

## **LITERATURA INFANTIL, DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS**

*Thaís Regina de Carvalho*

*Mariana Cesar Verçosa Silva*

### **RESUMO**

A pesquisa trata da diversidade étnico-racial e suas implicações no contexto educacional. É por meio dessa temática que busca-se compreender importantes questões, como: valorização da diversidade, combate ao preconceito e discriminação. O objetivo do presente artigo é analisar quais as estratégias utilizadas por crianças da faixa-etária de 7/8 anos para autodeclarar raça-etnia e para representar a protagonista negra do livro infantil: Entremeio sem babado. Tal proposta pode ser caracterizada como pesquisa-ação e tem seus dados coletados por meio de observação, gravação em áudio, registros escritos e desenhos das crianças. Os resultados do estudo apontam a heterogeneidade das representações, ora evidenciando padrões pré-estabelecidos socialmente: branquidade normativa e padrão europeu, ora valorizando as características da personagem. Para romper com discursos e representações discriminatórias, faz-se necessário apresentar novas perspectivas e possibilidades as crianças, a partir de materiais de qualidade que valorizem a diversidade étnico-racial.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura; Diversidade étnico-racial; Crianças.

### **Introdução**

Em acordo com estudos (CARDOSO, 2008; RODRIGUES, 2005) as discussões sobre educação sempre foram integrantes do rol de lutas e reivindicações dos movimentos negros e pesquisadores/as da área, os quais imersos a contextos permeados por tensões, embates e debates vêm tencionando através de diversos mecanismos para que a diversidade étnico-racial seja compreendida e se configure enquanto um dos componentes da qualidade da educação brasileira.

Essa constante atuação do movimento negro na educação vem demonstrando o acúmulo de saberes e práticas desse grupo sobre o assunto, mostrando também que a educação continua sendo uma área prioritária para o movimento negro, concomitantemente com a elaboração de políticas educacionais que insistem em negar a persistência de desigualdades educacionais e sociais geradas pelo racismo e discriminação racial. (RODRIGUES, 2005, p. 81).

Dentre as políticas educacionais, ressaltamos o ano de 2003, em especial a homologação da Lei Federal 10639/03, a qual altera os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro brasileira em todas as unidades educativas.

A nosso ver, essa é uma conquista que remete a necessidade de debates buscando repensar os currículos, de tal modo que as propostas e práticas pedagógicas cotidianas contemplem de forma valorizada a diversidade étnico-racial existente em nosso país. Portanto, conforme os documentos que subsidiam as problematizações sobre a temática, abordar os aspectos enunciados na Lei 10639/03, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN's ERER) extrapola a ideia da mera realização de ações pontuais, esporádicas e desconectadas, pelo contrário, envolve uma mudança de postura.

Os trabalhos realizados a partir da literatura infantil podem contribuir de maneira direta no processo de construção das identidades valorizadas de todas as crianças. Nessa direção, o presente artigo apresentará um recorte das ações do “Projeto Identidades”, o qual foi desenvolvido em uma escola integral da rede municipal de educação de Curitiba/PR, ao longo do primeiro trimestre do ano de 2016, com crianças na faixa etária entre 7 e 8 anos que frequentam o 3º ano do ensino fundamental. Durante essa produção, iremos abordar sobre literatura infantil, diversidade étnico-racial e representações das crianças.

### **Literatura infantil**

Ao longo da história a literatura infantil adquiriu notoriedade, a produção literária para o público infantil, hoje, tem um amplo alcance pedagógico, já que a prática da leitura representa uma importante ferramenta para a educação. “Os livros infantis e suas narrativas, além de produções estéticas, também têm construído, ao longo da história, diferentes noções sobre a criança, o adulto, o índio, o negro, o bandeirante, o estrangeiro, a mulher e tantas outras personagens (BONIN, 2015, p. 23).

Segundo Lathey (2006) a literatura infantil traduz a forma como as crianças são percebidas em um determinado tempo e espaço, portanto diversas obras literárias voltadas para crianças e jovens estão estritamente relacionadas aos ensinamentos escolares, religiosos e morais. A literatura infantil reflete “o poder da linguagem na manutenção ou questionamento dos ‘arranjos’ socialmente determinados (BUENO, 2011, p.19).

Apesar da leitura possibilitar ampliação de experiências e informações as crianças, a literatura infantil pode ser percebida também como veículo ideológico. Para Thompson (1990), a linguagem está “a serviço do poder” como meio de estabelecer a manutenção das relações de dominação historicamente constituídas, sendo assim, a obra infantil pode ser utilizada como instrumento de dominação, a partir de normas sociais e morais pré-estabelecidas.

