seus discursos, imagens, narrativas, culturas, vestimentas e feminilidades acionadas e presentes nos livros do acervo.

Analisar os livros de literatura entendendo-os como parte de uma determinada cultura implica olhar para cada livro de uma maneira particular, lendo e relendo suas narrativas, observando as imagens ali presentes e as possíveis conexões propostas a partir deste conjunto da obra: texto-imagem-tipografia-composição de capa. Cabe levar em consideração o contexto histórico-social na composição dos livros e quais as representações ali acionadas. Dito de outro modo, vale perguntar: como as identidades étnico-raciais são representadas nos livros, além das questões de gênero? Do mesmo modo, como as infâncias se fazem presentes em tais enredos?

3.3.2 ANÁLISE CULTURAL: ASSUMINDO UMA PESQUISA INTERESSADA

Esta investigação operou com a análise cultural, amparada no campo dos Estudos Culturais e dos Estudos de Gênero, a partir de um acervo de 10 livros de literatura infantil contemporânea, como destaquei anteriormente. Para proceder às análises, construindo algumas percepções desse material, estabeleci uma leitura atenta, que implicou idas e vindas nas páginas, observando atentamente as narrativas propostas em cada obra, assim como as ilustrações. Essas idas e vindas nas páginas foram importantes, pois, muitas vezes, em um primeiro contato com a obra, não nos damos conta de uma série de coisas, havendo a necessidade de inúmeras leituras para percebermos como as questões étnico-raciais estão ali colocadas e de que forma as relações de gênero se fazem presentes na obra. Só então “[...] suspendi o vai e volta vai; sustei o movimento e recortei minhas impressões” (KAERCHER, 2006, p. 91). Construí, a partir de minhas impressões dos textos escritos, bem como das ilustrações dos livros selecionados, algumas unidades de análise, relacionando-as aos conceitos centrais da pesquisa. Como observa a pesquisadora Marlucy Paraiso (2012), precisamos ter o compromisso de criar discursos sobre nossas pesquisas que incluam nossos objetos de análise, entendendo e assumindo que fazemos uma pesquisa interessada, ou seja, compreendendo que esses discursos que construímos a partir do que examinamos em nosso *corpus* de análise estão também imbricados na luta para criar versões de verdade sobre a realidade na qual adentramos. Dessa forma, os *scripts* de gênero, envolvendo as expectativas em torno das masculinidades e feminilidades, assim como os conceitos de raça e de literatura infantil, deram sustentação às análises que pude elaborar, a

partir dos inúmeros aspectos presentes nos discursos e ilustrações das histórias infantis pesquisadas.

Compreendo que descobrir a relação entre os conceitos foi um desafio que exigiu estudo e compreensão de cada um deles de modo particular para depois pensá-los de forma articulada. Minha atenção e interpretação voltaram-se para a centralidade da cultura negra nos dados encontrados, observando e desenhando o mapa conceitual compartilhado de uma maneira semelhante entre as personagens protagonistas negras das histórias (HALL, 2016).

Indo ao encontro da ideia de desenhar o mapa conceitual das personagens negras protagonistas das histórias, entendo que é extremamente necessário para mim, como mulher, professora e pesquisadora negra, não só estudar minha própria cultura, como também fazer movimentos para que as culturas negras sejam valorizadas e respeitadas por outras culturas. Para que isso fosse possível, foi preciso compreender a importância da intelectualidade de meninas e mulheres negras no âmbito social, esquecidas muitas vezes de suas condições de sujeitos e seres ativos que têm direitos sociais, políticos e econômicos na sociedade onde vivem (RIBEIRO, 2017).

Em relação aos livros infantis, podemos entendê-los como artefatos culturais que correspondem a produtos sociais. Eles carregam significados regulados pelas condutas sociais e também prescrevem saberes, modos de ser, pensar e agir, valores, exercícios e atitudes praticados pelos indivíduos em sua particularidade (MAKNAMARA, 2020). Escolhi os livros de literatura infantil contemporânea para operar em minha pesquisa porque creio que esses artefatos culturais são máquinas de ensinar, constituindo-se como textos culturais, produtores de sujeitos. Os livros de literatura infantil são veículos de linguagem acionados pela cultura, podendo ser vistos como mediadores de palavras e produtores de significados, valores e saberes, como reafirma Maknamara (2020).

Esta seção teve como intencionalidade mostrar o caminho metodológico que permitiu a concretização da pesquisa, focalizada no protagonismo de meninas negras nos livros de literatura infantil contemporânea, mediante o processo de leitura e análise das obras. A seguir, apresento o quarto capítulo, que corresponde às unidades de análise, elaboradas a partir de observações e apontamentos que fiz das obras aqui elencadas, principalmente em relação aos modos como os protagonismos das meninas negras estão sendo operados nos artefatos culturais selecionados.

4. "ABRI O ENVELOPE. RESPIREI PROFUNDAMENTE E COMECEI A LER":
ANÁLISES DA PESQUISA

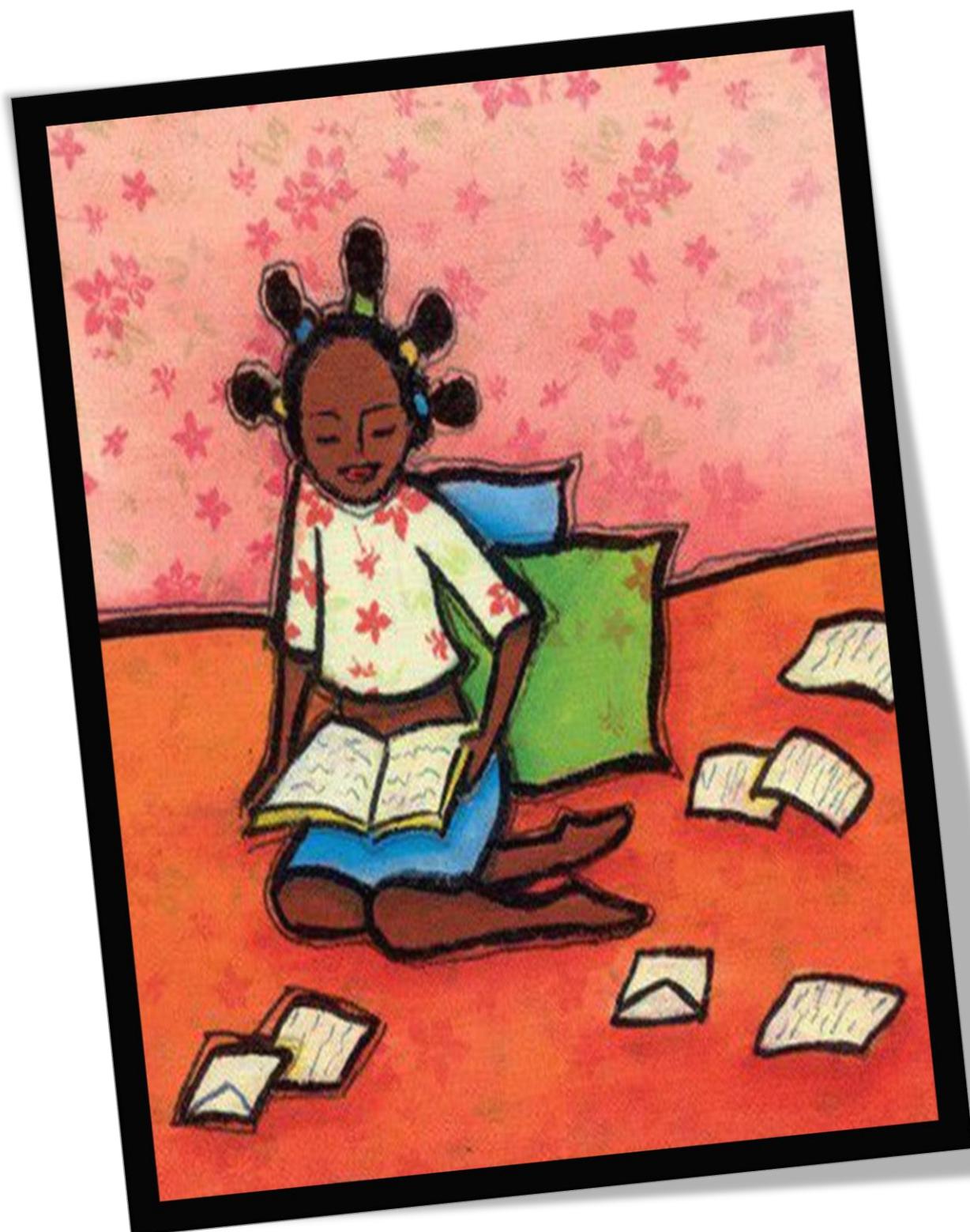


Figura 6 - *Os tesouros de Monifa*, de Sonia Rosa, 2009.

Começo o capítulo apresentando a imagem da personagem Monifa, da obra *Os tesouros de Monifa*, de Sonia Rosa (2009). Faço uma analogia entre essa imagem e o título do capítulo, que se refere a abrir um envelope, respirar e começar a ler. As ações da frase e a imagem convergem com o intuito deste capítulo: apresentar uma leitura atenta dos dados encontrados na pesquisa mediante a observação e descrição do que percebi nos enredos, ilustrações e cenas das histórias infantis pesquisadas.

Neste capítulo, portanto, apresento minhas análises dos 10 livros selecionados para a pesquisa. Foram identificadas três unidades de análise, a saber: “*Cachinhos, crespinhos, birotos e coquinhos*”: *por que o cabelo é uma questão para as meninas negras?* “*Cor de pele de quem?*” *O colorismo na literatura infantil*; “*Família não se separa nunca, só estica no tempo*”: *entre idealizações de família e maternidade, as estatísticas de abandono paterno*.

4.1 “CACHINHOS, CRESPINHOS, BIROTOS E COQUINHOS”: POR QUE O CABELO É UMA QUESTÃO PARA AS MENINAS NEGRAS?



Figura 7- *Meu crespo é de rainha*, de bell hooks, 2018.

*“Ondulado e permanente
Teu cabelo é de sereia
E a pergunta que não
sai da mente*

Qual é o pente que te penteia”

(Nega de cabelo duro, Planet Hump).

(Compositores: David Nasser e Rubens Soarcs)

Embora o cabelo não seja o tema central em todas as histórias pesquisadas nesta investigação, a identidade e representação racial das personagens negras protagonistas das histórias são demarcadas pelo cabelo como símbolo de legitimidade da negritude nas obras.

Tomo aqui o conceito de negritude a partir das palavras da autora Gládis Kaercher (2006), que a descreve como uma vivência orgulhosa do sentimento de sua pertença racial. Nesse sentido, entendo também que a negritude é um movimento organizado que traz uma consciência étnica de caráter cultural, com o intuito de resgatar valores e costumes de nossos/as antepassados/as africanos/as. O autor Aimé Césaire⁹ (1977) compilou o conceito de negritude

⁹ Em entrevista a René Despestre (1977: 337), o autor Aimé Césaire explica como surgiu o termo *negritude*: “...Como los antillanos se avergonzaban de ser negros, buscaban toda clase de perífrasis para designar a un negro. Se hablaba de ‘hombre de piel curtida’ y otras estupideces por el estilo... y entonces adoptamos la palabra *nègre* como palabra-desafío. Era éste un nombre de desafío. Era un poco de reacción de joven en cólera. Ya que se avergonzaban de la palabra *nègre*, pues bien, nosotros emplearíamos *nègre*. Debo decir que cuando fundamos L’Étudiant noir yo quería en realidad llamarlo L’Étudiant *nègre*, pero hubo gran resistencia en los medios antillanos... Algunos consideraban que la palabra *nègre* resultaba demasiado ofensiva: por ello me tomé la libertad

a partir de uma discussão coletiva de estudantes negros que se conheceram na Europa , com o objetivo de dar uma conotação positiva ao/à negro/a. Para o autor, os/as negros/as deveriam assumir-se como negros/as, pois carregam uma história, uma cultura, uma identidade racial. Entendo que o conceito de negritude ao qual o autor se refere tem sentido político, social e cultural, como venho discutindo desde o início da pesquisa.

No entanto, é preciso entender que ser negro/a no Brasil não é o mesmo que ser negro/a em outros países, pois, como aponta a autora Gládis Kaercher (2011), a identidade racial não é linear, ela é definida além do modo como fomos educados em nossa cultura. Nos Estados Unidos, por exemplo, as identidades raciais são construídas mediante negociações, experiências de vida, desejos, escolhas, etc. para a ocupação de posições sociais. Já no Brasil, a raça/cor é um marcador identitário que define quem é branco/a ou quem é negro/a; é um atributo observável no sujeito e pautado pelos seus traços fenotípicos, como: cor de pele, espessura dos lábios, largura do nariz, cabelo, dentre outros.

Nesse cenário, percebi que, nos livros de literatura infantil analisados, o cabelo se tornou um elemento de força para demarcar a pertença racial das meninas negras protagonistas das histórias, sendo um marcador que definiu a legitimidade da pertença das personagens à raça negra. Portanto, o cabelo é um símbolo pessoal que representa a identidade do sujeito, um marcador que apresenta seu pertencimento racial. Para o antropólogo Edmund Leach (1983), o cabelo tem uma função simbólica incorporada a rituais de convívio e interação social. Não é à toa que nos dias de hoje, ao vermos um sujeito com determinado tipo de cabelo, conseguimos identificar seu pertencimento racial visualmente, criando *scripts* a partir do olhar sobre ele.

Gomes (2003), em sua tese de doutorado, detectou que nem sempre o padrão estético do/a negro/a é visto como positivo. Muitas vezes, o olhar lançado sobre o/a negro/a e sua cultura, não só na escola, mas em toda a sociedade, estigmatiza, discrimina, segrega e até mesmo nega sua identidade racial por meio de práticas discursivas estruturais e recreativas por parte de professores/as, gestores/as e pares.

A temática do cabelo foi discutida por Evelyn Rosa (2018) em seu trabalho intitulado “*Cabelo cresce... preconceito também!*”: *Uma análise dos livros de literatura infantil para o empoderamento de meninas negras*. A autora discutiu como os livros de literatura infantil podem contribuir para o empoderamento de meninas negras e favorecer suas identidades étnico-raciais. O título do trabalho da referida autora foi motivado por um episódio ocorrido com uma

de hablar de negritud (négritude). Había en nosotros una voluntad de desafío, una violenta afirmación en la palabra nègre y en la palabra negritude”.

menina negra de 8 anos que teve os seus cabelos cacheados cortados pela madrasta, sem que a mãe ou o pai da menina autorizassem, além da própria criança. O pai da menina, ao ser questionado sobre o episódio, que evidencia a violência cometida contra a criança, respondeu que “cabelo cresce”, assim minimizando o ocorrido!

