

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JEOVANNA LETHYCIA DOS SANTOS ALVES

A INSERÇÃO DA DIVERSIDADE RACIAL NA LITERATURA INFANTIL

**Curitiba
2021**

JEOVANNA LETHYCIA DOS SANTOS ALVES

A INSERÇÃO DA DIVERSIDADE RACIAL NA LITERATURA INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso de
Pedagogia, Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Doutora Elisa
Maria Dalla-Bona

**Curitiba
2021**

Dedico este trabalho aos pesquisadores que, ao trabalhar as questões étnico-raciais antes de mim, ampliaram minha perspectiva de mundo enormemente, e aos que ainda acreditam ser possível lutar por um mundo mais inclusivo e diverso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família que sempre esteve ao meu lado, me incentivando a continuar mesmo nos momentos difíceis. À minha mãe, Veronice dos Santos Alves, que na minha infância me inseriu no mundo da literatura. Ao meu pai, Erasmo Alves, que me deu todo apoio para realizar este estudo. Ao meu irmão, Jeann Lucas dos Santos Alves, que me abriu os olhos à diversidade desse mundo.

Agradeço ao meu companheiro, Leonardo Cardenas, que não me deixou esquecer que juntos somos mais fortes e que a felicidade pode ser encontrada mesmo nas horas mais sombrias, se lembrarmos de acender a luz (J. K. Rowling).

Agradeço às minhas amigas, parceiras de profissão, Mariane Lins e Caroline Cordeiro, que me impulsionaram para frente sempre que pensei em parar.

Agradeço à minha orientadora, Elisa Maria Dalla-Bona, que me apresentou o mundo da literatura infantil no meio acadêmico e me guiou no caminho para concluir essa difícil tarefa.

Agradeço à professora Carolina dos Anjos, que, ministrando a disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais, possibilitou que eu compreendesse o quanto essa temática é complexa e indispensável no meio acadêmico.

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

Kabengele Munanga

Não há melhor palco para um pensamento que dança do que o lado de dentro da cabeça das crianças.

Emicida

RESUMO

A questão étnico-racial tem sido amplamente estudada em suas diferentes ramificações. Esta pesquisa analisa essa temática, aprofundando-se nas variadas representações de personagens negros em publicações recentes da literatura infantil brasileira. O estudo examina o processo histórico de crescimento do protagonismo negro nessa categoria literária, discute o direito à literatura, abrangendo as leis brasileiras promulgadas a respeito do ensino da cultura e história afro-brasileira e africana e os programas literários instituídos pelo Governo Federal, procurando abordar a formação do leitor literário. Analisa os impactos da representação negra na formação social e identitária de crianças negras e brancas, explorando a perspectiva disposta por alguns personagens presentes no imaginário coletivo. A pesquisa é de natureza bibliográfica, alicerçada em artigos, teses e livros sobre o tema para analisar como os conceitos apresentados nestas publicações se manifestam em três obras com protagonistas negros, *Lulu adora a biblioteca*, *Letras de Carvão* e *Sinto o que sinto*. Com a união dessas duas etapas, torna-se possível entender que a qualidade das obras que abordam a diversidade racial, está associada tanto à caracterização física do personagem, quanto ao ambiente e esfera social em que se insere, seu estilo de vida e sua índole. Além dessas especificidades, a obra literária infantil também deve proporcionar o desenvolvimento oral e lúdico da criança, dando condições para que amplie sua visão de mundo, favorecendo positivamente a formação de sua identidade. Assim, o estudo desenvolvido busca contribuir com as pesquisas acadêmicas relacionadas à temática da diversidade étnico-racial, indicando a relevância fundamental da representatividade negra na literatura infantil para a evolução social.

Palavras-chave: Literatura infantil étnico-racial; Protagonismo negro infantil; Representatividade negra.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: CAPA E CONTRACAPA DE <i>LULU ADORA A BIBLIOTECA</i>	36
FIGURA 2: LULU E LEITURA	38
FIGURA 3: PERSPECTIVA VISUAL INFANTIL	39
FIGURA 4: ACORDANDO A MAMÃE	40
FIGURA 5: LULU SE PREPARA PARA PASSEAR	41
FIGURA 6: DEVOLUÇÃO DOS LIVROS EMPRESTADOS	42
FIGURA 7: SOCIALIZAÇÃO NA BIBLIOTECA	43
FIGURA 8: LULU CANTA NA BIBLIOTECA.....	44
FIGURA 9: LULU ESCOLHE LIVROS PARA EMPRÉSTIMO.....	45
FIGURA 10: LANCHE FAMILIAR.....	46
FIGURA 11: HISTÓRIA DE NINAR.....	47
FIGURA 12: CONTRACAPA E CAPA DE <i>LETRAS DE CARVÃO</i>	54
FIGURA 13: INTRODUÇÃO À HISTÓRIA.....	57
FIGURA 14: O COTIDIANO DE PALENQUE.....	57
FIGURA 15: A MERCEARIA DO SENHOR VELOSO	58
FIGURA 16: REPRESENTAÇÃO VISUAL DA ESCRITA.....	59
FIGURA 17: ASSOCIAÇÃO ESCRITA E REPRESENTAÇÃO VISUAL.....	60
FIGURA 18: REPRESENTATIVIDADE NEGRA	62
FIGURA 19: GINA E AS TRANÇAS NAGÔ	63
FIGURA 20: CONTRACAPA E CAPA DE <i>SINTO O QUE SINTO</i>	67
FIGURA 21: O QUARTO DE DAN	69
FIGURA 22: SENTIMENTOS E RELAÇÃO FAMILIAR	70
FIGURA 23: CONFLITO ESCOLAR.....	71
FIGURA 24: REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA ESCOLA	72
FIGURA 25: AMBIENTAÇÃO PLURAL.....	73
FIGURA 26: ÀS MARGENS DO RIO OMO, FICÇÃO E REALIDADE.....	75
FIGURA 27: DAN E FAMÍLIA.....	77

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

TABELA 1: LEVANTAMENTO DE ARTIGOS NAS BASES DE DADOS.....	5
TABELA 2: LEVANTAMENTO DE TÍTULOS	7
GRÁFICO 1: ANÁLISE DA ORIGEM DAS OBRAS.....	8
QUADRO 1: OBRAS ESCOLHIDAS NA PRIMEIRA SELEÇÃO	10
QUADRO 2: OBRAS ESCOLHIDAS NA SEGUNDA SELEÇÃO.....	12

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	4
3 A ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL NA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA	13
3.1 PANORAMA HISTÓRICO	13
3.2 EDUCAÇÃO E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NA LEGISLAÇÃO.....	20
3.3 O DIREITO À LITERATURA	22
4 ANÁLISES LITERÁRIAS	33
4.1 LULU ADORA A BIBLIOTECA, ANNA MCQUINN	34
4.1.1 Informações técnicas.....	34
4.1.2 Visitando a biblioteca com Lulu	35
4.1.3 Explorando a obra	36
4.2 LETRAS DE CARVÃO, IRENE VASCO	50
4.2.1 Informações técnicas.....	50
4.2.2 Descobrimos as palavras em Palenque	51
4.2.3 Explorando a obra	53
4.3 SINTO O QUE SINTO E A INCRÍVEL HISTÓRIA DE ASTA E JASER, LÁZARO RAMOS	64
4.3.1 Informações técnicas.....	64
4.3.2 Nomeando os sentimentos e navegando pelo Rio Omo com Dan	65
4.3.3 Explorando a obra	67
5 CONCLUSÕES	79
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE 1 - RELAÇÃO DE OBRAS ENCONTRADAS NAS BASES PESQUISADAS	88
APÊNDICE 2 - TÍTULOS COM AUTORIA NEGRA	90

1 INTRODUÇÃO

A diversidade na literatura infantil configura-se pela presença de inúmeros tipos de personagens, refletindo a variedade cultural, étnica, racial e de gênero que constitui a sociedade.

Este estudo se concentra na diversidade racial, especificamente no protagonismo negro na literatura infantil. Buscando compreender as diferentes maneiras como os personagens negros são retratados, analisa três livros: *Lulu adora a biblioteca*, de Anna McQuinn, *Letras de Carvão*, de Irene Vasco, e *Sinto o que sinto*, de Lázaro Ramos.

O tema foi escolhido em razão da experiência prévia da pesquisadora com diferentes turmas, em escolas privadas e públicas, com crianças de dois a dez anos. Em todas essas turmas notou-se poucos livros com personagens negros como protagonistas, em situações cotidianas ou que envolvesse a relação com sua ancestralidade. Além do número reduzido, muitas vezes as obras se distanciavam do gênero literatura infantil, assumindo um viés didático e pedagógico, em que o próprio livro acentua questões de preconceitos e estereótipos, para, no fim, apontar que tais ações não são "corretas", ensinando uma lição de como tratar pessoas "diferentes".

Este trabalho visa apontar razões que qualificam uma obra de literatura infantil com abordagem racial, para compreender como selecionar livros que agreguem conhecimento e que valorizem a construção da oralidade e do lúdico infantil, além de contribuir para uma elaboração positiva da sua identidade e da imagem de si mesmo. Para isso, faz-se necessário conhecer a evolução histórica da literatura infantil, procurando explicitar as motivações que levaram ao crescimento da presença de personagens negros na literatura infantil. É fundamental refletir sobre os impactos do acesso a obras que contemplam o protagonismo negro na formação das crianças. Em seguida, conhecendo a importância de todas essas questões, busca indicar critérios de qualidade no texto e na ilustração de obras da literatura infantil que apresentam personagens negros como personagens de destaque.

Esta é uma pesquisa de cunho social, pois abrange diretamente uma parcela da população. Desta forma, se destina a contribuir com as pesquisas relacionadas à temática da diversidade étnico-racial, indicando a relevância fundamental da representatividade negra na literatura infantil para a evolução social, num esforço

colaborativo para tornar essa sociedade mais igualitária, inclusiva, com uma visão mais ampla do mundo e de si mesma.

O estudo procura contribuir para a valorização da pessoa negra, na medida em que desvela a forma como personagens negros são retratados na literatura infantil e como impactam na formação da consciência sobre a discriminação nas crianças; compreende a importância da representatividade das diferenças étnico-raciais na literatura infantil; contribui com a reflexão sobre a qualidade das obras da literatura infantil e seus impactos para a formação da consciência social das crianças pequenas.

Se a criança se vê em uma história onde o personagem que a representa nunca ocupa uma posição de destaque, é excluído ou isolado socialmente, é dessa forma que ela entenderá que pessoas iguais a ela se encaixam naquela cultura. Abraão Sousa ilustra esse conceito:

É preciso entender que na literatura infantil: a criança não tem uma “ligação afetiva real” dentro da criação da história, pois [...] esta é criada por um adulto, que usa da normalidade, sem esclarecer e prezar a personagem negra, deixando-a submissa e sem vida. Toda essa situação gera padrões que muitas vezes limitam a participação da criança negra dentro, não só da literatura, mas da sua vida social. (SOUSA, 2017, p. 848).

O autor pontua que a falta de valorização do personagem negro dentro das histórias é algo que pode gerar um efeito negativo na vida da criança. Por outro lado, a representação do personagem negro de forma autônoma e vivaz terá diferentes impactos positivos na construção da identidade do pequeno leitor. Caso seja uma criança negra, poderá fortalecer a consciência de que é tão capaz quanto as brancas que a cercam. Sendo uma criança branca, desenvolve a compreensão de que todos podem ter destaque, potencializando o respeito e o senso de alteridade. A representação da pessoa negra no imaginário, por meio das histórias e experiências lúdicas, reflete-se no convívio social.

Muitas pesquisas relacionadas à presença de questões étnico raciais na literatura infantil têm sido desenvolvidas nos últimos anos. Alguns autores têm se destacado nessa temática, como Eliane Debus (2009, 2010, 2013), Edgar Kirchof, Iara Bonin e Rosa Silveira (2010, 2013, 2015a, 2015b, 2016), tendo artigos de autoria individual ou dos três, e Débora Araujo (2010, 2015, 2017, 2018 e 2019).

Apesar do aumento do número de títulos com personagens negros, ainda há uma grande parcela de histórias e ilustrações que carregam estereótipos ou uma visão

pedagógica de como conviver com a "diferença", como explicam Edgar Kirchof e Rosa Silveira (2016, p. 50):

Grande número dessas obras, por estarem nitidamente atreladas a uma missão pedagógica – a de ensinar sobre como entender e conviver com o diferente –, carece de atributos estéticos e lança mão de clichês sobre personagens, enredos e desfechos, geralmente sob um manto celebratório e não problematizador [...].

Tal observação, entretanto, não pode ser estendida a todos os livros infantis que trazem personagens diferentes; há aqueles que [...] logram desvincular-se da carga educativa e constituem obras originais e sugestivas, que podem deflagrar experiências estéticas e reflexivas interessantes para os jovens leitores. Nesse campo, como em tantos outros, há que se separar o joio do trigo.

O êxito em selecionar obras originais, que trazem reflexões e uma experiência estética agradável é um passo essencial para apresentar às crianças a ideia de que suas características físicas e suas heranças culturais são apreciadas, válidas e importantes tanto quanto as outras.

Este trabalho propõe uma discussão sobre a forma em que a cultura e traços africanos são apresentados às crianças na literatura infantil. Busca compreender porque o contato com essa representação literária ainda na infância impacta na formação da identidade da criança e os efeitos dessa ação para o desenvolvimento pessoal e coletivo.

O texto foi organizado iniciando com a apresentação da metodologia de pesquisa, seguido de capítulo sobre a questão étnico-racial presente na literatura infantil do Brasil, explorando o panorama histórico dessa temática, a legislação em relação à educação e a questão étnico-racial e o direito à literatura. Após essa contextualização, a pesquisa aprofunda-se nas análises literárias de três obras, destacando as suas informações técnicas, o relato das histórias e a análise de seu conteúdo.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A realização dessa pesquisa está alicerçada na pesquisa bibliográfica, ou seja, publicações sobre o contexto étnico-racial e as diferenças dentro da literatura infantil.

De acordo com Telma Lima e Regina Mioto (2007), a pesquisa bibliográfica é a construção do conhecimento por meio de uma sequência de etapas de leitura, observação de objetivos e análise do material bibliográfico a que se tem acesso. Esse método de pesquisa busca soluções para o problema proposto inicialmente, ou seja, é atento ao objeto de estudo, o que o difere de ser apenas uma revisão de literatura.

As autoras sugerem uma coleta de dados para iniciar a pesquisa, respeitando critérios e parâmetros limitadores. Os quatro parâmetros iniciais são: o temático, o linguístico, o cronológico e a busca nas principais fontes. Assim, o primeiro passo é buscar por publicações relacionadas à temática estudada, selecionando os idiomas desejados. Também se define o período preferencial em que as obras foram publicadas (na última década, neste ano...) e em quais fontes a pesquisa será feita, podendo ser, por exemplo, em livros, artigos, periódicos etc.

Após a determinação desses primeiros critérios e a busca inicial dos textos, Lima e Mioto (2007) apontam que são feitos cinco tipos de leitura que irão refinar e selecionar os textos mais compatíveis com a pesquisa que está sendo realizada. A leitura de reconhecimento é rápida, busca materiais com informações ou dados sobre a mesma temática; a leitura exploratória busca verificar se tais publicações são, no geral, interessantes para a pesquisa; a leitura seletiva separa textos que tenham relação direta com a pesquisa, elencando dados e informações pertinentes, descartando elementos secundários; a leitura reflexiva/crítica acontece nos textos já escolhidos como definitivos e procura compreender a produção resumindo suas principais informações; a leitura interpretativa busca relacionar as ideias presentes na obra com o problema da pesquisa. Com essas leituras chega-se a um número menor de publicações, que estarão alinhadas com o estudo que está sendo realizado.

Com o conjunto de textos selecionados, após as cinco leituras, as autoras afirmam que ainda pode ser feita uma investigação de soluções, colhendo temas, conceitos e considerações relevantes, que estejam diretamente relacionados ao objeto de estudo. É um exame minucioso de cada obra, elaborado por meio de um roteiro composto de três partes, que, no entanto, pode ser alterado, incluindo mais ou menos categorias. Inicialmente, o texto indica três campos de investigação, sendo

eles a identificação, caracterização e contribuições da obra para a pesquisa. Assim sendo, é feita a referência bibliográfica, definindo os pontos técnicos; observa-se a temática, objetivo, conceitos, paradigmas e referenciais teóricos; e, por último, elenca-se questionamentos e reflexões levantados pelo texto, procurando compreender onde se encaixam no trabalho que está sendo produzido. Seguindo tais princípios, a primeira etapa desta pesquisa foi buscar em bases de dados, como Scielo, Banco de dissertações e teses da CAPES e Google Acadêmico, textos que tratassem sobre a literatura infantil, diversidade racial, as diferenças, procurando selecionar, num primeiro momento, aqueles que falassem especificamente de tais assuntos e, posteriormente, que cruzassem pelo menos dois deles.

TABELA 1: LEVANTAMENTO DE ARTIGOS NAS BASES DE DADOS

DESCRITORES	BASES DE DADOS / QUANTIDADE DE TRABALHOS ENCONTRADOS		
	Scielo	Google Acadêmico	Banco de dissertações e teses da CAPES
Origem da literatura infantil		1	
Literatura infantil e as relações étnico raciais	4	20	1
Literatura infantil, diferenças e estereótipos	2	4	
Literatura infantil no Brasil	1	2	2
Literatura infantil étnico racial nas escolas brasileiras	3	4	1
Ilustrações na literatura infantil		2	
Subtotal	10	33	4
Total	47		

Fonte: A autora (2020)

Objetivando estabelecer uma base argumentativa, buscou-se artigos nas três bases de dados. No Google Acadêmico foi encontrada a maior parte das produções, 33 das 47, pois é um mecanismo de busca mais abrangente de artigos publicados por diferentes revistas e universidades. Os termos pesquisados se relacionavam principalmente com a literatura infantil, abrangendo diferentes ramificações, tais como "literatura infantil" e "étnico racial", "literatura infantil" e "diferença" e "literatura infantil" e "ilustração".

Os textos encontrados foram divididos em seis categorias, a partir da base de dados onde foram encontrados. A primeira, "origem da literatura infantil", conta com

apenas um artigo, *Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares*, de Ricardo Azevedo (2001), e a procura se deu na intenção de contextualizar esse gênero da literatura. "Literatura infantil e as relações étnico raciais" abrange a maior parte dos textos (25 de 47), por ser o tema principal deste trabalho. Nessa categoria, se destacam autores que escreveram mais de um dos artigos encontrados: Débora Cristina de Araujo (quatro), Edgar Roberto Kirchof (dois), Eliane Santana Dias Debus (três) e Rosa Maria Hessel Silveira (dois). Kirchof e Silveira também se repetem cinco vezes na seção seguinte, "literatura infantil, diferenças e estereótipos". "Literatura infantil no Brasil" englobou pesquisas abrangentes, como um artigo panorâmico da literatura infantil brasileira, outro sobre a relação de Monteiro Lobato, escritor brasileiro, com a figura da pessoa negra e, ainda, sobre a formação de leitores multiculturais, a partir de uma leitura diversificada. Artigos que trabalhavam a literatura infantil na escola, desde a relação entre o Plano Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e a diferença, passando pelo uso literário em sala de aula e o trabalho sobre a identidade negra na educação infantil, foram agrupados em "literatura infantil étnico racial nas escolas brasileiras". Por ser parte característica e essencial de todo livro infantil e, por isso, ponto significativo na análise das obras, a categoria "ilustrações na literatura infantil" inclui dois textos sobre esse tema, sendo um deles de Kirchof, Silveira e Lara Tatiana Bonin e o outro de Luiz Fernando Herbert Massoni.

Apenas o artigo de Gebrim (2007) foi descartado, por se tratar da relação entre o crescimento do mercado editorial brasileiro e a pedagogia nova.

O segundo levantamento realizado foi de livros de literatura infantil que abordam a questão racial. No quadro 2 são apresentados os descritores e as bases de dados consultadas.

TABELA 2: LEVANTAMENTO DE TÍTULOS

DESCRITOR	FONTE/QUANTIDADE DE TRABALHOS ENCONTRADOS			
	Livrarias virtuais	Youtube	PNBE/2014	Prêmio Jabuti (Finalistas 2015-2019)
Livros infantis com personagens negros	42	6	6	6
Reconto	3	0	1	0
Autores estrangeiros/História fora do Brasil	12	1	2	0
Título alusivo	11	1	0	2
Total geral	60			

Fonte: A autora (2020)

A seleção dos três títulos para serem analisados detalhadamente ocorreu após várias etapas de pesquisa, que se iniciaram em bibliotecas virtuais como Saraiva, Livrarias Curitiba e também em sites de compra como Magazine Luiza, Submarino e Amazon. Nesta última foi encontrada a maior parte dos livros, pois tem um grande acervo e também indica títulos relacionados à pesquisa feita.

A busca inicial por um título já conhecido (*Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado), no site da Amazon apresentou outras obras infantis com protagonismo negro de diversas maneiras, com histórias trazendo referências à descoberta da ancestralidade, como *Bucala, a princesa do quilombo do Cabula*, de Davi Nunes, e outras que a sinopse indicava ser sobre o cotidiano, como *Cheirinho de neném*, de Patrícia Santana. Também foram encontrados recontos, como *O pequeno príncipe preto*, de Rodrigo França, e *Pretinha de neve e os sete gigantes*, de Rubem Filho. Nesse primeiro levantamento foram encontrados 42 livros (APÊNDICE 1).

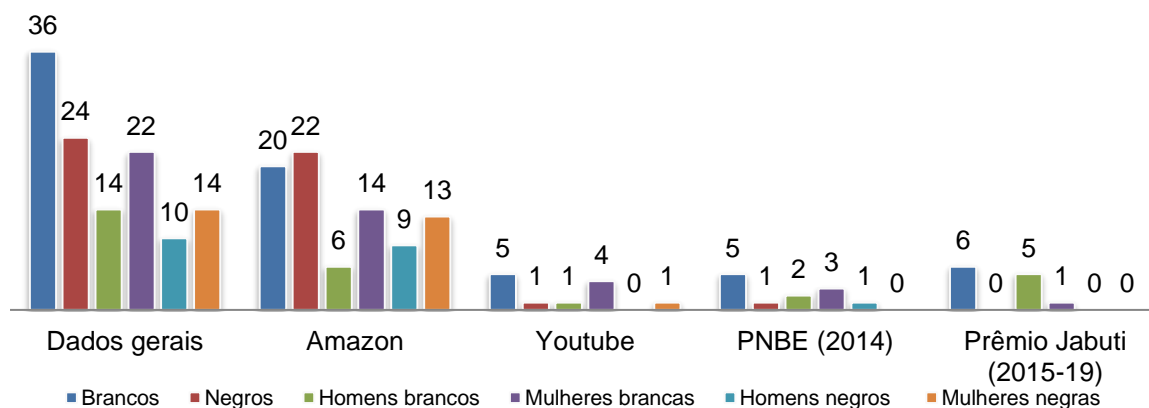
A busca se seguiu no Youtube, com as palavras-chave "literatura infantil negra", "protagonismo negro literário" e "protagonismo negro na literatura infantil". O primeiro vídeo encontrado, no canal *A Cigarra e A Formiga*, falava sobre o protagonismo negro e trazia como indicação o livro *Letras de carvão*, de Irene Vasco. Outros vídeos foram se somando ao primeiro, por meio de diferentes canais, como *Nobre Infância e Quilombo Literário*. Seis livros foram descobertos por meio do Youtube (APÊNDICE 1).

Levando em consideração a importância do PNBE como um programa que selecionava títulos literários para serem distribuídos para as escolas públicas, a

terceira sondagem se deu nos acervos do PNBE/2014, por ser o edital mais recente. Os 200 títulos escolhidos para serem enviados às escolas são exibidos no guia de obras selecionadas, disponibilizado pelo Portal do Ministério da Educação, que apresenta uma breve descrição técnica e a foto de sua capa. Dessa forma, foram observados os títulos e as ilustrações da capa das obras indicadas para crianças de zero a 10 anos, procurando encontrar aquelas que evocassem protagonismo negro. Nesse momento, alguns títulos que pareciam se encaixar nesse parâmetro na verdade eram histórias indígenas e por isso deixaram de fazer parte dos livros listados, limitando o número de obras identificadas para seis (APÊNDICE 1). Essa quantia se divide em dois livros para crianças de zero a três anos (livros 53 e 54, APÊNDICE 1); nenhum para a faixa etária de quatro a cinco anos; quatro para os anos iniciais do Ensino Fundamental (livros 49, 50, 51 e 52, APÊNDICE 1).