A literatura como aparelho ideológico pode reproduzir estruturas sociais impostas a sociedade e utilizar a linguagem de forma impositiva, “uma ordem a ser lida/reproduzida” (COSTA, 2011, p.44). Tal ideologia está incorporada a valores e representações culturais sobre gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, entre outros. A ideologia exerce o papel de propagar modelos hegemônicos, a fim de exercer controle, regulação sob a sociedade. Para Machado (1999) “a ideologia cumpre o papel de transmitir os modelos hegemônicos, aqueles que a sociedade quer instituir para exercer controle” (p.29).

Em contrapartida, a literatura infantil, ao longo do tempo constitui-se também como elemento formador e emancipatório, capaz de formar e instruir a criança, a partir de objetivos pedagógicos. São inúmeros os títulos e temas que as editoras publicam tendo como foco a criança leitora. Atualmente, a literatura infantil perpassa as políticas educacionais e constitui-se também como luta política de direitos.

O amadurecimento da literatura infantil, desencadeou um movimento de renovação, a partir de gêneros literários inquietadores, que se contrapõem a modelos moralizantes. Neste contexto, de questionamento dos modelos sociais constituídos, um debate que ganha força e sustentação no espaço escolar é o respeito à diferença, com o intuito de superar discursos de preconceito aos grupos marginalizados, como: afrodescendentes, deficientes, indígenas, homoafetivos, dentre outros.

O preconceito é produto das integrações sociais, a partir de “estereótipos, analogias e esquemas já elaborados; por outro, eles nos são impregnados pelo meio que crescemos e pode-se passar muito tempo até percebermos com atitude crítica esses esquemas recebidos, se é que chega a produzir-se tal atitude” (HELLEN, 2008, p.64).

O preconceito destinado a grupos específicos é reflexo da forma como os indivíduos se apropriam da cultura. Isto significa, que “[...] as experiências sociais e culturais vivenciadas pelos sujeitos podem apontar perspectivas de entender a realidade observada e a forma como os indivíduos lidam com seus papéis na sociedade” (COSTA, 2011, p. 47).

Ao considerar a influência social na formação das crianças, percebe-se a importância da obra literária como um importante instrumento para romper com a cristalização do preconceito. A literatura infantil pautada na luta de direitos e reconhecimento a diferença permitem a criança vivenciar/expressar novas ideias, conceitos e sentimentos, além de influenciar a vida e atitudes das mesmas.

### **Caminhos trilhados**

As análises a seguir foram realizadas a partir do “Projeto Identidades” que contou com diversas ações, envolvendo desde aspectos específicos das disciplinas, como por exemplo,

questões relacionadas aos nomes e sobrenomes, leitura, interpretação e produção de textos, dificuldades ortográficas, sistemas de medidas, tratamento de dados, sistema de numeração decimal, até temas mais pessoais, como o jeito de ser, preferências, configurações familiares, dentre outras propostas, nas quais as crianças tiveram a oportunidade de (re)conhecer a si e aos seus pares.

Ao abordar sobre os jeitos de ser e as preferências, questões referentes à diversidade étnico-racial se configuraram enquanto um dos componentes a serem contemplados. Sendo assim, as discussões a seguir estão baseadas na intervenção realizada a partir do livro infantil:



FIGURA 1: Capa do livro “Entremeio sem babado”.

A coleta de dados se deu através da observação participante, gravações em áudio durante a aula, registros<sup>1</sup> escritos e desenhos<sup>2</sup> das crianças. Optamos por selecionar as análises de apenas uma aula, com intuito de abordar a seguinte inquietação: Quais as estratégias utilizadas por crianças na faixa etária entre sete e oito anos para se autodeclarar segundo raça/cor e para representar a protagonista negra de um livro infantil?

Pelo fato de uma das pesquisadoras ter participado de maneira ativa no processo de intervenção com as crianças, consideramos que esse trabalho pode ser caracterizado enquanto uma pesquisa-ação, a qual, segundo Engel (2000), (...) procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. (ENGEL, 2000, p. 183).

O mesmo autor apresenta que esse tipo de pesquisa conta com algumas características, dentre elas: Trocas de aprendizagens entre os participantes; Envolvimento de situações que são percebidas pelo/a professor/a como sendo inaceitáveis sob certos aspectos, porém podem ser modificadas; Questão situacional, ou seja, em alguns contextos existe a possibilidade de

<sup>1</sup> As respostas dos registros escritos foram transcritas na íntegra, já os desenhos foram escaneados. Ambos serão apresentados e analisados ao longo do artigo.

<sup>2</sup> Os mesmos foram confeccionados em folha tamanho A4. As crianças ficaram livres para escolher a posição (horizontal ou vertical).

generalização das informações, contudo, em outros talvez isso não seja possível; Auto avaliação; entre outros.

Dentre as fases da pesquisa-ação, Engel (2000) aponta a: definição do problema; pesquisa preliminar (revisão bibliográfica, observação em sala de aula e levantamento das necessidades); hipóteses; desenvolvimento de um plano de ação; implementação do plano de ação; e avaliação. Tendo em vista, as possíveis limitações da pesquisa-ação, buscamos contemplar todos os elementos enunciados pelo autor, considerando que tal medida poderá auxiliar no desenvolvimento de futuros trabalhos que busquem ampliar os conhecimentos das crianças no tocante aos referenciais de beleza, protagonismos e expectativas.