Também é preciso dizer que os cabelos crespos de pessoas negras são referidos de forma pejorativa como *cabelos Bombril*, *pixaim*, etc., acrescentando-se o fato de que muitas vezes as crianças são constrangidas pelas/os próprias/os professoras/es a virem com os cabelos presos ou até mesmo são alvos de comentários preconceituosos, tais como: “pede à sua mãe para dar um jeito nesse seu cabelo”. Não é à toa que muitos procedimentos com o objetivo de alisar os cabelos são feitos desde a infância para que as meninas negras e pardas não passem por tais situações de discriminação. No Brasil, de acordo com uma reportagem¹⁰ publicada no ano de 2017 pelo Euromonitor, órgão que controla as vendas de produtos de beleza, os produtos mais vendidos nesse ano foram os cremes para cabelos e a perspectiva é de haver um grande aumento até 2021, o que demonstra o quanto a construção da feminilidade está voltada para a aparência, acionando determinados padrões de embelezamento, dentre os quais os cabelos ocupam um importante protagonismo.

Essas situações mostram-nos o quanto os cabelos crespos, enrolados, encaracolados, das pessoas negras, em especial das crianças, são sempre um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo, sendo um importante veículo de comunicação (GOMES, 2003). Nesse sentido, entendo que, ao falarmos do cabelo crespo de pessoas negras e pardas, em especial das meninas, temos que discutir sobre uma memória, uma história ancestral de como esses cabelos eram valorizados e trançados nas culturas africanas de diferentes maneiras. Vejamos:



Figura 8 – *Amoras* (Emicida, 2018)



Figura 9 – *Coraline*, (Rampazo, 2017)

¹⁰ Reportagem: <https://www.valor.com.br/empresas/5010938/venda-de-produtos-para-cabelos-deve-crescer-5-ao-ano-ate-2021>.



Figura 10 - Dandara (Suertegaray, 2018)

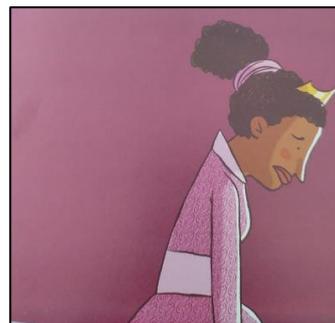


Figura 11 - Sofia (Rocha, 2018)

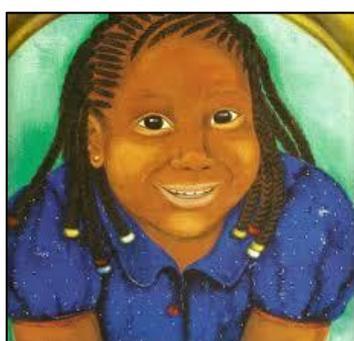


Figura 12 - Betina (Gomes, 2009)

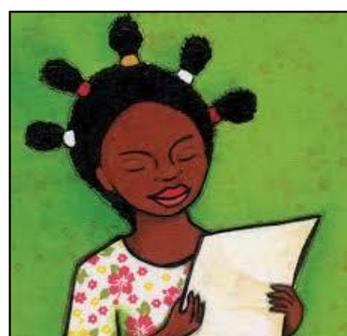


Figura 13 - *Os tesouros de Monifa* (Rosa, 2009)



Figura 14 - *Meu crespo é de rainha* (hooks, 2018)



Figura 15 – Obax (Neves, 2010)



Figura 16 - Gabriela (Rodrigues, 2013)

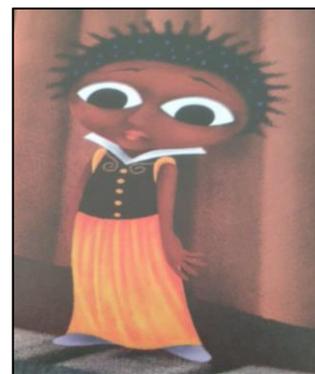


Figura 17 – Pretinha (Rubem Filho, 2013)

Nas Figuras 8, 9,10 e 11, os cabelos das personagens de Amoras, Coraline, Dandara e Sofia, respectivamente, estão penteados e ajeitados de forma simples; os de Coraline e Sofia têm poucos adornos. Soltos ou amarrados, os cabelos não deixam de demarcar certo modo de conceber a cultura negra, a partir de uma determinada estética. Já nas Figuras 12, 13, 14, 15, 16 e 17, os cabelos das meninas negras aparecem trançados e penteados com acessórios coloridos. De qualquer modo, não há dúvida de que todas as personagens são negras, pois os cabelos de todas elas são retratados nas ilustrações com simbolismos da cultura negra. O autor Raul Lody (2006) diz que os conceitos de cabelos e estética estão associados aos conceitos de pertencimento, de modo que portar, usar e exibir os cabelos crespos é valorizar a pertença e entendê-la como bela, não se deixando capturar apenas por um determinado padrão estético associado à branquitude.

De acordo com a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2003), o cabelo é um elemento cultural cheio de significados e leva consigo uma história, memórias e uma herança cultural presente na vida do indivíduo. Também para Gomes (2003), os cabelos, ao serem manipulados, carregam uma vitalidade histórica e social, atuante no sujeito. Assim, entendo que todas as personagens, por meio de seus cabelos, levam uma identidade cultural negra, com suas particularidades e histórias diferentes, mas com um pertencimento racial comum – a origem africana e afro-brasileira –, como pode ser visto nas histórias dos livros *Dandara*, *Betina*, *Meu crespo é de rainha* e *Os tesouros de Monifa*:

“O mais legal é que todos os cabelos contam histórias. Histórias que falam das nossas origens”.

(Dandara, seus cachos e caracóis, de Marta Suertegaray, 2018, p.11)

“Enquanto trançava, avó e neta conversavam, cantavam e contavam histórias. Era tanta falação, tanta gargalhada que o tempo voava!”

(Betina, de Nilma Lino Gomes, 2009, p.6)

“Sentadinha de manhã, esperando as mãos carinhosas que escovam ou trançam, para o dia começar enrolado e animado!”

(Meu crespo é de rainha, de bell hooks, 2018, p.18)

“De repente, vi minha mãe e minha vó Abgail 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”.

(Os tesouros de Monifa, de Sonia Rosa, 2009, p.27)

As histórias mostram a importância desse ritual de trançar e adornar os cabelos como um momento de comunhão, uma oportunidade de falar e honrar a cultura da qual as personagens são oriundas, com histórias de vida e memórias ancestrais. Tal ideia também é reforçada pelo autor Lody (2004) quando diz que tocar na cabeça, pentear os cabelos e fazer penteados são atividades antigas e importantes para o sujeito.

Com relação aos enredos das quatro histórias que enfocam a temática do cabelo, foi necessário também observar como os *scripts* de gênero operam nessas obras, em especial no que se refere às feminilidades. As mulheres e meninas são colocadas como meigas, amorosas, delicadas, preocupadas com o embelezamento, cumprindo assim os *scripts* tradicionais voltados para o sexo feminino (FELIPE, 2016). No entanto, um outro dado importante a ser observado nas ilustrações das obras que tematizam a questão dos cabelos das meninas negras, é o fato delas nos remeterem à estrutura familiar matriarcal africana e afro-brasileira, pois essa tradição de trançar, fazer birotos, elaborar penteados, etc., é passada de mãe para filha como uma comunhão geracional que se dá entre mulheres negras (NASCIMENTO, 2009)¹¹. Por outro lado, tais ilustrações também podem nos remeter àquilo que muitos autores e autoras têm nomeado de a solidão da mulher negra, pois muitas delas têm a responsabilidade de chefiar suas famílias sozinhas (CARRERA & CARVALHO, 2020; PACHECO, 2008, 2013)

Outro aspecto que ficou evidente durante a leitura, observação e análise das obras do acervo refere-se à ideia de superação de dificuldades, medos, receios e dúvidas, direcionando as personagens para um final feliz. Tais *scripts* de gênero tendem a reforçar a suposição de que as mulheres e meninas precisam aguentar todas as dificuldades, pois podem superá-las. No entanto, essa observação me fez pensar na realidade de meninas negras no Brasil, que muitas vezes não conseguem superar suas dificuldades e medos; são meninas cujas histórias nem sempre têm um final feliz, pois, conforme apontei no capítulo anterior, essas meninas são as principais vítimas de violência sexual.

Outro tema que considero interessante a ser apontado tem relação com as expectativas que se criam em torno das meninas negras das histórias. Espera-se que elas continuem com a cultura de trançar os cabelos e fazer penteados diferenciados, com uso de adornos e adereços, conforme herança de suas mães e avós. Embora os livros tenham a intenção de valorizar os costumes e antepassados das famílias ali retratadas como forma de discutir os pertencimentos étnico-raciais, penso ser relevante não restringir tais pertencimentos a uma única estética e

¹¹ Para saber mais ler a obra: *Afrocentricidade*, de Nascimento (2009), especialmente o capítulo 10 intitulado: *A identidade contraditória da mulher negra brasileira: bases históricas*.

modo de ser. Refiro-me, por exemplo, às meninas e mulheres negras que fazem uso de química em seus cabelos para fins de alisamento.

O conceito de identidade racial refere-se ao quanto somos identificados, reconhecidos e classificados basicamente pela cor de nossa pele e pelos nossos traços fenotípicos. Nesse sentido, também é importante considerar que a identidade dos sujeitos está atrelada à liberdade de se auto identificarem. Então, as meninas negras não vão deixar de ser negras por causa da forma de usar os cabelos, uma vez que seu marcador está posto visualmente por suas características fenotípicas, definindo sua pertença racial (KAERCHER, 2011).

Outro ponto importante nesta discussão é o contexto histórico, social e cultural, demarcando as condições sociais e materiais de um determinado grupo e a forma como ele é representado (WOODWARD, 2000). Como exemplo, poderíamos citar a seguinte situação: uma menina negra que frequenta uma escola privada tem vivências sociais bem diferentes de uma menina negra que frequenta uma escola pública de periferia. Ambas são negras, mas seus lugares sociais deslocam-se, por causa das relações de convívio, locais de estudo e formação escolar. Outro exemplo é comparar uma menina negra que mora no Brasil e outra que mora nos Estados Unidos. Ambas são meninas negras, entretanto, seus costumes, valores e culturas locais diferenciam-se. Como refere Kaercher (2011), nossa identidade racial é culturalmente construída, e cada cultura assenta significações sociais diferentes.

Um exemplo interessante a ser comentado é com relação ao livro *Betina* (GOMES, 2009), quando, em um determinado momento da história, a personagem protagonista sofre discriminação de seus colegas de escola e consegue responder a tais provocações, evidenciando seu lugar de pertença e os valores culturais que carregava consigo, como se pode perceber a seguir.



Mas havia também quem não gostasse das tranças de Betina. Menino e Menina que torciam o nariz e puxavam as tranças da garota quando ela estava distraída. Betina respondia, de forma enérgica, não deixava passar nada.

- Para com isso! Tá com inveja, é? Se quiser, peço a minha vó para fazer trancinha no seu cabelo também.

(*Betina*, de Nilma Lino Gomes, 2009, p.12)

Penso que, nessa parte da história, a autora mostra a importância de a menina posicionar-se ao referir que Betina respondeu de forma enérgica, não aceitando de forma

passiva as humilhações. Ao reagir de forma positivada, oferecendo os serviços da avó, ela reitera o valor de sua ancestralidade e sua pertença racial.

Desse modo, os livros de literatura infantil cumprem um papel importante ao discutirem os preconceitos relacionados à estética dos cabelos das meninas negras, reafirmando que não importa se são cabelos *Black Power*, trançados ou penteados em forma de biotes, coquinhos, etc. Todos os tipos são ícones identitários, marcas, símbolos da cultura negra, e integram uma estética corporal. Porém, para que os cabelos possam ser vistos de uma maneira positivada pela sociedade e, em especial, pelas meninas negras, é preciso que se lance um olhar não somente para a questão estética do cabelo, mas também para a história, para a memória de vida que uma menina negra carrega.

4.2 “COR DE PELE DE QUEM”? O COLORISMO NA LITERATURA INFANTIL

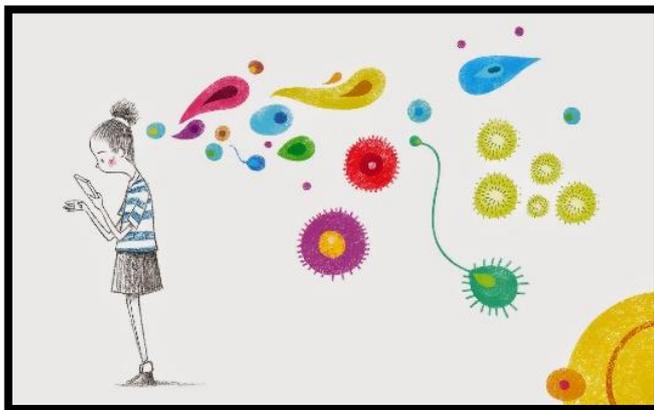


Figura 18 - *A cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo, 2017.

O livro intitulado *A cor de Coraline* (RAMPAZO, 2017) traz uma interessante e pertinente discussão sobre os diferentes tons de pele das pessoas e o quanto, durante muito tempo, as crianças negras e pardas não se viram representadas nas histórias de livros infantis ou mesmo nos desenhos que elas mesmas eram convocadas a criar nas tarefas escolares, especialmente na Educação Infantil. O lápis rosa era considerado o principal instrumento para colorir a pele, de modo que, entre as crianças e até mesmo entre as professoras, o lápis “cor de pele” era solicitado por todos/as, sem maiores questionamentos.

No entanto, uma iniciativa importante surgiu em 2014, com a criação de uma caixa de giz em tons de pele, contendo 12 cores. Foi o primeiro material grafo-plástico nacional voltado à educação em relações étnico-raciais no ambiente escolar. Desenvolvido pelo projeto UNIAFRO da UFRGS, estendeu-se além de nossas fronteiras, pois hoje esse material é conhecido em várias partes do mundo. Recentemente, o projeto lançou também uma caixa com 24 tonalidades de giz, para dar prosseguimento à formação continuada de Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), auxiliando professores/as na apresentação desse material de colorir a pele nas escolas.

Essa discussão sobre a cor da pele importa porque é o principal marcador visual que define a identidade racial de um indivíduo. Pode trazer sérias consequências, especialmente no que diz respeito ao preconceito, que se expressa na geração (ou na falta) de oportunidades de emprego, de estudo e de acesso a determinados bens e lugares.

Penso ser importante destacar que 56,10% da população brasileira se declaram como negros/as ou pardos/as, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE) de 2019. Portanto, somos um país cuja maioria da população é negra. No entanto, o Brasil possui altos índices de violência contra essa população, como é possível constatar nas estatísticas expressas nos *Atlas da Violência* dos últimos anos e nos *Anuários de Segurança Pública*.

De acordo com o Anuário de Segurança Pública, o Brasil teve 7,1% taxa de crescimento de feminicídios no ano de 2019. Foram registrados 1.326 casos; deste total, 66,6% são vítimas negras. Com relação às crianças e adolescentes vítimas de violência, 10,3% são vítimas de assassinatos no país; destas, 91% são do sexo masculino e 75% são vítimas negras.