A investigação estendeu-se ainda aos finalistas da categoria de literatura infantil do mais conhecido prêmio literário do Brasil, o Prêmio Jabuti. Com objetivo de selecionar histórias mais recentes, a busca foi limitada para os finalistas entre os anos de 2015 e 2019. A cada ano são escolhidos 10 finalistas para cada categoria, sendo que em 2018 a de literatura infantil e a de literatura juvenil foram aglutinadas, com cinco finalistas para cada gênero. Dessa forma, foram considerados 45 livros para investigação, dos quais apenas seis (APÊNDICE 1) traziam personagens negros na ilustração da capa.

GRÁFICO 1: ANÁLISE DA ORIGEM DOS TÍTULOS COM ABORDAGEM ÉTNICO RACIAL



Fonte: A autora (2020)

Ao todo foram encontradas 60 obras seguindo os critérios de busca com palavras-chave, com base nas imagens disponíveis ou seguindo as sugestões de

busca da Amazon a partir da busca de um título inicial. Apesar de mais da metade dos livros (36) serem escritos por mulheres, aqueles com autoria de mulheres negras são minoria, somando 14 histórias (APÊNDICE 2). Em relação àqueles escritos por homens, a diferença é menor, já que 10 (APÊNDICE 2) dos 24 foram escritos por homens negros. Dessa forma, somente 24 das 60 obras foram escritas por autores negros.

Por terem amplitude nacional, os números destacados nos acervos do PNBE 2014 e entre os finalistas do Prêmio Jabuti, de 2015 a 2019, são preocupantes, já que não há escritores negros brasileiros elencados. O autor de *Irmã estrela*, Alain Mabanckou, o único autor negro encontrado nos acervos, é natural do Congo.

A partir dos 60 livros listados (APÊNDICE 1), foram feitas duas seleções para chegar aos três livros finais. A primeira foi realizada a partir da leitura das sinopses, da contação das histórias (quando no Youtube) e da análise das ilustrações disponíveis. As eliminações ocorreram de forma a não selecionar recontos, procurando priorizar histórias originais. Dessa forma obras como *Pretinha de Neve e os sete gigantes*, de Rubem Filho, e *O pequeno príncipe preto*, de Rodrigo França, foram postos de lado. Outro livro afastado nessa primeira triagem foi *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, por já ter sido amplamente analisado por autores, como Eliane Debus (2010), Jessica Oliveira Farias (2018) e Abraão Vitoriano de Sousa (2017). Também foi levado em consideração o valor de compra dos livros, pois, em decorrência da pandemia de Covid-19, as bibliotecas públicas foram fechadas e, conseqüentemente, os 10 livros da primeira seleção (QUADRO 3) tiveram que ser adquiridos para serem analisados.

Com intenção de selecionar histórias que facilitassem o processo de identificação da criança com o enredo e os personagens, na primeira seleção evitou-se representações surrealistas como em *Flora*, de Bartolomeu Campos de Queirós, *Severino faz chover*, de Ana Maria Machado, *Donana e Titonho*, de Ninfa de Freitas Parreiras, e *Um dia, um rio*, de Leo Cunha.

A partir da leitura das sinopses, a busca concentrou-se em dois tipos de enredo, sendo, o primeiro, aquele que abordasse o cotidiano de maneira geral. Dessa primeira categoria foram escolhidos *Letras de Carvão*, de Irene Vasco, *Lulu adora a biblioteca*, de Anna McQuinn, *Marco queria dormir*, de Gabriela Keselman, *O menino Nito*, de Sonia Rosa. O segundo grupo abordava a ancestralidade, histórias onde os

personagens descobrem, em suas raízes, as razões de suas características físicas e detalhes sobre sua cultura. Desse conjunto, foram selecionados *Sinto o que sinto e a incrível história de Asta e Jaser*, de Lázaro Ramos, que trata tanto do dia a dia, quanto da herança racial, *Amor de Cabelo*, de Matthew A. Cherry, *Amoras*, de Emicida, *Bucala, a princesa do quilombo do Cabula*, de Davi Nunes, *Minha mãe é negra sim!*, de Patricia Santana, e *O pente que penteia*, de Olegário Alfredo.

Nessa seleção, a prioridade foi escolher tanto histórias cotidianas, quanto as que tratassem da ancestralidade, com objetivo de ter um leque mais abrangente de opções. Também procurou-se escolher obras escritas por mulheres e por pessoas negras. Em relação às ilustrações, a preferência se deu por traços mais realistas, de forma que a criança pudesse se identificar e reconhecer suas características ali representadas. Dessa forma, os 10 livros escolhidos englobam diferentes características das descritas anteriormente, como, por exemplo, uma obra sobre a ancestralidade, escrita por uma mulher negra (*Minha mãe é negra sim!*, de Patricia Santana).

QUADRO 1: OBRAS ESCOLHIDAS NA PRIMEIRA SELEÇÃO INDICADA PARA ANÁLISE

TÍTULO	ESCRITO POR	SÍNTESE
<i>Amor de cabelo</i>	Matthew A. Cherry	É um dia especial. Zuri quer arrumar seus cabelos de acordo com a ocasião e, para isso, conta com a ajuda de seu pai, que apesar de sobrecarregado, é muito amoroso e se esforça para ajudar a filha.
<i>Amoras</i>	Emicida	A pequena, em uma visita ao jardim, descobre sobre sua ancestralidade e, com afeto, constrói sua própria identidade.
<i>Bucala, a princesa do quilombo do Cabula</i>	Davi Nunes	Bucala é uma princesa que tem um cabelo em forma de coroa de rainha. Além disso, ela possui poderes que protegem o quilombo onde vive.
<i>Letras de carvão</i>	Irene Vasco	Para ajudar sua irmã mais velha a ler as cartas que recebia, a menina consegue emprego na mercearia, cujo dono era um dos poucos que sabiam ler. Esse aprendizado impacta sua vida e a de todos a seu redor.
<i>Lulu adora a biblioteca</i>	Anna McQuinn	A trajetória de Lulu ao longo do dia de visita à biblioteca é apresentada desde o acordar, à socialização no espaço das crianças, o empréstimo de livros

		e a contação da história ao anoitecer.
<i>Marco queria dormir</i>	Gabriela Keselman	Marco não conseguia dormir porque encontrava diversas preocupações noturnas. A mãe tenta tranquilizá-lo, procurando saídas para cada problema, mas a solução é muito simples.
<i>Minha mãe é negra sim!</i>	Patricia Santana	Eno se depara com o racismo na escola, quando a professora pede que ele pinte sua mãe de amarelo. Ele se sente chateado, mas não entende muito bem a razão, então passa a procurar respostas.
<i>O menino Nito</i>	Sonia Rosa	Nito, um menino amado por todos, chorava por tudo. Porém, uma conversa com o pai o faz trancar todo choro dentro de si e isso o adocece.
<i>O pente que penteia</i>	Olegário Alfredo	O pente passa por diversos tipos de cabelo, do cabelo do galã ao da menina, do presidente ao indigente, mas tenta descobrir se penteia todos os cabelos.
<i>Sinto o que sinto e a incrível história de Asta e Jaser</i>	Lázaro Ramos	Ao longo do dia, Dan vai percebendo os sentimentos que tem e aprende a nomeá-los. À noite, conversa com o avô e escuta uma história sobre seus ancestrais.

Fonte: A autora (2020)

A segunda seleção destacou três dos 10 livros. Para essa escolha foram levantados diferentes questionamentos, que diziam respeito principalmente à autoria e à temática. Escolher somente autores ou autoras negros? Ou só escritores brasileiros? Quanto à história, deviam ser exclusivamente sobre a ancestralidade? Ou, então, apenas sobre o cotidiano? Restringir apenas às publicações de determinado período? Assim, os critérios foram estabelecidos de maneira a contemplar todas essas variáveis, procurando selecionar livros da última década (2010-2020), pelo menos de uma autora mulher, pelo menos um livro com autoria negra e um de autoria brasileira, pelo menos um livro que abrangesse o cotidiano e um que abordasse a ancestralidade.

Entre as alternativas apresentadas no QUADRO 1, os livros definidos para a análise, a partir dos critérios estabelecidos, foram: *Letras de carvão*, de Irene Vasco, *Lulu adora a biblioteca*, de Anna McQuinn, e *Sinto o que sinto e a incrível história de Asta e Jaser*, de Lázaro Ramos. As três obras foram publicadas na última década, em

2016, 2012 e 2019, respectivamente, duas delas sendo escritas por mulheres. Além disso, Lázaro Ramos é um autor brasileiro negro. *Letras de carvão* e *Lulu adora a biblioteca* tratam sobre situações do cotidiano, enquanto *Sinto o que sinto* aborda o dia a dia e a ancestralidade.

QUADRO 2: OBRAS ESCOLHIDAS NA SEGUNDA SELEÇÃO INDICADA PARA ANÁLISE

TÍTULO	ESCRITO POR	SÍNTESE
<i>Letras de carvão</i>	Irene Vasco	No povoado de Palenque, quase ninguém sabia ler. A menina, com propósito de ajudar a irmã a decifrar as cartas que recebia, passa a trabalhar com o do dono da mercearia, que lhe ensina a ler e escrever, trazendo novas possibilidades para ela e para os outros habitantes locais.
<i>Lulu adora a biblioteca</i>	Anna McQuinn	Lulu acorda animada todas as terças-feiras, pois é dia de visita à biblioteca do bairro! Ela ama emprestar livros, brincar no espaço infantil da biblioteca e passear com sua mãe que, no fim do dia, conta uma das histórias para lhe fazer dormir.
<i>Sinto o que sinto e a incrível história de Asta e Jaser</i>	Lázaro Ramos	Desde quando acorda, Dan percebe que vários sentimentos estão presentes no seu dia, como raiva, alegria, timidez, e vai aprendendo a lidar com essas emoções. Na hora de dormir, o avô lhe conta uma história de seus ancestrais, que viviam em uma terra distante.

Fonte: a autora (2020)

3 A ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL NA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA

A literatura associa-se constantemente aos desdobramentos de fenômenos sociais, refletindo em suas páginas a visão de mundo, normalmente legitimada pelas elites, em um determinado período, como afirma Antonio Candido:

Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. [...] Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção. (CANDIDO, 2011, p. 177).

Para entender a representação de personagens negros no mundo literário, este capítulo aborda a percepção da sociedade sobre as pessoas negras, em determinados momentos. Dessa maneira, procura compreender o desenvolvimento dos aspectos étnico-raciais contidos na literatura infantil deste país, realizando uma análise histórica panorâmica do início do século XX à atualidade.

Além disso, busca reconhecer as motivações que levaram ao crescimento da presença de personagens negros nas obras infantis, explorando a maneira como são representados, relacionando os principais personagens aos quais a pessoa negra é associada no imaginário coletivo e os possíveis impactos causados por tais simbolismos.

O estudo também examina as leis mais recentes relacionadas à inclusão de temas étnico-raciais nas escolas e sua efetividade concreta, explorando sua implementação, as condições em que ela acontece e forma em que pessoas negras são representadas nos materiais escolares produzidos a partir de então.

Observa-se, igualmente, a contextualização da literatura enquanto direito e como este é assegurado por meio de programas governamentais, que dão acesso à obras literárias em escolas públicas. O estudo passa a focar, então, na formação de leitores, possibilitada pela ação desses programas, enfatizando a presença da alteridade e da questão multicultural na construção do conhecimento do leitor em desenvolvimento.

3.1 PANORAMA HISTÓRICO

De acordo com Iara Bonin, Kirchof e Silveira (2013, p. 1047), desde seu surgimento, no século XVIII, na Europa, até o século XIX, a literatura infantil esteve

majoritariamente marcada por um viés didático, com enfoque em valores morais, estando ligada aos princípios das famílias burguesas e aos interesses pedagógicos da época, sendo grande parte dos textos desse período escrito por professores. Sousa (2017, p. 846) complementa que “a noção de infância restringiu-se "ao zelo" e transmissão de normas e condutas por parte dos adultos”.

No Brasil, grande parte das obras infantis era composta de traduções de títulos clássicos europeus ou possuía apelo comercial, marcada pelo olhar didático, muito presente nas produções da época (SOUSA, 2017). Somente no século XX autores brasileiros, como Olavo Bilac, Coelho Neto e Monteiro Lobato, se dedicam a escrever para crianças. Conforme afirma Marcia Cavéquia (2010), as escolas da época requisitavam as obras infantis de Bilac e Neto uma vez que estas indicavam hábitos e valores morais considerados importantes naquele momento. Lobato, por sua vez, alcançou o mercado editorial de outra forma: era predominante em suas criações "o lúdico, o inventivo, o real e o imaginário" (CAVÉQUIA, 2010, p. 3), o que atraía os leitores mais jovens.

O país, nesse período, atravessava e se adaptava a inúmeras mudanças. A abolição da escravatura acontecera recentemente, no final do século XIX, em 1888, após quatro séculos de escravidão. Também passou a receber cada vez mais imigrantes europeus ao longo das primeiras décadas do século XX, o que mudava o cenário das cidades e a vida local.

As obras clássicas trazidas da Europa reforçavam a presença de personagens brancos, enfatizando a ausência de culturas diferentes da europeia. Fabiana Peres, Edwylson Marinheiro e Simone de Moura (2012) explicam que essa reafirmação constante do ideal branco, na literatura, favorece a estruturação do estereótipo negativo do negro, o que também pode ser notado nas representações ilustradas dos personagens. Os autores ainda salientam o impacto dessa representação na formação da identidade da criança negra:

Nestas imagens percebemos a constante afirmação de um ideal de beleza representado por personagens brancas, fato este que causa impactos profundos no processo de formação da identidade de crianças negras, pois, estas não reconhecem suas características corporais no modelo apresentado como ideal. (PERES; MARINHEIRO; MOURA, 2012, p. 12).

A autora Ione Jovino (2006) reitera que os personagens negros na literatura infantil brasileira só começam a aparecer no final da década de 20, do século passado.

Entretanto eram representados como ignorantes. "Os personagens negros não sabiam ler nem escrever, apenas repetiam o que ouviam, ou seja, não possuíam o conhecimento considerado erudito e eram representados de um modo estereotipado e depreciativo" (JOVINO, 2006, p. 187). Gilmara Mariosa e Maria dos Reis (2011, p. 44) ainda expõem que "os homens e as mulheres negras são apresentados com características de: preguiça, violência, estupidez, superstição, feitiçaria, malandragem, lascividade ou feiura".

É necessário considerar quais são as histórias com personagens negros mais presentes no imaginário popular e quais características são apresentadas nelas. De acordo com Tatiana Valladão (2008, não paginado), as referências de personagens negros são o Saci Pererê "que é um negrinho com uma perna só e fuma cachimbo, causando problemas aos outros" e "a Tia Anastácia, negra e gorda, [...] empregada do Sítio do Pica Pau Amarelo". Que tipo de relação se constrói no imaginário infantil ao produzir uma referência aos personagens negros que são bagunceiros como o Saci ou submetidos a papéis secundários e submissos, como Tia Anastácia?

Fabianna Carneiro (2010) faz uma análise da relação entre a imagem do Saci e a representação do negro, explorando também o papel de Monteiro Lobato na difusão dessa associação. Ela explica que o Saci carregava as crenças da elite brasileira da época (início do Século XX) sobre o negro. O personagem era associado a impurezas, anormalidades, possuía comportamento selvagem, não obedecendo a qualquer regra, além de possuir poderes mágicos, que utilizava sem distinção de bem e mal. A autora explica que essa representação destacava o pensamento daquele período, onde os negros eram tidos como "animalescos primários e permanentemente tentados a enganarem seus senhores" (CARNEIRO, 2010, p. 60). Outra característica do Saci associada à população negra, era sua relação com mandingas e feitiçarias. A autora aponta que a obra de Monteiro Lobato carrega uma intencionalidade de muitos intelectuais daquele período:

A obra *O sacy-pererê*: resultado de um inquérito de Monteiro Lobato, lançada no ano de 1918, reflete esta intenção crítica dos pensadores do período ao trazer expressões depreciativas em relação aos negros. Embora o processo de industrialização já houvesse começado, o Brasil ainda sofria por conta de cicatrizes não fechadas do período colonial, portanto, a literatura ainda refletia os valores desta época. (CARNEIRO, 2010, p. 62).

Desse modo, nota-se que Monteiro Lobato, nascido em 1882 (seis anos antes da abolição da escravatura), emprega em suas obras o descontentamento e o desprezo das elites com a população negra, no início do século XX.

A autora ainda observa que com a mudança política e econômica no país, a imagem do personagem também sofre mudanças, passando a ser mais infantilizado e agregando traços de ignorância que eram atribuídas ao homem da área rural e associando a pessoa negra a mais um atributo pejorativo.

Concluindo, esclarece:

Enquanto produto histórico-cultural, o Saci-Pererê reflete o discurso contra o negro instituído durante o período da escravidão e do início da industrialização durante a República Velha. Neste contexto, o negrinho de uma perna só que exalava cheiro de enxofre como o demônio e zombava da ordem e, por esta razão, ficava aprisionado na garrafa, servia como uma triste analogia da situação dos negros que, por serem historicamente ligados ao diabólico, eram aprisionados e açoitados. (CARNEIRO, 2010, p. 64).

Para Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1988) muitas das publicações divulgadas durante as décadas de 40 e 50 conservaram a essência de reprodução de valores considerados positivos pelos adultos e a infantilização da criança, características apreciadas pela escola e família. Além disso, diferentes autores seguiam a mesma sequência de conflito e solução em suas histórias. Para elas, no entanto, essa uniformização das produções derivava do interesse comercial vinculado à velocidade produtiva: "A insistência nesse padrão narrativo demonstra mais uma vez a tendência da literatura infantil à produção em série." (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 113).

Apesar da manutenção de características narrativas por tão longo período, Lajolo e Zilberman (1988) revelam que as obras ainda mantinham o fluxo de vendas, mesmo ao final da década de 50, e analisam a razão desse desempenho:

A que se deve isto: ao fato de ainda assim, agradarem aos pequenos? Ou porque satisfazem principalmente os adultos que se valem dos textos como veículo de manipulação da criança e motivação da dependência infantil? Ou ainda porque, sendo eles encontráveis no mercado, os leitores consomem-nos e, por inércia, fica assegurada sua circulação maciça? (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 117).

Ainda que sem uma resposta da motivação para a compra dessas obras, as autoras concluem que "a qualidade não é condição do consumo, nem a crítica, filtro do mercado" (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 117). Isto é, ainda que não se

enquadrem enquanto títulos inovadores, que valorizem a infância e a autonomia criativa, por exemplo, o consumo por parte da comunidade em geral continuará.

Nos anos 60 avolumam-se as ferramentas de organização direcionadas para o exercício da leitura, afirmam Lajolo e Zilberman (1988) e, no entanto, ocorrem poucas mudanças no cenário apresentado desde as décadas anteriores, no que diz respeito à representatividade da população negra. Regina Dalcastagné, citada por Sousa (2017), faz um levantamento numérico de autores e personagens negros nas publicações do país, a partir da metade desse decênio, e analisa os resultados.

São poucos os autores negros e poucos, também, os personagens – uma ampla pesquisa com romances das principais editoras do país publicados a partir de 1965 identificou quase 80% de personagens brancas, proporção que aumenta quando se isolam protagonistas ou narradores. Isso sugere uma outra ausência, desta vez temática, em nossa literatura: o racismo. Se é possível encontrar, aqui e ali, a reprodução paródica do discurso racista, com intenção crítica, ficam de fora a opressão cotidiana das populações negras e as barreiras que a discriminação impõe [nas] trajetórias de vida. (DALCASTAGNÉ apud SOUSA, 2017, p. 848).

O racismo é uma questão estrutural na sociedade brasileira e ocorre, na maioria dos casos, exclusivamente baseado na diferença de fenótipo. Esse racismo, nas obras literárias, se dá muitas vezes pela escassez da imagem do negro, constantemente reafirmando o ideal branco de comportamento e beleza. (PERES; MARINHEIRO; SOUZA, 2012).

A utilização da literatura didática, focada em ensinamento de valores morais e éticos, impede que se alcance o intuito maior da literatura: oportunizar a fruição estética, capaz de valorizar a imaginação e instigar tanto a criticidade sobre o mundo ao redor de si quanto a criatividade. A incapacidade de análise leva o indivíduo a acreditar em preconceitos apresentados nas narrativas, uma vez que algumas características são apresentadas "como a condição natural de alguns indivíduos", apontam Lajolo e Zilberman (1988, p. 117). Sem desenvolver a capacidade crítica, acabam por absorver essa perspectiva e, potencialmente, reproduzi-la.

Levou muito tempo para que o uso didatizante da literatura fosse questionado:

Observe-se que foi apenas a partir da década de 1970 que a crítica literária, em função do interesse sempre crescente pela literatura endereçada a crianças e jovens, passou a discutir (e questionar) o estreito vínculo entre a pedagogia e esse segmento literário, apontando o risco que tal compromisso traria ao valor estético das obras. (KIRCHOF; BONIN; SILVEIRA, 2013, p. 1047).

Os questionamentos a respeito dessa utilização da literatura foram aos poucos modificando a forma como essa característica se apresentava nos livros. A partir da década de 1970, em uma tendência que só tem aumentado a cada ano, diferentes obras começaram a estabelecer "regras morais e [...] receituários de como agir em relação a esta ou aquela diferença" (KIRCHOF; BONIN; SILVEIRA, 2013, p. 1048). Dessa forma, as histórias assumiram um novo caráter pedagógico, ensinando tolerância, respeito, inclusão e até mesmo celebração do diferente. A partir daí, muitos intelectuais se envolveram com a crítica e desconstrução de estereótipos e representações discriminatórias de minorias em livros para crianças. Esse movimento levou a uma mudança nas características das obras infantis produzidas ao redor do mundo, pois muitas delas passaram a adotar um viés "politicamente correto".

A inserção de assuntos e temáticas que integram o currículo escolar ou que interessam à formação pretendida pela escola parece ser uma das renovadas formas pelas quais se concretiza a aliança entre a literatura para crianças e a pedagogia, na atualidade. (KIRCHOF; BONIN; SILVEIRA, 2013, p. 1048).

A literatura infantil continuou com a função de retransmitir normas, porém ao se adaptar mediante críticas sobre estereótipos e histórias não representativas, essa atribuição pode se tornar mais difícil de ser constatada, pois muitas vezes o preconceito ocorre de maneira implícita e velada. Os autores frisam que quando a diferença é trabalhada por uma perspectiva celebratória, normalmente acaba por apontar alguns grupos sociais como exóticos e, a partir disso, a "marcação da diferença corre o risco de atuar, então, como traço constitutivo, essencial e imutável." (KIRCHOF; BONIN; SILVEIRA, 2013, p. 1046).

Lajolo e Zilberman (1988) caracterizam a literatura dos anos de 1970 como renovadora:

[...] os últimos vinte anos assinalam um grande fortalecimento e renovação da poesia infantil, rompendo com a tradição escolar e tornando-se predominantemente lúdica e especulativa.

Paralelo a esse surto poético e com o mesmo sentimento de renúncia à pedagogia, mesmo que seja uma pedagogia ao contrário, as histórias fundadas no imaginário reencontram seu espaço, quer através do recurso ao fantástico universal, quer através do reaproveitamento inovador de elementos de lendas brasileiras e assuntos regionais.

São, assim, muitas as formas pelas quais o texto infantil contemporâneo busca romper com a esclerose a que o percurso escolar e o compromisso com uma pedagogia conservadora parece ter confinado o gênero. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 161).

As autoras expõem uma mudança no cenário literário a partir daquele momento, com uma valorização do lúdico, da criatividade e um anseio pelo distanciamento entre a literatura e o pedagógico.

Além da valorização da imaginação, a realidade também foi colocada em pauta: "em comum com certas vertentes da narrativa contemporânea, empenhada na representação da realidade brasileira, a narrativa infantil mais significativa aderiu à temática urbana, fazendo-se porta-voz de denúncias da crise social brasileira" (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 160).