Retomando a identificação do campo, a pesquisa foi realizada com 23 crianças<sup>3</sup>, entre elas, 11 meninas e 12 meninos. Ao longo dos momentos em sala foi possível observar a interação entre as crianças e a Professora Geninha, bem como as falas e reações das mesmas com o enredo e imagens do livro “Entremeio sem babado”.

O referido livro conta a história de uma menina chamada Kizzy que adorava fazer muitas perguntas. A mesma fazia perguntas sobre tudo, das mais simples as mais elaboradas, fato que deixava os adultos muitas vezes sem saber o que responder. Em uma dessas ocasiões a avó de Kizzy a apelidou de “entremeio sem babado”, referindo-se que o termo indicava a atitude de uma pessoa que entra na conversa dos outros. A menina ficou uns dias sem fazer perguntas e triste, porém logo se recuperou e retornou a ser como era antes. Escolheu um domingo com roda de samba e galinhada no terreiro da casa de sua avó e foi realizando perguntas para todos os presentes. Em seguida, a menina cria uma brincadeira de adivinhação dos significados dos nomes, sendo que quem acertasse ganharia um beijo, uma flor ou uma frutinha do quintal. E assim a história é finalizada, com a imagem da menina feliz entre os seus familiares. Como podemos perceber, a história de Kizzy envolve vários elementos que compõe as discussões sobre identidades, entre eles o jeito de ser da menina; preferências, fragilidades e possibilidades.

Sendo assim, partindo do pressuposto elencado por Sousa (2005, p. 185), o qual aponta a necessidade de transformações e ampliações das formas de representação das personagens femininas, a escolha do livro se deu, primeiramente, por ser uma obra que traz uma protagonista criança, menina e negra. Ao mesmo tempo, esse material vem sendo

---

<sup>3</sup> Optamos por utilizar nomes fictícios para a professora e crianças, todavia, considerando a importância do protagonismo infantil, ao explicar a pesquisa para as mesmas solicitamos que elas escolhessem os próprios nomes.

indicado por pesquisas e organizações enquanto um recurso para a realização de trabalhos que focam na valorização da diversidade étnico-racial.

Outro diferencial do livro está relacionado ao fato da menina remeter a sua ancestralidade africana. Além disso, a qualidade das imagens atrelada ao enredo nos chama atenção, principalmente, por apresentar a menina enquanto leitora e explorar as interações da protagonista com os seus familiares.

Cabe salientar que as nossas discussões têm como foco as percepções e representações das crianças, considerando que as mesmas têm direitos, ativos, são produtoras e reprodutoras de culturas, ou seja, “sujeitos do agora” e não um “vir a ser”. Ancorados/as nos estudos que enfatizam a importância de ouvir as crianças, corroboramos com as contribuições de Amaral (2008), as quais trazem que: “(...) a melhor fonte para obter informações sobre as crianças, suas atitudes e percepções, são elas mesmas. (p. 34)”.

Acreditando em tais questões, optamos por solicitar que as crianças autorizassem a utilização de suas falas, desenhos e conteúdos escritos na atividade. Esse procedimento foi realizado de maneira oral e após a explicação do propósito da ação as crianças aceitaram que suas produções fossem analisadas. Em especial no nosso caso, não contamos com uma devolutiva negativa das crianças, todavia, vale destacar que se isso acontecesse, as referidas crianças seriam respeitadas e não teriam seus materiais divulgados.

Com intuito de situar o/a leitor/a, a seguir, vale explicitar estrutura da atividade realizada em sala de aula. Esta foi desenvolvida a partir do diálogo e interação da professora com as crianças, bem como registros em folha. A conversa foi iniciada a partir da indagação da Professora Geninha sobre as preferências das crianças a respeito das cores, culinária, esportes e programas televisivos. Em seguida, as crianças foram convidadas a falar sobre os seus jeitos de ser, em especial, questões sentimentais e características físicas. Após esse momento, foi realizada a contação da história “Entremeio sem babado” e logo depois o registro em folha solicitando a devolutiva a partir de três perguntas e dois desenhos. A saber: 1- Qual é o nome da personagem principal da história “Entremeio sem babado”? Como ela é? 2- Imagine que a Kizzy chegou na sua sala muito triste. O que você falaria para ela? 3- O que você mais gostou na Kizzy? 4- Faça um desenho da Kizzy. 5- Desenhe a família da Kizzy.

Ao longo da atividade vários elementos surgiram, entre eles destacamos as formas de identificação segundo raça/cor, aspectos relacionados à branquidade normativa, bem como representações que demonstram a importância de as obras de literatura infantil contarem com personagens que contemplem a diversidade étnico-racial existente em nosso país.