O *Atlas da Violência 2020*, ao discutir os marcadores de gênero e raça na violência, mostra que, em 2018, cerca de 68% das mulheres assassinadas no Brasil eram negras. Enquanto entre as mulheres não negras a taxa de mortalidade por homicídios no último ano foi de 2,8 por 100 mil, entre as negras, a taxa chegou a 5,2 por 100 mil, praticamente o dobro, lembrando que no mesmo ano uma mulher foi assassinada a cada duas horas.

Embora o número de homicídios femininos tenha apresentado redução de 8,4% entre 2017 e 2018, se verificarmos o cenário da última década, veremos que a situação melhorou apenas para as mulheres não negras, acentuando-se ainda mais a desigualdade racial. Se, entre 2017 e 2018, houve uma queda de 12,3% nos homicídios de mulheres não negras, entre as mulheres negras essa redução foi de 7,2%. Analisando-se o período entre 2008 e 2018, essa diferença fica ainda mais evidente: enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras caiu 11,7%, a taxa entre as mulheres negras aumentou 12,4%.

[...] Em Alagoas, estado com a maior diferença entre negras e não negras, os homicídios foram quase sete vezes maiores entre as mulheres negras. (*Atlas da Violência 2020*, p. 37).

Os dados escancaram o quanto somos um país racista. Como vimos anteriormente, conforme o autor Silvio Almeida (2019), o racismo pode ser exercido de maneira individual, institucional e estrutural. Para o autor, o racismo individual constitui-se em “um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo atribuído a grupos isolados” (ALMEIDA, 2019, p. 36); trata-se de um comportamento individual, específico. Já o racismo institucional é exercido no âmbito das instituições, que passam a conceber desvantagens e privilégios aos indivíduos com base na raça à qual pertencem. O racismo estrutural, por sua vez, decorre da estrutura social como um todo, envolvendo as relações políticas, econômicas, familiares, jurídicas e religiosas.

Penso que é importante perceber que o racismo ocorre em diferentes dimensões sociais e que ele se configura em práticas discriminatórias que desvalorizam e desqualificam os indivíduos negros. Ao pensar nas situações de racismo que as meninas negras sofrem no Brasil, observo que são discriminadas desde o seu convívio familiar, sofrendo com atos de violência, abusos e abandono.

Os dados de violência doméstica e sexual no Brasil divulgados pelo *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* (2020) mostram que 266.310 casos de lesão corporal dolosa foram registrados em decorrência de violência doméstica no ano de 2019. Com relação ao número de vítimas de estupro e estupro de vulnerável foram registrados 66.123 casos, sendo 57,9% vítimas de até 13 anos – 85,7% do sexo feminino, 44,6% vítimas negras. De acordo com o documento, em 84,1% dos casos, o agressor é conhecido das vítimas, o que leva a pensar que as crianças e adolescentes são vitimadas/os pela violência de familiares e/ou pessoas que com elas/es mantêm um vínculo de confiança (BRASIL, 2020).

As discriminações estendem-se até mesmo ao convívio escolar, com brincadeiras, deboches e atos de exclusão sofridos no âmbito da sala de aula (LEGUIÇA, 2019). Cabe aqui retomar o racismo recreativo, analisado por Adilson Moreira (2019) como fenômeno cultural que opera a partir do humor, de brincadeiras e de expressões que acionam símbolos racistas, sendo veiculadas em programas humorísticos, filmes, peças teatrais, assim como em falas e atitudes das pessoas em seu convívio social. O tom de “brincadeira” estabelece uma relação de poder assimétrica, em que uma das partes é humilhada, depreciada pelo sujeito que se considera superior. Assim, quando alguém chama meninas negras de feias, ridicularizando seus cabelos, denominando-os de “pixaim¹²”, por exemplo, ou comentando que parecem “cabelos feios e enredados, como de uma empregadinha” (BECK, 2012), tenta atingir a autoestima delas, impondo certos padrões estéticos como os melhores, mais aceitáveis e mais bonitos. Desse modo, entende-se como o racismo existe e opera como uma forma de discriminação baseada no pertencimento racial do sujeito.

Outro ponto importante de preconceito e exclusão social refere-se aos diferentes tipos de pigmentação da pele do indivíduo, classificados do mais claro ao mais escuro, de forma que, quanto mais escura a pele, maior o preconceito. É o que chamamos de colorismo, que pode também ser interpretado como uma pigmentocracia, tipo de discriminação referente à cor de um indivíduo, o que geralmente aparece em países que sofreram colonização europeia e escravocrata (DJOKIC, 2015).

Levando em conta esses aspectos, compreendo que o colorismo é um sistema no qual os sujeitos são classificados, estratificados por sua cor; a partir dessa classificação, poderão ou não participar de diferentes ambientes sociais ou ser “tolerados” pela branquitude, criando a ilusão de que esses sujeitos são incluídos em todos os ambientes. Para que isso não aconteça, é

¹² Palavra derivada do tupi para designar o cabelo crespo. Muitas vezes, a palavra *pixaim* é utilizada de forma pejorativa em práticas racistas recreativas.

necessário que o sujeito negro se dê conta dessa tolerância e lute para que ela se transforme em aceitação e compreensão cultural, pois, se ele recusar a permissão de sua presença em lugares majoritariamente brancos, poderá ser excluído desses ambientes (DJOKIC, 2015).

Com relação ao acervo pesquisado, de um modo geral, o conceito de cor não é a temática central da maioria das obras literárias. Entretanto, percebi que, ao folhear as páginas, observar as capas e ler as histórias, a cor é um modo de identificar a pertença racial das protagonistas e de personagens secundários/as nas ilustrações dos livros.

Dos 10 livros pesquisados, apenas um faz menção direta ao conceito de cor. A história chama-se *A cor de Coraline* (RAMPAZO, 2017), que inicia com a pergunta de um menino branco chamado Pedrinho para a protagonista negra Coraline:

“Coraline, me empresta o lápis cor de pele?”
(*A cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo, 2017, p.6)

Em outros trechos do livro, a menina parece não entender a pergunta, fazendo com que o menino consiga perceber a inadequação daquela questão. Afinal, de qual cor de pele estamos falando?

“Foi isso que o Pedrinho me perguntou e fiquei assim, meio com cara de lagosta, olhando para a cara dele”.
(*A cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo, 2017, p.8).

“Olhando pra minha caixa de lápis de 12 cores. Olhando pra cor da minha pele”.
(*A cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo, 2017, p.8).

“Um ponto de interrogação enorme ficou rodopiando na minha cabeça”.
(*A cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo, 2017, p.9).

Após a indagação do personagem a Coraline, a menina negra protagonista passa o resto da história indo em busca do lápis que é a cor de sua pele. Experimenta diferentes cores de uma caixa de 12 lápis coloridos e, ao final, observando que a cor que mais se aproxima de sua pele é a marrom, alcança esse lápis ao menino Pedrinho. O final da história é surpreendente, característica típica de obras com qualidade literária:

“O Pedrinho olhou pro lápis marrom e olhou pra mim com uma cara de lagosta. Depois deu um sorriso, disse obrigado e começou a pintar o desenho dele com o lápis cor de pele. A cor da minha pele”.

(A cor de Coraline, de Alexandre Rampazo, 2017, p.28)

O final da história promove no leitor uma reflexão sobre a cor de pele da protagonista, como também do personagem Pedrinho. Nota-se que há na obra uma intenção positiva de fazer o leitor infantil perceber que existem diferentes tons de pele.

A cor de Coraline, além de discutir como tema central a cor como pertença racial, possui também alguns elementos literários importantes que configuram a qualidade literária da obra, tais como: brincadeira com as palavras, linguagem diferenciada e adequada às crianças pequenas, imagens de acordo com o texto escrito, história atrativa e final surpreendente. Nesse sentido, entendo que a obra do autor Alexandre Rampazo (2017) traz qualidade literária. O autor criou um livro ilustrado que encanta e surpreende o leitor, fazendo uma reflexão sobre o tom de pele – uma obra com sintonia entre as imagens e o texto escrito (AZEVEDO, 1998).

Creio que essa obra, além de diferenciar-se no acervo por focar a temática da cor, também mobiliza o leitor a pensar. Livros desse tipo são fundamentais em escolas, pois podem contribuir para práticas pedagógicas em sala de aula com as crianças, empoderando meninas negras para valorizarem sua cultura, ancestralidade e cor de pele.

Também é interessante observar que outras obras do acervo, mesmo não tendo como central a temática da cor, dão visibilidade às identidades raciais das meninas negras como protagonistas. Assim, ao lerem as histórias, as crianças percebem que as protagonistas carregam traços simbólicos da cor de pele preta ou parda, com base nas ilustrações que acompanham as narrativas e na leitura visual das personagens (MANGUEL, 2001).

Além das ilustrações, algumas obras aludem brevemente à cor da protagonista, brincando com as palavras. Um exemplo é *Amoras*, do autor Emicida (2018), que de forma leve e poética qualifica a cor preta, comparando-a com a fruta amora ao dizer que ela brilha e que, quanto mais escura, mais doce é. A narrativa evidencia, portanto, o empoderamento da menina negra protagonista da história.

“Em um passeio com a pequena no pomar, explico que as pretinhas são o melhor que há”.

(Amoras, de Emicida, 2018, p.16).

“Amoras penduradas a brilhar, quanto mais escuras, mais doces. Pode acreditar”.

(Amoras, de Emicida, 2018, p.20).

“Então a alegria acende os olhos da menina; que conclusão incrível alcançou a pequenina?”

(*Amoras*, de Emicida, 2018, p.22).

“Fez as palavras soarem como canto ao brincar com as frutinhas com sabor de acalanto.”

(*Amoras*, de Emicida, 2018, p.32).

“Me olhou nos olhos muito bem, e disse: - Papai! Que bom, porque eu sou pretinha também!”

(*Amoras*, de Emicida, 2018, p.34-36).

De acordo com os trechos da história, entendo que a obra traz um olhar positivo e qualificado com relação à cor preta ao longo de toda a história, não fazendo menção a situações de discriminação, nem relatando dificuldades que as crianças passam por serem negras e sofrerem preconceitos. Ressalto que todos os livros partem desse princípio e têm essa intenção – a de exaltar e positivar os/as personagens negros/as. Mais ainda, alguns livros do acervo escolhido destacam-se por sua qualidade literária, pela beleza poética e pelos finais surpreendentes e criativos que conseguem alcançar, como é o caso do livro *Amoras*.

Outra obra que também traz elementos importantes a serem discutidos em relação à cor, como o casamento inter-racial e o colorismo presente no filho do casal, além de questões de gênero, é o livro *Escola de princesas recatadas*, do autor Eliandro Rocha (2018). A história começa com o espelho narrando a vida da personagem Sofia, uma princesa negra que vai para uma escola de princesas para aprender a comportar-se de forma “adequada”; ela deverá aprender a cantar, a andar de salto alto, enfim, a ter atributos suficientes para casar-se com um príncipe. No entanto, Sofia percebeu que não levava jeito para isso. Desde o início, quando começou a frequentar a escola de princesas, a menina atraiu olhares estranhos por não conseguir comportar-se da maneira esperada para uma menina, sofrendo, inclusive, alguns castigos. Temos aqui um exemplo das sanções sofridas por aquelas que não correspondem aos *scripts* de gênero esperados. Sofia, então, conversa com a família, mostrando seu desejo de sair da escola de princesas, pois não consegue fazer nada igual às princesas dos contos de fadas e quer apenas ser feliz. Finalmente, ela sai da escola de princesas e, tempos depois, agora jovem, Sofia vai estudar sobre castelos, que era o que ela gostava, e conhece um príncipe branco, diferente de todos os outros, pois ele costurava. Aqui, o enredo do livro quebra os padrões considerados adequados para o gênero masculino, acionando um personagem homem que costura. Sofia e o príncipe casaram e tiveram um filho mestiço, como podemos observar nas ilustrações que

retratam a criança, pois a cor da pele do menino é diferente da cor dos pais, como se pode ver abaixo.

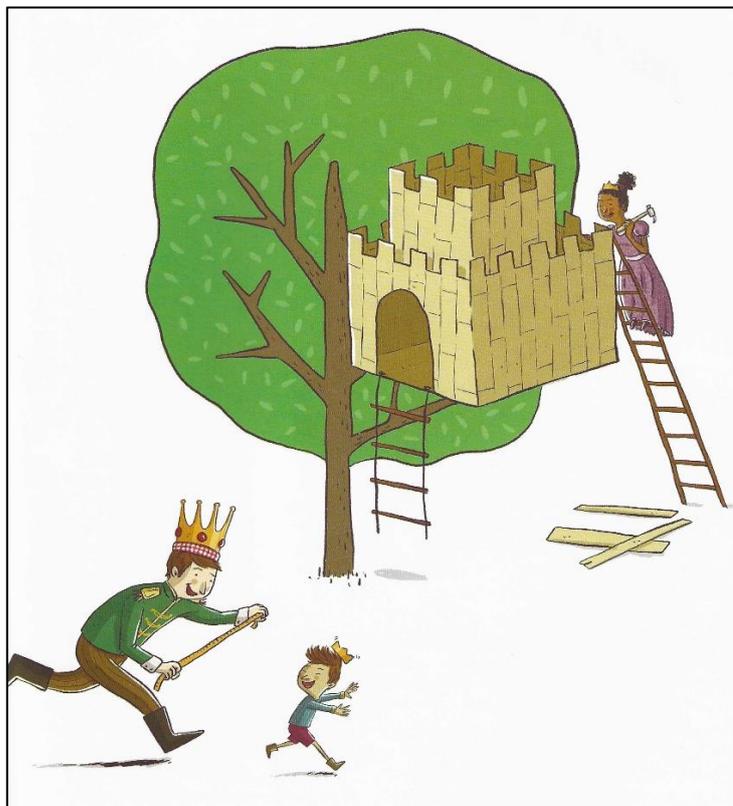


Figura 19 – *Escola de princesas recatadas*, de Eliandro Rocha, 2018.

A imagem mostra um menino brincando com o príncipe Valentino e Sofia montando uma casa na árvore em forma de castelo.

Outras obras do acervo também mostram famílias inter-raciais, como a história *Gabriela: a princesa do Daomé*, da autora Marta Rodrigues (2013), e *Dandara: seus cachos e caracóis*, da autora Máira Suertegaray (2018). Abaixo, seguem imagens das famílias inter-raciais para observação.