Débora Araujo (2015, p. 110) analisa que foi com essas denúncias "que as personagens negras fizeram-se mais presentes", apontando que as "situações de discriminação vivenciadas pelos personagens ganham tom protagonista nas produções literárias infanto-juvenis", começando a delinear um raciocínio distinto do que se tinha até então. Todavia, a autora faz um apontamento relacionado à presença de personagens negros nas histórias, explicitando que "o fato de tratar de assuntos "polêmicos" não fez desta vertente uma inovação no que se refere ao combate de estereótipos, reforçando-os, muitas vezes" (ARAUJO, 2010, p. 60), tal qual sinalizam Kirchof, Bonin e Silveira (2013) quanto à prática literária exclusivamente celebratória, em que se eleva alguns grupos ao status do exotismo.

O estudo realizado por Araujo (2010) explora a representação de personagens negros nos títulos desse período e observa que o movimento se tornou prejudicial e contraditório, pois a ampliação da visibilidade dos mesmos se deu pela representação de personagens negros associados à miséria, ao desamparo, inferiorizando-os, tornando-os vítimas de diferentes espécies de violência, exaltando-os somente por suas qualidades físicas ou pelo intelecto.

Embora Lajolo e Zilberman (1988) citem um afastamento entre a literatura e o mundo pedagógico na década de 1970, Kirchof, Bonin e Silveira (2013) reafirmam que há um alinhamento entre os temas propostos para o currículo escolar e a produção literária voltada para as crianças. Esse envolvimento se tornou ainda mais evidente após a promulgação da Lei 10.639/2003, que estabelece o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Eliane Debus (2013) assinala que, apesar da disparidade entre o número de personagens negros e brancos, a produção editorial de obras com temáticas étnico raciais se expandiu após a promulgação da referida lei.

[...] o mercado editorial que, anteriormente (a partir de 1998), quando da divulgação dos Temas Transversais, já havia se adaptado à demanda da Pluralidade Cultural, se adapta ao novo filão: livros literários que tragam a discussão das relações étnico-raciais – aqui, no caso específico, em relação ao negro. (DEBUS, 2013, p. 1130).

Thais Madeira (2016), objetivando compreender as mudanças do mercado editorial após a implementação da Lei 10.639/2003, conduziu entrevistas com duas editoras de pequeno porte, com publicações de temática étnico-racial: a Mazza Edições e a Pallas Editora.

A proprietária da Pallas Editora explicou à autora que a mesma já havia se inserido no mercado mesmo antes da lei, mas reconhece que houve uma expansão no número de publicações dessa temática após a promulgação da mesma. Já a proprietária da Mazza Edições esclareceu que a lei viabilizou o acesso de pequenas editoras a programas governamentais, como os editais do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A lei não apenas significou um avanço nos estudos da história brasileira, como também estimulou um maior desenvolvimento editorial. Esse crescimento se deu principalmente em relação às pequenas editoras, já que as grandes possuem uma maior variedade temática, dificilmente se limitando a uma delas, como é o caso das editoras citadas acima, que se restringem às publicações de cunho étnico-racial.

3. 2 EDUCAÇÃO E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NA LEGISLAÇÃO

A garantia legal da presença da cultura Afro-Brasileira nas escolas se deu somente no ano de 2003, com a aprovação da Lei 10.639, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (BRASIL, 2003). Em seu inciso primeiro, o artigo 26-A da referida lei traz explicações sobre o conteúdo pragmático.

Incluirá o estudo de História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, Lei 10.639, 2003).

No inciso segundo declara que este estudo ocorrerá de forma intrínseca a todo currículo escolar, porém com mais destaque em Educação Artística, Literatura e História Brasileira (BRASIL, 2003). No ano seguinte, são promulgados a Resolução

01/2004 e o Parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Entretanto, a lei não garante o cumprimento adequado dentro dos espaços escolares. Araújo explica que há muitos estudos em relação à representação da pessoa negra nos livros didáticos brasileiros.

A discussão em torno do racismo como elemento presente nos espaços escolares vem sendo estudada por diversas/os autoras/es. Grande parte dos estudos brasileiros tem-se voltado para a análise de conteúdo de livros didáticos e de literatura, os quais são identificados como mecanismos de criação e/ou reprodução de ideias e representações preconceituosas acerca da população (ou personagens) negras brasileiras. Estas análises apontaram que, embora diversos segmentos do movimento negro e pesquisadoras/es da área indicassem, como uma das maiores reivindicações, a não-discriminação em livros didáticos e de literatura infantojuvenis como forma de minimização de preconceito, as mudanças detectadas são relativamente diminutas. (ARAÚJO, 2010, p. 14).

Entende-se que, apesar da lei ser um deslocamento em sentido à diminuição das desigualdades raciais, as representações presentes nos livros didáticos, aos quais as crianças têm acesso, muitas vezes reforçam estereótipos e a manutenção do preconceito. Ainda que haja reivindicações para mudanças da apresentação do personagem ou pessoa negra nesses materiais, a autora afirma que são poucas as alterações realizadas.

Araújo (2010) ainda afirma que a situação se encontra praticamente estagnada e que a representação de estereótipos de pessoas negras nos livros didáticos fornece elementos para a propagação do racismo, tanto na própria produção didática, quanto na literária.

Em outro estudo, as autoras Mirian Aquino e Poliana Rodrigues (2010) reafirmam a existência do racismo e também do silenciamento de negras e negros não só na literatura infantil, como na literatura como um todo. Esse fato se reflete na imagem da pessoa negra que as crianças têm acesso nas escolas.

Percebemos [...] uma reprodução da ideologia do branqueamento, uma vez que, desde cedo na escola, as crianças estarão internalizando uma imagem negativa do que é ser negro e, por outro lado, introjeta uma imagem positiva do que é ser branco. Sendo assim, como garantir que todas as crianças negras sintam-se valorizadas e apoiadas a construir suas identidades, como sugere as Diretrizes Curriculares, se as condições materiais são adversas a esse objetivo? (AQUINO; RODRIGUES, 2010, p. 4).

Ou seja, ao se defrontar com um livro escolar, a representação da pessoa negra é muitas vezes ausente ou apresenta algum tipo de estereotípia. A imagem da branquitude é sempre atrelada a um ideal positivo, já consolidado, em detrimento da imagem do negro, que é forçado a um papel secundário. Mesmo que em lei exista um objetivo de valorização e apoio à construção da identidade negra, as autoras reforçam que as condições existentes vão no sentido contrário desse ideal, o que afeta diretamente as crianças.

3. 3 O DIREITO À LITERATURA

No Brasil, o sistema educacional, composto pela educação básica e ensino superior, é regimentado pela Constituição Federal de 1988 a partir de leis e ementas decretadas ao longo dos anos.

A educação básica abrange três etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. No ano de 2013, a partir da Lei nº 12.796, artigo 4º, a obrigatoriedade da educação básica se tornou mais ampla, estendendo-se dos quatro aos 17 anos, sendo garantida como direito da criança e do adolescente. Dessa forma, a presença dos mesmos na escola se tornou uma responsabilidade compartilhada entre pais, que devem realizar a matrícula, e município/estado, que deve ofertar a vaga.

Candido (2011, p. 176) explica que "são bens incompressíveis não apenas o que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual", apontando a literatura e a instrução (o acesso à educação), como um direito de todos. A partir do momento em que a presença da criança na escola é obrigatória, conclui-se que a mesma logo terá contato com obras literárias, seja nos cantinhos de leitura da sala de aula ou na biblioteca escolar.

Embora as crianças ingressem ainda muito jovens no ambiente escolar, é preciso considerar que trazem consigo referências culturais familiares, onde se incluem músicas e histórias. O autor explica: "a criação ficcional ou poética [...] está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco." (CANDIDO, 2011, p. 176). Ou seja, mesmo que ainda não tenham agregado a educação formal à construção do seu conhecimento, as crianças desfrutam desde pequenas do mundo literário por meio das histórias contadas pela família, das cantigas de ninar, da criação de personagens nas brincadeiras. A

consequência dessa prática é considerada por Candido como a evidência de um direito:

[...] se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção [...], a literatura concebida no sentido amplo [...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui de um direito. (CANDIDO, 2011, p. 177).

Ainda que não haja, por parte das crianças pequenas, uma interpretação absolutamente consciente das obras, a literatura "é fator indispensável de humanização [...], inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente" (CANDIDO, 2011, p. 177). Assim, mesmo que não exista, inicialmente, um olhar crítico e racional (pois este vai se desenvolvendo com o tempo), grande parte do que é lido para elas alcança seu subconsciente, construindo gradualmente sua visão do mundo e de si mesma. A literatura carrega em si as crenças, os valores sociais e normativos de quem a escreveu, salienta o autor. Dessa forma a elaboração da percepção de si e do mundo, a partir das obras literárias, vai sendo moldada de acordo com as convicções descritas nas mesmas.

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. [...] pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (CANDIDO, 2011, p. 188).

No caso da literatura infantil com enfoque étnico-racial, muitas obras questionam atos de racismo, de discriminação, levantando discussões sobre a origem, cultura e o convívio multicultural, seja de forma explícita ou implícita. Como assinalado pelo autor, a literatura se torna uma ferramenta na construção de um novo senso em relação às questões raciais, ainda na infância. Ele ainda reitera que uma "sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável." (CANDIDO, 2011, p. 193).

Por ser um direito inalienável o acesso à educação básica e, conseqüentemente, o contato com obras literárias na escola, o Governo Federal vem criando programas de distribuição de livros, com objetivo de fomentar a leitura no país. Célia Fernandes (2007) sintetiza os principais programas brasileiros, são eles: o

Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL), 1984 a 1996, o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), 1992 e ainda em vigência, o Pró-Leitura, 1992 a 1996, o Programa Nacional Biblioteca do Professor (PNBP), 1994 a 1997, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), 1997 a 2015, e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), 2017 e ainda em atividade. No âmbito municipal, a autora destaca o Programa Fome de Livro, realizado em 1993.

A seguir, detalha-se o PNBE, dada a sua abrangência, longevidade e importância na aproximação de crianças, jovens e adultos com literatura e seu impacto na formação de leitores.

A Resolução nº 7, de 20 de março de 2009, promulgada pelo Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que dispõe sobre o PNBE, considerou:

[...] o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação quanto à universalização do acesso e à melhoria da qualidade da educação básica;
[...] a necessidade de garantir aos alunos e professores da rede pública de ensino o acesso à cultura e à informação, estimulando a leitura como prática social;
[...] a necessidade de implantar, ampliar e atualizar o acervo das bibliotecas de escolas públicas brasileiras; (FNDE, 2009, não paginado).

O PNBE visava a formação de crianças, jovens e adultos, já que concebe a literatura como peça importante para a garantia da qualidade da educação básica. O Ministério da Educação (MEC) descreve que o objetivo do PNBE é "promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência".

Essa distribuição, ainda de acordo com o portal do Ministério, realizava-se alternadamente entre dois grupos. No primeiro, se incluem a educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental e a educação de jovens e adultos; no segundo, os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio.

O PNBE foi dividido em três ações distintas, sendo composto pelo PNBE Literário, PNBE Periódicos e PNBE do Professor, abrangendo diferentes aspectos da literatura. O primeiro compreende os "textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos"; o segundo trata-se de materiais didáticos, de metodologia, para escolas de todos os níveis da educação básica; o terceiro disponibiliza um suporte ao docente, apoiando "a prática pedagógica dos

professores da educação básica e também da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico." (BRASIL, 2018, não paginado).

Em concordância à explicação dada pelo portal ministerial, o artigo 2º da Resolução supracitada define que:

Serão distribuídos às escolas acervos compostos por obras de literatura, de referência, de pesquisa e de outros materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento da educação básica, com vista:

- I. à democratização do acesso às fontes de informação;
- II. ao fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores; e
- III. ao apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor (FNDE, 2009, não paginado).

Com a criação do PNBE e a conseqüente distribuição dos acervos literários nas escolas foi necessário adequar os ambientes escolares, muitos sem uma biblioteca ou um local adequado para abrigar o acervo. Daniela Montuani (2012, p. 77-78) esclarece que "apenas o acesso à literatura não é garantia para a formação de leitores", a "constituição de espaços literários (bibliotecas bem organizadas e equipadas com acervos atualizados e de qualidade) e qualificação do mediador dessa formação literária" são igualmente importantes.

As autoras Montuani (2012) e Madeira (2016) fazem observações quanto ao espaço da biblioteca. Em algumas situações, há escassez de espaço físico no ambiente escolar para alojar uma biblioteca, o que dificulta a utilização do acervo (MADEIRA, 2016). Porém, mesmo em escolas onde exista uma biblioteca de qualidade, com espaço adequado, ainda há a necessidade da formação do agente mediador em relação aos livros e à formação literária.

[...] um espaço com excelentes condições não garante sua boa utilização, se o profissional-gestor daquele local não compreender as concepções e práticas que envolvem a sua boa atuação como mediador de leitura e possível formador de leitores literários. (MONTUANI, 2012, p. 87).

As autoras apresentam em seus estudos declarações similares quanto à circulação e uso dos livros disponibilizados pelo PNBE. "Grande parte das escolas que receberam os livros não os repassou aos alunos, pois muitos gestores acreditavam que os alunos não valorizariam o material." (MADEIRA, 2016, p. 99). Decorrente de uma visita escolar, Montuani (2012) menciona parte de uma declaração da bibliotecária do local:

[...] ela [a bibliotecária] chegou a colocar alguns livros do PNBE/2005 para empréstimo aos alunos, mas os alunos não tinham muito cuidado com os livros, rasgando-os e amassando-os. Ela, então, os tirou de circulação e passou a emprestar apenas aqueles que já estava em mau estado de conservação. Os alunos também não podiam pegar livros que estavam nas estantes, só aqueles que a auxiliar disponibilizava em cima das mesas. (MONTUANI, 2012, p. 86).

Nesse caso citado, os livros entregues haviam sido dispostos aos alunos, mesmo que por pouco tempo, porém ela relata que "pesquisas demonstram que [...], ainda, há a perversa realidade de descaso e desuso dos materiais recebidos - muitos livros ficam trancados em salas de direção e coordenação, ou até mesmo nas bibliotecas" (MONTUANI, 2012, p. 85).

De acordo com os destaques feitos por Montuani (2012) e Madeira (2016), as características para a formação do leitor, a partir da efetivação do PNBE, são: a distribuição, que garante o acesso, um ambiente preparado, que possibilita a permanência, e um agente mediador ciente de seu papel, propiciando o desenvolvimento da relação do indivíduo com a leitura, estimulando sua formação como leitor.

A formação do leitor é o maior objetivo do PNBE e por isso há a necessidade de acompanhamento e avaliação quanto à prática literária adotada pelas escolas. Em sua pesquisa, Montuani (2012) se apresenta com dados alarmantes, quanto à utilização dessas obras por parte das escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RMEBH).

[...] a maior parte dos entrevistados (53%) afirmou não ter havido nenhum tipo de trabalho a partir da chegada do acervo; também uma parcela significativa não tinha informações sobre essa questão (17%); e em apenas 30% das escolas foi realizada alguma atividade com os livros recebidos [...] (MONTUANI, 2012, p. 94).

As atividades citadas por esses 30%, porém, são muito diversificadas. As mais citadas foram o destaque ao livro dentro da própria biblioteca, momentos de contação das histórias e comunicado sobre os novos títulos, na sala de professores (MONTUANI, 2012). Embora a pesquisa apresentada tenha transcorrido no município belo-horizontino, esse é possivelmente um quadro que representa o cenário nacional, ainda que com variações.

Em conclusão, Montuani (2012, p. 105) evidencia como pontos positivos a "eficácia na distribuição e chegada dos livros" e a disponibilização dos mesmos, na biblioteca, para circulação entre o corpo docente e discente. Também destaca o

caráter singular do PNBE, que até 2015 pode ter sido a "única ou pelo menos principal fonte de constituição e renovação do acervo de literatura" de muitas escolas (MONTUANI, 2012, p. 106).

A autora questiona sobre a responsabilidade a respeito da formação do leitor, afirmando que é transferida de um mediador para o outro:

Notamos que, muitas vezes, a responsabilidade pela formação de leitores literários é passada do MEC [...] para profissionais da biblioteca que "administram os acervos" e para professores que deveriam utilizá-los com seus alunos. (MONTUANI, 2012, p. 107).

A transferência dessa responsabilidade cria uma lacuna, uma vez que a formação do leitor é realizada por meio de um trabalho conjunto entre todas essas instâncias. Uma responsabilização parcial pode ocasionar prejuízo no desenvolvimento do aluno leitor, já que o mesmo acaba sendo privado de experiências importantes com a literatura, mesmo que haja recursos em sua escola.

[...] essas análises demonstram que algumas repercussões do PNBE abrem caminhos para uma construção de uma política não apenas de distribuição de livros, mas sim de formação de leitores literários no contexto escolar; no entanto, percebemos que a busca por essa formação apresenta uma ampla rede de questões envolvendo da promoção do acesso às mediações promovidas, que ainda precisam ser ajustadas e/ou reajustadas para que os objetivos de uma política nacional de formação de leitores sejam concretizados. (MONTUANI, 2012, p. 109).

O PNBE oferecia, a princípio, ferramentas para a formação do leitor, mesmo em comunidades fragilizadas economicamente. O processo de formação do leitor é embasado, primeiramente, na conexão aluno-livro, que somente pode ser atingida pela disponibilização das obras. Como a autora enfatiza acima, seriam necessários ajustes no que deve acontecer após a distribuição, isto é, na mediação estabelecida pelo corpo docente, incluindo bibliotecários e auxiliares, entre o aluno e as obras, possibilitando efetivamente a formação de leitores.

Deve-se destacar, também, o PNBE Temático. No ano de 2012, foi lançado pelo MEC um edital de convocação para inscrição de obras para o PNBE Temático 2013. De acordo com o comunicado, objetivava-se a "seleção de obras de referência, elaboradas com base no reconhecimento e na valorização da diversidade humana" (MEC, 2012, p. 1), com enfoque em temáticas indígena, quilombola, campo, educação de jovens e adultos, direitos humanos, sustentabilidade socioambiental, educação especial, relações étnico-raciais e juventude. O portal do MEC informa que a previsão

para o ano seguinte à publicação do edital era distribuir 85 mil acervos, com 45 títulos cada, compondo aproximadamente 3,8 milhões de obras.

O portal do FNDE destaca que em 2017 o PNBE foi aglutinado ao Plano Nacional Livro Didático, formando o Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que contém, como segmento, o PNLD Literário.

A partir da publicação do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi substituído pelo Programa PNLD Literário, tendo a unificação das ações de aquisições e distribuição de livros didáticos e literários, pelo qual as obras literárias passaram a ser submetidas aos mesmos processos dos livros didáticos, inclusive permitindo a escolha pelas escolas, processo que não era permitido em versões anteriores de aquisições literárias do PNBE. (FNDE, 2017, não paginado).

O seu desenvolvimento seguiu o mesmo método utilizado para a distribuição de obras do PNBE, com distribuição alternada entre os níveis educacionais. O MEC (2018) afirma que, a partir da junção, o PNLD se tornou mais amplo, apontando que é possível abranger outros tipos de assuntos e métodos:

[...] inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. (MEC, 2018, não paginado).

O funcionamento do PNLD é recente, iniciando-se em 2017, com Decreto publicado em julho unificando as ações do PNBE e do antigo PNLD, não existindo, naquele mesmo ano, nenhum edital relativo à literatura. Em 2018, em outubro, foi oportunizado às escolas a seleção dos acervos, entre os disponibilizados pelo PNLD, a serem entregues em 2019, com acervos para sala de aula (creche, pré-escola e 1º a 3º ano do Ensino Fundamental) e para a biblioteca (4º ano ao ensino médio). As obras foram sendo enviadas gradativamente, no início do ano de 2019 e, em agosto, o FNDE publicou um Informe, indicando o envio de obras literárias relacionadas no PNLD 2018. Em 2020, no mês de setembro um novo guia do PNLD Literário foi disponibilizado no portal do FNDE, reabrindo o processo de escolha dos acervos por parte do corpo docente.

Por ser recente sua implantação, é preciso acompanhar o programa para avaliar seus impactos e resultados, pois em seus editais afirma ser imprescindível possibilitar a formação de leitores e garantir o direito à literatura.

Com a disponibilização das obras na escola, a responsabilidade do corpo docente recai sobre a formação do leitor, alguém que possa confrontar sua individualidade com a leitura, levando à construção progressiva de sua identidade, como esclarece Annie Rouxel (2014). A autora complementa, explicando que se a intenção é a formação de um leitor sensível, que se envolve verdadeiramente com a literatura, "é preciso deixar de lado a visão formal, que tem na literatura um lugar de aquisição programada de saberes, e acolher as reações subjetivas dos leitores" (ROUXEL, 2014, p. 21) provenientes da trajetória de cada indivíduo, pelo que já viveram e experienciaram.

Todavia, é notável a dificuldade ou o receio que alguns mediadores sentem com a formação do leitor literário, Rouxel (2014) alerta para o fato de haver docentes que se preocupam com a amplitude da subjetividade que determinadas obras possam apresentar, temendo a existência de uma empolgação excessiva voltada às interpretações e duvidando que os jovens possam fazer pontuações interessantes ou minimamente cabíveis. Assim, se o mediador não se sente capacitado para intervir e direcionar as discussões provenientes do trabalho com determinado título ou material, é provável que ele acabe optando pela formatação onde os alunos são incentivados a ler apenas para conseguir solucionar as atividades impostas.

Esse formato, onde se destaca a ausência de pensamento crítico, é uma das tendências da utilização da literatura dentro do ambiente escolar. Os acervos provenientes, em sua grande maioria, dos programas de fomento à leitura, podem ser usufruídos de maneiras distintas, explicadas por Magda Soares (1999) em uma dualidade: a literatura escolarizada e a literatização da escolarização infantil. Na primeira a escola se apodera da literatura de modo a torná-la uma ferramenta pedagógica e didática, que a autora enfatiza ser um emprego inadequado da mesma, pois há uma descaracterização e distorção do literário. Na segunda, a escola utiliza a literatura como condutora ao exercício da leitura, impulsionando o desenvolvimento de características do leitor que se quer formar, sendo assinalada pela autora como o uso adequado da mesma. Isso significa que é responsabilidade do corpo docente a análise do projeto formativo, observando a inclinação de suas práticas e se elas correspondem ao leitor que almejam formar.

A escolarização inadequada da literatura pode ocasionar prejuízos permanentes no processo de formação do leitor, uma vez que o afasta de um

envolvimento social com a mesma, gerando resistência ou aversão ao ato de ler (SOARES, 1999). Em muitos casos, o hábito da leitura se inicia na infância, se expandindo, quanto à criticidade e sensibilidade, conforme o indivíduo amadurece e é estimulado a desenvolver esse olhar. Nesse sentido, a escolarização adequada da literatura, onde há preservação da essência literária, se torna um instrumento para aprimorar a perspectiva do leitor, especialmente no que concerne à leitura do mundo que se apresenta em seu contexto social, compatível à afirmação de Candido (2011) quando ressalta que a literatura fortalece no indivíduo sua essência humana ao mesmo tempo em que o torna mais compreensivo sobre a sociedade e seu semelhante. Assim, quando a prática literária é proposta adequadamente, há o desenvolvimento das percepções do sujeito, que passa a observar criticamente o que está não apenas nas obras que lê, mas em si e no mundo que se desvela à ele. A criticidade no olhar do leitor transpõe os limites do literário, associando-se a formação de um cidadão crítico.

A formação de um leitor sensível e crítico, se baseia em uma gama diversificada de obras, com abordagem de diferentes temáticas e questões. Com intuito de formá-lo enquanto leitor e cidadão apto a compreender, aceitar e preservar a pluralidade existente na sociedade, deve existir uma fundamentação que desenvolva uma ótica em concordância a essa intenção. Se tratando das questões étnico-raciais, a visão multicultural é abordada em muitas obras literárias, auxiliando na construção dessa perspectiva de forma positiva, respeitando a alteridade.

Definida pelo Dicionário Online de Português como "caráter ou estado do que é diferente, distinto, que é outro; que se opõe à identidade, ao que é próprio e particular; que enxerga o outro como um ser distinto, diferente", a alteridade se destaca na sociedade quando um indivíduo compreende que há diferenças entre ele e o outro. A diversidade pode se evidenciar desde as questões de gênero à cultura, raça, religião e outros fatores que compõem a diversidade presente na sociedade.