A respeito do conceito de branquidade normativa, corroboramos com Apple (1996; 1999; 2001) que a caracterizada a partir do ideal do branco como natural e norma.

Nos nossos modos usuais de pensar essas questões, a branquidade é algo sobre o qual não temos que pensar. Ela está simplesmente aí. Trata-se de uma coisa “normal”. Tudo o mais é o “outro”. É o lá que nunca está lá. Mas está lá, porque ao nos reposicionarmos para ver o mundo, como constituído a partir de relações de poder e privilégio, a branquidade como privilégio desempenha um papel crucial. (APPLE, 1996, p. 39 - 40).

Para Apple (2001), existe um silenciamento sobre a condição de ser branco, algo que precisa ser questionado e superado. Nessa direção, o referido autor aponta a necessidade de reflexões a partir das diferentes formas hegemônicas, entre elas de classe, raça, sexo, sexualidade (APPLE, 1999).

Ancoradas nos estudos sobre educação e relações étnico-raciais, a seguir apresentaremos as análises dos dados coletados em campo.

#### **“Eu sou café com leite”<sup>4</sup>: A autodeclaração das crianças**

Dentre os momentos dedicados à escuta das crianças no que se referia às suas preferências e características fenotípicas, as mesmas falaram sobre serem calmas, agitadas, carinhosas, alegres, assim como a cor dos olhos, cabelos, características corporais, além do pertencimento étnico-racial. Nem todas as crianças revelaram como se auto identificavam, porém, a partir dos relatos de algumas, foi possível observar tanto a estratégia de classificação “binária”, quanto a de “*continuum* de cores” sendo reconhecidas e atuando simultaneamente.

Em acordo com Telles (2003), no Brasil ocorre a existência de três usos de categorias que não são excludentes entre si, entre elas: Categorias do Censo Demográfico do IBGE (Branca, preta, parda, indígena e amarela); Categorias extraoficiais de uso popular, caracterizadas como *continuum* de cores (Múltiplos termos, do branco ao preto, com destaque para a complexidade do “moreno”); Categoria binária (sistema do Movimento Negro - branco e negro), a qual também é conhecida como sistema político, por ser utilizada pelos governos, mídia e acadêmicos.

Através das contribuições do referido autor, a seguir exibimos a transcrição das falas em que a cor da pele foi mencionada a partir da indagação da Professora Geninha: Como você é?

**Kakaxi:** Meu cabelo é preto, olhos castanhos escuros, eu sou alto e eu sou branco.

**Larissa:** Meu cabelo é castanho escuro, a cor dos meus olhos é preto, e a cor da minha pele é meio branca.

---

<sup>4</sup> Fala de algumas crianças ao se identificarem.

**Ana Beli:** Eu sou alta, a minha cor de pele é café com leite, os meus olhos são castanhos, eu tenho dente de coelho e ... Espera aí deixa eu pensar... E eu gosto de ser mandona.

**Cly:** Tenho olhos claros, minha cor é café e a cor do meu cabelo é loiro, chocolate e marrom.

**Jaison:** Eu sou baixinho, tenho olho escuro, minha pele é café com leite e meu cabelo é liso.

**Thiago:** Eu sou alto a minha pele é morena, meu olho é preto e meu cabelo é preto também.

**Kailane:** Eu sou alta, a minha pele é negra, o meu cabelo é meio enrolado, meio liso, meu olho é marrom e eu sou meio magrinha.

**Rafa:** Eu tenho olhos pretos, cabelos pretos, pele branca, um pouco gordo.

**Larissa Manuela:** Eu sou café com leite, meu olho é castanho claro, meu cabelo também é castanho claro com mechas e sou meio gordinha.

**Yago:** Eu tenho olhos castanhos claros, a minha pele é branca, meu cabelo é castanho claro e eu sou um pouco gordinho.

**Ana:** Eu tenho cabelo preto, eu tenho olho castanho, eu sou moreninho e também eu, só isso.

**Gabriela:** Eu tenho cabelo preto, meu olho é castanho eu sou morena e eu sou um pouco bagunceira.

**Claudia:** Eu tenho cabelo marrom, olho azul, pele café com leite e altinha.

**Michael Jackson:** Alto, eu sou café com leite e magro. (Pesquisa de campo, Abril/2016).

Em síntese a autoclassificação das crianças segundo raça/cor contou com a seguinte configuração:

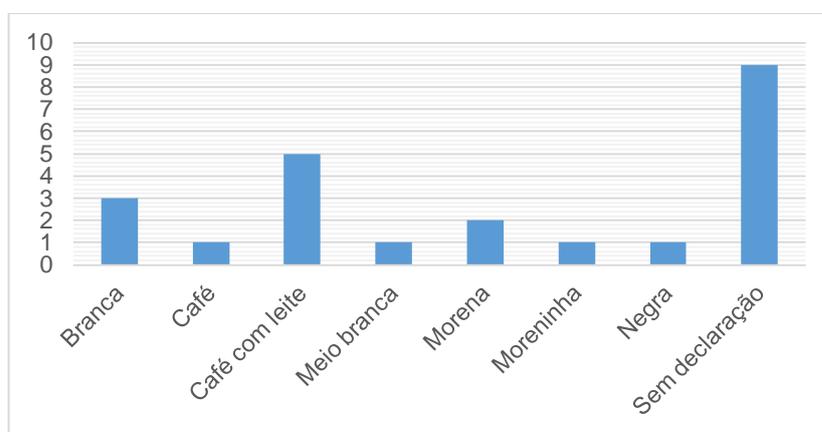


GRÁFICO 1: Autoclassificação das crianças.