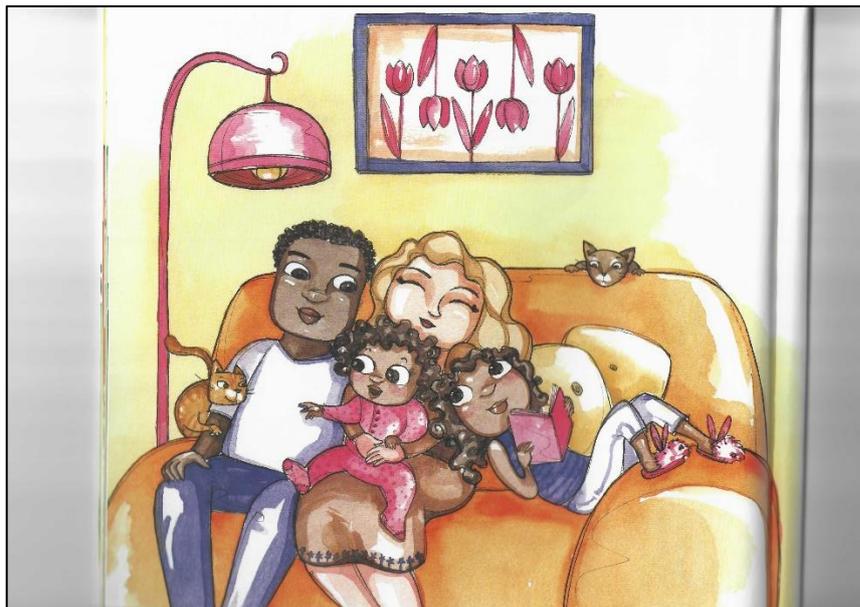


Figura 20 - *Dandara, seus cachos e caracóis*, de Maíra Suertegaray, 2018.



Figura 21 - *Gabriela: a princesa do Daomé*, de Marta Rodrigues, 2013.

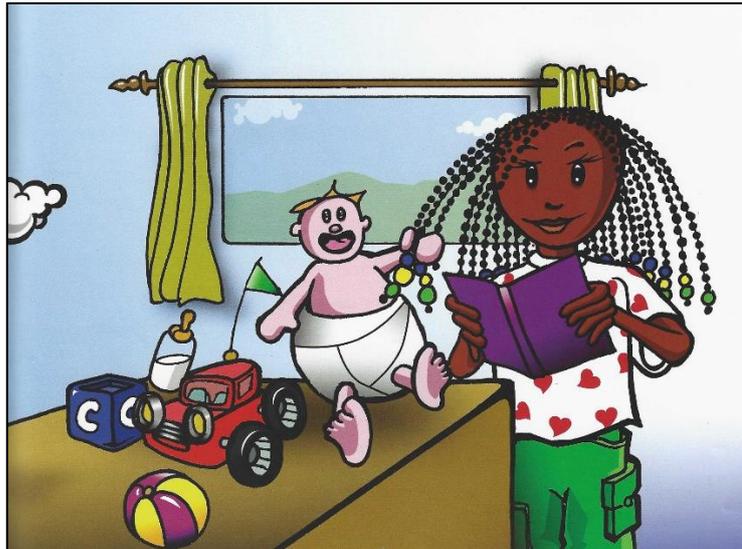


Figura 22 - *Gabriela: a princesa do Daomé*, de Marta Rodrigues, 2013.

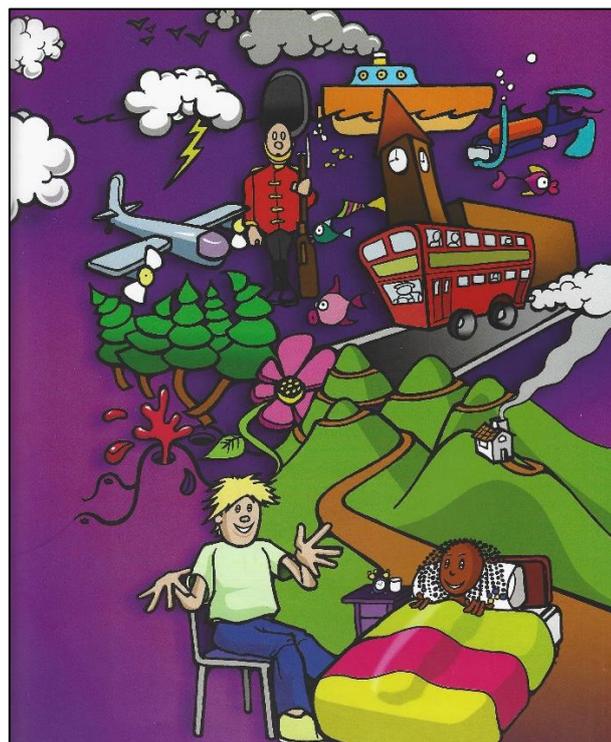


Figura 23 - *Gabriela: a princesa do Daomé*, de Marta Rodrigues, 2013.

A imagem da Figura 20, da história *Dandara, seus cachos e caracóis*, mostra a família da menina Dandara: seu pai, sua mãe e a irmã Anahí. Nessa cena, a história descreve as qualidades da personagem Dandara – “linda com nome de guerreira” – e de sua irmã Anahí – “alegria com nome de heroína”. Nesse momento na história, percebe-se uma tentativa da autora

de qualificar as personagens e seus respectivos nomes de origem africana, sem pronunciar algo relacionado diretamente à cor de pele. Já com relação aos pais, que são um casal inter-racial, a história apenas diz: a mãe é “menina de cabelos amarelos”, e o pai é “menino de cabelos pretos”. É interessante notar a infantilização usada na linguagem para descrever a mãe e o pai, como menina e menino, o que me leva a pensar o quanto há de equívoco nessa ideia de que, para escrever literatura para crianças, é necessário utilizar as referências do mundo infantil, como se elas não tivessem a capacidade de entender que se trata de dois adultos e que, portanto, deveriam ser nomeados corretamente, como mulher e homem.

Com relação às imagens das Figuras 21, 22 e 23, temos na primeira cena a protagonista Gabriela, que está abraçada à sua mãe, ambas negras; na segunda cena, vemos a imagem da menina lendo para seu irmãozinho, que tem cor de pele roseada e cabelos loiros, e está puxando suas tranças; na terceira e última cena, Gabriela está deitada em sua cama, sorrindo, tendo ao lado seu pai, um homem branco, que parece conversar animadamente com a filha. Embora em nenhum momento do livro a família seja retratada toda junta, fica evidente que se trata de uma família inter-racial.

Logo, entendo que, mesmo que as obras não tragam diretamente a discussão de cor como temática central ou como um problema a ser discutido por conta de situações de preconceito racial, elas fazem um exercício de mostrar ao pequeno leitor que há diferentes tons de pele nas pessoas. Penso ser necessário que este assunto entre em discussão em obras literárias infantis porque o racismo está presente diariamente na vida de crianças negras; em especial, isso se mostra em relação às meninas, sendo os cabelos um alvo recorrente de comentários maldosos e preconceituosos, o que lhes impõe sofrimento, opressões, violências e exclusão (RIBEIRO, 2018). Nesse sentido, é preciso que as obras invistam nessas temáticas de forma lúdica e poética, mostrando que a cor de pele negra é bonita e que o indivíduo que carrega essa pele tem uma história, uma cultura, uma ancestralidade que deve ser conhecida e respeitada.

4.3 “FAMÍLIA NÃO SE SEPARA NUNCA, SÓ ESTICA NO TEMPO”: IDEALIZAÇÕES DE FAMÍLIA, MATERNIDADE E AS ESTATÍSTICAS SOBRE ABANDONO PATERNO



Figura 24 – *Gabriela: a princesa do Daomé*, de Marta Rodrigues, 2013.

Durante a leitura atenta do acervo literário da pesquisa, chamaram-me atenção as concepções de família presentes nos livros, assim como as representações de maternidade e paternidade (in)visibilizadas nas narrativas.

No livro *Gabriela*, a família da menina é inter-racial, sendo o pai um homem branco, estrangeiro, descrito como inteligente, bem-sucedido na profissão de fotógrafo, já tendo viajado o mundo por conta de seu trabalho. No entanto, a mãe da menina é descrita como alguém que sabe contar histórias, e esta é a única menção feita a essa mulher negra. O que chama atenção é o fato desse livro acionar uma espécie de exaltação à figura masculina, pela forma como ele é descrito, justamente um homem branco e estrangeiro. Temos aqui uma dupla exaltação – de paternidade e de branquitude, visto que ele é descrito como um homem bem sucedido, inteligente, um pai competente, um pai que sabe.

4.3.1 SOBRE MATERNIDADE REFORÇANDO OS SCRIPTS DE GÊNERO

Ao ler atentamente o acervo selecionado para esta pesquisa, percebi a ausência dos homens, especialmente da figura paterna, na maioria das histórias. O que motivou tais escolhas dos/as autores/as? Por outro lado, as mães e as avós, estão sempre presentes com muita força na vida das crianças negras, demonstrando carinho, proteção e cuidado, como é possível ver nas obras *Betina*, *Os tesouros de Monifa*, *Meu crespo é de rainha* e *Obax*.

A respeito da maternidade, Dagmar Meyer (2003, p. 39) observa que,

No âmbito dos movimentos feministas, a politização da maternidade pode ser localizada no contexto de uma problematização mais ampla desencadeada no bojo da chamada segunda onda do feminismo, um movimento teórico, social e político que teve um profundo impacto sobre os modos pelos quais o sujeito e a identidade foram (são) conceptualizados na modernidade. Questionando a clássica distinção entre o "privado" e o "público", o feminismo, com o slogan de que "o pessoal é político", colocou em debate, nas arenas acadêmica e política, temas relacionados com a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, a divisão sexual do trabalho, o cuidado com as crianças como capacidade inata da mulher, que antes não eram aí considerados. Com a (hoje) antológica frase de Simone de Beauvoir (1980) de que não nascemos mulheres, mas nos tornamos mulheres, o feminismo também começou a colocar em xeque o pressuposto biologicista que permitia inscrever o feminino no sexo anatômico e passou a prestar atenção nos modos pelos quais, no âmbito do social e da cultura, somos produzidos e formados como sujeitos de gênero. Um dos elementos centrais dessas problematizações foi, justamente, o determinismo biológico com o qual se traduzia a maternidade como sendo tanto um instinto quanto o destino natural da mulher.

Cabe analisar, ainda, a ausência da figura paterna nas histórias selecionadas. Em algumas obras, como *Betina* e *Os tesouros de Monifa*, aparece apenas a mãe e/ou a avó como referência de família das meninas negras protagonistas, dando a entender que se trata de mães solo, chefes de família. Nos livros *Obax* e *Meu crespo é de rainha*, as figuras masculinas não se fazem presentes.

Ao olharmos com atenção a realidade brasileira, deparamo-nos com o fato de que muitas crianças não são registradas com o nome do pai nas suas certidões de nascimento. De acordo com os dados da Associação Nacional dos Registradores Civis de Pessoas Naturais (Arpen Brasil) divulgados pelo *Jornal de Minas Gerais* (2020), em agosto de 2020, de 1.280.514 nascimentos registrados no Brasil, 80.904 crianças têm suas certidões de nascimento apenas com o nome da mãe. Esse número de crianças sem o nome do pai leva-nos a pensar que, desde quando nascem, essas crianças já vivenciam a ausência paterna em suas histórias de vida. Além disso, conforme dados do IBGE de 2018, no Brasil, 63% das famílias na linha da pobreza são chefiadas por mulheres negras sem cônjuge. Esse índice tão impactante evidencia o quanto as

mulheres negras estão sozinhas, abandonadas pelos companheiros e também pelo Estado, ocupando os maiores índices da linha de pobreza, o que acaba se refletindo na educação e na impossibilidade de melhores oportunidades para seus filhos. Aqui, vale referir o quanto o tema da solidão da mulher negra tem sido discutido por autoras como Claudete Souza (2008) e Ana Cláudia Pacheco (2008; 2013).

Em *Obax*, do autor André Neves (2010), temos a história de uma menina muito sonhadora, que inventava histórias e imaginava que poderia chover flores onde morava, na Savana. Em nenhum momento da história, o pai é mencionado, pois o enredo da protagonista Obax tem como referência familiar apenas a mãe, conforme percebido na escrita do texto, nas ilustrações. Vejamos abaixo uma cena do livro em que se reafirma a maternidade como referência na história.

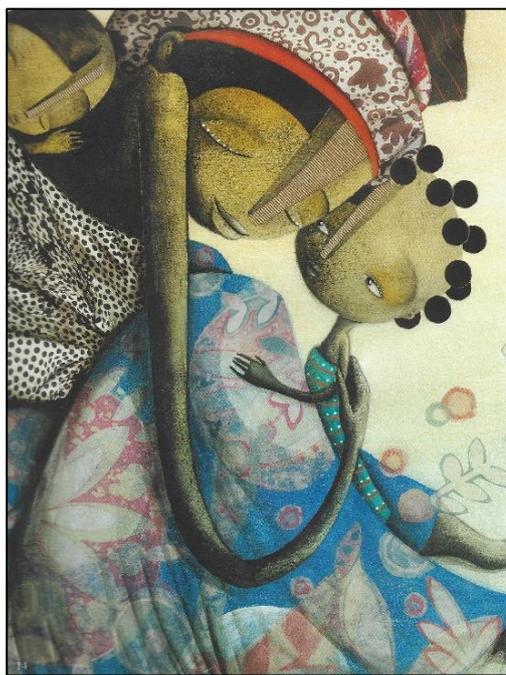


Figura 25 - *Obax*, de André Neves, 2010.

A imagem apresentada mostra a mãe de Obax segurando seus filhos com um olhar terno, amoroso, que transmite aconchego. Em nenhum momento, é citada a presença do pai ou de outra figura masculina. Assim como em outras obras do acervo, em *Obax*, aparecem apenas a mãe e/ou avó como referência familiar, geralmente exercendo uma ação de cuidado e proteção, como cuidar dos cabelos das meninas. Conforme observam Rosa e Felipe (2019), as mulheres têm sido educadas para o cuidado, exercendo, não raras vezes, uma oitava jornada de trabalho:

Mas por que falamos em uma oitava jornada de trabalho? Grande parte das mulheres passa ou passará por todas elas, a saber: o cuidado de si, que se aprende desde a mais tenra infância, afinal, meninas/mulheres precisam estar sempre belas, cuidar da aparência, para serem consideradas bem apresentáveis/apreciáveis (FRIEDERCHS, 2015); também se exige das mulheres o cuidado doméstico, caso contrário serão vistas como desleixadas, preguiçosas, desorganizadas, atributos inaceitáveis para o sexo feminino, ao contrário do masculino, quando tais designações são tidas como naturais e até esperadas. Para mulheres com parceria afetiva sexual, são exigidos atributos de atenção e cuidado com a relação, situação que se agrava quando se tem filhos, pois é inaceitável que as mulheres sejam displicentes no exercício da maternidade, sendo taxadas de “mães desnaturadas” quando não correspondem a tais scripts (BURMAN, 1999). Dedicção e cuidado são atributos que perpassam, portanto, todas as áreas de atuação das mulheres, seja na família, no trabalho ou nos estudos. Muitas mulheres, ao chegarem na maturidade, ainda se veem na responsabilidade de cuidarem dos idosos da família e também dos netos, como mostram as estatísticas de gênero no Brasil (IBGE, 2018).

Os *scripts* de gênero direcionados às mulheres ficam muito evidenciados nos livros analisados, pois as personagens são retratadas como mulheres acolhedoras e protetivas, à exceção da mãe da personagem Pretinha, que ficava mais em função do marido e negligenciava a própria filha, que se sentia abandonada e triste, a ponto de fugir de casa (do castelo).