Pretendendo formar um leitor e cidadão crítico, apto a compreender, aceitar e preservar a diversidade, as obras de literatura com abordagem multicultural a serem utilizadas devem prezar por contextos onde se exhibe a valorização da alteridade, destacando sujeitos detentores dos mesmos direitos e deveres. O sentimento de humanidade e compreensão para com o semelhante estimulado pela literatura, como aponta Candido (2011), é realçado a partir da consideração e apreço pela alteridade

presente nas relações, tornando possível a percepção de que todos têm direito à diferença. Entretanto, para muitas pessoas, essa compreensão se mostra difícil, já que exige reflexão.

[...] a diversidade social humana, em parte vista como nossa imensa riqueza, é, ao mesmo tempo, o grande desafio [...]. Cabe, portanto, pensar e refletir sobre as diferenças, ressaltar direitos à cultura, práticas, costumes, religião e línguas próprias para aqueles que são diferentes, mas que estão no meu, no nosso mundo. (GUSMÃO, 1999, p. 46).

Neusa Gusmão (1999) sinaliza que a reflexão a respeito da heterogeneidade global deve também ocorrer na escola, caracterizando-a como um ambiente de transformação. Afirma que é um ambiente propício para estimular a discussão sobre a universalidade da cultura em que de cada um dos alunos está inserido, incentivando-os a refletir sobre as formas em que o direito e o respeito à vida se desvelam numa sociedade que luta por um espaço ímpar e diverso, que envolva a todos.

João Filipe Marques e Mónica Borges (2012) esclarecem que as obras infantis passaram por modificações para se adaptar mediante às críticas de estereótipos e a falta de uma representação mais plural. A partir dessas mudanças, alguns títulos, passaram a mascarar o preconceito de forma mais elaborada, camuflando-o sob um manto celebratório, com tratamento aparentemente igualitário para todos. Kirchof, Bonin e Silveira (2013) reiteram esse esclarecimento, ao mencionar os riscos de trabalhar a diferença de maneira apenas celebratória, elevando alguns grupos ao status do exotismo, Marques e Borges (2012) se dedicam a enfatizar a presença implícita do preconceito em histórias ilusoriamente adequadas e são categóricos ao afirmar que a apresentação de uma realidade parcial (uma vez que não representa toda a população de determinado lugar), onde se destaca apenas a pobreza e insuficiência de recursos, por exemplo, na maioria das vezes não tem a função de criticar ou denunciar essas injustiças, reforçando a percepção estereotipada de determinados grupos.

Marques e Borges (2012), asseveram a necessidade de uma análise interpretativa efetiva das obras, de modo a evitar a propagação de visões preconceituosas e estereotipadas. Além da utilização das obras, a valorização da cultura pessoal do aluno e a abordagem de assuntos atuais, auxiliam o leitor em formação a desenvolver a compreensão e valorização da alteridade (ROUXEL, 2014).

Como mediador, o corpo docente deve estar preparado para viabilizar ao aluno o aprendizado para selecionar informações e referências pertinentes para si,

constituindo seu próprio saber e perspectiva sobre sua identidade e o mundo que o rodeia. Marques e Borges (2012) ressaltam a necessidade de que os mediadores compreendam a importância da questão multicultural, para que possam proporcionar uma educação voltada para uma sociedade mais compreensiva em relação às diferenças:

[...] parece hoje indispensável que a educação formal integre conteúdos e práticas pedagógicas que suportem não só a tomada de consciência e a compreensão das realidades sociais [...], mas também que tenham como objetivo alcançar uma sociedade consensual e tolerante, com uma nova atitude de aceitação face à diversidade cultural. Tal implica necessariamente uma tomada de consciência dos educadores relativamente à problemática do inter/multicultural. (MARQUES; BORGES, 2012, p. 99).

Reforçando o papel dos educadores como responsáveis pelo descortinar da compreensão multicultural aos educandos, os autores salientam que este deve ser um trabalho meticuloso, em que o mediador elimina materiais e outros recursos que representem determinadas culturas e povos em aspectos arcaicos ou unicamente folclóricos. Os docentes devem estar atentos à indispensabilidade do uso de fontes em que a valorização multicultural, e até mesmo a denúncia e a crítica às problemáticas relativas às questões étnico-raciais, tem destaque.

4 ANÁLISES LITERÁRIAS

Partindo das discussões anteriores sobre a presença e representação de personagens negros na literatura infantil, este capítulo concentra-se na análise das três obras escolhidas: *Lulu adora a biblioteca*, de Anna McQuinn, *Letras de Carvão*, de Irene Vasco, e *Sinto o que sinto e a incrível história de Asta e Jaser*, de Lázaro Ramos, explorando as sutilezas estéticas e textuais, as possíveis repercussões na construção da identidade e visão de mundo do leitor, as oportunidades de desenvolvimento da oralidade infantil e as circunstâncias de valorização do imaginário.

As análises de cada obra, complementarmente, trazem informações sobre os autores, ilustradores e editoras, além da apreciação do seu conteúdo implícito e explícito. Esses dados são essenciais para compreender as perspectivas pelas quais as obras foram elaboradas, pois, como enfatizam Kirchof e Silveira (2016), as produções carregam um caráter discursivo a partir da intenção pela qual são elaboradas, levando em conta as circunstâncias socioculturais, as relações de poder e a conjuntura em que se inserem.

As análises são parciais, pois toda obra depende de um leitor para materializá-la, visto que a individualidade do leitor também interfere em sua interpretação. É o que João Paulo Baliscai (2019) explica ao comentar que diferentes condições, como o cenário educacional e cultural, as vivências do leitor interferem na sua percepção de mundo. Dessa forma, o modo em que o leitor assimila situações é reflexo do contexto que o engloba, de sua vivência, o que leva cada pessoa a interpretar e ter uma experiência ímpar com a literatura. Rouxel (2014) declara que essas percepções singulares dão vida à narrativa:

A experiência estética, que é resposta do sujeito leitor às solicitações da obra lida, pode igualmente ser apreciada a partir das metamorfoses que o leitor imprime ao texto, tornando-o seu. Durante a leitura, o leitor se apropria do texto: ele o reconfigura à sua imagem, completando-o com elementos oriundos de sua história pessoal e de sua cultura ou, inversamente, deixando-lhe lacunas, apagando tal aspecto que não atraiu muito a sua atenção. (ROUXEL, 2014, p. 23).

O leitor constrói o sentido da história partindo de sua individualidade, conjunto de toda bagagem reunida com a convivência e observação de práticas familiares, escolares e sociais, valorizando na leitura o que é familiar e considerando o que é importante para si, enquanto o que não se destaca é contemplado superficialmente.

Entretanto, mesmo que inicialmente não consiga apreciar todos os aspectos de uma obra, deixando lacunas, ao revisitá-la pode desenvolver, gradativamente, uma visão mais ampla.

Na infância, a construção identitária é intensa e contínua, com estímulos que se manifestam a todo momento por meio de ensinamentos, orientações e todo tipo de experiência à qual a criança é exposta. A literatura infantil se inclui nesses estímulos, moldando a personalidade do leitor de acordo com os valores que apresenta, suas características de fruição e seu valor estético (SANTOS; ALVES; SANTOS FILHO, 2017).

4.1 LULU ADORA A BIBLIOTECA, ANNA MCQUINN

4.1.1 Informações técnicas

Lulu adora a biblioteca, originalmente nominado como *Lola at the library*, foi publicado no ano de 2006 pela Alanna Books, na Irlanda e no Reino Unido. Posteriormente, também foi lançado em outros países como Estados Unidos, Dinamarca, Coréia e China. Em 2012, foi publicado no Brasil pela Pallas Editora, com tradução de Rafaella Lemos, dimensões médias, em torno de 20x23cm, e 28 páginas.

A Pallas foi criada em 1975 com o slogan "na vanguarda da cultura afro-brasileira", sendo que a maior parte de seu catálogo é formada por livros cuja temática principal é a cultura africana e afro-brasileira, com personagens negros como protagonistas, e os assuntos são diversos: religiosidade, antropologia, sociologia, filosofia, cinema, além de obras sobre tarô, yoga e práticas da cultura popular. Posteriormente, com o crescimento do mercado editorial infantojuvenil, foi criada uma outra divisão, a Pallas Míni, que contém publicações direcionadas para crianças e jovens, focando, da mesma forma, na temática racial.

Seguidamente à sua primeira publicação, *Lola at the library* constou na capa do *Book of the Month Club*, serviço de assinatura de obras literárias. O livro foi vencedor do *National Parenting Publications Award* (2006) e também recebeu o prêmio *Silver Bell*, em 2013, na categoria leitura, do *Colorado Libraries for Early Literacy*, que reconhece livros de alta qualidade. No ano de 2020, o título foi incluído em uma lista de 50 livros imperdíveis com histórias de crianças e jovens negros, dos últimos 50 anos. Essas obras foram selecionadas pela revista estadunidense *Essence*, que tem publicações voltadas principalmente às mulheres afro-americanas.

Além da obra citada, a autora também escreveu outras obras com a mesma protagonista: *Lola loves stories*, *Lola reads to Leo*, *Lola plants a garden*, *Lola goes to school* e *Lola gets a cat*. Traduzidos para o português, pela mesma editora, encontram-se apenas outros dois livros: *Lulu adora histórias* (2014) e *Lulu lê para o Zeca* (2020).

A autora, Anna McQuinn, nasceu na Irlanda, filha de pais professores primários. Ela estudou Inglês, Irlandês, História e Filosofia na College Cork e, posteriormente, fez pós-graduação em Educação, com especialização em Literatura Infantil. Ao longo de sua vida trabalhou como bibliotecária, professora de inglês e coordenadora de projetos para crianças e pais na biblioteca da cidade estadunidense de Acton. Além dessas funções, também já foi redatora e atualmente trabalha como editora geral na Allana Books.

Rosalind Beardshaw foi a responsável pelas ilustrações da obra. Nascida na Inglaterra, seguiu desde o princípio a carreira artística, se graduando pela Manchester Polytechnic. Já foi nomeada para o prêmio Sheffield (2000), foi finalista do mesmo prêmio em 2002, indicada para a Medalha Kate Greenaway (2018) e vencedora do *Sainsbury's Children's Book Awards* (2019).

4.1.2 Visitando a biblioteca com Lulu

A obra apresenta Lulu, uma menina pequena, em torno dos seus três anos, que é apaixonada pelas terças-feiras, pois é dia de ir à biblioteca. Ela acorda antes da mãe e logo vai chamá-la para o passeio, estando pronta muito antes do horário que a biblioteca geralmente abre. Lulu arruma sua mochila com os livros do empréstimo anterior juntamente com o cartão da biblioteca, pois sabe da importância dele.

Ela e a mãe vão a pé à biblioteca, pois fica próxima à casa onde moram. No caminho, encontram pessoas conhecidas, a quem cumprimentam brevemente. Ao chegar na biblioteca, elas devolvem os livros emprestados e Lulu acha graça no barulho que a registradora faz ao verificar os livros. Depois da devolução, ela vai para a área infantil da biblioteca, onde pode conversar à vontade com os amigos que encontra, sem restrição de barulho. Têm momentos em que as crianças podem cantar e dançar (e ela já sabe a letra de Sapó Cururu inteirinha). Também há contação de histórias, que Lulu escuta com muita atenção, junto aos amigos.

Para o próximo empréstimo, Lulu vai à seção infantil e pode levar o livro que quiser, então já vai escolhendo: um, dois, três... Mas ela também tem suas

preferências. Ama livros de ursos e sobre sapatos! As opções são tantas que ela demora para decidir quais vai emprestar.

Enquanto Lulu escolhe, sua mãe faz o mesmo. Juntas, vão até a bibliotecária que carimba a data de entrega, registrando os livros novamente com aquele barulhinho engraçado.

A pequena e sua mãe sempre param para lanchar, no caminho para casa, onde se divertem mais um pouco. Antes de dormir, a mamãe lê uma das histórias emprestadas. Suas preferências dependem do momento: ora prefere uma história nova, em outros momentos ela quer mesmo é escutar uma história já bem conhecida.

4.1.3 Explorando a obra

As cores presentes na ilustração dessa história são muito vibrantes, se tornando mais chamativa aos olhos das crianças, pois, como comenta Cristina Biazetto (2008), essas tonalidades são percebidas pela ótica mais jovem de maneira mais agradável. No miolo, as páginas possuem sempre boa iluminação, mantendo as nuances de cor.

FIGURA 1: CAPA E CONTRACAPA DE *LULU ADORA A BIBLIOTECA*



Fonte: Livro *Lulu adora a biblioteca* (2012)

A utilização desse recurso é notável já na capa (FIGURA 1), que exibe um título colorido, com cada palavra em uma cor: "Lulu" em vermelho, "adora a" em amarelo e "biblioteca" em verde, contrastando com um fundo azul pincelado de branco.

Na capa, a protagonista realiza o que é, presumivelmente, sua atividade favorita e foco central da história: escolhe livros em uma estante. Lulu é ilustrada como uma menina negra, com roupas e meias cor de rosa, em contraste ao sapato azul. Ela

utiliza *bantu knots*, vários coques espalhados ao redor da cabeça, com alguns livros na mão e escolhendo outros. De forma discreta, no canto direito embaixo, aparece o nome da autora e ilustradora. O símbolo da editora aparece no mesmo lado, no canto superior.

Na contracapa, identifica-se uma clara tentativa de conexão com o leitor quando é dito que "é provável que goste das mesmas coisas que Lulu". Isso pode provocar curiosidade no interlocutor, que possivelmente irá querer descobrir quais são suas similaridades, lendo a história.

Se você está lendo estas palavras, é provável que goste das mesmas coisas que Lulu, a personagem deste livro. É que ela adora livros e ama visitar a biblioteca do bairro para descobrir novas histórias. Lá ela descobriu também que as bibliotecas são lugares divertidos e aconchegantes, onde ela pode fazer novas amizades! O que falta para você procurar a biblioteca mais perto da sua casa? (Não paginado).

Além da sinopse presente na quarta capa, destaca-se um urso de pelúcia sentado em uma pilha de livros, podendo gerar interesse no jovem leitor: será que ele é um personagem? Ele é da biblioteca ou da Lulu? A presença desse bichinho é um indicativo da faixa etária da protagonista, uma criança bem pequena.

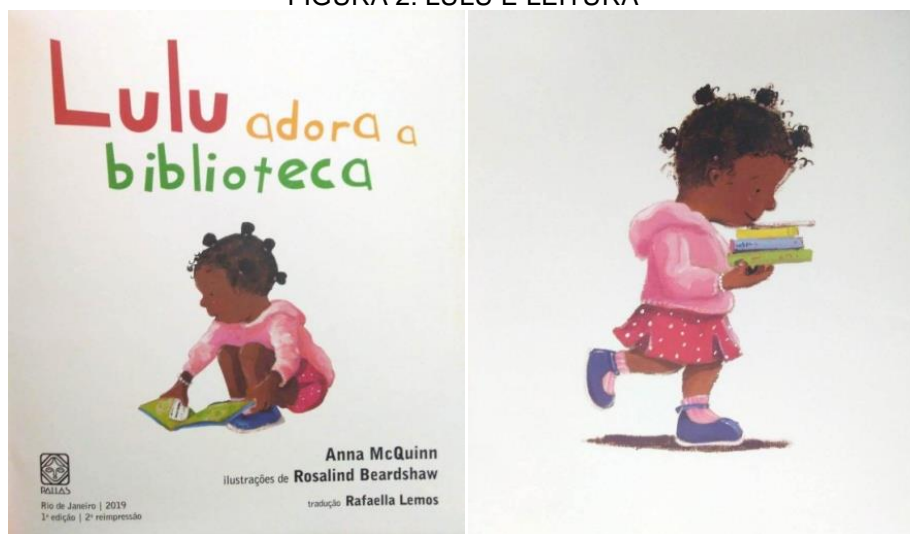
A folha de rosto, colorida em cor de rosa com bolinhas brancas (iguais à saia de Lulu), traz os dizeres "Porque todo mundo adora uma boa história...", criando uma expectativa para a narrativa que se dará a seguir. A frase é acompanhada novamente pela ilustração urso de pelúcia, reafirmando para o leitor que Lulu é uma criança pequena.

A página seguinte traz as informações de edição e direitos de publicação do livro. Essa página não traz nenhum elemento imagético, além do fundo colorido em mostarda, de forma que pode não atrair o olhar da criança, pois não chama a atenção.

A seguir, lê-se o título novamente em letras coloridas, contrapondo a um fundo branco, com ilustração da Lulu agachada, parecendo se divertir com a leitura do livro que tem em suas mãos, pois tem um sorriso estampado em seu rosto, porém não é possível saber onde ela está: na biblioteca? Em casa? Além da indicação de autoria e ilustração, o nome da tradutora, Rafaella Lemos, aparece no canto da página. Acompanha também o símbolo da editora, a cidade, a edição e o ano da reimpressão (2019). O mesmo questionamento apresentado pode se repetir na antepenúltima página, onde a protagonista aparece caminhando, com uma pequena pilha de livros em suas mãos. Observando ambas imagens sequencialmente (FIGURA 2), pode-se

inferir que a pequena escolheu livros para emprestar na biblioteca, que ela concluiu a leitura e reuniu todos eles para devolver ou que está levando-os para o quarto, para mais uma leitura antes de dormir.

FIGURA 2: LULU E LEITURA



Fonte: Livro *Lulu adora a biblioteca* (2012)

As informações biográficas sobre a autora e ilustradora só aparecem na penúltima página do livro, de forma simples, em fundo branco sem ilustrações. Os agradecimentos vêm no verso da última folha, e, assim como página de abertura, é cor de rosa com pintinhas brancas.

As páginas possuem geralmente de duas a cinco linhas de narração textual cada uma, organizadas de forma horizontal e retas, com letras grandes, simples, em formato *script*, na cor preta. Entre as linhas há um espaçamento satisfatório, sem que sejam muito distantes ou muito próximas. Além disso, não há paginação em todo o livro.

Por ser voltado para crianças pequenas, as ilustrações têm mais destaque, sendo a única narrativa em algumas páginas. A representação gráfica, apresenta mais detalhes que do próprio texto, em alguns momentos, possibilitando que a interpretação da história ocorra tranquilamente, mesmo com leitura parcial ou na ausência da mesma. Na parte textual, não há falas. O narrador é onisciente e descreve o transcorrer do dia preferido da protagonista, transportando o leitor no percurso de forma suave, acompanhando a relação da criança com a literatura.

A narrativa imagética foca principalmente na protagonista, aliada à narração textual, que se dá em terceira pessoa. A perspectiva ótica está sempre na altura do

olhar da criança (FIGURA 3), que possuindo baixa estatura, tem um campo de visão diferente dos adultos que, por essa razão, muitas vezes aparecem apenas da cintura para baixo.

FIGURA 3: PERSPECTIVA VISUAL INFANTIL



Fonte: Livro *Lulu adora a biblioteca* (2012)

É possível notar essa perspectiva em todas as imagens da FIGURA 3: no trajeto de ida, quando Lulu e sua mãe encontram uma pessoa adulta empurrando um carrinho de bebê, este aparece completamente, sendo para ele que Lulu direciona seu olhar, já a pessoa mais velha e a mãe de Lulu aparecem apenas da cintura para baixo. Isso também é perceptível na biblioteca, pois o rosto da bibliotecária não é mostrado, a contadora da história na biblioteca também aparece parcialmente, porém, ao acordar a mãe (FIGURA 4) e ao ir dormir (FIGURA 11), Lulu vê o rosto da mesma completamente, já que está à sua altura. Dessa forma a ilustradora valoriza a

perspectiva infantil, levando o pequeno leitor a se identificar com a ótica em que o mundo é apresentado na história.

FIGURA 4: ACORDANDO A MAMÃE



Fonte: Livro *Lulu adora a biblioteca* (2012)

Na primeira página dupla (FIGURA 4), a cena que ocorre entre mãe e filha prende a atenção do leitor antes mesmo da narração, que não se destaca tanto no cenário colorido. Lulu, vestida com um pijama roxo, com ovelhas brancas, e cabelo despenteado como quem acaba de sair da cama, sorri para a mãe, que ainda está debaixo das cobertas e acaba de ser acordada pela filha. Apenas um lado da cama de casal é visível, o que torna difícil para o leitor distinguir se há outra figura parental na casa. Porém, um quadro na mesa de cabeceira mostra um casal segurando um bebê, indicando a presença de mais uma pessoa. Ainda que o relógio do quarto indique que são seis horas da manhã, em ponto, a pequena é recebida com um sorriso. A narrativa explica a ilustração, indicando que a ansiedade se dava em razão ser um dia da semana adorado pela protagonista: terça-feira, dia de biblioteca. Pela recepção da mãe, esta já estava acostumada com a animação da menina nas terças e a acolhe carinhosamente, talvez até feliz pela sua empolgação.

A seguir, o foco concentra-se na protagonista, já bem diferente: vestida de moletom, saia e meias cor de rosa, sapato azul e uma pulseira no pulso. Além disso, usa *bantu knots*, um penteado africano com vários coques espalhados ao redor da cabeça, da mesma forma como representada na capa (FIGURA 1). Por se tratar de uma criança muito jovem, possivelmente ela foi vestida e penteada pela mãe, que não aparece nessa cena. Lulu feliz, sorrindo com um livro e um cartão em suas mãos.

Ela parece estar na sala da casa, pois aparece um sofá, com almofadas estampadas, um tapete bem peludo, além de uma mesinha à altura da pequena onde se encontram um relógio, peras dispostas em uma tigela e um copo de água com tulipas roxas (FIGURA 5).

FIGURA 5: LULU SE PREPARA PARA PASSEAR



Fonte: Livro *Lulu adora a biblioteca* (2012)

No tapete, a mochila da criança está aberta, já com alguns livros em seu interior. O narrador esclarece que a abertura da biblioteca ocorria às nove horas, entretanto, o relógio da sala indicava que ainda eram oito e meia. Ele continua expondo que a pequena estava guardando na mochila os livros que já havia emprestado na outra semana e que o cartão em suas mãos era o de empréstimo da biblioteca, frisando em letras maiúsculas que ele era importantíssimo e por isso o cuidado da pequena leitora para não o esquecer (FIGURA 5).

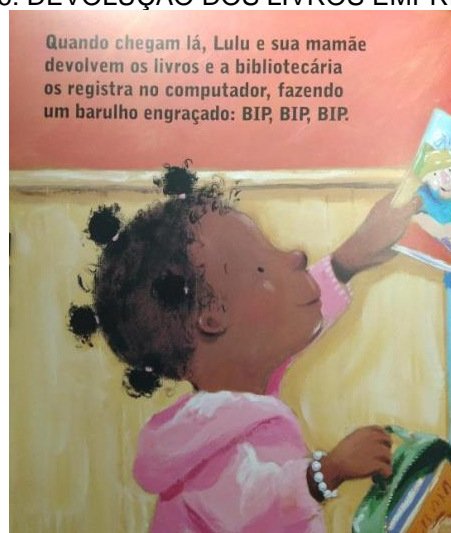
Nessa cena, percebe-se que a mãe proporciona momentos de desenvolvimento da autonomia infantil, ao incentivar a responsabilidade de Lulu para que ela se organize com os livros e o cartão da biblioteca, estando pronta para sair na hora certa. Ou seja, possibilita a formação cidadã da mesma. Além disso, nota-se que o ambiente em que elas vivem é acolhedor, uma casa bem cuidada e aconchegante (FIGURA 5).

Ao caminhar para a biblioteca, mãe e filha se encontram com um bebê e outra pessoa mais velha (FIGURA 3). A ilustração indica que os quatro estão parados, pois não há demonstração de passos de nenhuma das três pessoas que estão a pé. A pequena interage com o bebê ao acenar e sorrir para ele, assinalando uma relação

cordial entre personagens brancos e negros, já que, ao mesmo tempo, a mãe parece conversar com o outro indivíduo adulto, que pode ser a mãe ou o pai do bebê, já que usa uma calça verde lisa e chinelos unissex. Vê-se, também, a mãe de Lulu, ainda que da cintura para baixo, vestida com uma saia laranja estampada com flores amarelas, um par de mocassins amarelos e uma bolsa azul vivo com detalhes brancos. Além da estampa na saia, ela utiliza cores variadas em seu vestuário, o que pode ser identificado como uma personagem de origem africana. Assim sendo, a mulher valoriza sua origem, exibindo-a com orgulho.

Chegando à biblioteca, nota-se pela segunda vez o senso de responsabilidade sendo inculcado na criança: com a mochila aberta em uma mão, Lulu devolve os livros à bibliotecária, com um sorriso no rosto (FIGURA 6), reforçando o estímulo ao desenvolvimento da sua autonomia.

