



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E
ENSINO**



MARIA ALBENIZE DA SILVA SOARES

**ENTRE JOÕES E AMORAS: O LIVRO ILUSTRADO PARA UMA
EDUCAÇÃO LITERÁRIA ANTIRRACISTA**

CAMPINA GRANDE-PB

2024

MARIA ALBENIZE DA SILVA SOARES

ENTRE JOÕES E AMORAS: O LIVRO ILUSTRADO PARA UMA EDUCAÇÃO
LITERÁRIA ANTIRRACISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito para obtenção de título de Mestre em Linguagem em Ensino, na área de concentração em Práticas Leitoras e Diversidade de Gêneros Literários.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Tavares Silva.

CAMPINA GRANDE-PB

2024

S676e

Soares, Maria Albenize da Silva.

Entre Joões e Amoras : o livro ilustrado para uma educação literária antirracista /
Maria Albenize da Silva Soares. – Campina Grande, 2024.
122 f.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de
Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação: Prof^a. Dr^a. Márcia Tavares Silva." Referências.

1. Literatura infantil. 2. Pautas raciais. 3. Livro ilustrado. 4. Educação antirracista.
I. Silva, Márcia Tavares. II. Título.

CDU 82-93(043)

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA
MEIRE EMANUELA DA SILVA MELO CRB-15/568

MARIA ALBENIZE DA SILVA SOARES

ENTRE JOÕES E AMORAS: O LIVRO ILUSTRADO PARA UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA ANTIRRACISTA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) Área de concentração: Práticas Leitoras e Diversidade de Gêneros literários.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Márcia Tavares Silva.

Aprovada em 01/03/2024.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a. Dr.^a. Márcia Tavares Silva- UFCG/PPGLE
(Orientadora)

Maria Angélica de Oliveira - UFCG/PPGLE
(Examinadora interna)

Maria Anória de Jesus Oliveira- UNEB/PÓS-CRÍTICA
(Examinadora externa)

FOLHA DE APROVAÇÃO



Prof.^a Dr.^a Márcia Tavares Silva- UFCG/PPGLE
(Orientadora)

Documento assinado digitalmente

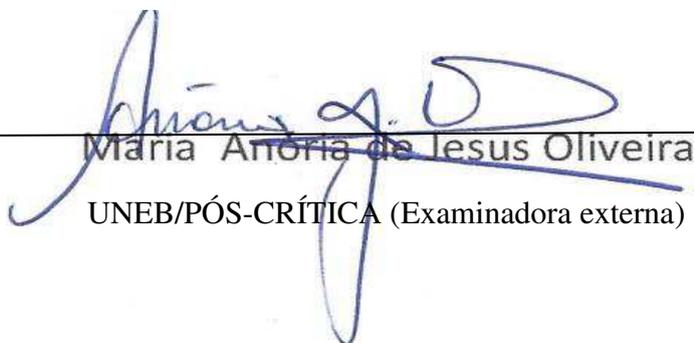


MARIA ANGELICA DE OLIVEIRA

Data: 22/07/2024 16:00:54-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Maria Angélica de Oliveira - UFCG/PPGLE
(Examinadora interna)



Maria Anória de Jesus Oliveira
UNEB/PÓS-CRÍTICA (Examinadora externa)

*Para meus filhos:
Tainá Yasmim, Isadora Antônia e Paulo Guilherme*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre do meu lado preparando maravilhas em silêncio e colocando pessoas do bem em meu caminho.

À Márcia Tavares Silva, minha orientadora. Todo o meu respeito e admiração ao ser humano que você é. Quanta luz. Saiba que a senhora foi a melhor companheira de jornada que eu poderia ter. Muito obrigada pelas palavras de incentivo, por ter tido aquele olhar sensível, ainda na graduação, que me conduziu para este lugar de pesquisadora.

Às professoras doutoras Maria Angélica de Oliveira e Maria Anória de Jesus Oliveira pela generosidade na leitura e avaliação do meu trabalho, desde o exame de qualificação.

À Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino-PPGLE, pela oportunidade, pelo suporte à pesquisa em todos os momentos.

Aos colegas do programa que, em grupo de *WhatsApp* estiveram sempre prontos para me auxiliar, em especial Emanulle Dávila e Ana Maria, meninas, obrigada, muito obrigada pela paciência.

Às amigas que a graduação me deu. Thamires Sâmia, por me incentivar a ingressar nas disciplinas especiais e Ana Karla, por me animar quando quis desacreditar. Meninas, nessa parte já estou em lágrimas. Amo vocês!

À minha base, Maria Cristina, por cuidar dos netos enquanto conciliava trabalho e mestrado. Te amo para sempre, mãe. Ao homem que já divide duas décadas comigo e está sempre ao meu lado, eu vejo o que você faz, eu vejo. Te amo, Adeildo.

Tudo é por vocês, tudo é para você Tainá Yasmim, meu primeiro amor. Obrigada e desculpa pelos estresses: estou tentando ser melhor, eu juro. Saiba que tenho orgulho da mocinha que você é.

A todos e todas as pessoas que torceram por esse projeto pessoal. Obrigada, minha gente.

Mulher é desdobrável, eu sou.

(Adélia Prado)

RESUMO

Refletir sobre a desigualdade social a partir da Literatura Infantil e Juvenil (LIJ) é trazer para a linguagem literária abordagens que diminuam as barreiras sociais, cultivando, ao menos no campo simbólico, um mundo mais igualitário. Partindo dessa premissa, a literatura tem investido em diversidade estética e temática, acionando os elementos da narrativa e da linguagem poética para atender ao modelo de criança brasileira, eliminando os padrões eurocêntricos. A partir desse pressuposto, elegemos como *corpus* três obras, sendo elas: *Qual penteado eu vou?* (2021), escrita por Kiusam de Oliveira e ilustrada por Rodrigo Andrade; *Cadernos de rima do João* (2016) de autoria de Lázaro Ramos e ilustrada por Maurício Negro e *Amoras* (2018), escrita por Emicida e ilustrada por Aldo Fabrini. Como questão de pesquisa, perguntamo-nos: Na literatura infantil contemporânea, quais as marcas da representação da criança negra, no livro ilustrado, apresentam potencial estético para uma educação antirracista? Sendo assim, traçamos como objetivo geral investigar como a representação da criança negra no livro ilustrado pode apresentar potencial estético para a uma educação leitora antirracista. Considerando as especificidades de reflexão sobre o tema, são lançados os seguintes objetivos específicos: (I) - Relacionar a literatura infantil atual como desencadeadora de uma consciência racial, situadas em seus contextos sociais; (II) –Destacar as contribuições do Movimento Negro para a LIJ atual e (III) – Identificar as abordagens conceituais sobre o *livro-ilustrado* para uma formação antirracista. Em relação aos procedimentos teóricos e metodológicos, contamos com as contribuições de Almeida (2021); Mbembe (2018) e Silva. S, (2022). Sobre a identidade e educação antirracista, Munanga (2020); Cavalleiro (2001); Cuti (2010); Hall (2015) e Ribeiro (2019). Em se tratando do personagem negro na literatura, adotamos as discussões de Lajolo; Zilbermam (2007); Debus (2017); Jovino (2006); Oliveira (2010) e Duarte (2013). Por fim, sobre o objeto livro ilustrado, Camargo (1995); Silva. T. (2017); Nikolajeva e Scott (2011) e Linden (2011).

Palavras-Chave: Literatura infantil; Pautas raciais; Livro ilustrado; Educação antirracista;

ABSTRACT

To reflect on social inequality from the point of view of Children's and Young People's Literature (CYL) is to bring to literary language approaches that reduce social barriers, cultivating, at least in the symbolic field, a more egalitarian world. Based on this premise, literature has invested in aesthetic and thematic diversity, activating the elements of narrative and poetic language to meet the model of the Brazilian child, eliminating Eurocentric standards. Based on this assumption, we chose three works as a *corpus*, namely: *Which hairstyle will I go?* (2021), written by Kiusam de Oliveira and illustrated by Rodrigo Andrade; *João's Rhyme Notebooks* (2016) authored by Lázaro Ramos and illustrated by Maurício Negro and *Amoras* (2018), written by Emicida and illustrated by Aldo Fabrini. As a research question, we ask ourselves: In contemporary children's literature, what are the marks of the representation of the black child in the illustrated book that have aesthetic potential for an anti-racist education? Thus, we set as a general objective to investigate how the representation of the black child in the illustrated book can present aesthetic potential for an anti-racist reading education. Considering the specificities of reflection on the theme, the following specific objectives are launched: (I) - To relate current children's literature as a trigger of racial consciousness, situated in its social contexts; (II) – Highlight the contributions of the Black Movement to the current CYL and (III) – Identify the conceptual approaches to the *illustrated book* for an anti-racist education. Regarding theoretical and methodological procedures, we rely on the contributions of Almeida (2021); Mbembe (2018) and Silva. S, (2022). On anti-racist identity and education, Munanga (2020); Knight (2001); Cuti (2010); Hall (2015) and Ribeiro (2019). When it comes to the black character in literature, we adopted Lajolo's discussions; Zilberman (2007); Debus (2017); Jovino (2006); Oliveira (2010) and Duarte (2013). Finally, on the object of the illustrated book, Camargo (1995); Silva. T. (2017); Nikolajeva and Scott (2011) and Linden (2011).