Nos livros *Betina*, *Meu crespo é de rainha* e *os Tesouros de Monifa*, também é possível observar apenas personagens femininas. Vejamos a seguir algumas ilustrações que evidenciam esta afirmação.

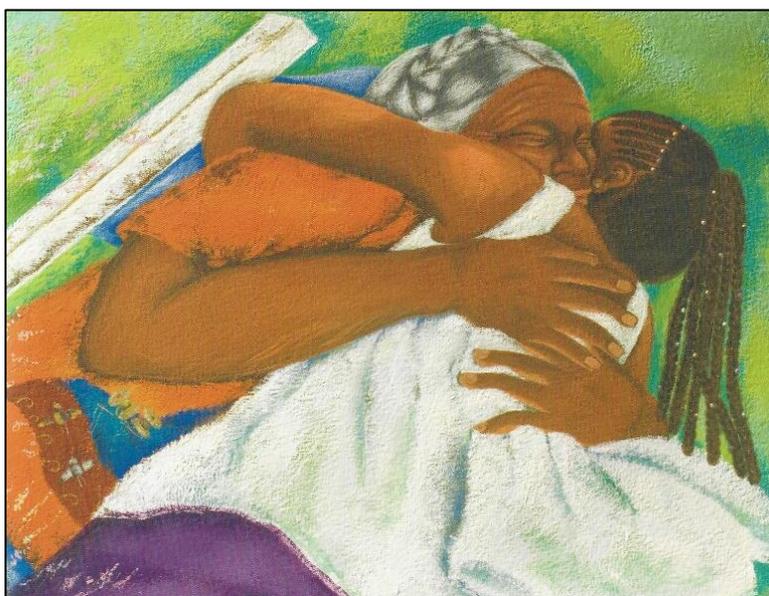


Figura 26 - Betina (Gomes, 2009)

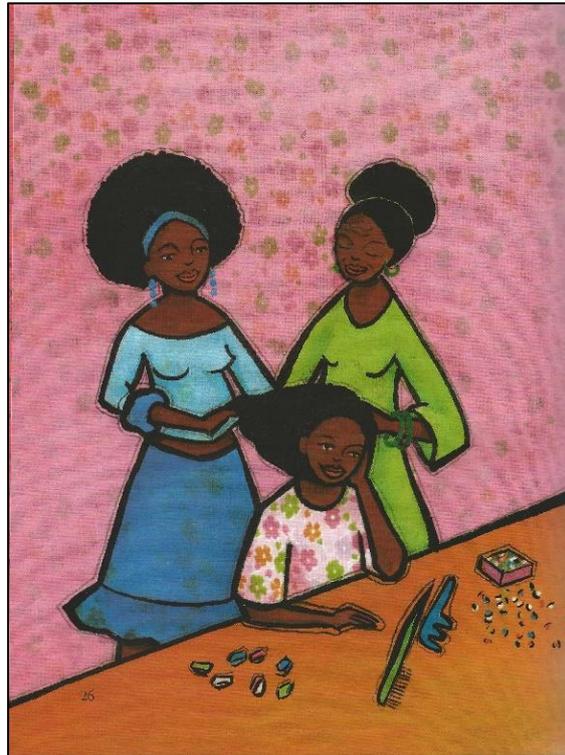


Figura 27 - *Os tesouros de Monifa* (Rosa, 2009).

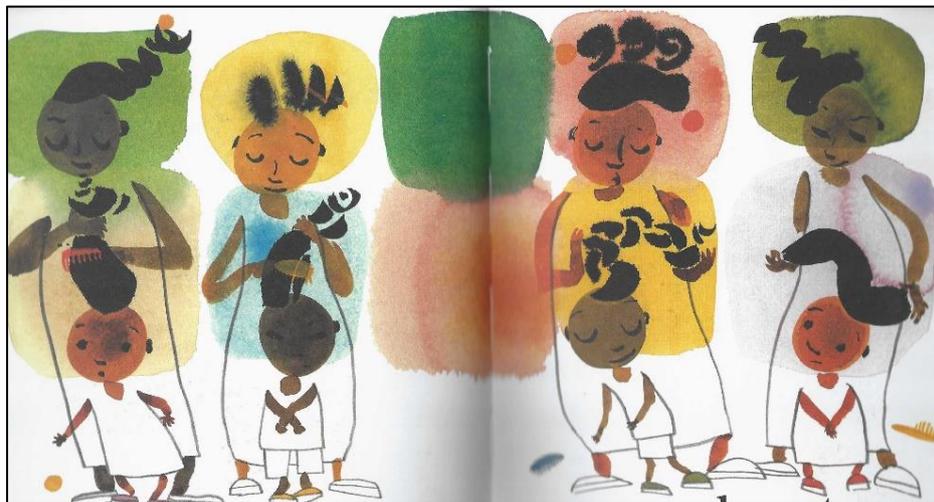


Figura 28 - *Meu crespo é de rainha* (hooks, 2018)

Percebe-se, então, que nas três obras as personagens femininas coadjuvantes estão sempre cuidando e protegendo as protagonistas das histórias, evidenciando uma superproteção evocada nos enredos das obras.

4.3.2 MASCULINIDADES E PATERNIDADES AUSENTES

Busquei também entender de que forma se dava a presença e/ou ausência da paternidade nos livros infantis, pois, em muitos deles, me chamou atenção o fato de não haver qualquer menção aos homens, em especial aos pais. Assim, procurei analisar de que modo as obras operavam com o significado de paternidade e quais as representações de pais se faziam presentes nas histórias.

Ao estudar o termo *paternidade*, o associo à ideia do autor Benno Keijzer (2003) quando diz que paternidade é uma posição e uma função que vão além de incluir o biológico do indivíduo como reprodutor; ela excede esse campo e vai historicamente tendo variações de uma cultura para outra, como também tem sua especificidade de acordo com a história de vida do sujeito e outros significados de um relacionamento de homem com seus/suas) filhos(as). Também concordo com o autor quanto ao uso da palavra *paternidade* no plural, pois existem diferentes formas de exercê-las.

Meu objetivo aqui é interpretar como essas paternidades perpassam as obras e como elas estão sendo representadas pelos personagens que as simbolizam. Nas obras do acervo, observei que há diferentes tipos de pais nas histórias – há pai que é padrasto, pai que tem cor de pele diferente, pai falecido e pai ausente. Esses tipos de pais atravessam as histórias, sendo sujeitos representantes da masculinidade hegemônica, que, segundo Kaercher (2006), se centraliza nas identidades dos homens e em produtos da cultura, como, por exemplo, nos livros.

Dessa forma, entendo que pensar nas masculinidades dos livros pesquisados é pensar também nos *scripts* de gênero que perpassam os personagens nos modos representados de ser homem e de ser pai.

O conceito de masculinidade deve ser entendido a partir da ideia de que a identidade masculina é construída na cultura, mediante disputas de significados e representação (SEFFNER, 2003). Alexandre Bello (2006 p.18), ao discutir o conceito de masculinidade, afirma que “a construção de masculinidade se dá em cima de um desprezo e uma inferiorização de tudo aquilo que possa parecer feminino”. Nesse sentido, conforme afirma o autor, há uma relação de poder que perpassa a construção das masculinidades e das feminilidades.

Devemos também observar que as paternidades estão atreladas ao conceito de masculinidade, como é possível perceber na forma como são retratadas nos livros analisados. São paternidades que se diferenciam pelo modo como foram construídas nos enredos, mas

também por algumas peculiaridades dos personagens e suas ações nas histórias. Segundo Ana Sefton (2006 p. 21), o conceito de paternidade pode ser concebido como uma experiência com propósitos culturais, uma construção produzida e que produz um contexto social apoiado em um contexto psicológico nas histórias infantis, na maioria das vezes.

Na história *Pretinha de Neve e os sete gigantes*, do autor Rubem Filho (2013), o padrasto da protagonista Pretinha é um rei, homem negro, triste, infeliz, “mandão”, que não gosta de sua enteada. Sua relação com a mãe de Pretinha é de superioridade. Sua esposa é quieta, faz todo o serviço doméstico do castelo e cozinha doces para o rei. Vale observar o posicionamento da esposa como serviçal do castelo, enquanto o marido permanece sentado no trono real, sendo servido por ela e pela enteada. Na cena a seguir, isso fica evidenciado.

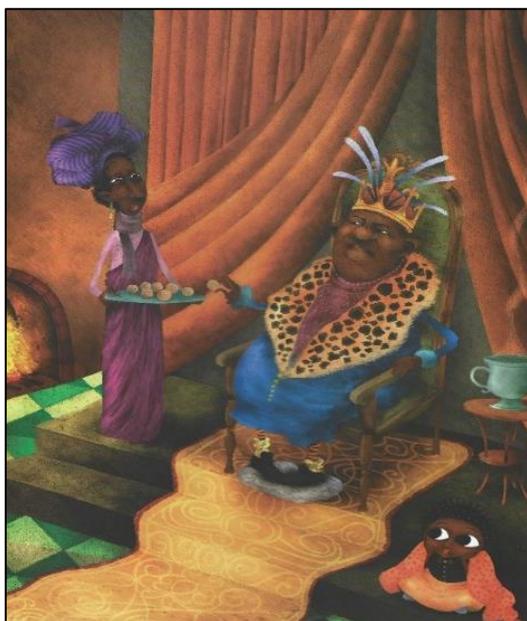


Figura 29 - *Pretinha de Neve e os sete gigantes*, de Rubem Filho, 2013.

A ideia de submissão da esposa do rei aos olhos da filha fica em destaque na ilustração acima, pois Pretinha parece observar a cena. Sua mãe, como esposa do rei, não parece uma rainha, sendo colocada como serviçal, sempre atenta para satisfazer os caprichos do marido. O exercício da função paterna do padrasto está atrelado às relações de poder que ele exerce sobre as mulheres da família. A cena retrata, portanto, a ideia de uma mulher negra subalternizada, sempre pronta para servir o marido.

A autora Djamila Ribeiro (2017) diz que, por muito tempo, as mulheres negras no Brasil foram silenciadas, oprimidas, inferiorizadas, permanecendo vulneráveis a diferentes violências

ao serem “o outro do outro”, o que significa dizer que a mulher negra está sempre colocada abaixo do homem negro e abaixo da mulher branca na sociedade. A imagem leva-nos a pensar que a mãe da protagonista da história tem esse posicionamento subalterno em relação ao seu marido/rei, ou seja, ela é “o outro do outro” naquele lugar. Concordo com Ribeiro (2017) quando se refere ao silenciamento de mulheres negras em relação às violências que sofrem cotidianamente. A autora aponta que é preciso quebrar esses silenciamentos e construir o próprio lugar de fala, rompendo com o papel da mulher negra submissa e subalternizada.

Ao longo da história, podemos perceber que a protagonista Pretinha é uma menina solitária, trancada no castelo, sendo negligenciada pela mãe e pelo padrasto. E aqui podemos pensar sobre a situação de muitas crianças negras, que sofrem algum tipo de isolamento ou abandono, ainda que simbólico, muitas vezes dentro da própria casa.

No decorrer da história, Pretinha sai do castelo e vai em busca de coisas novas, até que encontra sete gigantes, que cuidam dela e a protegem. No final, o padrasto de Pretinha se dá conta de que não tinha sido um bom padrasto, vai atrás da menina, conhece os gigantes e sai do castelo para morar próximo aos novos amigos e confraternizar com eles. Tal enredo evoca o tradicional modelo de arrependimento ao final, em que o personagem “malvado” – o rei mandão – se regenera e faz uma boa ação indo atrás de Pretinha, o que culmina no reencontro, em que todos ficam alegres, comemorando alguma coisa.

É importante também aqui discutir o conceito de paternidade relacionando-o com a morte, considerando-se crianças negras que perdem seus pais cedo, muitas vezes por serem vítimas de violência. Um exemplo que trago aqui para discutir sobre o assunto é a história da obra *Escola de princesas recatadas*, do autor Eliandro Rocha (2018), quando a princesa Sofia perde seu pai em uma guerra. Na história, o pai era uma boa referência de paternidade, pois apoiava a filha e aceitava o jeito dela de ser. Após a morte do pai, Sofia casa-se com um príncipe que também respeita seu jeito. Nessa obra, os *scripts* de gênero acionados procuram romper com aquelas expectativas tradicionais de uma educação machista, pois os homens (o rei, pai de Sofia, e o marido dela, o príncipe Valentino) são apoiadores, valorizam Sofia e compreendem as suas escolhas.

Cabe ainda referir que o livro aborda a temática da morte, da ausência, dos sentimentos de tristeza com a perda de um ente querido. Em geral, a temática da morte não costuma ser discutida nas instituições de ensino, pois os/as docentes entendem que se trata de um tema sensível e que as crianças não estariam preparadas para discuti-lo.

Tomo como referência sobre o tema as palavras dos pesquisadores Marcus Pereira e Fernando Seffner (2019), que defendem a literatura infanto-juvenil como fonte de inspiração para trabalhar os temas sensíveis no espaço escolar, como, por exemplo, a morte. No que se refere à Educação Infantil, como demonstram Kaercher, Felipe e Zambeli (2017), é importante que a literatura infantil, nas suas mais diferentes formas, possa falar de temas delicados de uma forma natural, sem excluir o sentimento de dor e saudade.

No livro *Escola de princesas recatadas*, a protagonista Sofia perde o pai durante uma guerra, mas, antes de chegar esse momento de perda da personagem, o pai de Sofia encoraja a filha a ser quem ela é, quando ela é enviada para a escola de princesas. O pai a incentiva para que ela possa aprender o necessário e fazer amigos/as.

“À noite, em seu quarto, ela pensou no pai, nos castelos de brinquedo feitos por eles e em tudo que precisaria deixar para trás”.

(Escola de princesas recatadas, 2018, p. 9)

“Uma pontinha de tristeza ocupou seu coração”.

(Escola de princesas recatadas, 2018, p. 9)

“Nesse momento, o rei entrou, pegou a mão da filha, olhou em seus olhos e disse:

- Seja você mesma, aprenda o necessário e faça amigos”.

(Escola de princesas recatadas, 2018, p. 9)

Nesses trechos, percebe-se que o exercício de paternidade construído na história coloca o pai como um grande parceiro e incentivador da filha. No decorrer da história, isso se torna mais evidente, porque Sofia se casa com um príncipe chamado Valentino; ela lhe diz tudo o que gosta e que não quer ser uma rainha, mas quer construir castelos, estar ao vento, colocar os pés no chão. Isso evidencia as palavras do pai, que fala, no início da história, para Sofia ser ela mesma. Assim, isso é trazido para a realidade das crianças e, principalmente, das meninas negras, que nem sempre são influenciadas pela paternidade e estimuladas ao empoderamento; ao contrário, muitas vezes são inferiorizadas e vítimas de violência.