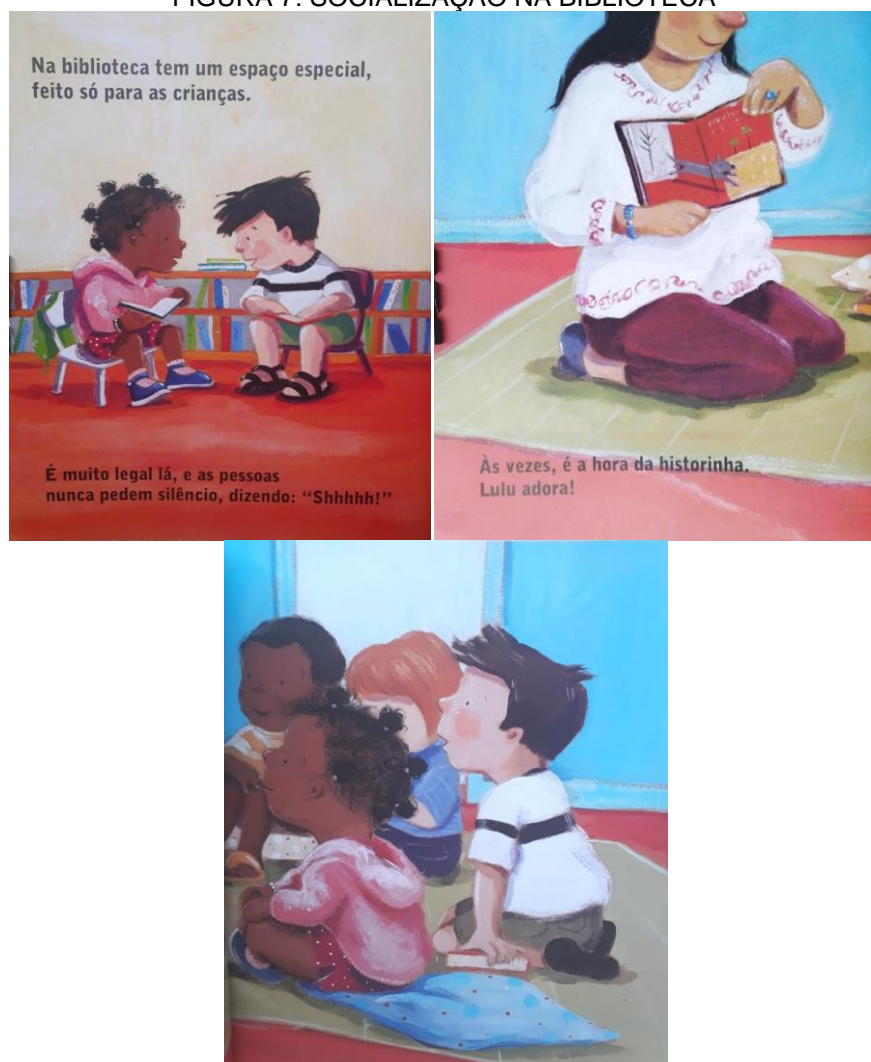
FIGURA 6: DEVOLUÇÃO DOS LIVROS EMPRESTADOS



Fonte: Livro *Lulu adora a biblioteca* (2012)

Nessa cena, a autora utiliza onomatopeias, de forma a cativar ainda mais o jovem leitor: "Quando chegam lá, Lulu e sua mãe devolvem os livros e a bibliotecária os registra no computador, fazendo um barulho engraçado: BIP, BIP, BIP." (Não paginado) (FIGURA 6). Talvez o sorriso da personagem seja uma reação ao som do registro dos livros, algo que também pode se tornar divertido para crianças pequenas, pois provoca associações com outros sons presentes em seu cotidiano: no mercado, a buzina de um carro, cornetas em desenhos animados ou até mesmo o toque do celular de alguém próximo.

FIGURA 7: SOCIALIZAÇÃO NA BIBLIOTECA



Fonte: Livro *Lulu adora a biblioteca* (2012)

Após a devolução, ilustração e texto se unem para narrar a rotina da protagonista nesse ambiente, salientando os motivos para que ela adore tanto as terças-feiras. Num primeiro momento, Lulu senta-se ao lado de um menino, aparentemente da sua idade, numa área da biblioteca preparada especialmente para as crianças. O fato de ela ser negra e ele branco, não gera nenhum tipo de constrangimento racial, pois eles se relacionam normalmente (FIGURA 7).

A biblioteca é totalmente adaptada aos pequenos, as cadeiras e prateleiras são baixas, o ambiente é muito colorido. Até mesmo as cadeiras são coloridas, assim como o tapete e as almofadas presentes na hora da leitura (FIGURA 7). Nesta biblioteca as crianças são livres para conversar, cantar, brincar e dançar, ninguém exige silêncio, portanto é um ambiente estimulante, onde estabelecem relações com seus pares e com a literatura de maneira positiva, o que atrai a protagonista a frequentá-lo.

Na FIGURA 7 pode-se observar o interesse das crianças pela leitura mediada. O livro, voltado para elas, um lobo correndo e a sua absoluta concentração. Nessa cena, a mediadora está com o livro voltado para as crianças (FIGURA 7), segurando-o levemente acima da altura de suas cabeças, de modo que mesmo quem está atrás possa enxergar com tranquilidade e a ilustração sinaliza que ela virará a página sem desviar o livro do olhar dos espectadores, além disso, os pequenos se sentam como se sentem mais confortáveis: abraçando os joelhos, as pernas cruzadas, ou ajoelhados. O ambiente, associado às ações representada nessas páginas, demonstra que a biblioteca em questão possui um projeto de formação de leitores que muito agrada aos leitores iniciantes.

FIGURA 8: LULU CANTA NA BIBLIOTECA



Fonte: Livro *Lulu adora a biblioteca* (2012)

Ao declarar que Lulu e as outras crianças podem cantar na biblioteca, e que ela já sabe toda a letra de Sapo Cururu (FIGURA 8), a obra oferece mais um momento para que o leitor se envolva com a história, evocando a magia das cantigas que muitas vezes são dominadas integralmente por crianças pequenas. Oportuniza ao jovem leitor a lembrança de outras cantigas que já estejam em seu repertório.

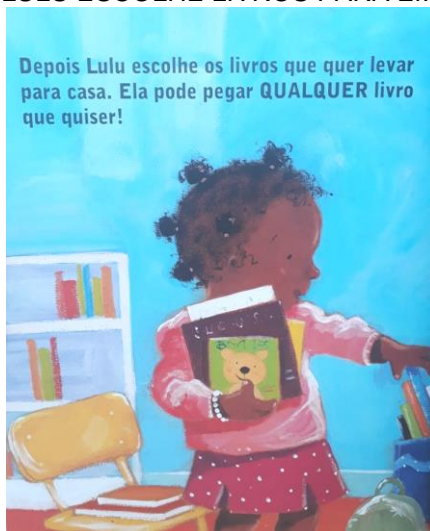
Com a descrição dessa biblioteca e das atividades realizadas até este ponto pela personagem, o leitor pode se questionar sobre suas oportunidades de leitura. Crianças que frequentam a escola podem fazer um comparativo entre a prática que ocorre naquela biblioteca e os espaços de leitura da sua escola. Será que tem a oportunidade de cantar? Os livros estão à altura de sua mão? Pode contar uma história a um amigo? Na hora da contação da história pode escolher como se sentar?

Como é esse momento na sua realidade escolar? Uma obra como esta pode levá-las a refletir sobre a sua realidade.

Após apreciar a contação, Lulu passa para outra atividade: a escolha dos livros que irá emprestar. O texto indica que ela "pode pegar QUALQUER livro que quiser!", enfatizando que não há restrições na escolha, incentivando sua autonomia para selecionar os títulos que se interessar naquele dia. O leitor passa a conhecer uma de suas preferências: "Lulu gosta de histórias de ursos e QUALQUER história sobre sapatos.". Nesse momento é respondida uma das questões iniciais sobre o urso que aparece tanto na contracapa, quanto na folha de rosto: é uma das temáticas preferidas da protagonista. Mas não é só isso que a encanta: histórias sobre sapatos a conquistam, sejam elas quais forem. O leitor pode mergulhar ainda mais profundamente na história ao relacionar suas preferências com as da personagem. Será que compartilham os mesmos gostos? Ou o leitor tem inclinação a outras temáticas?

Com a frase "Tem tantos livros que ela demora um tempão para escolher" reforça-se o incentivo à autonomia da criança, pois há liberdade de escolha no acervo e ela dispõe do tempo que precisar para isso. Essa etapa do dia é visivelmente prazerosa para a pequena: com a língua para fora e um sorriso nos lábios, ela procura selecionar mais um livro, dos vários presentes na estante à sua frente, para acompanhar os quatro que já estão em sua outra mão (FIGURA 9).

FIGURA 9: LULU ESCOLHE LIVROS PARA EMPRÉSTIMO



Fonte: Livro *Lulu adora a biblioteca* (2012)

Terminada a seleção dos livros que irão para casa, mãe e filha se direcionam para a mesa da bibliotecária que deve registrá-los, fazendo o mesmo "BIP, BIP, BIP" engraçado da chegada. Entende-se que o hábito de leitura da menina foi estimulado pelo bom exemplo da mãe: "A mamãe da Lulu também escolhe alguns livros". É um valor familiar, transmitido dos pais para a criança, incentivando o cultivo dessa prática. Enquanto a bibliotecária cataloga os livros que levarão para casa, Lulu se estica ao lado do balcão, tentando olhar o que ela está fazendo, demonstrando ser um ambiente onde ela se sente confortável para explorar. De acordo com as regras da biblioteca, elas têm duas semanas para devolver os títulos emprestados, mas voltam bem antes disso, já que toda terça-feira marcam presença no local.

Antes de irem para casa, Lulu e a mãe param para tomar suas bebidas habituais: suco de frutas e cappuccino, respectivamente. À mesa, a criança senta-se em uma cadeirinha infantil, e o rosto da mãe aparece em seu campo de visão. Os cabelos dela estão cobertos por um turbante, com a mesma estampa laranja com flores amarelas de sua saia, amarrado acima da nuca, demonstrando mais uma vez o apreço e orgulho a respeito de sua ancestralidade (FIGURA 10). A mãe se mostra como uma pessoa acessível e divertida: com um sorriso, deixa a filha tomar um pouco da espuma do café, que forma um bigode branco acima de sua boca.

FIGURA 10: LANCHE FAMILIAR



Fonte: Livro *Lulu adora a biblioteca* (2012)

Tanto na lanchonete, quanto na biblioteca, todas as palavras presentes no menu, nos livros e cartazes aparecem como rabiscos indecifráveis (FIGURAS 3, 9 e 10). Não é possível ler o título das obras, a mensagem dos anúncios, nem mesmo as

opções de pedido da lanchonete. Atentando-se para o ponto de vista em que a obra se desenrola, sendo sempre na perspectiva de Lulu, infere-se que ela ainda não havia aprendido a decifrar o código escrito, uma vez que não consegue identificar e ler as mensagens expostas nesses lugares.

FIGURA 11: HISTÓRIA DE NINAR



Fonte: Livro *Lulu adora a biblioteca* (2012)

O leitor se depara com as derradeiras páginas da história, onde se lê: "Todas as noites, quando Lulu vai para a cama, a mamãe lê uma historinha. **Às vezes** Lulu gosta de uma história nova. Mas tem horas que uma história bem conhecida é a melhor forma de terminar o dia." (não paginado, grifo nosso). Essa narrativa descreve a ilustração onde a criança, já sob as cobertas, com os cabelos despenteados e vestindo pijamas, abraça um urso de pelúcia com um braço e segura um livro sobre gatos na outra mão, observando atenta e alegremente a história sobre ursos contada pela mãe (FIGURA 11). A mulher, agora arrumada com a mesma roupa que havia usado para a visita à biblioteca, conta a história com um sorriso no rosto.

É perceptível os laços afetivos que unem mãe e filha, e como se estreitam com as histórias contadas na hora de dormir. É uma fase em que a proximidade física dos pais reforça o vínculo existente entre eles e a criança. Também se constata que nem sempre Lulu escolhe histórias que ainda não conhece, preferindo aquelas às quais já está acostumada. Crianças em geral, ainda estão no processo de formação de sua identidade, da sua percepção do mundo interno e externo. A literatura auxilia na elaboração de diversas situações, como os sentimentos. Ao repetir a mesma história, já conhecendo seu início, meio e fim, a criança passa a compreender cada vez mais

os sentimentos e sensações que tal trama lhe provocam, estruturando sua personalidade.

Como um todo, a obra não apresenta nenhuma lição explícita. Em vez disso, naturaliza a presença dos personagens negros em seu meio social, valorizando a ancestralidade da personagem principal com delicadeza e sagacidade, nos detalhes. A herança racial dos personagens em destaque não é apontada na narrativa escrita, podendo ser constatada apenas nas ilustrações. Elas são retratadas nas mesmas condições dos personagens brancos, tanto em seus traços de beleza física, quanto nos espaços que ocupam, sendo eles as ruas, a biblioteca e a lanchonete. O fato de Lulu ser uma criança negra não impede que ela vá a esses locais, nem influencia negativamente o seu cotidiano, além de não ser a única criança negra a frequentá-los. O movimento incitado pela autora e ilustradora desse livro instiga subliminarmente a naturalização da pessoa negra no cotidiano, mostrando que seus hábitos, gostos e costumes tem suas diferenças e similaridades, devendo ser respeitada como integrante da comunidade em que vive.

Em relação a estereótipos, como apontado anteriormente, independentemente da cor da pele a representação dos personagens é feita de forma harmônica e visualmente agradável, com a utilização de traços simples e realistas. Entretanto, acaba se entregando à um conceito estereotipado de "menina", pois a utilização sucessiva da cor rosa gera uma associação entre essa tonalidade e o gênero da protagonista. Essa coloração aparece nas roupas dela e nas paredes do quarto da protagonista, além de ser empregada na contracapa, folha de rosto e página final, como pode ser visto em todas as figuras apresentadas acima.

Ressalta-se nesta obra a valorização do imaginário infantil por meio da contação de histórias que acontece tanto na biblioteca quanto em casa; também a valorização da autonomia da criança, ao ver o estímulo à independência da Lulu para organizar seus pertences ou para selecionar os livros que gosta. A obra pode provocar o leitor a refletir sobre suas próprias preferências leitoras, levando-o a entender se são estritas como a da protagonista (que adora histórias de ursos e sapatos) ou de temáticas variadas; sobre questões afetivas suscitadas pelos momentos de contação de histórias, e a sinergia provocada entre os envolvidos; sobre a vivência numa sociedade igualitária entre pessoas de diferentes origens étnico-raciais.

A obra também pode colaborar para a construção de uma ótica positiva sobre identidade negra. Essa contribuição é feita sutilmente, sendo apreciada pela ilustração. Já na capa verifica-se a ancestralidade da protagonista, uma vez que ela usa *bantu knots*. Por ser uma criança pequena, nitidamente ainda não consegue fazer esse arranjo sozinha, o que destaca o cuidado familiar com a pequena e a afeição por essa herança, posto que não houve tentativa de esconder os cabelos crespos da criança ou imposição para usá-lo liso. Com o decorrer da história, percebe-se que a mãe tem orgulho de ser quem é, pois usa roupas com estampas africanas e turbante, peça do vestuário muito comum no continente africano. Tanto o penteado da filha, quanto as roupas da mãe, são apresentadas com naturalidade, mostrando-as convivendo com outras pessoas que não as tratam negativamente por ser quem são.

A ampliação do vocabulário também é estimulada com uso de palavras como "devolvê-lo" e "cappuccino". A oralidade pode ser desenvolvida provocando o leitor a cantar, como fez Lulu com a cantiga Sapo Cururu.

Para crianças pequenas, que ainda estão aprendendo a identificar a passagem do tempo, as marcações temporais presentes na obra podem auxiliá-las no domínio deste conhecimento, como a indicação de que a história se passa ao longo de um dia específico da semana, a terça-feira, os relógios apontando diferentes horários (6h, 8h30), a indicação de que a biblioteca abre às nove, mas que Lulu está pronta para sair bem antes desse horário, e o relógio indica ser oito e meia além de marcas temporais como "quando chegam lá", "depois Lulu escolhe", "ela demora um tempão para escolher", "tem que devolvê-los dentro de duas semanas, mas ela deve voltar bem antes disso", "quando saem da biblioteca", "é hora de voltar para casa" e "todas as noites".

Esta obra tem como tema explícito o estímulo à leitura literária, mas os seus temas implícitos não são menos importantes, como o fato de naturalizarem a presença da pessoa negra na sociedade, seus costumes, preferências, vontades, seus penteados e roupas diferentes, e serem respeitadas em sua individualidade. Ou seja, a obra analisada destaca uma visão de mundo onde o leitor pode aprender mais sobre si mesmo, aceitando-se e aceitando os outros, em suas semelhanças e diferenças.

4.2 LETRAS DE CARVÃO, IRENE VASCO

4.2.1 Informações técnicas

Letras al carbón, título original, foi publicado pela primeira vez em 2016, na Espanha. Foi premiado como melhor obra pelo *Premio Fundación Cuatrogatos* (2016) e também venceu o prêmio dos bibliotecários na *Categoría Imprescindible de la Biblioteca* (2016). Conquistou o selo da Seleção de Cátedras UNESCO (2016) e o selo Altamente Recomendável da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (2017).

No Brasil também foi lançado em 2016, pela Editora Pulo do Gato, com tradução de Márcia Leite, que é uma das sócio fundadoras da editora. Além de traduzir ela também é escritora, professora de Língua e Literatura do Ensino Fundamental e Médio e criadora de coleções didáticas. Em seu site a editora afirma ser "fundamentada na promoção da leitura literária para crianças e jovens e na divulgação de obras sobre leitura, literatura e formação de leitores". Também declara que seu catálogo procura valorizar a diversidade de estilo de escrita, ilustração, a originalidade quanto ao tratamento das temáticas e a variedade de formatações físicas. Ou seja, é uma editora que se pauta na multiplicidade de propostas.

A obra foi escrita por Irene Vasco, autora colombiana, de ascendência brasileira, que, além deste, já publicou diversos títulos em espanhol, como *Medalla de honor* (2006), *Mambrú perdió la guerra* (2012), *Domingos com la tía Trina* (2019), entre outros. O livro *La joven maestra e la serpiente* (2019) foi selecionado pela Biblioteca Pública de Nova Iorque como um dos 10 melhores livros para crianças, em espanhol, em 2019. O mesmo título conquistou o *Premio Fundación Cuatrogatos*, em 2020, que seleciona os melhores livros para crianças e jovens, de autores ibero-americanos.

Em seu site¹, a autora se descreve como formadora de leitores e escritores. Ela conta que, além de escritora, já atuou de diversas formas com a literatura: já foi vendedora de livros, bibliotecária, pesquisadora, além de realizar oficinas literárias com jovens e crianças. Participa ativamente de programas voltados para a cidadania

¹ Disponível em: <<https://www.irenevasco.com/>>. Acesso em: 09 jan. 2021.

e responsabilidade social em comunidades indígenas e camponesas. Atualmente acompanha a biblioteca comunitária La Alegría, no Caribe.

A ilustração da obra foi um trabalho de Juan Palomino, mexicano, formado em Filosofia e Letras pela Universidad Nacional Autónoma de México. O ilustrador recebeu o Prêmio Internacional de Ilustração de Bolonha, em 2016, com a obra *Antes del primer día*, e venceu a 4ª edição do Catálogo Ibero-América Ilustra. Já participou de outras obras como: *El enigma de la Goupil* (2015), *María la Monarca* (2014) e *La joven maestra y la gran serpiente* (2019), sendo, este, outra parceria com Vasco.

4.2.2 Descobrimos as palavras em Palenque

Ao ver seu filho no computador, a mãe diz gostar muito de vê-lo escrever e relembra que, na idade dele, ainda criança, não sabia ler nem escrever. Com essa memória, resolve contar ao menino a história de como aprendeu a ler.

Ela começa o relato explicando que na época de sua infância quase ninguém no povoado de Palenque sabia ler ou escrever. Uma das raras pessoas que sabiam era o senhor Veloso, dono da mercearia local, onde os habitantes faziam suas compras. Ele tinha um jeito único de fazer o registro financeiro do lugar: "anotava na parede, com giz, o nome de todos os vizinhos e quanto cada um deles lhe devia. Assim, quando as dívidas eram pagas, ele as apagava." (p. 7).

Como os moradores não sabiam ler, raramente se atentavam à presença quase onipresente das letras. Os jornais, com suas palavras infinitas, eram utilizados para embalar compras e vedar as entradas de ar das paredes das casas.

Semanalmente, chegava ao porto local além de frutas e verduras, algumas cartas, que o entregador deixava na prefeitura do povoado, que se incumbia de redistribuir. Mensalmente sua irmã mais velha, Gina, recebia uma correspondência. Como algo que lhe causasse vergonha, "Gina abria o envelope com timidez. Sabia que quem enviava as cartas era Miguel, o jovem médico que havia trabalhado alguns meses no povoado." (p. 11). A sombra da grande mangueira era o local escolhido para se sentar por horas à fio e analisar a sucessão de letras, cujo significado não conseguia compreender. Ainda não fosse capaz de lê-las, "tinha certeza [que] traziam muitas promessas de amor." (p. 11).

Vendo sua irmã receber as cartas, a caçula ficava cada vez mais curiosa para decifrar o que elas diziam. Na ausência da leitura criava suas próprias teorias: "imaginava que Miguel pedia Gina em casamento e lhe oferecia uma casinha para

viverem juntos em algum lugar bem longe" (p. 13). Ela tinha certeza que Gina criava hipóteses semelhantes, mas não conseguiam desvendar as palavras que Miguel escrevia.

As irmãs conheciam apenas uma letra: "O". Escalavam a mangueira, por entre folhas e frutos, até chegar no galho mais alto. Assim que se acomodavam, procuravam de folha em folha pela única letra que reconheciam.

A mais nova passou a ficar obcecada com as cartas e as letras. Seu desejo de decifrá-las foi se tornando cada vez maior. Assim, decidiu aprender a ler para contar à primogênita cada palavra escrita por Miguel.

Começou a questionar o senhor Veloso sobre as palavras que ia encontrando. Ao notar o interesse da menina, o dono da mercearia faz uma oferta:

- Eu posso ensinar você a ler se você me ajudar na mercearia - ele um dia propôs.
- Ajudar a fazer o que? - perguntei.
- A empacotar os grãos. É preciso pesar o arroz, o feijão, o milho. Depois, devem ser colocados em sacos de papel. Cada saco deve pesar um quilo, nem mais, nem menos. (p. 18).

Semanalmente ela comparecia na mercearia para auxiliar o senhor Veloso e ele ia lhe ensinando as letras. Em um dos momentos, ele lhe indicou o nome de sua mãe:

- Veja, aqui está o nome de sua mãe: JOSEFINA. Me mostre onde está a letra "A"? Sim, essa foi muito fácil. E a letra "J"? Ah, sim, sim, muito bem. (p. 20).

Para reforçar o aprendizado, ela desenhou a mãe próximo ao nome indicado pelo dono da mercearia. Tendo tantos nomes à sua disposição nas paredes da loja, logo aprendeu todas as letras. No final do dia, gostava de ensinar o que tinha aprendido. Gina lhe acompanhava e, em alguns momentos, seus outros irmãos e vizinhos também participavam. Munida de um pedaço de carvão retirado da cozinha, ia escrevendo diferentes palavras no chão: pote, planta, cão, casa... E questionava-os sobre onde estavam determinadas letras. Gina se empenhava e se dedicava a encontrar cada uma delas, pois ansiava por conseguir ler as cartas.

As irmãs aprenderam a ler. Mesmo que num ritmo vagaroso, conseguiam compreender as palavras. Porém, infelizmente, enquanto passavam pelo processo de aprendizagem, as cartas foram rareando.

No final do ano, perto do Natal, Gina recebeu mais uma carta de Miguel. Como de costume, as irmãs subiram na mangueira para ler. A carta assim dizia:

Querida Gina,
Eu já lhe escrevi muitas e muitas cartas, mas não recebi resposta.
Esta será a última. Estou de partida para outro país e será muito difícil voltar para Palenque. Guardarei uma bela recordação de sua amizade.
Desejo tudo de bom a você.
Com minha mais sincera gratidão,
Miguel Terra (p. 25).

Gina não pôde deixar de chorar, ao encerramento da leitura. Entretanto, desviou o foco do momento lembrando a caçula de que ainda não haviam terminado as costuras do vestido que usariam nas comemorações do Natal, convidando-a para retomarem o trabalho com as roupas e para que voltassem a ler a correspondência em outro momento.