Key words: Children's literature; Racial agendas; Illustrated book; Anti-racist education;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Carine diante da placa da Escola Maria Filipa-Salvador.....	37
Figura 2 - O TEN na Escola	37
Figura 3-Narrativas afro-brasileiras na escola	38
Figura 4-Livro Outra Vez (1984).....	71
Figura 5- O Nascimento de Vênus, de Botticelli	71
Figura 6-Capa e miolo Com qual PENTEADO eu vou?	766
Figura 7-Capa e 4ª capa de Amoras.....	77
Figura 8- Capa e miolo de Caderno de rimas do João	79
Figura 9- Kiusam de Oliveira	81
Figura 10 -Capa e quarta capa (Oliveira, 2021).....	82
Figura 11-Apresentação do Enredo	85
Figura 12- A Protagonista e sua mãe	86
Figura 13- Símbolos de Ogum.....	88
Figura 14-Aboyme e resistência	89
Figura 15- Aisha saindo de cena.....	91
Figura 16-Sankofa	92
Figura 17-Monifa e a virtude.....	94
Figura 18-Cabelos Crespo versáteis	95
Figura 19-Aisha, a protagonista.....	95
Figura 20-Ser preto não é uma moda.....	97
Figura 21-Sororidade	98
Figura 22- O retrato	99
Figura 23- Leandro Roque(Emicida)	101
Figura 24-Capa e 4ª capa, Amoras (2018).....	103
Figura 25-Apresentação do enredo	104
Figura 26-Obatalá.....	105
Figura 27-Ganesha.....	105
Figura 28-Personalidades representativas	106
Figura 29-Amoras e a descoberta da menina	107
Figura 30- Lázaro Ramos	110
Figura 31-Capa e quarta capa (Ramos, 2016).....	111
Figura 32-Traços ilustrativos	112
Figura 33- Marcas do narrador	114
Figura 34- Pertencimento Racial e representatividade.....	116
Figura 35-Coisas sem cor	118
Figura 36-Conhecimento ancestral	120
Figura 37-Começar e Final	121

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I- A LITERATURA INFANTIL ATUAL E O DESPERTAR DO PERTENCIMENTO RACIAL	19
1.1 AS PRODUÇÕES ATUAIS EM UM DIÁLOGO RACIAL.....	19
1.2 ESTAÇÕES DO PERSONAGEM NEGRO NA LITERATURA	23
1.3. O PERSONAGEM COMO ELEMENTO CENTRAL DO ENREDO.....	31
CAPÍTULO II- O MOVIMENTO NEGRO E AS PAUTAS QUE ANTECEDEM UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	34
2.1. A POTÊNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS	34
2.2. AS PAUTAS RACIAIS QUE SUSCITAM UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	45
CAPÍTULO III- LITERATURA INFANTIL E LIVRO ILUSTRADO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	55
3.1. OS ASPECTOS ESTÉTICOS/IDEOLÓGICOS E OS SENTIDOS DA LEITURA	55
3.2. O OBJETO <i>LIVRO ILUSTRADO</i> POR UMA TRILHA CONCEITUAL	63
3.3. ALFABETISMO VISUAL: ESTRATÉGIAS PARA A COMPREENSÃO DAS ILUSTRAÇÕES	70
CAPÍTULO IV - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	76
4.1.1. <i>Com qual PENTEADO eu vou? (Oliveira, 2021)</i>	76
4.1.2. <i>Amoras (Emicida, 2018)</i>	77
4.1.3. <i>Caderno de rimas do João (Ramos, 2016)</i>	78
4.2 A ORGANIZAÇÃO DE SENTIDOS DO LIVRO ILUSTRADO-ANÁLISES.....	80
4.2.1. <i>Com qual PENTEADO eu vou? (Oliveira, 2021)</i>	81
4.2.2. <i>Análise da obra Amoras (Emicida, 2018)</i>	101
4.2.3. <i>Análise da obra Caderno de Rimas do João (Ramos, 2016)</i>	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	128

INTRODUÇÃO

“Eu ando tão preocupada que ainda não contemplei os jardins da cidade. É época das flores brancas, a cor que predomina. E o mês de Maria e os altares devem estar adornados com flores brancas, devemos agradecer a Deus, ou a natureza que nos deu estrelas para adornar o céu, e as flores para adornar os prados e as várzeas e os bosques.”

(Maria Carolina de Jesus)

Mais de seis décadas se passaram desde a primeira publicação da obra *Quarto de despejo: diário de uma favela*, e a preocupação que afligia a narradora no trecho acima ainda prevalece no cotidiano de muitos brasileiros, inclusive de mulheres que seguem sendo mãe solo. A incerteza de não saber como sobreviver e criar os filhos leva muitas pessoas a situações extremas, especialmente, quando são famílias pretas que sofrem a invisibilidade causada por desigualdades de raça, classe e gênero, como retrata a obra atemporal de Carolina Maria de Jesus.

Refletir sobre a desigualdade social a partir da Literatura Infantil e Juvenil (LIJ) é trazer para a linguagem literária abordagens que diminuem as barreiras sociais, cultivando, ao menos no campo simbólico, um mundo mais justo. Partindo dessa premissa, a literatura tem investido em diversidade estética e temática, acionando os elementos da narrativa e da linguagem poética para atender ao modelo de criança brasileira, eliminando os padrões eurocêntricos. Foi por esse ponto de vista que desbravei os caminhos para construir essa dissertação. Há uma esperança em contribuir com uma realidade mais igualitária, em que as crianças brasileiras tenham acesso a obras literárias que respeitam suas origens e potencializam suas habilidades sociais e cognitivas para que, assim como os protagonistas do nosso *corpus*, os *Joões e Amoras* da vida real possam escrever suas próprias narrativas.

Minha trajetória na busca de referências que trouxessem o protagonista negro e sua história com imagens positivas e plurissignificativas teve início com os textos e livros que li nas disciplinas de Literatura Infantil e Juvenil e Teoria da Narrativa, as quais faziam

parte do fluxograma ofertado na graduação em Letras Língua Portuguesa, em 2014, na Universidade Federal de Campina Grande-UFCG. Fui diretamente impactada pelas leituras e discussões em sala, a partir das quais pude perceber como um ser político e em permanente construção e contingência, dentro das lógicas e performances sociais que vivenciava.

Dizendo de outra maneira, as experiências leitoras e discursivas influenciadas pelas obras *Terra Sonâmbula* (2016), de Mia Couto, e *Omo-oba: Histórias de Princesas* (2012), de Kiusam de Oliveira, me fizeram perceber-me enquanto ser social, humano e visível. Nessas situações, a docente se despia do seu lugar de fala privilegiado para ser escuta, não só dos apontamentos da leitura, mas da minha voz carregada de medos e preocupações de não conseguir contemplar os jardins da academia que desabrochavam na minha frente, assim como os jardins da cidade de Carolina Maria de Jesus, no início desse texto.

Também nessa época, as reflexões evoluíram para o campo da escrita com a produção do meu primeiro artigo sobre a representação do personagem negro, *Princesas Negras na Literatura Infanto-Juvenil: Identidade e Representação* (2016), publicado no IV Encontro Nacional de Literatura Infanto-Juvenil e Ensino- ENLIJE. Essa escrita influenciou outras discussões¹ fomentadas nas pautas raciais, que abrangem desde a literatura contemporânea, associada às questões de gênero, até a literatura infantil e juvenil na educação básica especializada.

Na minha vida pessoal, o nascimento dos meus filhos, duas meninas e um menino, me deram mais uma razão para adentrar nos estudos sobre as questões raciais e literatura infantil e juvenil. Em um exercício maternal e, sobretudo, intelectual e político, precisei revisitar a minha história que não difere, infelizmente, da maioria. Histórias de Marias de cor preta, sou eu Maria Albenize, filha da Maria Cristina que foi mãe solo, e com ajuda de sua mãe Carolina, se tornou a primeira pessoa da família a ingressar no ensino superior, sendo eu, a segunda e última, até a presente data, em cinco gerações.