FONTE: Dados coletados na pesquisa de campo (2016).

Como podemos observar as categorias extraoficiais foram as mais enunciadas pelas crianças. Já a respeito da não declaração, podemos analisa-la por meio de diversos caminhos, entre eles ressaltamos o simples fato de preferirem não expressar, a possibilidade da não percepção perante tais aspectos, e/ou a reprodução da etiqueta das relações raciais (SILVA, 2005), a qual pode ser compreendida como:

Ao mesmo tempo em que o critério de cor determina as possibilidades do indivíduo, a **etiqueta das relações raciais** prevê que comportamentos explicitamente preconceituosos ou discriminatórios devem ser evitados. Também compõe a etiqueta das relações raciais o **não mencionar ou perguntar, em relações amigáveis, à pertença racial das pessoas**. (SILVA, 2005, p. 56, grifos nossos).

Contrapondo a não declaração, obtivemos autodeclarações que apontam elementos relevantes para as nossas análises. A partir dos depoimentos e das informações do gráfico 1, torna-se possível observar que algumas crianças na faixa etária entre 7 e 8 anos já atribuem classificações referentes à sua cor de pele e de seus pares, pois ao longo da intervenção quando os colegas se auto identificavam aconteceram momentos de heteroclassificação por parte das crianças, inclusive, questionando as respostas. Além disso, chama atenção os diferentes termos utilizados por elas. Dentre os citados, cabe ressaltar a explicação da aluna Ana Beli a respeito da expressão “café com leite”, a qual retrata a classificação através da categoria “*continuum* de cores”.

**Professora:** Quem poderia me explicar o que é ser café com leite?

**Ana Beli:** Eu!

**Professora:** Fala Ana Beli, como é ser café com leite?

**Ana Beli:** É quando a pessoa é branca e um pouquinho morena. Ela fica com a cor do café com leite. (...) Eu chamo de café com leite, por causa que quando a gente coloca o café primeiro preto e aí a gente coloca o leite fica que nem a nossa cor que é café com leite. (Pesquisa de campo, Abril/2016).

Tal definição corrobora com o debate sobre as formas e estratégias para autodeclaração das crianças. Essa discussão gera polêmicas, principalmente, pelo fato da idade mínima para se autodeclarar no censo realizado pelo IBGE ser 15 anos. Sobre esse assunto, concordamos com as contribuições que apresentam a possibilidade e importância das crianças se autodeclararem, contudo, para que isso ocorra torna-se necessário uma reconfiguração dos termos e expressões, de tal forma que passem a respeitar as culturas infantis, extrapolando a ideia de uma transposição de categorias e conceitos adultocêntricos.

Cabe lembrar que não foi intuito do projeto analisar as informações contidas sobre declaração segundo raça/cor nas fichas de matrículas, porém essa poderia ser uma ação interessante que possibilitaria confrontar os dados obtidos com as crianças, contribuindo assim para os debates sobre autodeclaração das crianças segundo raça/cor.

Outro ponto relevante que também se refere à identificação diz respeito às devolutivas obtidas na pergunta 1, a qual indagava sobre o jeito de ser da Kizzy. Dentre as respostas, observamos que a maioria das crianças não remeteu a questões no tocante da cor da pele de Kizzy, apenas Ana Beli e Larissa mencionaram essa questão caracterizando a menina como “morena”. Assim, podemos perceber que as meninas permanecem apresentando a identificação a partir da ideia do “*continuum* de cores” não utilizando o termo negra para se referir a protagonista.

Embora, a cor da pele não tenha sido tão citada, os cabelos de Kizzy tiveram destaque. Essa informação torna-se fundamental, a partir do momento que passamos a considerar que os cabelos também são integrantes do processo de construção das identidades. Estas, que podem ser elencadas enquanto um dos componentes para formação integral dos sujeitos.

Os cabelos da menina foram enfatizados em doze respostas, sendo caracterizados como enrolados, marrom e tendo evidência pela versatilidade dos enfeites utilizados.