Durante a noite luminosa da festa de Natal, Gina conheceu João José. A caçula recebeu, do senhor Veloso, seu primeiro livro de contos e ficou encantada, considerando aquele o presente mais lindo que já havia recebido e se sentindo muitíssimo satisfeita: "Nesse Natal, eu me senti a menina mais feliz do mundo. Assim que a festa terminou, li o livro em voz alta para todas as pessoas do meu povoado." (p. 28).

A partir daquele momento, revela ao filho, nunca mais deixou de ler para si mesma e para todo mundo.

4.2.3 Explorando a obra

A capa apresenta a personagem principal: uma menina negra de regata verde listada de vermelho, saia amarela e cabelo em coque. Entre folhagens e aos pés de uma mangueira, ela está de joelhos, escrevendo com carvão o título dessa história, mesclando letras minúsculas com maiúsculas: "LetrAs de CaRVão", que ocupa espaço central na página (FIGURA 12). Observando apenas a capa, não fica claro sobre o que a história irá relatar, o que pode ser instigante para o leitor desvendar.

FIGURA 12: CONTRACAPA E CAPA DE *LETRAS DE CARVÃO*



Fonte: Livro *Letras de carvão* (2016)

A utilização de letras maiúsculas e minúsculas provoca a sensação de que a garota ainda está dominando o código escrito. Logo abaixo do título aparecem o nome da autora, do ilustrador e da tradutora. Além de outros pedaços de carvão dispostos ao lado da menina, há um cão, que observa a atividade da criança, e uma folha de papel cor de rosa.

Palomino utiliza cores que parecem representar um lugar quente. Ele emprega tons fortes de verde, amarelo, vermelho, alaranjado, além de preto e marrom. Com pequenas variações de tonalidade, essas cores se repetem com frequência nas ilustrações de todo o livro.

A contracapa (FIGURA 12) se conecta à capa através das folhagens que aparecem no canto inferior esquerdo desta. Centralizado ao fundo amarelo queimado, com uma pilha de lenha acima e algumas outras folhagens no rodapé, acompanhando o nome da editora, destaca-se a sinopse do livro:

Na pequena cidade de Palenque quase ninguém sabia ler. Com a ajuda do dono da mercearia, a menina começa a descobrir o que as letras e as palavras significam, e não demora muito para que um mundo novo de possibilidades se abra para ela e para todos os habitantes de seu povoado.

Com essa descrição aguça a curiosidade para descobrir a maneira como a menina aprende o significado das letras e palavras e quais possibilidades se desvelam diante dela.

Ao abri-lo, o lado interno da capa não possui texto. Pelo tom de verde empregado se parece com um quadro negro. Na primeira página aparece novamente

o título da obra em preto carvão, sobre um fundo amarelo queimado. Desta vez, o "de" está sobreposto a um barquinho de papel. No verso dessa folha, há a dedicatória da autora onde diz: "Com todo meu carinho e gratidão para as mães e bibliotecárias comunitárias colombianas que me emprestaram as histórias reunidas neste livro." (não paginado).

A seguir, a personagem principal reaparece mais uma vez traçando o título do livro, com o auxílio de um pincel e um balde de tinta preta. Porém o "a", de "Letras", em caixa alta e vermelho, está sendo colocado pela mão de alguém que não pode ser visto. Acima do título aparece o nome da autora e, abaixo, do ilustrador e tradutora, além do símbolo da editora.

Os dados biográficos, como de costume, são indicados nas páginas finais. Entretanto, não se trata de informações diretas sobre local de nascimento, formação e interesses e também não há foto ou ilustração dos criadores do título ou ilustrações, além das pequenas folhagens, que se evidenciem a ponto de chamar atenção de um leitor mais jovem.

A autora fala sobre "O que se transforma, o que permanece", destacando informações sobre a chegada da alfabetização em locais mais distantes, sua trajetória em relação à essas comunidades e explica que o nome do povoado da história, Palenque, foi dado "em homenagem aos primeiros povoados formados pelos escravos que conseguiram fugir do cativeiro" (não paginado), apontando que, em português, seria o mesmo que quilombo.

O ilustrador analisa "A leitura como forma de inclusão", questionando as perspectivas pelas quais a "diferença" é considerada e sinalizando que muitas vezes a mesma é vista como algo ameaçador. Ele indica a literatura como um caminho para que haja a compreensão das diferenças e da diversidade como algo precioso. Conclui declarando que gosta de imaginar que seu "trabalho forma leitores, mas não necessariamente de livros, mas sim de suas próprias vidas." (não paginado).

A última folha contém, na frente, informações de publicação e direitos autorais, tendo, como ilustração apenas alguns ramos de folhagem. No verso, no costumeiro fundo amarelo queimado, abaixo de um barquinho de papel, a editora informa:

"Este livro é uma homenagem da Pulo do Gato ao educador brasileiro Paulo Freire e a todos que, como ele, acreditam que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e que ler e escrever é um direito." (não paginado). Reforçando, dessa forma,

o ideal apresentado pela editora de buscar a formação de leitores com a publicação de obras múltiplas e variadas.

O verso da contracapa apresenta a mesma tonalidade de verde do verso da capa, mas nesta há vários nomes escritos. A partir disso, pode-se inferir que, inicialmente, a personagem ainda não tinha domínio do código, e por isso não podia escrever os nomes. Ao findar da história, a mesma já tinha desenvolvido essa habilidade e passara a escrever, entre outras coisas, o nome dos familiares e amigos.

Em fonte *script* simples do início ao fim, a escrita aparece na maioria das vezes nas cores preta, quando o fundo é claro, e amarelo claro, em páginas escuras. Esse recurso é utilizado para dar destaque ao texto, porém sem sobrepô-lo ao cenário. A paginação não ocorre em todas as páginas, mas, quando presentes, seguem a mesma lógica de cores da narrativa textual, isto é, números claros em fundos escuros e números pretos em páginas claras.

A partir do início da interação com o leitor, na primeira página, é possível notar que a protagonista é quem conta a história. Ou seja, a narração textual ocorre em primeira pessoa. A perspectiva da ilustração se concentra ora na irmã da personagem principal, ora nela mesma, mantendo esse balanço ao longo de todo o livro, acompanhando ambas.

A diagramação, ou seja, a organização estética escolhida para a montagem do livro, preza pela narração imagética. Com livro aberto, independentemente da página, o texto geralmente ocupa uma parte menor, sendo que a ilustração se destaca, ampliando as possibilidades de inferências e interpretação por parte do leitor, como pode ser visto em todas as figuras que ilustram esse subcapítulo.

A página inicial é composta praticamente apenas de narração textual. "Gosto tanto de ver você escrevendo seus contos, meu filho. Às vezes eu também escrevo. Sabe, quando eu tinha a sua idade, não sabia ler nem escrever." (p. 4). A ilustração é conectada à escrita, mesmo que elas estejam em páginas separadas (FIGURA 13). O que se vê na imagem é uma mulher adulta, segurando um livro, olhando para um garoto que está sentado ao computador, em uma sala rodeada de folhagens. Na parede vê-se um calendário, uma foto, uma carta e um diploma, com a foto dela, o que indica que ela foi muito mais adiante do que apenas aprender a ler.

FIGURA 13: INTRODUÇÃO À HISTÓRIA



Fonte: Livro *Letras de carvão* (2016)

Na sequência, vão se alternando ilustrações que exploram além do texto, agregando mais informações para o leitor, e outras que são complementares ao texto, apresentando o que está sendo dito.

O primeiro tipo ocorre na página seguinte. A narradora diz que "Antes, aqui no povoado, quase ninguém sabia ler" (p. 6). A partir desse relato, pode-se concluir que ela ainda mora no mesmo local e que, no momento em que ela conta a história, essa realidade mudou. A ilustração apresenta o modo de vida da comunidade local, contextualizando a fala dirigida ao passado. A partir da afirmação da autora, na seção biográfica, a história se passa em Palenque, comunidade que se assemelha aos quilombos brasileiros. Assim, a comunidade em que a protagonista reside descende de pessoas escravizadas que conseguiram fugir e se estabelecer ali.

FIGURA 14: O COTIDIANO DE PALENQUE



Fonte: Livro *Letras de carvão* (2016)

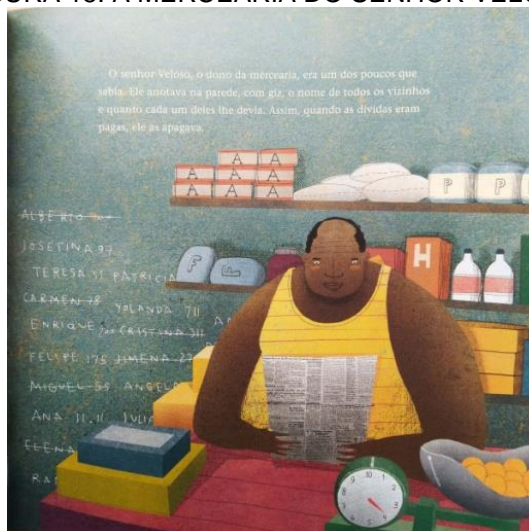
Nota-se nessa ilustração (FIGURA 14) uma estrutura aparentemente de uma comunidade rural e algumas relações com a ancestralidade: uma mulher carrega dois baldes, aparentemente pesados, pelo esforço que faz; outra moça carrega um cesto na cabeça, hábito originalmente do continente africano; ao compreender que poucas pessoas sabem ler, percebe-se que não há escolas ali, então encontram-se muitas crianças brincando: rodando pneu com vara, jogando bola e andando de bicicleta; também há um barco pesqueiro, um jovem vendendo peixe e uma banca de frutas ao ar livre. Pelos coqueiros, roupas e calçados, às vezes até mesmo a ausência deles, observa-se se tratar realmente de um lugar quente, pois muitos personagens aparecem usando regatas, vestidos e chinelos ou descalços, há até mesmo um jovem se banhando no rio, cena que se repete posteriormente. A estampa das roupas assemelha-se às estampas africanas, com muitos padrões e cores.

Com essa perspectiva, a narrativa imagética descreve o modo de vida dessa comunidade, destacando que a falta da leitura não os desqualifica e que as pessoas continuam seguindo suas vidas.

O segundo tipo, complementar, pode ser encontrado em várias partes da obra, tal como na apresentação do senhor Veloso. No texto se lê:

O senhor Veloso, o dono da mercearia, era um dos poucos que sabia [ler e escrever]. Ele anotava na parede, com giz, o nome de todos os vizinhos e quanto cada um deles lhe devia. Assim, quando as dívidas eram pagas, ele as apagava. (p. 7).

FIGURA 15: A MERCEARIA DO SENHOR VELOSO



Fonte: Livro *Letras de carvão* (2016)

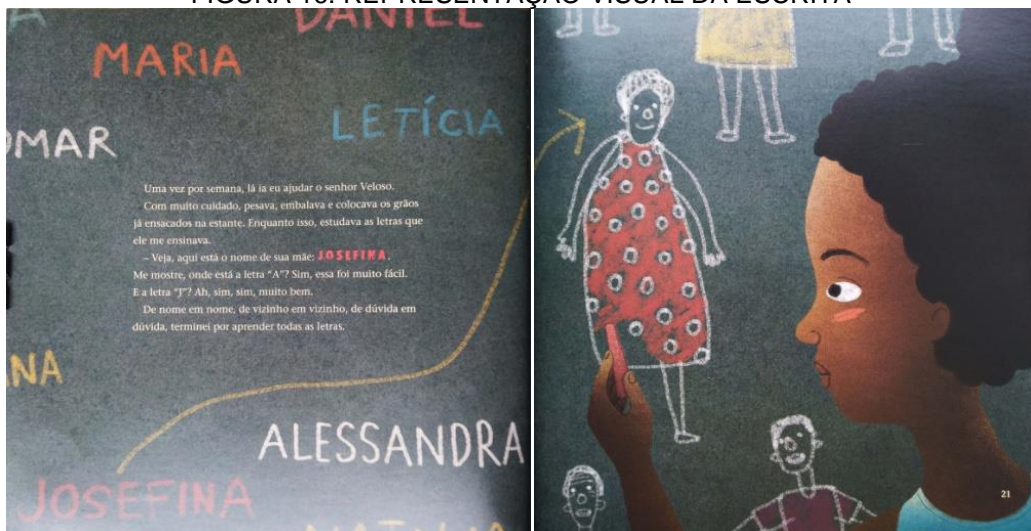
O que o leitor encontra, logo abaixo da parte escrita, é a mercearia e seu dono (FIGURA 15). Prateleiras com mercadorias diferenciadas não só pela embalagem, mas também pelas letras registradas em tamanho grande: "A", "P", "F", "H". Logo à frente dos produtos, está um senhor lendo jornal. Na parede ao seu lado, há diversos nomes seguidos de números, sendo que alguns deles estão riscados, demonstrando um sistema contábil sem apoio eletrônico. Percebe-se que há uma ligação direta entre imagem e narração.

Ao contar para o filho que ninguém reparava, mas que as letras estavam em todos os lugares, vê-se na mesa da casa da família itens enrolados em jornal, embalagens com letras em destaque. Além disso, enquanto a mãe dela penteia o cabelo de Gina, é possível visualizar uma parede recoberta de jornal.

As emoções dos personagens são apresentadas de forma visualmente discreta. Ao teorizar sobre o conteúdo das cartas remetidas por Miguel, as irmãs aparecem deitadas com seus cabelos se cruzando. Nas ondas de seus cabelos crespos encontra-se um barco de papel vermelho que poderia ser aquele que levaria Gina para o lugar longínquo que a caçula imaginava que Miguel e a irmã viveriam.

Mais adiante, após o acordo entre a menina e o senhor Veloso, uma troca, na balança, entre uma letra "A", segurada por ele, e um saco de comida arrumado por ela. Sendo o mesmo "A" que havia aparecido no título, descobre-se que o braço daquela página era dele. Representa-se, dessa maneira, a troca entre o trabalho realizado pela protagonista e o conhecimento retransmitido pelo homem. Ela agarra a oportunidade para desenvolver seu interesse: a leitura e escrita.

FIGURA 16: REPRESENTAÇÃO VISUAL DA ESCRITA

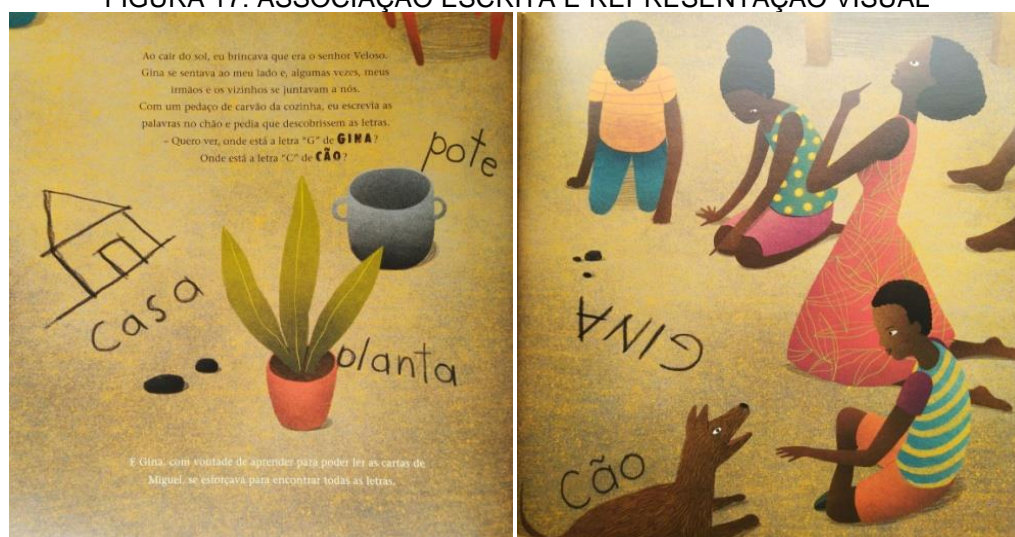


Fonte: Livro *Letras de Carvão* (2016)

Ao começar a identificar as letras, a menina aparece desenhando na parede a pessoa relacionada ao nome que está aprendendo. Naquele momento, era sua mãe, Josefina, indicada por uma seta (FIGURA 16), criando uma relação entre código escrito e o mundo concreto. A linha, como a destacada em amarelo na imagem, é um elemento visual que prende a atenção do leitor, forçando-o a seguir seu trajeto com o olhar (Biazetto, 2008).

Reforçando a associação entre escrita e desenho, há outras pessoas desenhadas na parede, sendo possivelmente os vizinhos e "donos" dos outros nomes já escritos ao redor de "Josefina". A relação destaca-se novamente nas páginas seguintes (FIGURA 17).

FIGURA 17: ASSOCIAÇÃO ESCRITA E REPRESENTAÇÃO VISUAL



Fonte: Livro *Letras de carvão* (2016)

No chão, com o carvão, a menina escreve "planta", "pote", "casa", "Gina" e "cão". Para representá-los, utiliza um vaso, uma panela, um desenho de uma casa, a própria Gina e um cachorro que está deitado junto ao grupo.

As cores se repetem ao longo das páginas, ora ou outra incluindo tons de azul escuro. Porém, a derradeira carta de Miguel foi escrita em um vermelho desbotado, que se destaca das outras cores que aparecem na página. Com esse recurso, a atenção do leitor volta-se totalmente para a correspondência e seu conteúdo: a despedida do rapaz. É um momento de surpresa para o leitor, já que o esperado seria que o casal ficasse junto, porém essa história não é um conto de fadas.

A tristeza de Gina se sobressai com uma única lágrima que escorre de seu olho. Atentando-se para o acabamento do vestido de Natal, a pequena e a mais velha

estendem o traje em suas mãos e a saia forma ondas suaves, onde se vê outro barquinho de papel, branco, sendo talvez, na imaginação da menina, o que levaria Miguel para o país a que se estava destinando, demarcando seu adeus.

A escrita e a leitura impactaram ambas. Na festa de Natal, a mais nova recebe seu primeiro livro de contos e seu rosto está iluminado de satisfação. Gina, em sua conversa com João José, rabisca a letra "A" no chão, com um graveto, simbolizando todo o processo de aprendizagem.

A obra se encerra com a imagem de mãe e filho sentados juntos, lendo os acontecimentos narrados pela mãe.

Kirchof, Bonin e Silveira (2015), observam que a literatura infantil, no Brasil, aborda as temáticas étnico-raciais normalmente de três maneiras distintas:

Na primeira, a diferença étnica é representada através de situações de racismo que correspondem ao conflito narrativo das histórias. Ao longo do enredo, o conflito é superado, o que sugere, ao leitor, uma clara lição de fraternidade e/ou aceitação do diferente. Em uma segunda tendência, os personagens negros infantis são inseridos em tramas cujos principais conflitos não decorrem diretamente de questões étnico-raciais. Nesses livros, a negritude não é caracterizada como um elemento que desencadeia conflitos típicos de narrativas lineares, mas está presente e se dilui em intenções estéticas mais amplas. Na terceira tendência, por fim, agrupam-se títulos que discorrem sobre a diversidade de forma celebratória. Nessas obras, a temática específica da diferença étnico-racial se dilui no tratamento conferido à diversidade e à diferença, de forma geral. (KIRCHOF; BONIN; SILVEIRA, 2015, p.389).

A primeira coloca o racismo diretamente sob o foco do leitor, questionando-o e alcançando uma solução; a segunda, a trama independe da questão racial, bem como o desdobramento da história; a terceira celebra a temática racial, da mesma perspectiva em que ocorre com outros gêneros da diversidade.

A obra analisada se encaixa na segunda tendência, já que a falta de instrução a respeito da leitura e escrita, não é apontada em nenhum momento como decorrente da cor da pele dos personagens. Essa discussão não consta na obra, entretanto, como afirmam os autores, ela está presente, ainda que de forma velada, e pode, sim, ser discutida. A partir desse ângulo, o leitor é convidado a refletir sobre a temática principal, mas também pode criar suas próprias ponderações a respeito do conteúdo racial, dessa forma a "questão da diferença, portanto, se dilui no estético. Um dos possíveis efeitos sobre o receptor, talvez, seja simplesmente o encantamento característico de toda obra construída para ser fruída esteticamente." (KIRCHOF; BONIN; SILVEIRA, 2015, p. 406).

Assim como em *Lulu adora a biblioteca*, é nas ilustrações que o leitor descobre a cor da pele dos personagens, uma vez que a narrativa foca num conflito cotidiano que não deriva das questões raciais. Dessa forma, há uma naturalização dessa diversidade.

Nas ilustrações, os personagens são revelados em traços simples, onde as características negras, os lábios, narizes e cabelos, são desenhados e coloridos de forma direta e natural, como consta nas páginas 19 e 26, por exemplo, sem fazer sobressair suas características físicas de forma extravagante e estereotipada.

FIGURA 18: REPRESENTATIVIDADE NEGRA



Fonte: Livro *Letras de carvão* (2016)

A obra produzida por Irene Vasco e Juan Palomino estimula a imaginação ao apresentar as brincadeiras locais no início da narração, propondo implicitamente um comparativo entre elas e as praticadas pelo leitor. Algumas dessas brincadeiras são muito comuns, como jogar bola e andar de bicicleta. Mas será que quem está lendo já passou com mais pessoas na mesma bicicleta? Igualmente, o instiga a tentar adivinhar junto com a protagonista o conteúdo das cartas enviadas por Miguel. A curiosidade se prolonga durante quase toda história e quando se descobre a resposta, torna o interlocutor interessado para descobrir o que acontecerá a seguir.

A aprendizagem é o tema central dessa história, que se exhibe ao leitor com uma linguagem clara ao mesmo tempo que contribui para o desenvolvimento de sua oralidade e conhecimento. As contrações, utilizadas em vários momentos, enriquecem o texto e aparecem, por exemplo em "escrevê-la" (p. 4), "atravessá-las" (p. 8) e "decifrá-las" (p. 14). Além disso, por ser direcionado às crianças em idade escolar, ao abordar o processo de aprendizagem e construção do saber, unindo a

leitura à interpretação, uma vez que é preciso compreender o que se lê, o livro aborda uma temática de interesse para o leitor, pois é presumível que esteja passando também por uma experiência de aprendizado da leitura e escrita, ainda que em diferentes níveis, a depender da idade. Em comparativo à própria realidade, o interlocutor pode refletir sobre os métodos de ensino e o modo em que ocorre. Será que ele precisa usar sua força de trabalho como moeda de troca para aprender a ler e escrever, como a personagem, ou vai à escola?

Em relação à representação racial, diferentemente das duas outras obras analisadas e por se passar em um quilombo, de acordo com a explicação da autora, todos os personagens são negros. Em razão disso, não é possível comparar a representação dos mesmos com os traços de personagens brancos. Entretanto, é evidente a valorização das características negras, em todos seus aspectos, quando demonstra, por exemplo, o cuidado e carinho da mãe ao pentear o cabelo de Gina, fazendo tranças nagô, um símbolo de resistência negra, iguais as que se vê na filha mais nova (FIGURA 19).

FIGURA 19: GINA E AS TRANÇAS NAGÔ



Fonte: Livro *Letras de carvão* (2012)

A situação em que vivem e a estrutura local não são o foco da história, podendo ser observado apenas em segundo plano, as pessoas de Palenque seguem com resistência, superando as adversidades à sua própria maneira. Os personagens são retratados como pessoas comuns, com suas dores, expectativas e sonhos, e valorizadas enquanto seres humanos e participantes de sua comunidade.

A combinação entre esses três fatores, a valorização da imaginação, da oralidade e representatividade racial, estabelece um cenário onde o leitor tem a oportunidade de criar diferentes interpretações, corroborando para ampliar sua visão de mundo. Essa visão, carrega a denúncia e o poder de politização presentes nessas páginas. A obra como um todo, em níveis mais profundos, critica a falta de acesso às necessidades básicas, tendo como foco principal a escolaridade. Em vários momentos, sutilmente confronta o leitor quanto às condições em que vive, em contraste às personagens. Esse confronto pode causar questionamentos: por que elas usavam cartas? A história não parece se passar em uma época remota e mesmo assim não utilizavam telefone ou celular, o que pode causar estranhamento às crianças urbanas que, atualmente, possuem uma convivência diária com aparelhos tecnológicos, que, se não são seus, são de algum familiar.