¹ SILVA, Maria Albenize da. *Escrita de si e Representação das Mulheres não-brancas em: Orange Is The New Black; My Yaar In A Women's Prison*. Monografia (Graduação). Unidade Acadêmica de Letras. Universidade Federal de Campina Grande, 2018;
SILVA, Maria Albenize da. *Ilustração de Amoras* (2018): a linguagem criativa para a formação leitora da criança negra- Trabalho de conclusão de curso- Educação Infantil Anos iniciais e Psicopedagogia- FAVENI, 2021

Todo esse percurso pessoal e acadêmico é para destacar que, só depois do conhecimento que me deu um letramento racial, que eu compreendi que a realidade da minha família, assim como outras, é reflexo de uma enorme estrutura opressora, racista e excludente. Tal estrutura não permite, de diversas formas, a ascensão social do povo negro, conforme afirma Neusa Santos Souza em *Torna-se Negro* (2021)

A descoberta de ser negra é mais que a constatação do óbvio [...] saber-se negro é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências [...], mas é também sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades [...] ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é torna-se negro (Souza, 2021, p.18).

Assim, como afirma autora, “ser negro não é uma condição dada” por ter os traços negroides mais ou menos acentuados, mas é o despertar da consciência que, muitas vezes, surge de experiências traumáticas em negros de diáspora, como os brasileiros. Destarte, o meu processo de torna-me negra foi dolorido e começou ainda na infância nos anos noventa e durou vinte oito anos para ser, parcialmente, concluído, quando ingressei na faculdade. Contudo, as experiências negativas que vivenciei até tornar-me negra não precisam ser reproduzidas pelos meus filhos e/ou outras crianças pretas, na verdade, podemos dar a essa geração oportunidades de experiências positivas, nas quais os seus relatos sejam mais prósperos que este.

Para a criança negra a imagem pode ser um fator decisivo em sua autoafirmação e pertencimento racial, isso porque os padrões de beleza colonialistas no Brasil determinam apenas a participação do sujeito não-negro em espaços sociais de prestígio. Desse modo, quando a criança que não acessa esses lugares se depara com uma literatura que traz imagens positivas de uma estética afro-brasileira variada, ela pode construir sentidos entre a ficção e a realidade que irão romper com a tradição literária colonialista, haja vista que,

Na trajetória da literatura infantil juvenil brasileira prevaleceu a “tradição” de expressar um olhar preconceituoso e inferiorizado frente ao segmento negro, também se reforçou a supremacia do segmento branco em suas histórias recontadas, recriadas. São estas imagens que chegam as crianças negras e brancas, massivamente (Oliveira, 2010, p.53).

Para a autora, por muito tempo, a literatura infantil, através, especialmente, das imagens, reforçou preconceitos e a supremacia de um grupo sobre o outro. Contudo, na atualidade, as produções estão apresentando mudanças, influenciadas por diretrizes educacionais, especialmente, após a promulgação da lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras nas escolas de Educação Básica no Ensino Fundamental.

No bojo dessas discussões, essa pesquisa reflete sobre a representação da criança negra, buscando identificar nos livros ilustrados contemporâneos fenômenos que rompem com essa tradição, por uma relação dinâmica, associando a linguagem convencional (escrita) e a icônica (visual). Além disso, pretende discorrer sobre a relevância dos conceitos de raça, racismo e antirracismo, no sentido de trazer conhecimento para a construção de um letramento racial, em várias instâncias sociais, especialmente, no espaço escolar.

Isso posto, esclarecemos que a presente pesquisa foi norteada a partir do seguinte questionamento: na literatura infantil contemporânea, quais as marcas da representação da criança negra, no livro ilustrado, apresentam potencial estético para uma educação leitora antirracista? Assim, sobre uma literatura que corresponda a realidade da criança negra e considerando que a ilustração pode ser compreendida como uma linguagem criativa que possibilita fruição estética e experimentação ao leitor, elegemos como *corpus* três obras, a saber: *Com qual penteado eu vou?* (2021); *Amoras* (2018) e *Cadernos de rima do João* (2016).

A primeira obra, *Com qual penteado eu vou?* (2021), foi escrita por Kiusam de Oliveira e ilustrada por Rodrigo Andrade, e narra uma homenagem feita por netos e netas a Seu Benedito, um bisavô que completa cem anos. Nessa homenagem, as bisnetas e os bisnetos escolherão penteados e virtudes como presentes especiais. A segunda obra, *Amoras* (2018), escrita por Emicida e ilustrada por Aldo Fabrini, é baseada em uma canção que fala sobre as experiências vividas entre um pai e sua filha. O enredo aborda questões complexas sobre representatividade, identidade e religião, além de destacar figuras históricas da resistência negra, como Marthin Luther King e Zumbi dos Palmares. E, por fim, *Cadernos de rima do João* (2016), escrita por Lázaro Ramos e ilustrada por Maurício Negro, que apresenta a escrita criativa de João, um protagonista negro que escolhe as suas palavras para construir rimas, com um viés divertido, sobre diversos temas, a obra lembra um catálogo enciclopédico.

Diante dessa exposição, apresentamos como objetivo central investigar como a representação da criança negra no livro ilustrado pode apresentar potencial estético para a uma educação leitora antirracista. Considerando as especificidades de reflexão sobre o tema, lançamos os seguintes objetivos específicos: (I) - Relacionar a literatura infantil atual como desencadeadora de uma consciência racial, situada em seus contextos sociais; (II) - Destacar as contribuições do Movimento Negro para a LIJ atual; (III) - Identificar as abordagens conceituais sobre o livro-ilustrado para uma formação antirracista.

O intuito dessa dissertação é refletir se a literatura infantil contemporânea, idealizada por autores negros, apresenta potencial estético para uma educação leitora antirracista fugindo do previsível, isto é, repetindo estereótipos. Logo, ela se justifica pela escassez de trabalhos que reflitam sobre a influência do livro ilustrado de autoria negra, para a formação identitária da criança negra.

Metodologicamente, orientamo-nos pela abordagem qualitativa, que “busca entender um fenômeno específico em profundidade. Em vez de estatísticas, regras e outras generalizações, ela trabalha com interpretações e atribuição de significados, possibilitando investigar valores, crenças, atitudes e opiniões de indivíduos ou grupos.” (Botelho, 2014, p.18).

De modo mais específico, tem-se um trabalho de natureza interpretativa-descritiva, dado que investigamos o livro ilustrado, concebendo-o como documento da literatura infantil contemporânea, que nos dá respaldo para observarmos os fenômenos da linguagem e da literatura para criança, bem como, da formação de sua identidade por representações positivas. Para tanto, nossas discussões se concentram em duas áreas de conhecimento: a literária e a educacional.

A partir de um levantamento de obras de autoria negra, elegemos o recorte 2012 a 2022, desconsiderando àquelas que envolviam pautas étnico-raciais² em períodos anteriores a este. O segundo critério foi identificar o objeto livro ilustrado, em detrimento do livro com imagem e afins (explicamos no capítulo III) e por fim o terceiro critério foi delimitar os livros que apresentavam potencial estético para uma educação antirracista.

A organização dessa dissertação dispõe de quatro capítulos. No primeiro, intitulado *A literatura infantil atual e o despertar do pertencimento racial*, refletimos

²São exemplos, as teses: *Personagens Negros na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique (2000-2007): Entrelaçadas vozes tecendo negritudes*, da professora Dr. Maria Anória de Jesus Oliveira (2010) e *A representação do negro na literatura brasileira para crianças e jovens: negação ou construção de uma identidade?*, de autoria da professora Dr. Eliane Debus (2006).

sobre as produções atuais que se comprometem a um diálogo racial. Depois, revisitamos postulados sobre as estações do personagem negro na literatura e, por fim, dialogamos com autores que destacam o personagem como elemento central do enredo.

No segundo, cujo título é *O movimento negro e as pautas que antecedem uma educação antirracista*, fazemos um percurso histórico destacando as potências dos movimentos sociais negros, depois refletimos sobre pautas que são responsáveis por suscitar abordagens antirracistas. No terceiro capítulo, *Literatura Infantil e livro ilustrado para uma educação antirracista*, destacamos os aspectos estéticos/ideológicos da literatura infantil para a ampliação dos sentidos da leitura. Conceituamos o objeto livro ilustrado e suas especificidades narrativas e ressaltamos a importância da promoção de um alfabetismo visual.