O conceito de empoderamento feminino, segundo Joice Berth (2019), está diretamente ligado ao fortalecimento da autoestima e do autocuidado, bem como ao uso de estratégias de desenvolvimento das relações consigo mesma, estimulando o estado emocional. Sendo assim, a obra *A escola de princesas recatadas* faz uma tentativa exitosa de mostrar às crianças leitoras

uma protagonista que exerce seu empoderamento quando, antes de casar com um príncipe, fala sobre tudo o que acredita e quer fazer para ser feliz. Ao final, consegue construir um castelo de madeira em cima de uma árvore para o filho dela e do príncipe.

5 “SUBIU EM SUAS COSTAS PARA UMA LONGA AVENTURA”: SEGUINDO A JORNADA POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA



Figura 30 – *Obax*, de André Neves, 2010.

*“A gente sempre deve sair à rua como quem foge de casa,
Como se tivessem abertos diante de nós todos os caminhos do mundo
Não importa que os compromissos, as obrigações estejam ali...
Chegamos de muito longe, de alma aberta e o coração cantando!”*

(Mario Quintana, A cor do invisível)

Ao escrever o capítulo final desta dissertação de mestrado, recorro ao poeta Mario Quintana para expressar minha satisfação por chegar até aqui! Vim de muito longe, passei por muitas situações difíceis, precisei superar muitos obstáculos como menina/mulher negra, professora de Educação Infantil. Sem dúvida, uma longa aventura neste percurso de pesquisa acadêmica, que teve início no curso de graduação em Pedagogia, quando discuti sobre a identidade racial docente no meu trabalho de conclusão de curso (COSTA, 2016), e que se seguiu no mestrado, com a análise de livros de literatura voltados para o público infantil que tinham a intenção de dar visibilidade ao protagonismo de meninas negras por meio de suas personagens.

A partir do referencial teórico dos Estudos de Gênero e dos Estudos Culturais, articulando os conceitos de *scripts* de gênero, raça e literatura infantil, lancei-me à tarefa de analisar um acervo de 10 obras literárias infantis, empreendendo inúmeras leituras, observações, anotações, não somente sobre os enredos dessas histórias, mas também sobre as ilustrações em cada livro, suas capas e projetos gráficos. Tal imersão permitiu-me refletir, interpretar e compreender como os protagonismos de meninas negras são acionados no acervo selecionado, representando uma parcela daquilo que tem sido produzido na contemporaneidade em termos de literatura infantil.

Ressaltar o protagonismo das meninas negras nos livros trouxe também a possibilidade de observar de que forma as concepções de família, de maternidade e de paternidade estavam visibilizadas nos enredos e também nas ilustrações. Mais ainda, foi possível identificar as transgressões ou o reforço das tradicionais expectativas em relação aos *scripts* de gênero, como procurei mostrar no Capítulo 4.

Os resultados das análises fizeram-me compreender que, embora seja fundamental produzirmos livros literários que valorizem o protagonismo de pessoas pretas e pardas, em especial no que se refere às meninas negras, que experimentam desde muito cedo inúmeras situações de preconceito, como aponta Yvone Souza (2002), é necessário também problematizarmos as noções de família. Isso porque, algumas vezes, as relações familiares são mencionadas de forma idealizada (“família não se separa nunca!?”), sem levar em conta a realidade na qual muitas crianças negras estão inseridas, como tentei demonstrar a partir das

estatísticas sobre a ausência do pai nas certidões de nascimento, do número de mulheres chefes de família, ou ainda, do alarmante número de feminicídios, que atingem majoritariamente as mulheres negras. Desse modo, é importante que tais idealizações ou as concepções de paternidade e maternidade possam ser revistas, tensionadas, repensadas ou até mesmo reconstruídas.

Reitero aqui a importância da abertura do mercado editorial para esse tipo de publicação, tendo as meninas negras (ou os meninos também) como protagonistas. Como refere Kaercher (2010), o fato de termos histórias com personagens que apresentam fenótipo e cor da pele preta possibilitam uma educação do olhar, de maneira que as crianças leitoras possam identificar-se com essas obras.

Também vale referir que alguns dos livros fazem menção a uniões inter-raciais, muito embora, em dado momento, pareçam valorizar muito mais a figura do pai quando este é branco, estrangeiro, com uma profissão socialmente reconhecida e de sucesso, em detrimento da mãe negra, valorizada apenas pela sua capacidade de contar histórias, sem que saibamos se ela exerce alguma profissão. Isto significa dizer que escrever histórias com personagens negros/as talvez não seja suficiente se não atentarmos para essas desigualdades que continuam a ser reforçadas em livros que, hipoteticamente, foram feitos para dar visibilidade às pessoas negras e empoderá-las, assim como às suas culturas e aos seus antepassados.

Destaco também os *scripts* de gênero acionados nos livros, em que as meninas aparecem participando de rituais de embelezamento, em especial dos seus cabelos crespos ou cacheados, trabalhados em tranças, birotos, coques e outros penteados, enfeitados com adornos coloridos – fitas, contas, etc. Obviamente, entendo que tais ações visam a empoderar as meninas, fazendo com que se sintam mais motivadas a se entenderem e a se reconhecerem como belas, elevando a sua autoestima. No entanto, não podemos esquecer que, por vezes, acabamos impondo também às meninas e mulheres negras (ou às pessoas negras em geral) determinados modos de ser e de comportar-se que são extremamente prescritivos. Como refere Berth (2019, p. 107),

Considerando o empoderamento sob uma ótica não apenas conceitual, mas também prática e aplicável, é possível pensar em dimensões necessárias que ramificam esse processo e que nos permite ter uma noção de fato de que caminhos são válidos e, principalmente, quais os perigos e, até mesmo, os momentos em que pode haver fissuras que facilitam o escoamento do sentido e da necessidade real do processo como instrumento emancipatório dentro de um sistema de dominação e opressão.

Poderíamos perguntar: será que todas as meninas negras, especialmente as brasileiras, usam cabelos somente desta forma? E aquelas que não seguem tais padrões são consideradas menos negras, alienadas, traidoras da sua ancestralidade?

De acordo com Felipe (2016), é preciso ter cuidado quanto ao uso e a imposição de determinados *scripts* de gênero, uma vez que tais roteiros e normas preestabelecidas que direcionam, por exemplo, modos de vestir-se e de comportar-se podem colocar os sujeitos como reféns dessas expectativas. Nesse sentido, seria interessante que os livros infantis continuassem a abordar os cabelos crespos, cacheados, adornos e adereços coloridos nas personagens, mas que mostrassem outros tipos de identidades femininas negras que também fazem parte da cultura, tais como: meninas negras de cabelos coloridos, raspados, brancos, lisos, diferenciados. Dessa forma, fogem do padrão de sempre serem vistas do mesmo jeito pelo/a leitor/a, combatendo a discriminação caso rompam com os *scripts* estabelecidos (FELIPE, 2016).

Com relação à paternidade nos livros pesquisados, entendo que ainda precisa ser revista a representatividade de pai de meninas negras, pois, como mencionei anteriormente, há uma ausência dessa figura em muitos livros, o que nos faz pensar na solidão da mulher negra (SOUZA, 2008; PACHECO, 2008; 2013). Convém ainda lembrar que existem diferentes tipos de famílias, com distintos exercícios de maternidade e paternidade acontecendo dentro delas. Então, os livros, como veículos de linguagem, podem promover ao/à leitor/a uma reflexão mais próxima de sua realidade, a partir de um determinado contexto sociocultural (COELHO, 2000).

Foi relevante perceber que, na maioria do acervo pesquisado, havia qualidade literária. Os livros apresentavam variação de linguagem e ilustrações atrativas, além de uma linguagem adequada às crianças, com histórias interessantes, contendo elementos de arte literária representada pelo contato – pacto – entre autor/a e leitor/a (ROSA, 2019).

Concluindo aqui minha dissertação de mestrado, mostro que o protagonismo de meninas negras na literatura infantil é variado entre as obras, tomando, na maioria delas, contornos positivos de empoderamento e de valorização da cultura e da ancestralidade das personagens. Entretanto, ainda precisam ser trazidos pelas obras outros aspectos que identifiquem meninas negras e seus respectivos lugares de fala, que muitas vezes foram silenciados, negados (RIBEIRO, 2017), mostrando novas realidades de vida de meninas que tiveram superação social, cultural, econômica e política, com ascensão em sua vida profissional, pessoal e emocional.

Dessa forma, entendo que é preciso apresentar às crianças, desde pequenas, histórias de literatura infantil diversificadas, que tragam diferentes temas a serem abordados, como gênero,

sexualidade e relações étnico-raciais, para que possam refletir sobre sua realidade. Porém, para isso ocorrer, é preciso que no ambiente escolar, nós, professores/as, tenhamos apoio para estudar procedimentos que tornem o livro interessante às crianças; espaços adequados para contações de histórias; formação continuada; manutenção dos livros; ampliação do acervo; e constante manuseio das obras (ROSA, 2019).

A partir do que foi apresentado nesta dissertação, considerando ainda minha atuação como professora titular em uma turma de Educação Infantil, pretendo ampliar meu acervo literário sobre a temática étnico-racial, disponibilizando-o e operando com ele na contação de histórias. Buscarei entender de que forma esses temas reverberam e são entendidos pelas crianças no espaço educativo.

Vejo, então, a necessidade de continuar me aprofundando nas temáticas que articulam os conceitos de *scripts* de gênero, raça e literatura infantil. Além de serem assuntos importantes para discussão no campo da Educação, vejo-os no compromisso profissional e pessoal de valorizar minha cultura como mulher negra e de promover, mediante diferentes aportes teóricos e artefatos culturais, uma educação de gênero antirracista, voltada para a igualdade e o empoderamento de meninas e mulheres negras deste país no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete et al. A criança negra, uma criança e negra. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 57-74.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ARGÜELLO, Zandra Elisa. Contos a favor da equidade de gênero. In: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca; BECK, Dinah (org.). **Infâncias, gênero e sexualidade: nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: Editora da ULBRA, 2013.
- _____. **Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 193 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- AZEVEDO, Ricardo. Texto e Imagem: diálogos e linguagens dentro do livro. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.) **30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras**. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p.104-112.
- _____. Pensando em ilustrações de livros. In: ALVES, Maria Leila(org.) **Linguagem e linguagens**. Série Ideias 17. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento do Ensino -FDE, 1993, p.45-48.
- BARBOSA, Maria Camen Silveira. **Culturas Infantis: contribuições e reflexões**. Revista Diálogo Educação. Curitiba, Paraná, v.14, n.46, set./dez.2014. p. 645-667.
- BECK, Dinah Quesada. **Com que roupa eu vou?** Embelezamento e consumo na composição de uniformes escolares infantis. Porto Alegre: UFRGS, 2012. 297 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- BELLO, Alexandre Toaldo. **Sujeitos infantis masculinos: homens por vir?** Porto Alegre: UFRGS, 2006. 122 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BOLTEN, Vitória Tiggemann. **Representações do feminino: a literatura infantil de guerra aos estereótipos de princesas ocidentais clássicas**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre: 2019.
- BORGES, Juliana. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Polén, 2019.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir nos estabelecimentos de ensino, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jan. 2003.

_____. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**, 2019. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Anuario-2019-FINAL-v3.pdf>
Acesso em 10 set. 2019.

_____. 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/anuario-14-2020-v1-interativo.pdf>
Acesso em 28 out. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: 2004.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BUJES, Maria I. Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana (Orgs). **Pedagogias sem Fronteiras**. Canoas: Ed. ULBRA, 2010.

CAMOZZATO, Viviane Castro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; ANDRADE, Paula Deporte de. **Pedagogias Culturais: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2016.

CARBONARI, Paulo César. Direitos Humanos: tudo a ver com nossa vida. In: FACHINETTO, Rochele Fellini; SEFFENER, Fernando; SANTOS, Renan Bulsing dos (Orgs). **Educação em Direitos Humanos**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2017.

CARRASCOSA, João Anzanello. Suíte acadêmica: apontamentos poéticos pra elaboração de projetos de pesquisa em Comunicação. **Matrizes**, vol.10, São Paulo, jan./abr. 2016. p. 57-65.
CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p.
Revisão Técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento.

CARRERA, Fernanda; CARVALHO, Denise. Algoritmos racistas: a hiper-ritualização da solidão da mulher negra em bancos de imagens digitais. *Galáxia* (São Paulo), nº 43, São Paulo, Jan./Apr. 2020. Epub Mar 20, 2020.

CAVALCANTE, Nathália Chehab de Sá. **Ilustração: uma prática passível de teorização**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Artes e Design. Rio de Janeiro: 2010.

COELHO, Nelly Novaes. Introdução. In: COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. Ler sozinho: A seleção dos livros. In: COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: A leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2014.

_____ **Literatura Infantil: formação do leitor**. São Paulo: Global, 2003.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago, 2003,n.23, p. 36-61.

COSTA, Vanessa Rosa da. **Identidade Docente: Trajetórias e desafios percorridos**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre: 2016.

CULLEN, Countee. **Hey, Black Child**. Disponível em: <https://www.afroinfancia.com.br/poema-hey-black-child/?v=1e7e8b26a7f5> Acesso em: 19 de out. 2020.

CUNHA, Aline Caldas. **Livro de imagem: aprender a ver para aprender a ler**. Recife: UFPE, 2005. 100 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Educação e Cultura Visual: Uma trama entre imagens e infância**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 247 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

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

_____ **Festaria de Brincança: a leitura literária na Educação Infantil**. São Paulo: Paulus, 2006.

DJOKIC, Aline. **Colorismo: o que é, e como funciona**. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/colorismo-o-que-e-como-funciona/> Acesso em: 15 out. 2020.

DOMINGUES, Petrônio José; HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A insurgência de ébano: a história da frente negra brasileira (1931-1937)**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

DORNELLES, Priscila Gomes. Corpo, gênero e práticas corporais esportivas: diálogos iniciais a partir da teoria queer. In: FERRARI, Anderson et al. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Lavras: UFLA, 2014. p.139-158.

EDUCAÇÃO & REALIDADE: Literatura infantil e diferenças. Porto Alegre: UFRGS, v. 38,n.4,2013.Disponível em:<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/2253> Acesso em: 30 dez. 2017.

EPSTEIN, Rebecca; BLAKE, Jamilia J.; GONZÁLEZ, Thalia. **Girlhood Interrupted: The Erasure of Black Girls' Childhood**. Georgetown Center on Poverty and inequality, 2017. Disponível em: <https://www.law.georgetown.edu/poverty-inequality-center/wp-content/uploads/sites/14/2017/08/girlhood-interrupted.pdf> Acesso em: 23 jun. 2020.

EVARISTO, Conceição. **Para menina**. Disponível em: <https://www.revistaprosaversoarte.com/conceicao-evaristo-poemas/> Acesso em: 19 out. 2020.

FACHINETTO, Rochele Fellini; SEFFENER, Fernando; SANTOS, Renan Bulsing dos (Orgs). **Educação em Direitos Humanos**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2017.