A nosso ver, as formas como a menina é representada ao longo da história geram a possibilidade dos cabelos crespos sejam vistos como algo belo, extrapolando assim a reprodução dos estereótipos sobre esse tipo de cabelo. A quebra desses estereótipos se faz necessária visto que,

(...) nem todos sabem se defender dos xingamentos preconceituosos. As experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito. (...) A ausência da discussão sobre essas questões, tanto na formação dos professores quanto nas práticas desenvolvidas pelos docentes na escola básica, continua reforçando esses sentimentos e as representações negativas sobre o negro. (GOMES, 2003, p. 176).

A partir das contribuições de Gomes (2003), destacamos a importância de imagens que representem os diferentes tipos de cabelos de maneira valorizada, considerando também a heterogeneidade dentro de cada tipo de cabelo. Nessa direção, destacamos o quão relevante é o papel do/a professor/a no processo de seleção das imagens de tal forma que busque sempre contemplar todos os sujeitos.

#### **“Alguém tem lápis cor de pele?”<sup>5</sup> Análises dos desenhos das crianças**

Conforme explicitamos anteriormente, uma das ações integrantes da intervenção foi a solicitação de desenhos da protagonista e da família da mesma, algo que embora não tenha tido tanto destaque para as crianças, é bem marcado ao longo da história, já que Kizzy em diferentes situações aparece em diálogo com seus familiares.

Durante o momento da realização dos desenhos, analisamos aspectos que remetem tanto a manutenção da branquidade normativa, quanto a representação da personagem negra de forma valorizada. Ao longo desse processo ocorreram várias indagações referentes aos traçados e escolhas das formas para retratar a menina, diante disso surge a seguinte indagação:

**Kakaxi:** Alguém tem lápis cor de pele? O meu não está apontando.

**Professora:** Lápis cor de pele? Cor de pele de quem?

**Kakaxi:** Cor de pele?

**Professora:** Todos temos a mesma cor de pele? Vem aqui Franque, olha aqui? (As duas com o braço esticado), existe uma cor de pele somente?

**Kakaxi:** Não!

<sup>5</sup> Indagação realizada por Kakaxi no momento da pintura.

**Professora:** Olha vocês dois, Kakaxi e Franque, vejam se têm a mesma cor de pele.

**Franque:** Não!

**Professora:** Então existe só um lápis que é cor de pele?

**Kakaxi:** Não. Mas, então que cor é esse?

**Estefany:** É rosa claro.

**Kakaxi:** Professora, por que inventaram esse nome de cor de pele? Quem inventou? (Pesquisa de campo, Abril/2016).

A Professora Geninha explicou que por muito tempo existia um ideal de que as cores de pele não brancas não seriam bonitas e nem bem aceitas, então foram sendo criados esses termos, porém essas atitudes poderiam ser modificadas e todos poderiam utilizar as cores que achassem mais adequadas para pintar as peles. Embora a professora tenha emitido uma resposta aparentemente simples e esse diálogo não tenha ocorrido de forma coletiva e sim apenas com Kakaxi e as crianças que estavam próximas a ele, consideramos interessante destaca-lo, principalmente, por dois elementos. A saber, a importância da ampliação dos conhecimentos, bem como dos questionamentos. A nosso ver, essas problematizações podem contribuir no processo de quebra do silenciamento e combate ao racismo, discriminação e preconceitos.

Nessa direção, as cores dos lápis de cor escolhidos para pintar a Kizzy são relevantes. Em que medida as crianças conseguem compreender a protagonista enquanto uma menina negra que pode ser pintada de marrom ou cores a fins? Como os cabelos dela podem ser desenhados? Essas são indagações que foram surgindo por parte das pesquisadoras ao longo do processo.

Ao analisar os desenhos, verificamos a utilização de diferentes cores. Iniciando pelos que optaram pelo uso de diferentes tons de rosa constatamos características específicas em cada material. Por exemplo, o desenho de Kakaxi, o qual escolheu pintar a menina de rosa claro<sup>6</sup>, dando destaque para os cabelos na tentativa de reproduzir as tranças de Kizzy.

---

<sup>6</sup> Cabe expor que quando ocorreu o diálogo com a Professora Geninha o menino já havia iniciado a sua pintura, resta-nos saber se ele pintaria de outra cor caso a explicação tivesse sido dada anteriormente.



FIGURA 2: Desenho do Kakaxi.  
FONTE: Dados coletados na pesquisa de campo (2016).

Interpretamos essa imagem como reprodução da branquidade normativa, ou seja, o ideal do branco como norma. Nesse contexto, a produção de um desenho de uma protagonista não poderia ser realizada com a pintura de outra cor a não ser a dita “cor de pele”.

(...) a presença de uma formação eurocêntrica arraigada impede que a leitura de uma obra literária sob perspectiva diferente seja “lida” de modo mais aproximado de seu contexto de enredo e de produção. Tanto no que se refere às marcas físicas (tipo e cor dos cabelos, vestimentas, etc.) como às marcas de cenário (castelos, disposição e tipo de mobílias, entre outros) (...). (ARAÚJO, 2012, p. 99).