Por fim, o quarto capítulo, *Descrição e análise do corpus*, está organizado em sete subtópicos, sendo: 4.1- Com qual penteado eu vou? (Oliveira, 2021) –Descrição; 4.1.1. Amoras (Emicida,2018) -Descrição; 4.1.2. Caderno de rimas do João (Ramos, 2016) - Descrição; 4.2. *Organização dos sentidos do livro ilustrado- Análises*; 4.2.1 Análise de Com qual penteado eu vou? (Oliveira, 2021); 4.2.3. Análise da obra Amoras (Emicida, 2018) e 4.2.4. Análise da obra Caderno de Rimas do João (Ramos, 2016).

Esta pesquisa ancora-se nos postulados da teoria literária das seguintes áreas: Letras, Educação, Antropologia e Psicanálise e em pesquisadores e intelectuais que já empreendem anos de estudos sobre temas como o estereótipo, a raça e o racismo: Almeida (2021); Mbembe (2018) e Silva. S, (2022); sobre identidade e educação antirracista: Munanga (2020); Cavalleiro (2001); Cuti (2010); Hall (2015); Ribeiro (2019), entre outros; sobre o personagem negro na literatura: Lajolo; Zilbermam (2007); Debus (2017); Jovino (2006); Oliveira (2010) e Duarte (2013). Por fim, sobre o objeto livro ilustrado: Camargo (1995); Silva. T. (2017); Nikolajeva e Scott (2011) e Linden (2011).

CAPÍTULO I- A LITERATURA INFANTIL ATUAL E O DESPERTAR DO PERTENCIMENTO RACIAL

1.1 AS PRODUÇÕES ATUAIS EM UM DIÁLOGO RACIAL

“No momento em que eu fui atacado pelo racismo na prática, na minha infância eu não sabia reagir, então eu voltei pra minha casa acreditando que eu estava errado[...] na prática isso chegou de uma maneira que a teoria não me tinha sido apresentada e nem essa referência positiva tinha me sido dada, então eu não tinha uma arma para me apegar.”

(Emicida, 2018).

O relato acima, do rapper e escritor Emicida, foi proferido em um momento que ele divulgava a sua obra, *Amoras* (2018), um livro infantil que tem como um dos objetivos ser uma referência positiva para as crianças negras da atualidade e, se interessar, um espectro de possibilidades para as brancas.

Essa declaração nos provoca a refletir sobre duas arestas importantes na constituição social da pessoa negra no Brasil. A primeira, reside na importância de atualizar o período sócio-histórico que suscitou o relato do *rapper*, tendo em vista que as experiências raciais que ele viveu na infância, provavelmente, não serão vivenciadas pelas crianças da atualidade. A segunda aresta concentra-se nas possibilidades dialógicas que as literaturas atuais proporcionam, ampliando o repertório cultural e linguístico das crianças, pois muitas obras primam por diversidade temática e estética, assim como a do próprio rapper. Desse modo, a insatisfação que ele expõe da falta de diálogo sobre questões raciais no seio familiar ocorre através da literatura atual.

Por certo, a observação de tais aspectos possibilita uma avaliação mais fidedigna sobre as obras literárias de todos os tempos, especialmente, as atuais que, influenciadas por mudanças sociais e legislativas, tentam promover uma consciência racial em seus leitores. Essas obras, dentre suas infinitas influências, podem ser referências para o público negro e um manual étnico-racial para aqueles que se identificam como não-negros, muito embora, devam respeitá-los.

É importante destacar que no Brasil dos anos oitenta/noventa naturalizavam-se muitas práticas preconceituosas, descreditando a importância de um diálogo que se problematiza a cultura da “democracia racial” instalada. Desse modo, as famílias negras, em sua maioria, contribuíam para a sustentação de um conceito equivocado sobre as relações raciais do Brasil, as quais não foram e ainda não são democráticas. Mesmo diante de muitas conquistas dos movimentos negros, esse diálogo ainda é campo de tensão e desigualdade.

A falta de conhecimento do povo negro é resultado, dentre várias facetas, da estrutura racista que nasceu no período escravagista e perdura até o nosso tempo, se apoiando na falta de letramento racial. É nesse ponto que a consciência do negro deve ser provocada a partir do eixo familiar: para as famílias dos anos oitenta/noventa, sobreviver era mais urgente que buscar formação educacional. Assim, a falta de educação, de saúde, de segurança, de cultura, só começou a mudar depois das implementações de políticas públicas, endossadas pelos movimentos negros.

A partir disso, diversas áreas do conhecimento trazem, atualmente, contribuições para combater essa estrutura que atravessa os corpos dos negros. A literatura contemporânea, especialmente, a infantil tenta romper com essa dinâmica quando resgata, através da estética literária e ideológica, uma versão da cultura africana e afro-brasileira por um viés positivo. No cerne dessa discussão, torna-se relevante percebermos como os escritores organizam seus projetos literários tendo em vista seu público leitor.

Em sua obra *Literatura Negro-brasileira: Consciência e Debate*, Cuti (2010) reserva o capítulo *Interlocuções* para promover uma reflexão sobre o lugar do escritor negro do Brasil. Ao considerar que o processo de escrita já é condicionado por um leitor ideal, o autor afirma que

Escritores negros sempre tiveram de contar, como qualquer outro artista, com a recepção branca. Se o escritor conhece a concepção de raça que predomina na sociedade [...] procura não ferir a expectativa literária para não comprometer o sucesso do seu trabalho. Assim, são aspectos lúdicos das formas culturais que procurará empregar para dar um colorido negro-brasileiro ao seu trabalho [...] as questões atinentes as discriminações raciais tenderão a ficar subjacentes ao texto (Cuti, 2010, p.28).

É importante destacar que a fala de Cuti (2010) ressalta a importância do conhecimento e da escolha dos escritores, mesmo aqueles que estão iniciando nas veredas da escrita literária. O escritor negro pode trazer conhecimento racial a partir de suas

experiências sociais e conceituais, haja vista que é cada vez maior a quantidade de negros desenvolvendo e ampliando estudos em diversas áreas do conhecimento.

Esse protagonismo dos estudiosos, pesquisadores e escritores negros resulta na circulação de textos e literaturas que valorizam não só a cultura negro-brasileira, mas também as diversidades estéticas, temáticas e ideológicas que possam contribuir com uma formação identitária e literária respeitosa. Todavia, é importante destacar que, na prática, o trabalho por uma educação literária antirracista enfrenta muitos desafios, como um mercado editorial seletivo em despertar, mesmo de forma “subjacente ao texto” como disse Cuti (2010), para temáticas raciais.

Na literatura infantil, esses aspectos devem ser tratados com uma certa cautela, pois o livro infantil, pode ser um determinante para a concepção de um leitor proficiente, uma vez que as primeiras experiências provocam estranhamentos, positivos ou negativos. Depois do contato com determinadas narrativas, algumas crianças estabelecem critérios de convivência social em espaços escolares, religiosos e familiares.

E, nessa perspectiva, todas as influências adquiridas na leitura são reproduzidas em algum momento, instigando, ou não, o preconceito ou permanência de estigmas racistas. A partir disso, reforçamos que, ao lançarmos mão de uma investigação sobre a literatura atual e seus autores/as negros/as, nos limites do *corpus* selecionado, temos o intuito de enaltecer tais produções e seus respectivos produtores. Tendo em vista que essas obras se propõem a explorar a valorização das diversidades étnicas e estética da literatura, subentende-se que seus criadores compreendem o impacto delas na construção identitária da infância.

Acreditamos que, a partir dessa abordagem sobre a literatura infantil e as ilustrações que delas emergem, favorecemos, enquanto pesquisadores, uma experiência literária emancipatória às crianças da atualidade, as quais, provavelmente, não precisarão se isolar achando que são as culpadas de tudo, como negros/as que se identificam com o contexto social vivido por Emicida e citado no início deste texto.

Quando pensamos em compreensão de sentidos da leitura, do simbólico ao literal, teremos no texto narrativo uma infinidade de possibilidades, mas, na maioria das vezes, o personagem é um elemento determinante. O leitor relaciona e identifica seus gostos e valores na recepção do texto, ainda mais, a fruição estética se concretiza através da ficção com a qual ele se sente, ou não, representado.

Por certo, as obras que investem em diversidade com linguagens plurissignificativas corroboram para a autonomia do leitor que, por conseguinte,

apropriam-se da experiência estética e da fruição decorrentes de um letramento literário, sendo um “processo partido de fenômenos dinâmicos que não se encerra em um só saber, prática ou momento específico.” (Cosson, 2014, p.25)

Livros como esses rompem, em certa medida, com uma visão engessada e homogênea da experimentação literária, proporcionando estímulos para a expressão corporal, socialização, expansão da linguagem, do conhecimento prévio ideológico, de gênero, entre outros.