FELIPE, Jane; BELLO, A. T. Das parcerias intelectuais e afetivas: o que podemos aprender com um grupo de estudos. **MOMENTO - Diálogos em Educação**, v. 28, p. 167-180, 2019.

FELIPE, Jane. **Scripts de gênero na educação infantil**. Revista Pátio – Educação Infantil, ANO XIV, n. 48. Porto Alegre: Artmed, jul./set. 2016. p. 4-7.

_____. *Scripts de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente*. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (orgs.). **Para Pensar a Docência na Educação Infantil**. Porto Alegre: Evanfrag, 2019. p. 238-250.

_____. Representações de gênero, sexualidade e corpo na mídia. **Revista Tecnologia e Sociedade**, 2007. p. 251 -263.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cultura e educação nas fronteiras. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana. **Pedagogias sem fronteiras**. Canoas: Editora ULBRA, 2010.

FILHO, José Nicolau Gregorin. **Literatura Infantil: Múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças; FERREIRA, Fernando Ilídio da Silva. Pesquisar e educar para as relações étnico-raciais na educação infantil: uma luta contra o ruído do silêncio. **Revista Zero- a -seis**. Florianópolis, Santa Catarina, v.19, n.36, jul./dez. 2017. p. 252-271.

GERAIS, Estado de Minas. Mais de 80 mil crianças foram registradas sem o nome do pai em 2020. Minas Gerais, 09 Ago. 2020. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/08/09/interna_gerais,1174535/mais-de-80-mil-criancas-foram-registradas-sem-o-nome-do-pai-em-2020.shtml Acesso em: 17/10/2020.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p.30-42.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v.29, n.1, p.167-182, jan./jun.2003.

_____. Educação, relações étnico-raciais e a lei nº 10639/03: breves reflexões. In: Modos de fazer: **caderno de atividades, saberes e fazeres**. Ana Paula Brandão (Org.). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. P19-25.

GONÇALVES, Manoela de Calazans. **Scripts de gênero e as brincadeiras na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia: Licenciatura. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/174370>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

GUIZZO, Bianca Salazar. **“Aquele negrão, me chamou de leitão”**: representações e práticas corporais de embelezamento na Educação Infantil. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 199 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

_____; BECK, Dinah Quesada; FELIPE, Jane. Infâncias, gênero e sexualidade: articulações possíveis. In: GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada; FELIPE, Jane. **Infâncias, gênero e sexualidade: nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: Editora ULBRA, 2013.

_____; FELIPE, Jane. Rompendo com os scripts de gênero e de sexualidade na infância. In: SARAIVA, Karla; GUIZZO, Bianca Salazar (orgs.). **Educação em um mundo em tensão**: insurgências, transgressões, sujeições. Canoas: Ulbra, 2017. p. 219-228.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002. p.47-78.

_____. Raça e estudos de relações raciais no Brasil. São Paulo: **Revista Novos Estudos** CEBRAP n. 54, p. 147-156, julho 1999.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre: 22(2), jul. /dez. 1997. p. 15-46.

_____. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

IBGE. Censo demográfico 2019. Disponível em : <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html> Acesso em: outubro de 2020.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca na escola 1999**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 225 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

_____. Pedagogia da racialização ou modos como se aprende a “ter” raça e/ou cor. In: BONIN, Iara Tatiana; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Pedagogias sem fronteiras**. Canoas: Ed. ULBRA, 2010, p.85-92.

_____. **Literatura Infantil e educação infantil: um grande encontro**. Revista Educação Infantil, São Paulo, UNIVESP, 2011.

_____. As linguagens, a formação do leitor e a ação pedagógica cotidiana na Educação Infantil: apontamentos. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: Edipucrs, 2015. p. 108. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/126977/000968040.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 06 ago.2019.

Keijzer B. Hasta donde el cuerpo aguante: género, cuerpo y salud masculina. In: Cáceres C, Cueto M, Ramos M, Vallens S, organizadores. **La salud como derecho ciudadano: perspectivas y propuestas desde América Latina**. Lima: Facultad de Salud Pública y Administración de la Universidad Peruana Cayetano Herida; 2003. p. 137- 152.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984. p. 51- 62.

_____; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: História & Histórias**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LEACH, Edmund. Cabelo Mágico. In: DAMATTA, Roberto (org.) FERNANDES, Florestan (coordenação) **Antropologia**. São Paulo. Ed. Ática. p. 139-169. 1983.

LEGUIÇA, Michele Lopes. **“Atira no coração dela”**: corpos e scripts de gênero na educação infantil. Porto Alegre: UFRGS, 2019. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel (Orgs.). **As crianças e os livros: reflexões sobre leitura na primeira infância**. Belo Horizonte: Fundação Municipal da Cultura, 2017.

LODY, Raul. Beleza e Identidade: sobre os patrimônios afro descendentes. In: BRANDÃO, Ana Paula (org). **Saberes e fazeres: modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

_____. **Cabelos de Axé: Identidade e resistência**. Rio de Janeiro: Editora Senac Nacional, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Poder: Diferenças e Desigualdades: afinal quem é diferente? In: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, p. 43- 56, 1997.

_____ **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

_____; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo.** Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MAKNAMARA, Marlécio. Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos. **Revista Reflexão e Ação.** v.27, p.58-72, 2020.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos Estudos Culturais.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MAZZOTTI-ALVES, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. IN: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações.** Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p.25-44.

MEYER, Dagmar. **Movimento Porto Alegre**, v.9, n. 3, p.33-58, set./dez. de 2003.

MORAES, Ana Luiza Coiro. A análise cultural: um método de procedimentos em pesquisas. **Revista de Epistemologias da Comunicação.** Vol.4, nº7, jan. /jun. 2016.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v.40, n.1, jan. /abr.2015. p.101-116.

_____; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v.5, n.2. jul. /dez.2-14 p.154-164.

MÜLLER, Tânia M. P; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil.** Curitiba: Appris, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação- PENESB-RJ em 05/11/03.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, E.L. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância Religiosa**. São Paulo: Pólen, 2020.

OBAMA, Michele. **Minha história**. São Paulo: Objetiva, 2018.

OLIVEIRA, Fernanda Bittencourt de. **Literatura Infantil e scripts de gênero**: com a palavra as crianças. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/152891>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

PAES, Bárbara Jéssica da Silva. **A naturalização da violência contra meninas negras nas escolas brasileiras**. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Cultura, Educação e Relações Étnico-Raciais. Universidade de São Paulo. Escola de Comunicação e Artes. São Paulo, 2019. Disponível em: <http://celacc.eca.usp.br/sites/default/files/media/tcc/barbara.pdf> Acesso em: 23 jun. 2020.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **“Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar”**: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia.: Unicamp, 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008.

_____ **Mulher negra**: afetividade e solidão. Salvador: ÉDUFBA, 2013.

PAIVA, Vitor. 63% dos lares chefiados por mulheres negras está abaixo da linha da pobreza. **Hypeness**. Janeiro de 2020. Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2020/01/63-dos-lares-chefiados-por-mulheres-negras-esta-abaixo-da-linha-da-pobreza/#> Acesso em: 18/10/2020.

PARAISO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-46.

_____ CALDEIRA, Maria Carolina (org.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza, 2018.

PEREIRA, Arthur Oriel. **O que é lugar de fala?** About “O que é lugar de fala?”. Leitura: Teoria e Prática, Campinas, São Paulo, v.36, n.72, p.153-156, 2018.

PEREIRA, Fernando. **Faces da análise cultural nas organizações**. 2010. Disponível em: <https://administradores.com.br/artigos/faces-da-analise-cultural-nas-organizacoes> acesso em: 13/10/2020.

PEREIRA, Marcus Vinícius M; SEFFNER, Fernando. Entre o dito e não-dito: a morte na literatura infanto-juvenil. **Textura**. v.21.n.45, jan/mar.2019.

PESSOA, Fernando. **Qualquer caminho leva a toda a parte.** Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/785> Acesso em: 19 out. 2020.

PETIT, Michèle Petit. A arte de ler ou como resistir à adversidade. São Paulo: Ed. 34, 2017.

PIRES, Suyan Maria Ferreira. **"Histórias de amor para sempre, histórias de amor para nunca mais...": o amor romântico na literatura infantil.** 2009. 191 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/bruna.santos/Downloads/000692815.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2017.

QUINTANA, Mário. **A verdadeira arte de viajar.** Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/7958/a-verdadeira-arte-de-viajar> Acesso em: 19 out. 2020.

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

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: Leitura e literatura na primeira infância.** São Paulo: Global, 2016.

_____. O triângulo amoroso. In: LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel (Orgs.). **As crianças e os livros: reflexões sobre leitura na primeira infância.** Belo Horizonte: Fundação Municipal da Cultura, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Feminismo Negro para um Novo Marco Civilizatório.** Sur 24 – v.13 n.24 págs. 99-104, 2016.

_____. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento Justificando, 2017.

_____. **Quem tem medo Feminismo negro?** São Paulo: Companhia das letras, 2018.

ROCHA, Gabriel dos Santos. Antirracismo, negritude e universalismo em Pele Negra, máscaras brancas de Frantz Fanon. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana.** São Paulo, Ano VIII, Nº XV, agosto/2015. p.110-119.

ROSA, Evelyn Souza. **Cabelo cresce...Preconceito também:** Uma análise dos livros de literatura infantil para o empoderamento de meninas negras. Porto Alegre: UFRGS, 2018. 51 p. TCC (Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia) –Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

ROSA, Cristina Maria. **Crítérios de escolha e de relevância de obras literárias infantis: um estudo.** 2017. Disponível em: <<http://crisalfabetoaparte.blogspot.com.br/2017/07/criterios-de-escolha-e-de-relevancia-de.html>>. Acesso em: 06/08/2019.

_____. Alfabetização literária: bebês, leitores e livros fascinantes. In: ALBUQUERQUE, Simone S. de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellino (Orgs). **Para pensar a docência na educação infantil.** Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019.

ROSA, Cristiano Eduardo da; FELIPE, Jane. Uma diva dentro de mim: descobertas femininas sobre scripts de gênero no processo de montagem drag queen. In: RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas; VILAÇA, Teresa; BRÍCIO, Vilma Nonato de; MENDES, Sandra Karina Barbosa (Orgs.) **Gênero, sexualidade e educação: problemas contemporâneos**. Curitiba: CRV Editora, 2019. p. 6174.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, v.9, n.1, p.04-21, 2001.

SANTIAGO, Flávio. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.31, n.2., abr./jun. 2015. p. 129-153.

_____. Culturas infantis e educação das relações étnico-raciais: desarticulando as amarras do colonialismo. GEPEDISC – Linha Culturas Infantis. **Infâncias e movimentos sociais**. São Paulo: Leitura Crítica, 2015.

SANTOS, Bruna Valasco. **Literatura infanto-juvenil como fruição nos anos iniciais: uma análise crítica**. TCC (Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SEFFNER, Fernando. **Derivas da Masculinidade: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

SEFTON, Ana Paula. **“Pai não é uso diário?”** Paternidades na Literatura Infantil. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 7-72.

SOSTISSO, Débora Francez. **Como criar meninos e meninas? O governo das condutas maternas e paternas para a constituição da infância**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 198 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SOUZA, Claudete Alves da Silva. **Solidão da Mulher negra: sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo**. São Paulo: PUC - SP, 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

SOUZA, Yvone Costa de. **Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira!** São Paulo: Mediação, 2002.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. **Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de poder**. Cadernos Pagu (33), julho-dezembro de 2009: p. 265-283.

WILLIAM, Rodney. **Apropriação Cultural**. São Paulo: Pólen, 2019.

WILLIAMS, Raymond. **La larga revolución**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

_____. **Cultura e materialismo**. São Paulo: Unesp, 2011.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

WORTMANN, Maria Lúcia C.; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria H. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Revista Educação**. Porto Alegre, v.38, n.1, p.32-48, jan.-abr.2015.

_____; SANTOS, Luís Henrique Sachi dos; RIPOLL, Daniela. Apontamentos sobre os Estudos Culturais no Brasil. **Revista Educação e Realidade**.v.44, n.4, Porto Alegre: 2019. p.1-22.

ZAMBELI, Sônia Maria M; FELIPE, Jane; KAERCHER, Gládis. O que a literatura infantil nos revela sobre morte. In: FELIPE, Jane; ALBUQUERQUE, Simone Santos de; CORSO, Luciana Vellinho. **Para se pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2017.p.233-254.

ZANETTE, Jaime Eduardo; FELIPE, Jane. Dos enigmas da infância: quando a transexualidade tensiona os scripts de gênero. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (orgs.). **Para se pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2017. p. 17-35.

ZANETTE, Jaime Eduardo. **Dos enigmas da infância: transexualidade e tensionamentos dos scripts de gênero**. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/152906>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. **Coordenação Pedagógica na Educação Infantil e as (Im)possibilidades de uma rede (In)formativa sobre gênero e sexualidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2018. 193 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

REFERÊNCIAS DO ACERVO PESQUISADO

EMICIDA. **Amoras**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

FILHO, Rubem. **Pretinha de Neve e os Sete Gigantes**. 4ª ed. São Paulo: Paulinas, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Betina**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

HOOKS, Bell. **Meu crespo é de Rainha**. São Paulo: Boitatá, 2018.

NEVES, André. **Obax**. São Paulo: Brinque-book, 2010.

RAMPAZO, Alexandre. **A cor de Coraline**. Rio de Janeiro: Rocco, Pequenos Leitores, 2017.

ROCHA, Eliandro. **Escola de Princesas Recatadas**. São Paulo: Callis, 2018.

RODRIGUES, Marta. **Gabriela: a princesa do Daomé**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

ROSA, Sonia. **Os Tesouros de Monifa**. São Paulo: Brinque-book, 2009.

SUERTEGARAY, Maíra. **Dandara, seus cachos e caracóis**. 3ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

APÊNDICE A – QUADRO GERAL DAS OBRAS LITERÁRIAS GELEDÉS, 2016.