Esse dado torna-se relevante, porque, embora nas trocas e diálogos ao longo da história a personagem principal tenha sido considerada bela, no momento de representá-la a maneira escolhida é a mais aproximada ao padrão de beleza branco. Outros exemplos podem contribuir para essa reflexão:



FIGURA 3: Desenho do Thiago.



FIGURA 4: Desenho da Gabriela.



FIGURA 5: Desenho da Ana Beli.



FIGURA 6: Desenho do Naruto.

FONTES: Dados coletados na pesquisa de campo (2016).

Reafirmando a informação citada no item anterior, a questão do cabelo também foi relevante nos desenhos. Por meio dos mesmos enfatizamos a ilustração da menina com pele rosa clara e cabelos pretos lisos, bem como a menina com pele rosa clara e cabelos crespos.



FIGURA 7: Desenho do Yago.



FIGURA 8: Desenho do Nicolas.

FONTES: Dados coletados na pesquisa de campo (2016).

Porém, o que mais nos chama atenção é a representação da Kizzy pintada com lápis de cor marrom e com os cabelos ondulados e amarelos.



FIGURA 9: Desenho do Ben 10.

FONTE: Dados coletados na pesquisa de campo (2016).

A partir dessas ilustrações reiteramos a heterogeneidade no que se refere à percepção e representação das crianças a respeito da protagonista. Os desenhos selecionados nessa sessão revelaram, a nosso ver, aspectos que remetem à presença de uma formação eurocêntrica, bem como a importância da continuidade da produção de materiais que apresentem personagens com diferentes características, contribuindo assim para ampliação do repertório das crianças, de tal forma que seja possível superar o ideal do “lápis cor de pele” e que as crianças compreendam que diversidade étnico-racial pode ser contemplada nos seus desenhos.

### **“Eu gosto do vestido e do rabicó”<sup>7</sup>: Análises dos desenhos das crianças**

As imagens explicitadas a seguir fortalecem o pensamento que vem sendo disseminado por militantes do movimento negro e estudiosos/as da área, isto é: Ainda temos muitos caminhos a trilhar, porém já podemos apontar muitas conquistas. Dentre elas, mencionamos a produção e disseminação de obras de literatura infantil de qualidade que visam contemplar a diversidade étnico-racial.

Focando nas análises dos livros infantis, em especial, a respeito das imagens e conteúdos, ainda há manutenção de algumas questões, como por exemplo, as observadas por Oliveira (2011) no que se refere a maior presença de personagens brancos, silenciamento relativo às relações étnico-raciais, figura do branco como protagonista e do negro secundarizada. No entanto, autoras (SOUSA, 2005; FIGUEIREDO, 2010; OLIVEIRA, 2011) relatam que já é possível verificar alguns avanços na qualidade das ilustrações que representam personagens negros/as e indígenas. Reiterando a importância dessa qualidade apresentamos os seguintes desenhos:

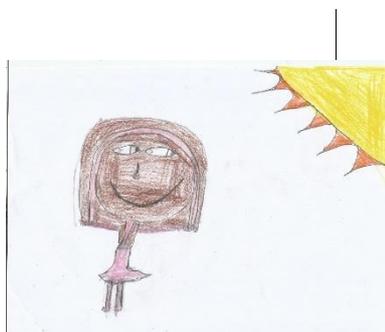


FIGURA 10: Desenho da Larissa.



FIGURA 11: Desenho da Kailane.

FONTES: Dados coletados na pesquisa de campo (2016).

<sup>7</sup> Registro escrito em folha da aluna Claudia.

Larissa e Kailane optaram por pintar a menina com o lápis de cor marrom, entretanto, desenhar os seus cabelos mais próximos do padrão liso. Em contrapartida, algumas crianças buscaram reproduzir as tranças de Kizzy, algo que foi enfatizado pelas mesmas ao longo da contação da história.



FIGURA 12: Desenho do Rafa.



FIGURA 13: Desenho do Franque.



FIGURA 14: Desenho da Kauana.



FIGURA 15: Desenho do Ylai.

FONTES: Dados coletados na pesquisa de campo (2016).

Apenas Claudia optou por salientar os cabelos crespos de Kizzy:



FIGURA 16: Desenho da Claudia.

FONTE: Dados coletados na pesquisa de campo (2016).

Finalizamos essa etapa com essa ilustração com intuito de retratar a importância de ampliarmos os referenciais das crianças, considerando principalmente que a apresentação de personagens e demais materiais que valorizem a estética negra pode contribuir de maneira direta no combate ao racismo, discriminação, quebra dos silenciamentos, estereótipos e de um padrão unicamente europeu.