Contudo, a literatura que promove o letramento literário não se desprende de sua tradicional estrutura estética (foco narrativo, personagem, tempo, espaço e jogo de palavras), essencial para a coerência entre forma e temática, e muitas vezes, deixa pressuposta a visão de mundo e viés ideológico do autor.

Ademais, essa estrutura estética pode ser ampliada por meio do livro ilustrado, que apresenta diversidades, desde a materialidade, até o projeto gráfico e as imagens, dando liberdade para várias interpretações, ao passo que relaciona a linguagens visual e verbal, alterando ou criando enredos paralelos, como veremos no capítulo III. Assim, ainda que mantenha sua essência em se tratando do espaço, foco narrativo e personagens, o livro ilustrado abre uma perspectiva polissêmica de leitura.

O personagem, por exemplo, já tem o seu lugar consolidado na literatura brasileira, em especial a infantil, sendo determinante para as ações dentro do enredo. Esses seres ficcionais representam o mundo conflitante em que vivemos, portanto não tendem a demonstrar comportamentos absolutos de bem e mal, expondo, por sua vez, várias facetas de valores culturais que circulam em nossa sociedade. Quando em literaturas com protagonistas negros, há mais um fator que precisa ser considerado: é comum que os personagens acompanhem as mudanças sócio-históricas dos contextos em que se inserem, além de dar mais espaço aos distorcidos valores sociais que violentam o grupo negro. Conforme Cuti (2010),

Na literatura, por razões fundamentadas em teorias racistas, a eliminação da personagem negra passa a ser um velado código de princípios. Ou a personagem morre ou sua descendência clareia. A evolução do negro no plano ficcional só pode ocorrer no sentido de se tornar branco, pois a “afro-brasilidade” pode sobreviver sem o negro. (Cuti, 2010, p.33-35).

O autor não mede esforços para expor duras críticas às teorias racistas que se mantém, segundo ele, camufladas em expressões - “afro-brasilidade” - que negam a

existência dos negros brasileiros. Ao citar o destino previsível dos personagens negros, dada a historicidade eurocêntrica, ele chama atenção para o quão difícil é sua evolução dentro dos enredos. E mesmo quando a literatura parece aderir ao respeito às diversidades estéticas, ideológicas e sociais, ela incor

1.2 ESTAÇÕES DO PERSONAGEM NEGRO NA LITERATURA

Por muito tempo, as estações do personagem negro na literatura não foram significativas, nem do ponto de vista literário, nem do social. Entretanto, na atualidade, as mudanças que ela vem sofrendo geram expectativas positivas. Isso porque, dentre as várias funções dessa literatura, destaca-se a manutenção da língua como patrimônio cultural. Eliane Debus, no livro *A temática da cultura africana e afro-brasileira na Literatura para Crianças e Jovens* (2017), dialoga com outros estudiosos e considera que

O texto literário, na sua feitura por meio da linguagem, carrega consigo uma força humanizadora, considerando que satisfazem as necessidades básicas do ser humano, sobretudo, através da incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão de mundo (Debus, 2017, p.22).

No trecho, acima, a autora ressalta que, ao incorporamos determinados valores humanos postos pela literatura, nossa forma de perceber o mundo é modificada. Na literatura infantil, ela pode ser uma abertura para a constituição de novas mentalidades, dadas as exigências da evolução do conhecimento, características da infância.

A concepção contemporânea sobre a criança compreende que ela é um sujeito em pleno processo de formação identitária e, por isso, necessita de cuidados para que essa formação seja natural e positiva. Segundo a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento que parametriza a educação brasileira, a criança é um

“sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BNCC, 2016, p.37).

Somamos a esta definição, a importância da socialização de forma respeitosa e valorativa, para que a criança compreenda que faz parte de um grupo e desenvolva uma identidade coletiva, se reconhecendo tanto na ficção, quanto na realidade.

As histórias infantis que atendem a essas questões colaborarão muito mais do que as gerações anteriores para o surgimento de novas e melhores mentalidades infantis,

porque seus leitores têm um refinamento nos traços de humanização como “o exercício de reflexão, a aquisição do saber, o afinamento com as emoções, o senso de beleza, a percepção de complexidade do mundo, o cultivo do humor”. (Candido, 1995, p. 249, grifo nosso)

Ao ler histórias que ampliam o conhecimento e promovem reflexão sobre as relações conflituosas do mundo real, a criança evolui significativamente em vários aspectos. Como cita Debus (2017), “Ser ler o outro e sobre o outro tem importância fundamental na formação leitora do indivíduo, o contato com textos literários que apresentam personagens em diferentes contextos, [...] permite uma visão ampliada de mundo”. (p.22)

Portanto, no intuito de identificarmos as estações de uma literatura infantil emancipatória, direcionamos a discussão para o percurso histórico do personagem negro na literatura infantil. Como base, partimos dos apontamentos intelectuais sobre esse ser ficcional e delimitamos o recorte do nosso corpus entre o período de 2012 a 2022.

Ao refletir sobre o personagem negro na literatura infantil, reconhecemos que a sua disposição em narrativas contemporâneas está atravessada pelas modificações curriculares e legislativas que ressaltam a importância da valorização sobre a história e cultura-brasileira, africana e indígena para contemplação do respeito a diversidade pela sociedade.

Todavia, ancorados no que Cuti (2010) destaca sobre a invisibilidade histórica relegada ao negro, é importante pontuar que algumas obras perpetuam o lugar estereotipado do personagem ou da cultura negra. As razões dessa permanência devem-se a diversos fatores, como abordagens literárias engessadas, falta de letramento racial e de repertório literário, desvalorização da tradição oral entre outros.

Podemos levantar várias hipóteses sobre limitações em produções literárias que agregam valor em uma perspectiva literária multicultural, porém elas deixam de ser especulações e tornam-se objeto de estudo em pesquisas sobre o tema. São textos acessíveis e podem ser consultados em repositórios acadêmicos (ensaios, artigos, teses). As discussões esmiúçam, com descrições e análises fartas em conteúdo, o lugar do personagem negro, além de situar determinados contextos sociais do Brasil, colaborando, conseqüentemente, para uma produção literária com direcionamento pluriétnico, cultural e racial.

Assim, dialogamos com três estudos que observam o personagem negro por diversas abordagens, o primeiro trata-se do artigo *Literatura infanto-juvenil com*

personagens negros no Brasil, da professora e doutora Ione da Silva Jovino, presente no livro *Literatura afro-brasileira* (2006); o segundo, a tese de doutorado intitulada *Personagens Negros na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique (2000-2007): entrelaçadas vozes tecendo negritudes* (2010) de Maria Anória de Jesus Oliveira e o terceiro é o ensaio *O negro na literatura brasileira* (2013) de Eduardo de Assis Duarte, doutor em Letras pela UFMG.

No artigo de Jovino (2006), há uma reflexão sobre o percurso histórico do personagem feminino negro na literatura brasileira. Inicialmente, a autora apresenta recortes de *Histórias da tia Nastácia*, uma antologia de Monteiro Lobato que foi publicada em 1937, nos quais a narradora protagonista – Tia Nastácia - é hostilizada por outros personagens ao tentar contar histórias de seu povo. Assim é observado que “As relações entre Tia Nastácia e seus ouvintes vão se tornando mais tensas, quanto mais cresce a insatisfação da plateia com as histórias narradas, às quais ninguém poupa críticas.” (Jovino, 2006, p.185)

Depois de expor como a literatura lobatiana reforça estigmas sobre a cultura dos afro-brasileiros, o artigo traz recortes do livro *Uma história do povo Kalunga*, publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2001. Nessa narrativa, há uma valorização sobre a tradição oral de repassar os conhecimentos que são comuns em regiões africanas. “O livro, originalmente destinado as crianças e jovens que frequentam as escolas da comunidade Kalunga, contém textos das histórias e tradições do povo Kalunga, imagens do seu cotidiano cultural” (Jovino, 2006, p.185).