Observa-se na primeira ilustração do livro (FIGURA 13), que no momento em que ela conta a história, a personagem já adquiriu um diploma, demarcando a superação de sua problemática educacional, e também um computador, que pode facilitar sua comunicação com outras pessoas.

Novamente, a visão de mundo proposta ao leitor é aquela em que ele questiona o cenário posto, expandindo sua visão para além de seus próprios muros. Será que todo mundo sabe ler? Todos tiveram acesso à escola? De que maneira as pessoas passam a ter contato com o mundo letrado? Buscando respostas, pode ampliar seus horizontes, agregando à sua perspectiva mais clareza sobre o mundo.

4.3 SINTO O QUE SINTO E A INCRÍVEL HISTÓRIA DE ASTA E JASER, LÁZARO RAMOS

4.3.1 Informações técnicas

Sinto o que sinto - e a incrível história de Asta e Jaser foi construída à várias mãos. O projeto da criação do livro partiu de Chaps Melo, criador do Mundo Bitá, programa musical de entretenimento infantil, que convidou Lázaro Ramos para escrever uma história sobre Dan, um dos personagens do programa. Também teve a imprescindível participação de ilustração, de Ana Maria Sena. Foi publicado pela editora Carochinha, no ano de 2019, e é um livro em formato tradicional, mediano, de 20x20cm, contando com 48 páginas.

O autor é o brasileiro Lázaro Ramos. Conhecido principalmente por sua atuação em diversas novelas, ele também é músico, embaixador do UNICEF, além de ter atuado em outros ramos do mundo artístico. Ele também apresenta-se como militante, protagonizando programas como entrevistador de personalidades negras. Na biografia apresentada no livro, afirma que "Como ator, o serviço é me apaixonar pelas palavras de outros e dizê-las como se fossem minhas. [...] As palavras que eu dizia começaram a querer sair também de outro jeitinho. Um dia peguei uma folha de papel e comecei a escrever sem parar e, assim, os livros começaram a brotar..." (RAMOS, 2019, p. 46). A partir de então, tem escrito livros tanto para crianças, quanto para adultos.

A ilustração foi obra de Ana Maria Sena, estudante de Artes Visuais na Universidade de Brasília. Em razão de sua introversão e dificuldades de comunicação, utilizou a arte como modo de se expressar. A artista participou da exposição *Donas da rua da arte* (2016), realizada por Maurício de Souza, em 2019, teve seu trabalho exposto em um concurso produzido pela Marcha Mundial das Mulheres (um movimento feminista internacional) e trabalhou em parceria com a revista *Super Interessante* (2020).

A editora Carochinha, fundada em 2013, declara que o objetivo da mesma é "instigar a curiosidade infantil por meio do estímulo à arte de sonhar e criar", o que busca alcançar através de uma proposta dupla, com produções literárias e livros de apoio escolar.

4.3.2 Nomeando os sentimentos e navegando pelo Rio Omo com Dan

Dan é um menino em torno dos oito anos. Naquele determinado dia, acorda sentindo uma vontade estranha de não sair da cama. Quando vai tomar café com a família e se vê cercado de tanta alegria, sente o coração cheio. Mas fica sem jeito de falar sobre isso.

Chegando na escola, muitas coisas acontecem: ao ver um colega furar a fila, sentiu raiva e quase falou algo que não devia. Quando foi mostrar um material novo para uma colega, ela desdenhou dele, mas seu amigo Tito logo o alertou que ela estava mesmo era sentindo inveja! Dan contesta a fala do amigo, explicando que era porque ele mesmo tinha feito bobeira (p. 12) no dia anterior. Lila, que tinha acompanhado tudo, acalma o amigo cantarolando que tudo passaria no dia seguinte,

pois a colega adorava brincar com ele. Arrependido, Dan resolve pedir desculpas imediatamente, levando uma maçã para Suzana, pois era sua fruta preferida.

Após a aula, ele se depara com um grafite em um muro que dizia "Só faz sentido o que é sentido" e isso o inspira para criar uma música. Assim que chega em casa, corre para a bateria e começa a criar suas rimas que falam sobre todos os sentimentos que teve naquele dia.

Todo o barulho atrai a atenção da mãe, Diana, que o alerta sobre ser tarde para tanta agitação, além de ser hora de ir para a cama. Ela também conta que o vô Afonso tem uma história nova para lhe contar antes de dormir.

O menino, ao se deitar, escuta atentamente sobre Asta e Jaser, um casal etíope. Jaser, que significa "destemido", vivia às margens do rio Omo. Ele era muito inteligente e muito habilidoso com pinturas corporais, além disso, contava histórias, calculava e cozinhava. Todos esperavam que ele fosse o líder de sua comunidade, pois muitos problemas vinham acontecendo, plantações morrendo, sem animais para caçar e isso causava muitas brigas entre as pessoas.

Jaser fazia caminhadas para refletir e numa delas conheceu Asta, "brilhante como uma estrela", se apaixonou imediatamente por ela, pois era forte e muito bela. A moça queria conhecer outros lugares, mas Jaser se preocupava com as pessoas que precisavam dele naquele local.

O rapaz procurava uma solução para o seu dilema e obteve sua resposta num sonho. Sua ideia foi comemorada por todos: construir um grande barco, para que todos pudessem aproveitar as possibilidades que existiam para além daquela margem do rio Omo. Quando concluído, o barco foi enfeitado com flores e frutos, assim como eles faziam com seus próprios corpos. Passaram a explorar diferentes lugares e o casal ficou junto toda a vida.

Ao concluir, o avô revelou a Dan que o que acabara de contar era a história de seu tataro-tataravô e lhe mostrou uma foto das pessoas que vivem no Rio Omo. O menino se sentiu cheio de orgulho e acabou chorando e sorrindo de felicidade. Com sentimentos tão contrastantes, abraçou o avô e declarou: "Sinto muito, mas eu sinto o que sinto!". Voltou à bateria, cantando acompanhado de toda família, que naquela noite foi dormir mais tarde.

4.3.3 Explorando a obra

A obra foi ricamente colorida, explorando as tonalidades (FIGURA 20), chamando atenção desde a capa. O personagem principal, Dan, aparece sentado à beira de um rio, rodeado de folhagens em vários tons de verde e à frente de um céu em várias tonalidades de laranja. Nesse céu se estampa o título "Sinto o que sinto" e logo abaixo, menor, o subtítulo "e a incrível história de Asta e Jaser". Observando-se exclusivamente a capa, não fica claro quem é o personagem retratado, o que só se descobre ao início da leitura. Vê-se, um menino negro, de cabelo cacheado, cheio de ondinhas, olhando para algo e sorrindo. Usa uma camiseta quase dourada, o que o ilumina, e um tênis vermelho.

O nome do autor e da ilustradora, em tamanhos diferentes, estão dispostos um de cada lado do menino em triangulação com o título. A logomarca do projeto Mundo Bitá foi inserido no canto superior esquerdo em tamanho reduzido, como indicação da parceria realizada, e a logomarca da editora Carochinha do mesmo lado, no canto inferior.

FIGURA 20: CONTRACAPA E CAPA DE SINTO O QUE SINTO



Fonte: Livro *Sinto o que sinto* (2019)

A contracapa é ainda mais cheia de cor (FIGURA 20), apresentando Asta e Jaser sentados à margem de um rio, à frente da mesma folhagem que circundava Dan. Eles observam, contentes, a chegada de grande barco ricamente enfeitado, com pessoas enfeitadas com pinturas faciais. O casal, também negro, é retratado com muitos adornos naturais, como colares e coroas de flores. Conforme se abre a capa e a contracapa, de modo a olhar ambas ao mesmo tempo, entende-se que os três estão sentados à margem do mesmo rio, o que sugere uma conexão entre esses

personagens, criando maior expectativa no leitor, pois deixa uma pista sobre a presença de mais um elemento.

A contracapa não apresenta uma sinopse da história, apenas um questionamento, um convite, usando um trocadilho: "Você já parou para pensar em tudo o que sente ao longo de um dia? **Embarque** nesta história com Dan e descubra o que realmente faz **sentido**" (grifo nosso). Chaps Melo, faz uma breve contribuição, reafirmando seu propósito de "contribuir para um coletivo mais igual, repleto de respeito e amor". Novamente aparecem a logomarca do Mundo Bitá e da editora Carochinha, acompanhados do símbolo da Mr. Plot, produtora audiovisual.

A parte de trás da capa e a primeira folha apresentam a proa de uma embarcação navegando por um rio, como se mostrando que algo está chegando. Essa imagem se completa com a última página do livro, conjuntamente com a parte de trás da contracapa, onde vemos o mesmo rio e apenas a popa da embarcação, como se estivesse indo embora, representando algo que tivesse terminado.

Na página de informações editoriais, se destaca uma ilustração de frutas envolvidas por grandes folhagens esverdeadas, algo mais chamativo aos olhos infantis do que os dados, e que se relaciona com a história, uma vez que em diversos ambientes apresentam elementos naturais (árvores, plantas e flores, por exemplo), que se tornam mais acentuados durante a segunda etapa, na história sobre o Rio Omo. A seguir, o segundo título é exposto de forma simples, em uma página de fundo branco, sucedido por autor, ilustradora e editora. A paginação do livro é dada nos cantos inferiores, em lugares fixos, com números pequenos de desenho simples, sempre nas cores branca ou preta.

Após a história o autor traz uma seção denominada "Navegando pelo rio Omo", onde apresenta fotos e informações sobre as pessoas que lá vivem, embasado em material de Hans Silvester, disponível no Museu Afro Brasil, em São Paulo.

Os dados bibliográficos aparecem nas últimas páginas, através de uma representação ilustrada, que carrega os elementos naturais presentes em toda história, e uma apresentação dos dois.

Apesar de ser longo, o livro não possui muito texto em suas páginas, priorizando as ilustrações, que se destacam pela coloração e pela textura, que imita giz de cera. A escrita é toda em caixa alta, em tamanho pequeno. Por ser escrito

nesse formato, o livro facilita a experiência de leitores iniciantes, porém sua extensão pode induzir à uma leitura parcial, se não houver a mediação de um adulto.

A perspectiva narrativa textual ocorre em terceira pessoa e a imagética foca sempre no personagem principal, seguindo-o durante o dia, com exceção da contação de história do avô Afonso, cujo foco narrativo concentra-se em Asta e Jaser.

A ilustração da obra tem inúmeros detalhes que não são apresentados no texto escrito, se constituindo como elemento discursivo, já que gera outros percursos interpretativos, acrescentando elementos ao olhar do leitor. Isso pode ser notado logo nas primeiras páginas onde aparece Dan em seu quarto: ele tem um skate, uma bola de basquete e uma boneca (FIGURA 21). Ou seja, ele tem acesso a diferentes brinquedos e brincadeiras, notavelmente não somente àqueles geralmente associados e direcionados aos meninos.

FIGURA 21: O QUARTO DE DAN



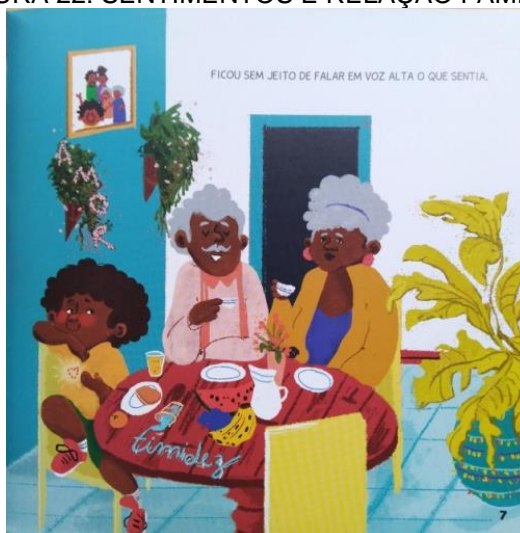
Fonte: Livro *Sinto que sinto* (2019)

Também há ausência de caracterização física dos personagens, que apenas são representados negros na ilustração, sem nenhuma menção no texto escrito, o que qualifica, inicialmente e da mesma forma que *Letras de carvão*, como empregando a segunda tendência esclarecida por Kirchof, Bonin e Silveira (2015), onde a presença do personagem negro é naturalizada na história, sem que o racismo seja a pauta central da história, dando lugar a outras vivências do personagem.

Os sentimentos que o menino vai vivenciando ao longo da história aparecem na composição do ambiente. Ao acordar, ele sente algo que o faz querer ficar na cama, o *desânimo* (p. 5, FIGURA 21). A palavra aparece pendurada ao lado da cama,

como um móvel, aparentando fazer parte daquele espaço. O mesmo recurso é utilizado para nomear os sentimentos do garoto no café da manhã com a família: o coração cheio de *amor*, a palavra aparece como flores pendendo do vaso na parede, e a *timidez* para expressar seu contentamento, é ilustrada como a água escorrendo de um copo que virou na mesa (p. 7, FIGURA 22). Outras características dessa família vão sendo observadas nas ilustrações, como o fato de que parecerem unidos, a julgar pela foto de todos juntos, na parede da cozinha (FIGURA 22).

FIGURA 22: SENTIMENTOS E RELAÇÃO FAMILIAR



Fonte: Livro *Sinto que sinto* (2019)

A maneira como os sentimentos aparecem nas páginas varia de ambiente para ambiente, *raiva* (p. 8) é desenhada com o cadarço desamarrado em que Dan tropeça. A *inveja* (p. 10) de Suzana com o lápis novo do menino está estampada no mural fixado na parede, da mesma forma que a *tristeza* (p. 12) de Dan com o ocorrido. Já a *paixão* (p. 13) citada por Lila figura nos balões presos ao teto do corredor. O *arrependimento* (p. 15) do personagem principal é montado com pedrinhas do pátio. O *orgulho* (p. 38) que sente de sua origem balança na cortina do quarto e a *felicidade* (p. 39) colore a cabeceira da cama.

Em alguns momentos, o leitor precisa procurar por essas palavras, pois a frase escrita só se completa com ela. É o caso do conflito, com Suzana, onde só se descobre o sentimento na ilustração (FIGURA 23):

Na escola, mostrou seu novo lápis de cor, mas Suzana foi logo dizendo:
— Que lápis feio!
Dan não concordou. E Tito concluiu:
— O que ela está sentindo é... (p. 10).

Nessa passagem (FIGURA 23), também pode-se conferir a utilização intensa da cor azul, em contraste aos pequenos pontos laranjas, que aparecem em diferentes tonalidades, num mecanismo de elevador da tensão, como aponta Biazetto (2008). Além disso, a autora também indica a utilização da mesma cor em diferentes lugares da página é uma ferramenta que conduz a fluidez do olhar: "Podemos utilizar uma mesma cor em vários pontos da ilustração [...], criando um caminho para o olhar. Assim fazemos com que este percorra toda a ilustração buscando essa cor, pois a semelhança atrai nosso olhar." (BIAZETTO, 2008, p. 80).

FIGURA 23: CONFLITO ESCOLAR



Fonte: Livro *Sinto que sinto* (2019)

Entretanto, em alguns lugares o sentimento está presente sem que faça falta no texto escrito, como a palavra *alegria* que na página 16 aparece no mural e, na página ao lado, um sentimento similar aparece no diálogo:

Quando a aula começou, a professora fez uma pergunta a Tito.
— Tito, se hoje eu lhe der três chocolates e, amanhã, quatro sorvetes, você vai ficar com... Com?
E Tito respondeu:
— Contente! (p. 17).

Também é possível observar, como em outras páginas, a diversidade presente nessa escola de Dan: não é apenas o personagem principal que é negro, existem outros colegas e sua professora também possui a mesma cor de pele, o que demonstra uma valorização da representatividade.

FIGURA 24: REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA ESCOLA



Fonte: Livro *Sinto que sinto* (2019)

Dessa forma, entende-se a importância da ilustração nessa história para a compreensão da mesma e tornando possível encontrar mais significados para cada passagem.

A narrativa em terceira pessoa é sempre presente, dando espaço para que os personagens se expressem. A história transcorre no decorrer de um dia na vida do menino, o que fica bem demarcado por expressões de passagem de tempo e próprios da rotina de uma criança em idade escolar: acordar, café da manhã, ida à escola, aula, retorno para casa, a hora de brincar e a hora de ir deitar e dormir. "Naquele dia, Dan acordou bem cedo" (p. 4), "... tomando café com a família..." (p. 6), "No caminho para a escola..." (p. 8), "Quando a aula começou..." (p. 17), "Na volta para casa..." (p. 18), "Entrou em casa aos pulos, correu para a bateria..." (p. 19), "Já está na hora de acalmar o coração e ir pra cama" (p. 22), "... todos foram dormir mais tarde..." (p. 41).

É importante observar que essa vivência cotidiana, apresentada pelo autor na publicação de seu livro, em 2019, não correspondeu à realidade de muitas crianças em idade escolar em 2020, uma vez que foram obrigadas ao isolamento social, devido à pandemia de Covid-19 (algo que possivelmente se repita em 2021), o que pode motivar um diálogo de sentido comparativo entre a rotina familiar anterior e a atual.

O texto e a ilustração evitam, em seu conteúdo, estereótipos ou preconceitos. O que se vê, ao contrário, é um investimento da ilustração, na apresentação de pessoas diferentes convivendo de maneira respeitosa e amigável, e mesmo quando há conflitos, estes não decorrem da cor da pele. Os traços delicados da ilustração valorizam tanto os personagens brancos quanto negros. Os personagens negros não

são apenas Dan e sua família, mas diversos membros de sua comunidade. Nos ambientes que o menino frequenta podem ser vistos indivíduos ruivos, loiros, morenos, indígenas (FIGURA 23), brancos, cadeirantes, magros e gordos, ou seja, a diversidade como é encontrada na vida real, inclusive com tonalidades de pele diferentes, ainda que negros ou brancos (FIGURAS 24 e 25).

FIGURA 25: AMBIENTAÇÃO PLURAL



Fonte: Livro *Sinto que sinto* (2019)

As pessoas negras representadas na história ocupam diversos locais sociais: o avô, com o saber cultural e ancestral, a professora, o rapaz e a moça que se exercitam na rua e colegas de sala. Essa representação auxilia a quebra de um padrão constatado por Jéssica Santos, Janaína Alves e Eudaldo Santos Filho:

[...] identificamos a representação da imagem supostamente superior de alguns arquétipos enfatizada em nossa sociedade, em que brancos são conceituados como belos, inteligentes e puros, enquanto negros são denominados feios, subalternos, inferiores. (2017, p. 7).

A ilustradora Ana Maria Sena apresenta um trabalho onde pode-se notar, pela perspectiva de Dan, pessoas negras que ocupam diferentes espaços de poder em sua vida pessoal e escolar, bem como no local em que vivem: na FIGURA 22, aparecem os avós do menino, que possuem laços familiares e de conhecimento; nas FIGURAS 23 e 24 encontram-se colegas de classe e também a professora; na FIGURA 25, Dan passa por desconhecidos, que fazem parte do corpo social onde ele se inclui.

Ao leitor, retransmite uma mensagem clara de que também é um local de direito dessas pessoas, tanto quanto um indivíduo branco. Santos, Alves e Santos Filho

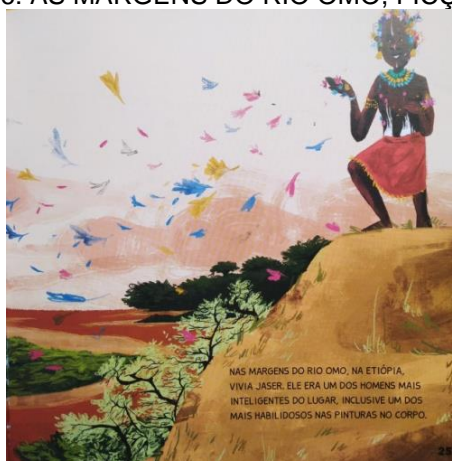
(2017, p. 8) ressaltam a importância dessa quebra para as crianças, apontando que "A representatividade negra é importante durante a formação da identidade da criança, pois nessa fase o indivíduo está suscetível a absorver e construir padrões estéticos.", ou seja, a apresentação de pessoas negras em diferentes posições e estilos de vida, como é feita na obra de Lázaro Ramos e Ana Maria Sena, proporciona o entendimento de que o mesmo pode ocorrer na vida real, possibilitando que uma criança negra crie boas perspectivas de futuro e que uma criança branca entenda que todos têm direito de acessar posições de poder.

Os leitores para os quais o livro se direciona já estão em idade escolar, então compreendem bem a rotina do dia de Dan por já estarem inseridos nesse contexto. A linguagem do livro é acessível para pessoas de diferentes idades, de crianças a adultos, facilitando a compreensão de sentimentos, que todo mundo inevitavelmente vivencia, por meio das ações do personagem principal e as expressões faciais bem demarcadas nas ilustrações.

Por **ser** tratar de duas histórias em uma, também é crucial compreender alguns detalhes na maneira como a história de Asta e Jaser é contada. O avô, Afonso, não é generalista em sua contação, como se a África fosse uma única e gigantesca comunidade. Ele traz o foco para o local exato de sua história, demarcando onde ela acontece: "Nas margens do Rio Omo, na Etiópia, vivia Jaser. Ele era um dos homens mais inteligentes do lugar, inclusive um dos mais habilidosos nas pinturas no corpo." (p. 25).

Além disso, há também uma contextualização, que ocorre de modo complementar, após a conclusão da história, na seção denominada "Navegando pelo rio Omo", onde apresenta fotos da realidade daquele local, seguida de uma explicação por escrito, nas páginas seguintes sobre seu cotidiano e hábitos (FIGURA 26). Com a união desses dois recursos, o leitor pode compreender que o conto do rio Omo não é só uma história criada pelo avô para entreter o neto, mas que essas pessoas existem.

FIGURA 26: ÀS MARGENS DO RIO OMO, FICÇÃO E REALIDADE



Fonte: Livro *Sinto que sinto* (2019)

De acordo com Kirchof, Bonin e Silveira (2015), quando se trata da ancestralidade, idealiza-se o continente africano de forma rudimentar, sem considerar que é uma miscelânea de culturas e povos. Os autores indicam se tratar de uma visão eurocêntrica. Observa-se, novamente, o movimento contrário da obra em relação a clichês e estereótipos, o que proporciona a expansão das referências estéticas e culturais do leitor.

Como salientado pelos autores, ao abordar a temática da ancestralidade com o neto, de maneira celebratória, a obra poderia se encaixar na terceira tendência analisada por eles, de obras em que a temática étnico-racial, tratada de forma a celebrar essa herança (e até aí vai a correspondência), têm um sentido de ensinar um tratamento específico para com o diferente e com a diversidade. Ao tratar sobre a herança racial de maneira tão sutil e agradável para os personagens, oferece ao leitor uma oportunidade de pensar sobre as origens de sua família e estabelecer um contato

com sua própria história. Além disso, a maneira como o personagem principal lida com seus sentimentos também pode ser o início de um diálogo sobre o assunto, principalmente com crianças pequenas, que ainda estão aprendendo a socializar e encarar o que sentem.

Além do convite feito na contracapa para que o leitor participe da história, o momento que o menino chega eufórico em casa e compõe a sua música também é um atrativo para que o leitor mergulhe mais profundamente na mesma. Isso ocorre porque a canção composta por Dan está de fato disponível no Youtube, assim, o leitor pode descobrir o ritmo e cantar junto com o personagem. Oportuniza-se um envolvimento pelo estímulo lúdico, compreendendo tudo que Dan sentiu e como se comportou diante das situações:

Sinto o que sinto

Sinto muito, mas eu sinto o que sinto
O meu coração não sabe se esconder
Não consigo escolher o que é que eu sinto
Mas me cabe decidir o que fazer

Logo cedo, a mágica do sono me enfeitiçou
Sai pra lá, preguiça! Nem dei bola pro desânimo
Papo de família reunida, sempre sinto amor
Até me embaraço nas palavras, fico tímido

Em cada tropeço que a gente dá
A calma deve ser a porta pra raiva não entrar
E caso a inveja queira aparecer
Deixa ela falando sozinha, bem longe de você

Sinto muito, mas eu sinto o que sinto
O meu coração não sabe se esconder
Não consigo escolher o que é que eu sinto
Mas me cabe decidir o que fazer

Quando fico triste, sei um bom remédio pra curar
Gargalhadas de um amigo nunca deixam de alegrar
Se só faz sentido o que é sentido pelo coração
Meu entusiasmo se transformará nessa canção

Nesse balanço, a vida é tão feliz
E sigo sempre curioso, pequeno aprendiz
E sinto orgulho de ser quem eu sou
Carrego toda minha história, seja pra onde for (p. 21)

FIGURA 27: DAN E FAMÍLIA



Fonte: Livro *Sinto que sinto* (2019)

Ao se reunir com os pais e avós e cantar essa música (FIGURA 27), percebe-se que o ambiente familiar favorece o desenvolvimento e a formação socioemocional do protagonista. Fica claro o apoio dos adultos nesse dia, que para eles poderia ter sido comum, mas que, para o menino, foi inquietante. Esse suporte familiar tornou possível que ele expressasse de modo saudável, através do choro e da música.