### **Considerações finais**

Ao longo do presente artigo buscamos discutir, a partir das percepções e representações das crianças, aspectos relacionados à autodeclaração das mesmas segundo raça/cor, bem como formas e estratégias utilizadas para expressar as características da protagonista da história “Entremeio sem babado”. Tal história que a nosso ver, contempla os quesitos que Sousa (2005) apresenta como uma nova tendência na literatura infanto-juvenil. A saber,

Valorização da personagem negra feminina (...); reforço ao direito à existência e à individualidade das personagens negras femininas; Os livros não se remetem somente às crianças brancas, de classe média, como outrora, mas também às crianças negras de diferentes classes e contextos sociais; (...). (SOUSA, 2005, p. 199).

Retomando à indagação inicial: Quais as estratégias utilizadas por crianças na faixa etária entre sete e oito anos para se autodeclarar segundo raça/cor e para representar a protagonista negra de um livro infantil? Analisamos que as mesmas na maioria dos casos optam pela classificação a partir da categoria extraoficial “*continuum* de cores”. Já referente à representação da protagonista foi possível verificar a heterogeneidade nas ilustrações. Observamos a reprodução da branquidade normativa e de um padrão europeu, mas também a representação da menina negra de forma valorizada. Por meio dessas informações, reiteramos a importância de obras de literatura infantil que valorizem a diversidade étnico-racial.

Tendo em vista esse panorama torna-se relevante a oferta de formação continuada que busque contemplar a utilização desses materiais e além disso, que oportunize que os/as docentes estejam aptos para realizar análises dos livros. Lembrando que os mesmos precisam contemplar a fruição e não simplesmente serem materiais didatizantes.

Ainda, cabe destacar, conforme citado por Sousa (2005) a importância do papel dos movimentos negros e movimentos de mulheres negras no que se refere à ampliação da produção de materiais que tragam personagens negras femininas de maneira valorizada.

Finalizando, salientamos a necessidade da realização de trabalhos intencionais que procurem expandir os conhecimentos das crianças, apresentando novas possibilidades e

perspectivas. Em especial a respeito da experiência relatada, analisamos a importância do trabalho, assim como da continuidade do mesmo no sentido de buscar contemplar todas as crianças. Aspiramos que a presente produção possa contribuir para tais discussões.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, A.C.T do. **O que é ser criança e viver a infância na escola:** Uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2008.

APPLE, M.W. Consumindo o *outro*: branquidade, educação e batatas fritas baratas. In.: COSTA, M.C.V. (Org.). **Escola básica na virada do século:** Cultura, Política e Currículo. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. **Políticas culturais e educação.** Porto: Porto Editora, 1999. 171p. (Coleção ciências da educação, século XXI; 3).

\_\_\_\_\_. A presença ausente da raça nas reformas educacionais. In: MOREIRA, A.F. **Ênfases e omissões no currículo.** Campinas, SP: Papyrus, 2001.

ARAÚJO, D.C. Ideologia e racismo: Análise de discurso sobre a recepção de leituras de obras infanto-juvenis. **Revista da ABPN**, v. 3, n. 7, pp. 85-100, mar./ jun. 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: CNE, 1996.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro Brasileira.** Brasília: CNE, 2005.

\_\_\_\_\_. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília, DF: SECAD, 2006.

BONIN, I.T. **Representações da criança na literatura de autoria indígena.** Estudos de literatura brasileira contemporânea, n. 46, p.21-47, jun./dez.2015.

BUENO, L.T. **Chapeuzinho vermelho e Caperucita roja:** uma investigação de reescritas com base na representação (visual) de atores sociais e na representação da ação social. Tese de doutorado, Belo Horizonte, 2011.

CARDOSO, P.J.F. Notas sobre o movimento negro no Brasil In: SPONCHIADO, I.J.; SILVA, V.B.M. (Orgs.). **Contribuições para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008.

COSTA, L. de L.M. **Literatura infanto-juvenil de temática homoafetiva:** impasses entre a abordagem dos PCN e a representação ficcional/ Lúcia de Lourdes Monteiro Costa- 2001. 127f;il.color.

ENGEL, G.I. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR.

FIGUEIREDO, L.A. **A criança negra na literatura brasileira**: Uma leitura educativa. Dissertação (Mestrado em Educação) – Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2010.

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

HELLEN, A. **O cotidiano e a História**. 8.ed.. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

LATHEY, G. Introduction. In: LATHEY, Gillian (Ed.) **The Translation of Children's Literature- A Reader**. Clevedon, Buffalo and Toronto: Multilingual Matters, 2006, p.1-12.

OLIVEIRA, V.C. de S. **Educação das relações etnicorraciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2011.

RODRIGUES, T.C. **Movimento Negro no cenário brasileiro**: Embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980 – 1990. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2005.

SANTANA, P. **Entremeio sem babado**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

SILVA, P.V.B. da. **Relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2005.

SOUSA, A.L. de. A representação da personagem feminina negra na literatura infanto-juvenil brasileira. In: BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

TELLES, E. **Racismo à Brasileira**: Uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

THOMPSON, J.B. **Ideology and Modern Culture**: Critical and Social Theory in the Era of Mass Communication, Cambridge: Polity Press, 1990.