Por certo, os contextos de produção, bem como o público leitor, são diferentes em cada narrativa por conta do espaço e contexto histórico em que elas circularam. Todavia, as abordagens que envolvem as obras têm em comum a cultura afro-brasileira dando, explicitamente, tratamentos distintos sobre a temática da oralidade. Na primeira, há uma manipulação do personagem-protagonista e suas ações, no sentido de reforçar visões ideológicas evolucionistas sobre as raças humanas, comuns nas literaturas surgidas no início do século XX, já que, ao ser ridicularizada pelos ouvintes, Tia Nastácia é posta como inferior. “No livro, Tia Nastácia representa o povo negro e sua cultura, reproduzindo narrativas ouvidas de outros negros mais velhos. Os demais personagens, ao ouvirem Tia Nastácia não cessam de depreciar esse povo e suas histórias”. (Jovino, 2006, p.185)

Já na segunda obra, a tradição de repassar o conhecimento de geração em geração de forma oral reforça o respeito ao conhecimento dos anciãos em algumas comunidades

negras e mesmo que “não haja a figura do contador de histórias, o que se ressalta é a importância de contar histórias para a manutenção das tradições, da cultura e da própria história do povo kalunga” (*ibid.*, p.185)

No bojo dessas discussões, reiteramos que o protagonista, assim como o foco narrativo, são elementos principais da narrativa por desencadear ações e ser decisivo para a construção de sentidos do texto e de fruição literária. Os textos que seguem a tendência da ridicularização pelos protagonistas perpetuam um percurso histórico equivocado, por isso, é importante destacar que

Os personagens negros só aparecem a partir do final da década de 20 e início da década de 30, no século XX. É preciso lembrar que o contexto histórico em que as primeiras histórias com personagens negros foram publicadas, era de uma sociedade recém-saída de um longo período de escravidão. As histórias dessa época buscavam evidenciar a condição subalterna do negro. Não existiam histórias, nesse período, nas quais os povos negros, seus conhecimentos, sua cultura, enfim, sua história, fossem retratados de modo positivo. (Jovino, 2006, p.189)

A autora reforça que quando apareceram os primeiros personagens negros na literatura, as narrativas, em sua maioria, expunham as condições de marginalização e abandono do Brasil recém-republicano. Anterior a esse período, a realidade colonial concebia os negros como escravos, dentro de uma lógica desumana de propriedade e proprietário que, mesmo na república, lhes tirou direitos essenciais por uma segregação racial implícita.

A partir desse cenário só temos mudanças sobre as abordagens literárias em meados de 1975, quando “vamos encontrar uma produção de literatura infantil mais comprometida com uma outra representação da vida social brasileira”. (*ibid.*, p.187). Nessa representação, os negros já fazem parte da sociedade, mas ainda aparecem dentro de uma linha hierárquica onde os papéis de serviços e de marginalidade social são reservados àqueles sujeitos com traços negroides mais marcantes, como os negros das narrativas de Lobato.

Depois em 1975, os personagens negros marcavam suas ações no combate a preconceito e segregação racial, influenciados pelas lutas dos movimentos sociais negros que cresciam na época, e proporcionavam ferramentas para desenvolvermos um letramento racial. Na atualidade, as literaturas têm como um dos objetivos a formação leitora antirracista, a qual investe em diversidade temática e formal para promover respeito e valorização da cultura africana e afro-brasileira combatendo,

consequentemente, as demandas dos períodos anteriores. Nessas obras, os personagens enfrentam os desafios raciais, valorizam a mitologia e resgatam a identidade.

Em sua tese de doutorado, *Personagens Negros na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique (2000-2007): Entrelaçadas Vozes Tecendo Negritudes*, Maria Anória de Jesus Oliveira (2010) destaca apontamentos relevantes sobre o personagem negro. Organizada textualmente em quatro círculos (capítulos), a tese contribui para a compreensão metafórica de que suas reflexões seguem um movimento circular, sem marcador de início e fim e suas discussões giram em torno da percepção sobre o personagem negro em obras moçambicanas e brasileiras.

O ponto de partida, no primeiro círculo, apresenta estudos sobre a construção da identidade negra, partindo das questões étnico-raciais, dos movimentos da negritude e da literatura negra. No segundo, a autora faz uma explanação sobre as teorias da literatura infantil e juvenil e sua trajetória na contemporaneidade. O terceiro e quarto círculos são reservados às análises das obras, momento em que são abordadas questões pontuais sobre as narrativas e seus protagonistas no espaço fictício.

Ávida pela busca de inovação no trato com os personagens negros na literatura infantil juvenil, Oliveira (2010) amplia os estudos que havia começado em 2003, com a pesquisa de mestrado intitulada *Negros Personagens nas Narrativas Literárias Infanto Juvenis Brasileiras: 1979-1989*. O trabalho constatou que, de 12 obras analisadas, apenas uma rompeu com um padrão de estereotipar o personagem ou cultura negra. A análise baseia-se na escolha das obras brasileiras e suas proximidades com os marcos legais que regulamentam o ensino da história e cultura afro-brasileira. Ancorada em estudos literários concernentes aos seres ficcionais da literatura, aos elementos externos e internos do texto literário, a relevância da tradição oral, entre outros.

Voltando a sua pesquisa de doutorado, Oliveira (2010) analisa obras dentro do recorte temporal 2000 a 2007, sendo cinco delas brasileiras e cinco moçambicanas. A autora faz uma descrição detalhada de cada um dos enredos, expondo os seres ficcionais, as culturas e contextos específicos. Correlacionando às teorias, ela busca identificar indícios inovadores no tocante a tessituras dos personagens negros e, a partir disso, constata que

Os protagonistas negros, nas obras publicadas no Brasil e em Moçambique são humanizados e envoltos aos laços afetivos nas relações familiares. Essas relações, salientamos, não são idealizadas, preterindo-se a ideia de filhos passivos e obedientes as determinações do adulto. Se uns não se atrevem a questionar as tradições ou pais,

outros driblam e nem sempre cumprem o que lhes foi designado (Oliveira, 2010, p. 242).

Na reflexão, acima, Oliveira (2010) destaca que não há relações idealizadas para que os seres ficcionais obedçam a um determinado viés ideológico, pelo contrário, assim como as atitudes reais dos seres humanos, as dos personagens negros na literatura contemporânea são imprevisíveis. Mesmo sendo obras de culturas e contextos sócio-históricos diferentes, onde a literatura, em especial, as juvenis têm espaços de atuação díspares, elas terão pontos convergentes, sendo

A delineação de protagonistas negros envolvidos em conflitos diversos; 2) Estão situados em espaços que não se restringem a margem social; 3) Os segmentos negros não trazem um “eu” que reivindicam a negritude vilipendiada pelo racismo; 4) A afirmação identitária não é colocada como um problema a ser superados pelos seres ficcionais (*ibid.*, p.238)

Ao destacar os aspectos acima, a pesquisadora aponta para inovações na inexistência de enredos construídos sob problemas que dificultam as relações étnico-raciais, como problemática identitária. Portanto, as obras manipulam os seres ficcionais para uma ressignificação da história e cultura afro-brasileira e possibilitam a experiência leitora “modos diversos de ser e viver distintos” (Oliveira, 2010, p.239).

Desse modo, os dados destacados pela autora têm relevância, porque asseguram especialmente nas obras brasileiras, que as mudanças das políticas públicas e educacionais³ estão refletindo na literatura infantil atual. O fato de a maioria das literaturas analisadas trazerem abordagens que enaltecem a cultura negra, implica dizer que elas destoam da visão moralista e pedagógica que consiste em trazer personagens negros com problemas narrativos a serem superados em troca de um reconhecimento racial “positivo”. Os enredos não se prendem a uma “moral da história”, onde é necessária uma transgressão antecedida de estereótipos que depreciam a cultura e etnia dos negros, em suas subjetividades e coletividades.

Na literatura infantil há, como em outras áreas, uma necessidade de recobramos uma abordagem de caráter universal ao lidarmos com temas que podem ser associados aos vários contextos sociais, promovendo o respeito às diferenças. Contudo, ao fazermos associações, precisamos atentar para especificidades que emergem na transmissão de

³ Como exemplo, citamos a criação do Movimento Negro (1978), em frente ao Teatro Municipal de São Paulo e a conferência de Durban (2001), onde o Estado brasileiro reconheceu, a nível internacional, a existência do racismo.

conceitos, valores e ideologias de cada época, evitando um desvio total do objetivo traçado inicialmente. Mesmo diante de infinitas abordagens conceituais, observamos que “como os demais ramos das Letras, também esse, há de ser em cada país considerado expressão geral de sua cultura, com profundas raízes no passado, portanto ligado aos sentimentos do povo e suas tradições e aspirações”. (Arroyo, 2011, p. 29)

Seguramente, podemos inferir que, dentre os vários objetivos estipulados pela pesquisadora Oliveira (2010), um deles dialoga com o que Arroyo (2011) considera “a importância das raízes do passado”, haja vista que a maioria dos pesquisadores negros/as compreendem a importância cultural e filosófica de valorizar o conhecimento ancestral. No cerne dessas discussões, Eduardo de Assis Duarte, no ensaio *O negro na literatura brasileira* (2013), ressalta uma crítica sobre o fato de o negro estar presente nos cânones muito mais como tema do que como uma voz autoral, um dado considerado essencial. Para o autor,

Nossa literatura pode ser configurada como branca, onde os alicerces dos Manuais Literários são por “um formalismo de base eurocêntrica que deixa de fora experiências e vozes dissonantes, sob o argumento de não se enquadrarem em determinados padrões de qualidade ou estilo. (Duarte, 2013, p. 146).