O livro *Sinto o que sinto e a incrível história de Asta e Jaser*, criado por Lázaro Ramos e Ana Maria Sena, alcança o imaginário infantil provocando o leitor a experimentar os mesmos sentimentos que Dan identifica ao longo da história. As sensações de desânimo, alegria, inveja, raiva, amor, arrependimento, entre outras que o personagem reconhece, estão presentes no cotidiano de adultos e crianças. Deparar-se com o protagonista lidando com esses sentimentos proporciona ao interlocutor uma maneira de elaborar os seus próprios, ainda que por meio da imaginação, podendo resgatar essa ação para sua realidade. A música criada pelo menino conecta o exercício de encarar suas emoções à musicalidade, tornando a leitura ainda mais envolvente e cativante, além de facilitar a assimilação da mensagem. Quando o avô conta a Dan sobre Jaser e Asta, o interlocutor é absorvido pela narrativa e as fotografias ao final do livro, contribuem para que imagine aquela realidade com mais clareza (FIGURA 26).

A relação entre as emoções, a musicalidade e a narrativa apresentada dentro da história, fortalecem no leitor a construção de sua oralidade, pois acrescentam referências para que possa se expressar, manifestando com mais clareza seus pensamentos e sentimentos.

Além da caracterização ilustrada dos personagens negros, a obra colabora com a formação identitária da criança por destacar uma representação étnico-racial onde o protagonista possui uma boa estrutura familiar. Apresentar essa estruturação positiva e condições financeiras razoáveis, como parece ser o caso em *Sinto o que sinto*, é um ato de valorização da identidade da pessoa negra.

Dan tem uma casa aconchegante, um quarto para si, compartilha as refeições com sua família, pai, mãe, avó e avô, onde é acolhido com muito carinho e amor. A história etíope contada pelo avô também é narrada com respeito às dores e conquistas daquele povo, assinalando suas vitórias e sua força, valorizando, desse modo, a ancestralidade, relatando-a com orgulho.

Este título pode impactar o leitor, contribuindo para o desenvolvimento de uma visão onde famílias negras não se constituem apenas de núcleos disfuncionais e pessoas pobres. A família de Dan é sua base, dando suporte para que ele se desenvolva e, no momento específico desta narrativa, possa lidar com os sentimentos que se embaraçaram dentro dele. A casa do personagem não é cheia de luxos, mas ele se alimenta, se veste e se relaciona bem com os familiares. A representação mostra-os como pessoas comuns, naturalizando sua presença na comunidade em que vivem. Além disso, também se estabelece uma relação de orgulho vinculada à herança racial, afirmando que essa origem também deve ser apreciada, como todas as outras, em sua trajetória. Viabiliza-se ao leitor a compreensão de que sua história é composta de passado e presente e que, como criança negra, pode se orgulhar da mesma.

5 CONCLUSÕES

O presente estudo busca contribuir com as pesquisas relacionadas à temática da diversidade étnico-racial, indicando a relevância fundamental da representatividade negra na literatura infantil para a evolução da sociedade. Denuncia que a representação de personagens negros na literatura infantil sempre esteve associada às condições sociais em que as obras se inserem. No início do século XX a literatura infantil brasileira era composta de traduções de títulos clássicos europeus, onde se destacavam os personagens brancos. A partir do final da década de 1920 personagens negros passam a ser gradativamente incluídos nas histórias, entretanto eram retratados de modo depreciativo, apontados, entre outras características, como preguiçosos, violentos, feios e animalescos. Poucas mudanças ocorreram nesse cenário até a década de 1970, quando se as obras com construções preconceituosas e estereotipadas passaram a ser criticadas. A transformação da perspectiva nas publicações demorou a ser efetivada, de início o preconceito racial continuava presente, mas de maneira velada, uma vez que os grupos sociais ainda eram retratados como exóticos e miseráveis, além de outros infortúnios associadas à cor da sua pele.

As publicações com temáticas multiculturais se fortaleceram ainda mais no início do século XXI, com a promulgação de determinações legislativas, como a Lei 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas da rede pública. Embora ainda existam muitos materiais, sejam eles literários ou didáticos, que reforcem um ideal branco de cultura e beleza, despontam-se títulos que abordam as questões raciais valorizando-as ou denunciando as condições em que os personagens vivem, com um olhar crítico para as mesmas.

A perspectiva mais recente das publicações da literatura infantil, como nas três analisadas minuciosamente neste trabalho, tem se voltado para oportunizar à criança a fruição estética, o estímulo à sua imaginação e a ampliação da sua visão de mundo. Dentro da temática étnico-racial, as ilustrações retratam as características físicas de personagens negros de forma natural, sem que algum aspecto se torne estereotipado. Eles são retratados como pessoas que trabalham, estudam, constituem e presam pelas suas famílias, gostam da convivência em sociedade e de desfrutar da vida como

qualquer pessoa, independente da sua ascendência. Nas obras em que o personagem negro ainda é retratado em condições precárias de vida, disfuncional, ou submisso se prestam para expor uma denúncia a essas condições, agregando um poder de politização à trama.

A forma como a representação do personagem negro é realizada impacta na elaboração da visão de mundo da criança, independentemente da sua cor de pele. Na criança negra, porém, impacta também no seu processo de formação identitária, visto que ainda está aprendendo a se reconhecer enquanto indivíduo em seu meio social. A literatura infantil, dessa forma, é um elemento que repercute no desenvolvimento cidadão do leitor, sendo uma das ferramentas responsáveis por ajudá-lo a compreender a alteridade presente na sociedade. Ao carregar o personagem negro com simbolismos negativos, como feiura, submissão, violência e estupidez, indica para o jovem leitor que é assim que a pessoa negra é vista na sociedade. Enquanto criança negra, essa visão pode levá-la a se resignar a essa perspectiva, passando a crer que seu papel, enquanto indivíduo, é ser submisso, violento ou estúpido e que suas características físicas não merecem apreciação, como as brancas. Uma criança branca pode entender, com essa representação, que ocupa um lugar superior. Em ambas as consequências, não há um desenvolvimento positivo do leitor. Se a obra se encarrega de criticar determinada realidade, denunciando situações precárias, o interlocutor passa a reconhecer a existência dessa problemática, mesmo que não sejam condições de vida similares às suas, podendo ampliar sua visão de mundo e seu senso de empatia.

Representações positivas, como as observadas em duas das obras analisadas, sustentam a percepção e a naturalização de famílias negras estruturadas e felizes, além de evidenciar a beleza dos traços negros, oportunizando ao leitor negro a compreensão de que a felicidade e uma estrutura de vida adequada também são para ele, e que suas características físicas são igualmente belas. O jovem leitor branco pode inferir que independentemente da cor de pele todos são dignos de admiração. Assim, repercute de forma positiva na formação identitária do indivíduo.

Como os movimentos sociais impactam diretamente nas produções, e por consequência no setor editorial, este estudo procurou compreender as motivações que levaram ao crescimento das publicações relacionadas às questões étnico-raciais e as condições em que estas se apresentaram aos leitores. Essas questões foram

postas frente às teorias delineadas por diferentes autoras e autores, que auxiliaram na compreensão a respeito de como a representatividade negra na literatura infantil, ao repercutir no cotidiano do leitor, impacta o desenvolvimento social.

Nas obras analisadas, a valorização do lúdico infantil ocorre em dois momentos: pela contação de histórias, que se verifica nas três obras, ainda que de maneiras diferentes, e pela inserção da musicalidade, enfatizada em *Sinto o que sinto* e citada em *Lulu adora a biblioteca*. A ancestralidade negra é assinalada positivamente nos três livros, sendo registrada por Rosalind Beardshaw e Juan Palomino, em *Lulu adora a biblioteca* e *Letras de carvão*, respectivamente, apenas em suas ilustrações e enfatizada por Lázaro Ramos em *Sinto o que sinto*. Rosalind Beardshaw, ilustradora de *Lulu adora a biblioteca*, e Ana Maria Sena, ilustradora de *Sinto o que sinto*, evidenciaram famílias com boas condições de vida, com casas confortáveis e um núcleo familiar carinhoso e preocupado com o desenvolvimento dos protagonistas. Já Palomino, ilustrador de *Letras de Carvão*, apresenta uma denúncia às condições de vida na comunidade em que a personagem principal vive. Relativo ao estímulo da oralidade, todas utilizam uma linguagem direta que ao mesmo tempo fomenta a ampliação do vocabulário e a aquisição de novos saberes. O trabalho integrado entre autores e ilustradores proporcionam a ampliação da perspectiva de mundo do leitor, principalmente quanto a alteridade étnico-racial presente na sociedade, naturalizando a convivência de pessoas com diferentes costumes, culturas e raças, em espaços onde todos coexistem como iguais.

Considerando o tema da diversidade racial como um assunto inexaurível, mesmo no recorte da literatura infantil, há muitos aprofundamentos que poderiam suceder este trabalho, como o estudo das políticas educacionais, expressas nas leis de obrigatoriedade de ensino da cultura e história africana e afro-brasileira, que foram conquistadas por grupos específicos, sendo mais um passo em direção à equidade; uma pesquisa de campo que objetivasse o conhecimento da utilização da literatura infantil étnico-racial em sala de aula, também proporcionaria um maior alcance ao estudo. Da mesma forma, poderiam ser realizadas investigações sobre a apresentação étnico-racial em livros didáticos, utilizados atualmente em escolas públicas.

Por ser um tema relevante, se faz necessário reforçar a existência de múltiplos caminhos e objetos de estudo, relacionados à temática étnico-racial, possíveis de

serem explorados em busca do fortalecimento da consciência e pertinência de sua discussão entre os diversos membros da sociedade de ascendência negra ou não, em busca da construção de um coletivo mais inclusivo e igualitário, livre de preconceitos e estereótipos.

REFERÊNCIAS

ALTERIDADE. In: Dicio - Dicionário Online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/alteridade/>>. Acesso em: 02 jan. 2021.

AQUINO, Mirian; RODRIGUES, Poliana. (In)Visibilidade da Pessoa Negra na Literatura Infantil: (Im)Possibilidades de Afirmação da Identidade Afrodescendente Na Escola. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v.1, n.1, p. 1-8, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/view/13492/7651>>. Acesso em: 03 maio 2020.

ARAUJO, Débora C. As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 61-76, jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000300061&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 ago. 2020.

ARAUJO, Débora C. **Literatura infanto-juvenil e política educacional: estratégias de racialização no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE)**. 2015. 335p. Dissertação (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

ARAUJO, Débora C. **Relações Raciais, Discurso e Literatura Infanto-Juvenil**. 2010. 192p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ARAUJO, Débora C.; ANDRUSIEVICZ, Ivone. Quem escolhe o que ler na escola? Refletindo sobre a diversidade étnico-racial na literatura infantil e juvenil.(Dossiê: Práticas de Leitura, Livros Didáticos, Relações Raciais e as Culturas Africana e Afro-Brasileira). **e-hum**, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 56-68, set. 2017. Disponível em: <<https://revistas.unibh.br/dchla/article/view/2267>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ARAUJO, Débora Oyayomi. Literatura infantil e ancestralidade africana: o que nos contam as crianças?. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 28, n. 1, p. 109-126, abr. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8774>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

BALISCEI, João Paulo. PROVOQUE - Problematizando Visualidades e Questionando Estereótipos: leitura de imagens fundamentada nos Estudos da Cultura Visual. **Educar em Revista**, Curitiba, 2019, vol. 35, n. 77, p. 283-298, Out. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000500283&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 set. 2020.

BIAZETTO, Cristina. As cores na ilustração do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. 1. ed. São Paulo: Editora DCL - Difusão Cultural do Livro, 2008. p. 74-91.

BRASIL, Lei nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Portal da Legislação, Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639>. Acesso em: 03 maio 2020.

BRASIL, Lei nº 12.796, de 04 de Abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Edital de convocação 01/2012 - CGPLI: Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de referência para o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE Temático 2013, **Brasília**: Ministério da Educação, p. 1-36, 25 maio 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=13211&Itemid=>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARNEIRO, Fabianna S. B. Mandingas, mistérios, feitiços e traquinagens: Saci-Pererê, um mito brasileiro em análise. **Revista Visão Acadêmica**, Goiás, p. 56-66, 2010. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/11815786-Mandingas-misterios-feiticos-e-traquinagens-saci-perere-um-mito-brasileiro-em-analise.html>>. Acesso em: 30 set. 2020.

CAVÉQUIA, Marcia A. Paganini. Breve panorama da literatura infantil e juvenil no Brasil. **Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos** - ABRALE, São Paulo, p. 1-6, 2010. Disponível em: <<http://www.abrale.com.br/wp-content/uploads/breve-panorama.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2020

DEBUS, Eliane S. D. A Literatura angolana para infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1129-1145, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000400007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 abr. 2020.

DEBUS, Eliane S. D. Meninos e meninas negras na literatura infantil brasileira: (des)velando preconceitos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 191-210, jun. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n1p191/17846>>. Acesso em: 01 maio 2020.

DEBUS, Eliane S. D.; VASQUES, Margarida C. A linguagem literária e a pluralidade cultural: contribuições para uma reflexão étnico racial na escola. **Conjecturas**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 133-144, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/19>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

FERNANDES, Célia. **Leitura, literatura infanto-juvenil e educação**. Londrina: EDUEL, 2007.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 41-78, jul. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 out. 2020.

JOVINO, Ione da S. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria N. (org). **Literatura Afro-Brasileira**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006, p. 179-217. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ceao-ufba/20170829041615/pdf_257.pdf>. Acesso em: 08 maio 2020.

KIRCHOF, Edgar R.; BONIN, Iara T.; SILVEIRA, Rosa M. H. A diferença étnico-racial em livros brasileiros para crianças: análise de três tendências contemporâneas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 389-412, 2015a. ISSN 1982-7199. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/11111>>. Acesso em: 31 jul. 2020.

KIRCHOF, Edgar R.; SILVEIRA, Rosa M. H. Literatura infantil e educação: ensinando através de personagens diferentes. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 95, p. 41-52, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/149075>>. Acesso em: 04 maio 2020.

KIRCHOF, Edgar R.; BONIN, Iara T.; SILVEIRA, Rosa M. H. Apresentação do dossiê Literatura Infantil e Diferenças. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1045-1052, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 maio 2020.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1988.

MADEIRA, Thais Fernanda Leite. **Educar para as relações étnico-raciais: Mudanças no campo normativo e o impacto no mercado editorial**. 2016. 154 p. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Abril/2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8055>>. Acesso em: 7 jan. 2021.

MARIOSIA, Gilmar S.; REIS, Maria da G. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. **Estação Literária**, Londrina, v. 8, parte A, p. 42-53, 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/estacaoliteraria/article/view/25625>>. Acesso em: 15 maio 2020.

MARQUES, João Filipe; BORGES, Mônica Gameira. Educação inter/multicultural no jardim de infância: os livros infantis e suas imagens de alteridade. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 36, p. 81-102, 2012. Disponível em: <<https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/4270>>. Acesso em: 13 out. 2020.

MCQUINN, Anna. **Lulu adora a biblioteca**. Ilustração: Rosalind Beardshaw; Tradução: Rafaella Lemos. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2012.

MIOTO, Regina C. T.; LIMA, Telma C. S. de. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 abr. 2020.

MONTUANI, Daniela. Acervos de literatura chegam na escola? In: PAIVA, Aparecida (org.). **Literatura fora da caixa**: o PNBE na escola - distribuição, circulação e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2012. p. 77-110.

MUNDO BITA. **Mundo Bitá - Sinto o que Sinto [clipe infantil]**. Nov. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OEUXZ2uz1a4>>. Acesso em: 14 set. 2020.

PERES, Fabiana C.; MARINHEIRO, Edwylson de L; MOURA, Simone M. de; A Literatura Infantil na formação da identidade da criança. **Revista Eletrônica Pró-Docência**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 1-14, jan-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/SIMONE%20MOURA-FABIANA-EDWYLSO%20-%20pedagogia.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2020.

PLANO NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO: Informes. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. 2017. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/informe-pnld>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

PLANO NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO: PNLD. **Ministério da Educação (MEC)**. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA: Apresentação. **Ministério da Educação (MEC)**. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA: Histórico. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. 2017. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA: Resolução Resolução/CD/FNDE nº 7, de 20 de março de 2009 (Alterada). **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. 2009. Disponível em: <[http://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3292-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-7-de-20-de-mar%C3%A7o-de-2009-alterada?highlight=WyJllwiYSlidhliwiZXNjb2xoYSIsImUgXHUwMGUwliwiZSBhIGVzY29saGEiLCJhIGVzY29saGEiXQ==](http://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3292-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-7-de-20-de-mar%C3%A7o-de-2009-alterada?highlight=WyJllwiYSlidhliwiZXNjb2xoYSIsImUgXHUwMGUwliwiZSBhIGVzY29saGEiLCJhIGVzY29saGEiXQ==>)>. Acesso em: 13 jan. 2021.

RAMOS, Lázaro. **Sinto o que sinto**: e a incrível história de Asta e Jasper. Ilustração: Ana Maria Sena. 1a. ed. São Paulo: Carochinha, 2019.

ROUXEL, Annie. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, José H. P. (org.). **Memórias da Borborema 4**: Discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014. p. 19-35.

SANTOS, Jéssica M. A. dos; ALVES, Janaína B.; SANTOS FILHO, Eudaldo F. A construção da imagem identitária negra dentro do processo de educação: A ilustração a e influência do blackface na formação deste conceito. **Anais XII Seminário do Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade**, Feira de Santana: UEFS — Laboratório de Biometria e Imagem, 2017, p. 1-12. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/321368098_A_CONSTRUCAO_DA_IMAGEM_IDENTITARIA_NEGRA_DENTRO_DO_PROCESSO_DE_EDUCACAO_A_ILUSTRACAO_E_A_INFLUENCIA_DO_BLACKFACE_NA_FORMACAO_DESTE_CONCEITO>. Acesso em: 25 set. 2020.

SILVEIRA, Rosa M. H.; QUADROS, Marta Campos de. Crianças que sofrem: representações da infância em livros distribuídos pelo PNBE. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 46, p. 175-196, dez. 2015b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-40182015000200175&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 maio 2020.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela. Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 98-108, jan/abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 ago. 2020.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy et al. **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.

SOUSA, Abraão V. Literatura infantil e questões étnico-raciais: por uma literatura afro-brasileira em sala de aula. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, p. 844-854, set. 2017. Disponível em: <revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/287>. Acesso em: 30 abr. 2020.

VALLADÃO, Tatiana et al. Cor, história e identidade, sobre o saber e o fazer cotidianos do negro no Brasil. 2008. Disponível em: <<https://www.centroafrobogota.com/attachments/article/10/e7tatval-cotidianoNegronoBrasil.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2020.

VASCO, Irene. **Letras de carvão**. Ilustração: Juan Palomino; Tradução: Márcia Leite. 1. ed. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2019.

APÊNDICE 1 - RELAÇÃO DE OBRAS ENCONTRADAS NAS BASES PESQUISADAS

TÍTULO	ESCRITO POR
AMAZON	
1. A mãe que voava	Caroline Carvalho
2. A menina que abraça o vento	Fernanda Paraguassu
3. A princesa e a ervilha	Rachel Isadora
4. Amor de cabelo	Matthew A. Cherry
5. Amoras	Emicida
6. Ana e Ana	Célia Cristina Silva
7. Azizi	Lucimar Rosa Dias
8. Betina	Nilma Lino Gomes
9. Bruna e a galinha d'Angola	Gercilga de Almeida
10. Bucala	Davi Nunes
11. Cheirinho de neném	Patricia Santana
12. Chico Juba	Gustavo Gaivota
13. Chuva de manga	James Rumford
14. Dandara, seus cachos e caracóis	Maíra Suertegaray
15. Da minha janela	Otávio Júnior
16. Entremeio sem babado	Patricia Santana
17. Escola de chuva	James Rumford
18. Feliz aniversário, Jamela	Niki Daly
19. Flávia e o bolo de chocolate	Míriam Leitão
20. Flora	Bartolomeu Campos de Queirós
21. Lulu adora a biblioteca	Anna McQuinn
22. Marco queria dormir	Gabriela Keselman
23. Menina bonita do laço de fita	Ana Maria Machado
24. Meninas negras	Meninas negras
25. Menino Nito	Sonia Rosa
26. Meu crespo é de rainha	Bell Hooks
27. Minha mãe é negra sim!	Patricia Santana
28. Mizu e a estrela	Margarida Cristina Vasques
29. Nikké	Edimo de Almeida Pereira
30. O black power de Akin	Kiusam de Oliveira
31. O cabelo de Cora	Ana Zarco Câmara
32. O mundo começa na cabeça	Prisca Agustoni
33. O mundo no black power de Tayó	Kiusam de Oliveira
34. O pente que penteia	Olegário Alfredo
35. O pequeno príncipe preto	Rodrigo França
36. Obax	André Neves
37. Olívia tem dois papais	Márcia Leite
38. Os tesouros de Monifa	Sonia Rosa
39. Pretinha de neve e os sete gigantes	Rubem Filho
40. Severino faz chover	Ana Maria Machado
41. Sinto o que sinto	Lázaro Ramos

42. Sulwe		Lupita Nyong'o
YOUTUBE		
	CANAL	
43. A menina e o tambor	Quilombo literário	Sonia Junqueira
44. Letras de carvão	A cigarra e a formiga	Irene Vasco
45. O amigo do rei	Nobre infância	Ruth Rocha
46. O cabelo de Lelê	So Shopaholic	Valéria Belém
47. Olhe para mim	So Shopaholic	Ed Franck
48. Omo-oba	Etiene Martins	Kiusam de Oliveira
PLANO NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (2014)		
49. Cadê o super-herói		Walcyr Carrasco
50. Irmã estrela		Alain Mabanckou
51. Joãozinho e Maria		Cristina Agostinho
52. Nana pestana		Sylvia Orthof
53. O balde das chupetas		Bia Hetzel e Mariana Massarani
54. O bosque encantado		Ignácio Sanz
PRÊMIO JABUTI (FINALISTAS 2015 - 2019)		
55. A cor de Coraline		Alexandre Rampazo
56. Donana e Titonho		Ninfa de Freitas Parreiras
57. Gente de cor, cor de gente		Maurício Negro
58. Hortência e suas tranças		Marcelo Lelis de Oliveira
59. Um dia, um rio		Leo Cunha
60. Um menino chamado Raddysson		Ziraldo Alves Pinto

APÊNDICE 2 - TÍTULOS COM AUTORIA NEGRA

AMAZON			
ESCRITO POR MULHERES NEGRAS		ESCRITO POR HOMENS NEGROS	
TÍTULO	AUTORA	TÍTULO	AUTOR
1. Azizi	Lucimar Rosa Dias	1. Amor de cabelo	Matthew A. Cherry
2. Betina	Nilma Lino Gomes	2. Amoras	Emicida
3. Bruna e a galinha d'Angola	Gercilga de Almeida	3. Bucala	Davi Nunes
4. Cheirinho de neném	Patricia Santana	4. Da minha janela	Otávio Júnior
5. Entremeio sem babado	Patricia Santana	5. Nikké	Edimo de Almeida Pereira
6. Meninas negras	Madu Costa	6. O pente que penteia	Olegário Alfredo
7. Menino Nito	Sonia Rosa	7. O pequeno príncipe preto	Rodrigo França
8. Meu crespo é de rainha	Bell Hooks	8. Pretinha de neve e os sete gigantes	Rubem Filho
9. Minha mãe é negra sim!	Patricia Santana	9. Sinto o que sinto	Lázaro Ramos
10. O black power de Akin	Kiusam de Oliveira		
11. O mundo no black power de Tayó	Kiusam de Oliveira		
12. Os tesouros de Monifa	Sonia Rosa		
13. Sulwe	Lupita Nyong'o		
YOUTUBE			
14. Omo-oba	Kiusam de Oliveira		
PNBE/2014			
		10. Irmã estrela	Alain Mabanckou