Título	Autor	Editora	Ano
AKISSI – O ATAQUE DOS GATOS	Margarite Aboutet	Ática	2011
A MENINA E O TAMBOR	Sônia Junqueira	Autêntica	2013
MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA	Ana Maria Machado	Ática	2011
GABRIELA – A PRINCESA DO DAOMÉ	Marta Rodrigues	Mazza	2013
AS TRANÇAS DE BINTOU	Sylviane A. Diuof	Cosac Naify	2001
BUCALA: A PEQUENA PRINCESA DO QUILOMBO DO CABULA	Davi Nunes	Uirapuru***	2015
LINDARA	Sonia Rosa	Nandyala	2009
CHEIRINHO DE NENÉM	Patrícia Santana	Mazza Edições	2011
A GAROTA QUE QUERIA MUDAR O MUNDO	Cinthya Rachel	Uirapuru	2012
FLÁVIA E O BOLO DE CHOCOLATE	Miram Leitão	Rocco	2015

SENEGAL: A CAMINHO DA ESCOLA	Anna Obiols	Ciranda Cultural	2011
MIRANDINHA: A MENINA QUE QUERIA PEGAR UMA ESTRELA	Gió	Edição Independente	2015
A LUA CHEIA DE VENTO	Mel Adún	Ogum's Toques Negros	2015
ENTREMEIO SEM BABADO	Patrícia Santana	Mazza Edições	2007
O MUNDO NO BLACK POWER DE TAYÓ	Kiusam de Oliveira	Peirópolis	2013
MENINAS NEGRAS	Madu Costa	Mazza Edições	2010
A PRINCESA E A COSTUREIRA	Janaína Leslão	Metanóia	2016
NANINQUIÁ: A MOÇA BONITA	Rogério Andrade Barbosa	DCL	2013
A TATUAGEM: RECONTO DO POVO LUO	Rogério Andrade Barbosa	Gaivota	2012
LULU ADORA A BIBLIOTECA	Anna McQuinn	Pallas	2012
DANDARA, O DRAGÃO E A LUA	Maíra Suertegaray	Cassol	2011

A COR DA VIDA	Semíramis Paterno	Lê	1997
LILA E O SEGREDO DA CHUVA	David Conway	Biruta	2010
O QUE TEM NA PANELA, JAMELA?	Niki Daly	Edições SM	2006
MARIANA	Jaciana Melquíades e Leandro Melquíades	Era uma Vez o Mundo	2014
MEU CORPO: DA CABEÇA AOS PÉS *	Lisa Bullard	Hedra Educação	2012
PALMAS E VAIAS	Sonia Rosa	Pallas	2011
AQUALTUNE E AS HISTÓRIAS DA ÁFRICA	Ana Cristina Massa	Gaivota	2012
O CABELO DE LELÊ	Valéria Belém	Companhia Editora Nacional	2007
UMA HISTÓRIA MAIS OU MENOS PARECIDA	Márcia Paschoallin	Carandaí	2013
A PRINCESA E A ERVILHA	Rachel Isadora	Farol	2007
A BAILARINA GORDA* (CORDEL)	Jarid Arraes	Edição própria da autora	2018
LUANDA, FILHA DE IANSÃ	Lia Zatz	Biruta	2007

MEU PRIMEIRO LIVRO DE PROCURAR E ACHAR – DOUTORA BRINQUEDOS	Disney	Publications international, ltd.	2011
AS LENDAS DE DANDARA	Jarid Arraes	Edição própria da autora	2016
DOCE PRINCESA NEGRA	Solange Cianni	LGE Edições	2006
A MENINA QUE GOSTAVA DE SABER	Gisele Gama Andrade	Abaquar	2009
BIA NA ÁFRICA	Ricardo Dreguer	Moderna	2007
DANDARA SEUS CACHOS E CARACÓIS	Maíra Suertegaray	Mediação	2018
OBAX	André Neves	Brinque-Book	2010
IORI DESCOBRE O SOL, O SOL DESCOBRE IORI	Oswaldo Faustino	Melhoramentos	2015
A FAMÍLIA DE SARA	Gisele Gama Andrade	Abaquar	2009
BETINA	Nilma Lino Gomes	Mazza Edições	2009
A BAILARINA E A BOLHA DE SABÃO	Maria Gal	Uirapuru	2013

ZACIMBA GABA: A PRINCESA GUERREIRA	Noélia Miranda	Gió	2015
1. LUANA E AS SEMENTES DE ZUMBI	Aroldo Macedo e Oswaldo Faustino	FTD	2007
AMINATA, A TAGARELA	Maté	Brinque-books	2015
BRUNA E A GALINHA DE ANGOLA	Gercilga de Almeida	Pallas	2009
OS MIL CABELOS DE RITINHA	Paloma Monteiro	Semente Editorial	2013
OS TESOUROS DE MONIFA	Sonia Rosa	Brinque-Book	2009
BIA NA EUROPA	Ricardo Dreguer	Moderna	2018
DANDARA E A PRINCESA PERDIDA	Maíra Suertegaray	ComPasso	2012
AMANHECER, ESMERALDA	Ferrez	Dsop	2014
CADARÇOS DESAMARRADOS	Madu Costa	Mazza	2008
MARIANA	Ana Paula de Abreu	Viajante no Tempo	2014
CABELO RUIM? A HISTÓRIA DE TRÊS MENINAS	Neusa Baptista Pinto	Tanta Tinta	2010

APRENDENDO A SE ACEITAR			
UANA E A MARROM DA TERRA	Lia Zatz	Biruta	2010
TEM UM JUVE NO MEU LUSTRE	Tatiana Pavanelli Valsi	Duna Duetto	2012
O CABELO DE CORA	Ana Zarco Câmara	Pallas	2013
GALO BARNABÉ VAI AO BALÉ	Jonas Ribeiro	Brique-Book	2009
CINDERELA E CHICO REI	Cristiana Agostinho e Ronaldo Simões Coelho	Mazza Edições	2018
QUANDO EU CRESCER	Anne Faundez	Ciranda Cultural	2011
A MENINA QUE BORDAVA BILHETES	Lenice Gomes	Cortez	2011
OMO-OBA: HISTÓRIAS DE PRINCESAS	Kiusam de Oliveira	Mazza Edições	2009
NO PAÍS DE ANAHÍ	Maíra Suertegaray	Edelbra	2015
HISTÓRIAS DA CAZUMBINHA	Meire Cazumbá e Marie Ange Bordas	Cia das Letras	2010
A BELA WIKÁ YAWUWU	Neuza Lozano Peres	BestBook	2014

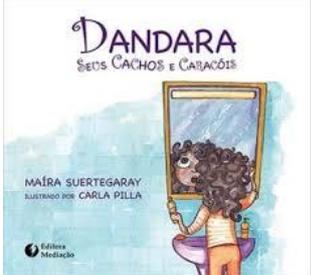
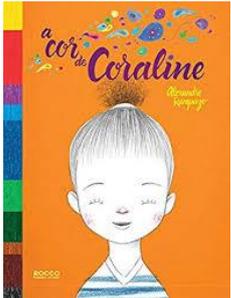
MELHORES AMIGAS	Rosane Svartman	Zahar	2006
O GATINHO DE SARA	Gisele Gama Andrade	Abaquar Editores	2016
BIA, TATÁ E RITINHA EM CABELO RUIM!? COMO ASSIM?	Neusa Baptista Pinto	Tanta Tinta	2014
PRETINHA DE NEVE E OS SETE GIGANTES	Rubem Filho	Paulinas	2013
NINO E BELA	Regina Rennó	Abacatte	2012
O DIÁRIO DA RUA	Esmeralda Ortiz	Salamandra	2003
O MUNDO COMEÇA NA CABEÇA	Prisca Agustoni	Paulinas	2011
DIARABI E MANSA	Souleymane Mbodj	Viajantes do Tempo	2016
ULOMMA: A CASA DA BELEZA E OUTROS CONTOS	Sunny	Paulinas	2006
DANDARA	Vanderlei Benedito Bastos	Gráfica Riopedrense	2012
NÃO DERRAME O LEITE!	Stephen Davies	Zahar	2015

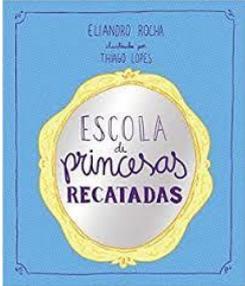
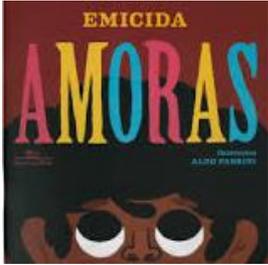
PRINCESA VIOLETA	Veralindá Menezes	Príncipes Negros	2007
CADÊ MARICOTA?	May Shuravel	Salamandra	2006
BIA NA ÁSIA	Ricardo Dreguer	Moderna	2018
CIÇA	Neusa Jordem Possatti	Paulinas	2004
A PRIMEIRA CARTA	Yann Dégruel	Salamandra	2013
CIÇA E RAINHA	Neusa Jordem Possatti	Paulinas	2005
UM GOTA DE MÁGICA	Ana Maria Machado	Salamandra	2012
OLÍVIA TEM DOIS PAPAIS	Márcia Leite	Companhia das Letras	2010
SARA VAI À PRAIA	Gisele Gama Andrade	Abaquar	2013
O MAR QUE BANHA A ILHA DE GORÉ	Kuisam de Oliveira	Peirópolis	2014
A VELHA SENTADA (ENVELHECIMENTO)	Lázaro Ramos	Uirapuru	2010
AYA DE YOPOUGON	Marguerite Abouet	LPM	2012

EU NÃO SOU COELHO, NÃO!	Valéria Belém	Companhia Editora Nacional	2007
NIKKÊ	Édimo de Almeida Pereira	Mazza Edições	2011
AFRA E OS TRÊS LOBOS-GUARÁS	Maria Cristina Agostinho de Andrade	Mazza	2013
AYA DE YOPOUGON	Marguerite Abouet	LPM	2012
QUANDO EU DIGO DIGO DIGO	Lenice Gomes	Paulinas	2003
LINDAS ÁGUAS: O MUNDO DA MENINA RAINHA	Érico Brás	Uirapuru	2016
MARIANA CATIBIRIBANA	Nena de Castro	Aldrava	2007
AS CORES DO MUNDO DE LÚCIA	Jorge Fernando dos Santos	Paulus	2010
A COR DA TERNURA	Geni Guimarães	FTD	1998

Fonte: Site GELEDES, 2016.

APÊNDICE B – QUADRO DAS OBRAS ACERVO PESSOAL, (2015 – 2018).

TÍTULO	Autor	Ano	Personagem	Sinopse	Editores
<p>1. DANDARA SEUS CACHOS E CARACÓIS</p> 	Maíra Suertegaray	2018	Dandara	Os cabelos da Dandara são lindos, com muitos cachos e também caracóis, mas ela queria que seus cabelos fossem lisos, como os das princesas dos contos de fada. Quem disse que cabelos lisos são mais bonitos, Dandara? – pergunta sua mãe. Os cachos e caracóis da Dandara contam a história de sua família, de seus avós e antepassados. Uma história narrada com sensibilidade e ilustrada com arte e imaginação. Um belo convite aos pequenos e grandes leitores para conhecerem sua própria história e darem valor a todas as pessoas em seus diferentes jeitos de ser e de viver!	Mediação
<p>2. A COR DE CORALINE</p> 	Alexandre Rampazo	2017	Coraline	Quantas cores cabem na pergunta “Me empresta o lápis cor de pele?”. Em A cor de Coraline, o ilustrador, designer gráfico e escritor Alexandre Rampazo passeia pelas inúmeras possibilidades contidas numa caixa de lápis de cor e na imaginação infantil a partir da pergunta de um colega para a pequena Coraline, e mostra que o mundo é mais colorido – e diverso – do que nos acostumamos a pensar. Com texto curto e bem-humorado e ilustrações graciosas, o livro aborda o tema da diversidade de forma lúdica para os pequenos. A quarta-capa é assinada pelo premiado escritor Ignácio de Loyola Brandão.	Rocco
<p>3. MEU CRESPO É DE RAINHA</p> 	Bell Hooks	2018	Meninas negras	É um livro que enaltece a beleza dos fenótipos negros, exaltando penteados e texturas afro, serve de referência à garota que se vê ali representada e admirada. A obra de bell hooks incentiva a liberdade de expressar a individualidade. Os rituais implícitos no livro estão enraizados nas tradições da própria infância, quando “fazer” o cabelo é uma boa desculpa para as meninas se reunirem, rirem e contarem histórias juntas.	Boitatá

<p>4. ESCOLA DE PRINCESAS RECATADAS</p> 	Eliandro Rocha	2018	Sofia	<p>Para ser uma princesa é preciso ter longas tranças, usar sapatinho de cristal ou ficar à espera de um príncipe encantado, mas Sofia não queria nada disso. Ela queria mesmo era escrever a sua própria história. O livro Escola de Princesas Encantadas busca, de uma forma bem-humorada, quebrar estereótipos e nos contar a história de uma princesa questionadora e corajosa, que coloca as convenções à prova enquanto vive a sua aventura.</p>	Callis
<p>5. CABELO COM JEITO DIFERENTE</p> 	Lucia Fidalgo	2015	Bia	<p>Bia é uma garota linda e sensível que vem enfrentando um problema comum a muitas crianças: colegas da escola debocham do seu cabelo, falando que ele é diferente. Essa situação se repete dia após dia e abre uma ferida profunda na menina, que sempre teve o coração leve e um sorriso no rosto. Se antes Bia só queria brincar e se divertir, agora, retraída e com vergonha de ser como é, ela só pensa em se esconder. E agora? O que fazer para ajudá-la a resolver essa questão e recuperar sua auto-estima?</p>	Rovelle
<p>6. AMORAS</p> 	Emicida	2018	Meninas negras	<p>Em seu primeiro livro infantil, Emicida conta uma história cheia de simplicidade e poesia, que mostra a importância de nos reconhecermos nos pequenos detalhes do mundo. Na música "Amoras", Emicida canta: "Que a doçura das frutinhas sabor acalanto/ Fez a criança sozinha alcançar a conclusão/ Papai que bom, porque eu sou pretinha também". E é a partir desse rap que um dos artistas brasileiros mais influentes da atualidade cria seu primeiro livro infantil e mostra, através de seu texto e das ilustrações de Aldo Fabrini, a importância de nos</p>	Companhia das letras

				reconhecemos no mundo e nos orgulharmos de quem somos — desde criança e para sempre. “Um livro que rega as crianças com o olhar cristalino de quem sonha plantar primaveras para colher o fruto doce da humanidade.”	
--	--	--	--	--	--

Fonte: Produzido pela autora de acordo com o acervo pessoal, 2019.

APÊNDICE C – CRONOGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

ANO DE 2019	
Mês	Atividade
Janeiro	Leituras Iniciais e formulação do problema de pesquisa
Fevereiro	Revisão Bibliográfica e leitura
Março	Revisão Bibliográfica e leitura
Abril	Formulação final do problema e escrita inicial
Maio	Escrita e compilação de dados iniciais do projeto
Junho	Escrita do projeto
Julho	Escrita do Projeto
Agosto	Escrita e Revisão do projeto
Setembro	Revisão, finalização do projeto e envio à banca
Outubro	Defesa do Projeto de Qualificação
Novembro	Leitura das considerações da banca e Projeção de reescrita
Dezembro	Leituras e Projeção final da Dissertação
ANO DE 2020	
Janeiro	Leituras e escrita da Dissertação
Fevereiro	Leituras e escrita da Dissertação
Março	Leituras e escrita da Dissertação
Abril	Leituras e escrita da Dissertação
Maio	Leituras e escrita da Dissertação
Junho	Leituras e escrita da Dissertação
Julho	Leituras e escrita da Dissertação
Agosto	Leituras e escrita da Dissertação
Setembro	Leituras e escrita da Dissertação

Outubro	Escrita e revisão da Dissertação
Novembro	Revisão, finalização do projeto e envio à banca
Dezembro Defesa de Dissertação Leitura das considerações da Banca e finalização da Dissertação para publicação oficial no LUME	