A fala de Duarte (2013) aponta para as falhas dessa visão literária eurocêntrica que exclui as vozes dissonantes, como a de Carolina Maria de Jesus, a qual também fomenta a literatura, mesmo não atendendo às regras gramaticais, pois a oralidade é a forma de comunicação primeira e carrega consigo marcas de conhecimento e costumes de diferentes grupos humanos. No mais, a história da literatura brasileira se reduz, muitas vezes, a um eterno jogo comparativo entre épocas (simbolismo/romantismo) ou gêneros (prosa/poesia), ignorando aquilo que é diferente dessa dinâmica, que engessa criações artísticas atemporais e universais.

Para relacionar outra tendência dessa literatura ao conceito de negrismo literário -apropriação eurocêntrica, folclórica e descompromissada do termo/tema negro- Duarte (2013) constrói um panorama cronológico sobre as aparições do personagem negro e o espaço que ele tem na literatura. Conforme o autor, “na prosa, é um lugar muitas vezes inexpressivo, quase sempre de coadjuvante ou, mais acentuadamente no caso dos homens, de vilão.” (Duarte, 2013, p.147). Ao referir-se à protagonista mulher, ele ressalta que “as figurações do feminino [...] ocorrem com mais frequência, desde o romantismo [...] É,

entretanto, um protagonismo marcado, em muitos casos, pela permanência, na ante cena textual, do mesmo projeto de desumanização que subjaz à estereotipia”. (*ibid.*, p.147)

No fim do século XIX,

“vê-se a parêntese coadjuvante/vilão se repetir no romance naturalista de Aluísio Azevedo. Em *O cortiço* (1890), Bertoleza – suicida e duas vezes escravizada - e Firmo - capoeira assassinado pelo português -, percorrem o roteiro ditado pelo estereótipo e terminam desaparecendo na trama para que o discurso naturalista/cientificista represente a vitória do mais forte.” (Duarte, 2013, p. 147).

O século XX é marcado pelo aumento de protagonistas negros e com eles a fecundação do conceito de Negrismo. O professor cita obras famosas do cenário literário brasileiro e pontua em cada autor uma performance para criar um desfecho que trouxesse uma solução, concentrando na personagem negra o impasse entre branco e negro.

Antônio Balduino, figura central de *Jubiabá* (1935), de Jorge Amado, e o moleque Ricardo, do livro homônimo de José Lins do Rêgo, também publicado em 1935, são os mais conhecidos. Balduino cumpre uma trajetória ascendente – de menino de rua a líder grevista [...] Jorge Amado vê no capitalismo uma forma de escravidão e constrói seu personagem “evoluindo” do antagonismo étnico e racial para a luta de classes. Outros exemplos podem ser lembrados, da *Xica da Silva* de Felício dos Santos ao *Anjo negro*, de Nelson Rodrigues; e dos tantos pretos, mulatos (mas, sobretudo, mulatas) de Jorge Amado aos seres de papel que dão vida à ficção de João Ubaldo Ribeiro, Adonias Filho ou Antônio Olinto. (*ibid.*, p. 147-148)

As obras e personagens citados por Duarte (2013) têm, no campo étnico-racial contemporâneo, seus desvios, entretanto, ao lermos determinadas publicações devemos levar em consideração o período de circulação e seus leitores pressupostos. Desse modo, ressaltamos que nossa discussão não tem como propósito apontar os aspectos negativos de determinadas obras, mas de refletir sobre o percurso do personagem negro e verificar como o tratamento dado a este ser ficcional criou raízes sob um pensamento excludente e racista, o qual continuam a ser reproduzido, disfarçado de boas intenções que se dizem antirracistas, mas que perpetuam ideia do negrismo literário.

Não obstante, o século XXI é marcado por novas discussões sobre o papel do negro em várias narrativas reais e ficcionais, de modo que um percurso histórico e metodológico esclarece nossa percepção sobre como a literatura infantil e não-infantil é atravessada por mudanças sociais, tornando o processo para uma educação antirracista

complexo. Se podemos, hoje, perceber algumas inovações sobre os espaços - fictício e real- ocupados pelos negros, elas se devem a um movimento constante de resistência e revisão de nossos valores enquanto seres políticos, sociais e intelectuais. Sendo, portanto, algo que demanda tempo e, sobretudo, coragem.

Dentre as várias posturas assumidas pelos negros, a de reinvenção para assumirem, com muita coragem, os protagonismos de suas ações em diversos espaços garantiu a criação de segmentos afro-identificados por uma escrita de autoria negra.

Para Duarte (2013, p. 149), “Quando acrescentado ao texto do escritor negro brasileiro, o suplemento ‘afro’ ganha densidade crítica a partir da existência de um ponto de vista específico a conduzir a abordagem do sujeito negro, seja na poesia ou na ficção.” Por essa perspectiva, o texto tem uma validação mais próxima do real, pois traz uma afro que provoca uma “identificação entre sujeito e objeto [a qual] nasce do *existir* que leva ao *ser negro*”. (*ibid.*, p.150). Dizendo de outra forma, quando há uma intrínseca relação de representação entre a ideologia afro e os escritores negros, aumenta a quantidade de documentos e aportes que vão, conseqüentemente, esculpindo a identidade negra de nossa sociedade.

1.3. O PERSONAGEM COMO ELEMENTO CENTRAL DO ENREDO

A literatura infantil reflete suas especificidades de acordo com os objetivos, a transmissão de sentidos e o público-alvo a que se destina. Contudo, ela tem uma característica que se sobressai das demais, “ela confirma o homem em sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente.” (Candido, 2014, p. 177). De modo que ao alterar o estado do ser que a experimenta, ela se transfigura na arte de representar a essência humana através das obras, por isso, elas são em primeira instância;

[...] uma espécie de objeto, de objeto construído, e é grande o poder humanizador dessa construção, enquanto construção [...] quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. (Candido, 2014, p.179)

A literatura é capaz de organizar e desorganizar, simultaneamente, as ideias do sujeito para que surjam, em um terceiro movimento, um sentido original sobre

determinadas questões humanas. O livro enquanto construção perde o caráter de objeto e passa a ser concebido como obra literária, quando nos ajuda a construir novas visões de mundo. Através de sua linguagem polissêmica, a literatura permite ao leitor uma liberdade, a qual vai, a partir de suas inferências iniciais, desvendando os enigmas narrativos, através, ou não, da confirmação das hipóteses levantadas sobre a história.

Na contemporaneidade, os livros infantis, além de contemplar os elementos formais, estéticos e plásticos das narrativas, apresentam uma variedade quanto às funções e realizações narrativas, que não se desassocia. Além disso, muitas vezes, os enredos têm um desfecho aberto para que o leitor participe da construção literária atualizando a trama a partir de seus repertórios. É nessa dinâmica entre texto e leitor que a literatura expõe muitas facetas, fato que “provoca o despertar da consciência, pois ela é capaz de confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater os problemas cotidianos, por um viés dialético” (*ibid.*, p.22).

Com efeito, a literatura infantil tem esse viés provocativo abrandado pela fantasia e pelo lúdico, características que se sobressaem através dos elementos estéticos, especialmente, os personagens. A importância desse elemento nas narrativas pode ser medida, “‘pelos efeitos de sua ausência’, sem personagens como se poderiam exemplificar as histórias, resumi-las, falar sobre elas, recordá-las?” (Colomer, 2003, p. 200). Faz-se necessário, ainda, chamar atenção para os tipos centrais de personagens-protagonistas infantis,

“os modelos adultos oferecidos, o tratamento igualitário ou discriminador dos sexos, os personagens antagonistas, o tipo de personagens tradicionais que sobrevivem, o tipo de personagens fantásticos inventados atualmente, e as mesclas de tipos de personagens que se produzem.” (Colomer, 2023, p. 201.)

Desse modo, para perceber a relevância desse elemento na literatura voltada às crianças negras, precisamos identificar o tipo de personagem central que ocupa a narrativa, tendo em vista que sua representação deve contemplar a ideia de identidade coletiva e a capacidade da criança construir sentidos através da imaginação. Ao se identificar com as práticas e perfis de um grupo, a criança provavelmente não se sentirá excluída.

Sabemos que, aos poucos, a literatura infantil vem incorporando essas mudanças, seja através dos personagens que enfrentam situações de preconceito ou dos temas que valorizam a mitologia e as religiões de determinadas culturas. Todavia, precisamos

considerar a carência na apresentação na diversidade de temas, personagens e condutas das crianças negras que, assim como as não-negras, têm subjetividades distintas. Os negros não são todos iguais!

Muito embora a diversidade cultural já seja sinalizada em documentos educacionais, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), enquanto elemento essencial no processo de construção identitária das crianças brasileiras, vale ressaltar que, sendo compreendida para além de uma miniatura dos adultos, ela possui as limitações de um sujeito que está desenvolvendo suas emoções, habilidades e personalidade, mas que deve ter assegurado o direito de brincar e imaginar individual e coletivamente de forma positiva, mesmo em um contexto social carente e desigual, como o brasileiro.

Embora os desafios desse cenário sejam grandes, aos poucos a literatura infantil demonstra-se mais sensível, ao passo que se torna mais coerente com as diversidades culturais e sociais do país e traz narrativas sobre crianças negras, indígenas e pessoas com deficiência (PcD). Tudo isso colabora com os pressupostos das leis nº 11.645/08⁴, que torna obrigatório o ensino da cultura indígena, e das leis 13.146/2015 e 10.098/2000⁵ que estabelecem regras sobre a isonomia e adaptação de espaços físicos para a integração dessas PcD. Além disso, muitas narrativas apresentam diversas configurações familiares que rompem com o padrão patriarcal heteronormativo, sendo constituídas por dois pais ou duas mães como base central.

Mesmo inseridas em um mercado editorial conservador, essas literaturas ganham espaços, bem como seus/as autores/as negro/as os quais, muitas vezes, precisam utilizar outros ofícios para atingir o espaço literário. Esses escritores enfrentam obstáculos e propõem narrativas elucidativas sobre a história, partindo dos seus lugares de fala, arriscando-se pelas veredas literárias e contribuindo efetivamente com uma educação antirracista.

Todavia, reforçamos que não basta trazer um personagem negro ou fazer referência a um elemento cultural africano para ser antirracista. É patente reconhecer-se como parte essencial nesse jogo, a fim de eliminar as peças conservadoras, elitistas e racistas, de modo que na feitura e circulação dessas obras não sejam reproduzidas as experiências negativas de outrora.

⁴ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania>

⁵ Disponível em: <https://www.avanceestagios.com.br/blog/pcd-pne-e-ppd-entenda-qual-deles->

CAPÍTULO II- O MOVIMENTO NEGRO E AS PAUTAS QUE ANTECEDEM UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Neste capítulo, nos propomos a discutir dois tópicos. No primeiro, *A potência dos movimentos sociais negros*, de modo a destacar fatos históricos que se caracterizam como movimentos de resistência de um sistema opressor e geram resultados na atualidade. Para tanto, apresentamos as definições conceituais de estudiosos sobre o tema como, Carneiro (2005), Domingues (2007) e Gomes (2017) e Cuti (2010).

O segundo tópico, intitulado *As pautas raciais que suscitam uma educação antirracista*, tem por finalidade problematizar os conceitos sobre raça, racismo, identidade e educação antirracista. Acreditamos ser relevante situar o tema educação antirracista dentro de ações históricas que o deflagram, tendo em vista que, se não houvesse racismo, não precisaríamos promover uma educação antirracista. Para tal, dialogamos com os apontamentos teóricos de Carneiro (2005), Kabengele Munanga (2020) Sílvia Almeida (2021), Eliane Cavalleiro (2001), dentre outros

2.1. A POTÊNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS

“Olhar para o passado deve ser apenas um meio de entender mais claramente o que e quem eles são, para que possam construir mais sabiamente o futuro”.

(Paulo freire)

A história de luta por igualdade social dos negros retoma desde o período colonial/republicano até os dias atuais, como veremos posteriormente nesse texto. Contudo, a falta de exposição sobre essas atuações na literatura que serve à educação brasileira abre possibilidades para interpretações equivocadas que contribuem para a permanência de lacunas seculares na história da povo afro-brasileiro. Essas falhas, associadas aos estudos que fizemos durante a construção desse trabalho, nos levou à constatação de que as participações históricas dos negros e seus movimentos não são, sequer, temas sinalizados em alguns espaços educacionais.

Apesar de termos alguns avanços legais e curriculares sobre o campo étnico-racial e afro-brasileiro, as pesquisas da área acadêmica precisam ultrapassar uma grossa estrutura racista para chegar até o ensino básico, ao contrário de outros movimentos sociais brasileiros. Se os livros de história, filosofia e literatura fazem alusão a movimentos como a Confederação dos Tamoios (1562), a Insurreição Pernambucana (1645), a Inconfidência Mineira (1789), a Guerra de Canudos (1896), etc., para historicizar as lutas contra governos autoritários, por que o negro e o indígena não aparecem como sujeitos atuantes em suas especificidades? Somos tomados por essas inquietações, por estarmos imersos em uma época que os debates sobre reparação histórica são acalorados e amplamente divulgados pelas mídias, especialmente, as digitais.

A epígrafe que abre o primeiro tópico desse trabalho ressalta que, ao olharmos para o passado “teremos a certeza de quem e o que eles são,” os sujeitos indeterminados na expressão “eles”, já não são mais tão escondidos. Apesar de terem tentado apagar a história, o passado muitos grupos resistiram e guardaram pistas essenciais para encontramos nossa direção. Entretanto, o efeito desse apagamento histórico perdura até os dias atuais, visto que raramente encontramos textos, em qualquer nível educacional, para destacar as conquistas dos movimentos sociais do povo negro.

Há que se considerar, também, o problema com recortes de narrativas sobre esses movimentos nos espaços acadêmicos. Por abordagens generalizantes, elas colocam essas organizações como homogêneas e desconsideram as subjetividades de cada preto e preta, deslegitimando o valor de suas falas. Frente a essa realidade, acreditamos que um dos nossos papéis enquanto sujeitos políticos que cooperam para a fomentação de pesquisas é contribuir para que os movimentos sociais dos negros recebam uma abordagem condizente com seus valores no processo de construção da sociedade brasileira, tendo suas diversidades étnicas e históricas respeitadas.

Por isso, reforçamos que não basta trazer recortes de determinados fatos, ou nomes de um ou outro líder/militante, é preciso destacar que há uma linearidade histórica responsável por conectar todos os movimentos, cada qual com suas reivindicações. Assim, para além de um conformismo e críticas pejorativas sobre as conquistas dos movimentos sociais contemporâneos, mantemos nessa dissertação um olhar sobre o passado, para não comprometermos o presente e comprometermos o futuro.

Sob a égide dessa discussão, teremos, provavelmente, mecanismos para eliminar algumas lacunas advindas desde o ensino básico até o superior. Logo, percebemos,

enquanto docentes do ensino básico, que precisamos romper com o sistema educacional racista que ainda ridiculariza os negros e sua cultura, quando não proporciona uma diversidade literária e uma formação antirracista de qualidade para os educadores e docentes.

Outro ponto que merece destaque é que as ações políticas e intelectuais dos negros sofrem constantes retaliações, sendo desvalorizadas enquanto fundamentos norteadores de relevância para a formação social e até acadêmica. Apesar disso, vale ressaltar que essas nuances não impedem os movimentos negros de prosseguirem e provocarem mudanças positivas em um exercício constante de resistência. Como foi observado por estudiosos do tema, mesmo antes da lei 10.639 em 2003⁶ ser sancionada. Sueli Carneiro⁷, no artigo *Movimento Negro no Brasil: Novos e velhos desafios (2002)*, declarava que

Avanços significativos se processaram no combate ao racismo do ponto de vista legal, constituindo *uma nova e vigorosa área* de atuação e produção de conhecimento, a do “*Direito e Relações Raciais*”, com crescente engajamento de operadores do direito, instituições jurídicas e a proliferação dos SOS Racismo, tanto no Brasil como em alguns países da América Latina. (Carneiro, 2002, p. 210, *grifo nosso*)

Partindo das reflexões do autor, observa-se que a criação da área sobre os Direitos e Relações Raciais foi uma ação nova e vigorosa por abrir espaço para a fomentação de estudos afro-brasileiros e africanos com segurança. A partir desse feito, intelectuais e pesquisadores tiveram respaldos para implementar suas ações, ancoradas em operadores do direito que reverberam em várias áreas da sociedade.

Mediante essas novidades, pessoas e grupos negros/as reconhecem suas potencialidades e fazem grandes feitos, adquirindo uma valorização sociocultural que, conseqüentemente, legitima a história do povo negro sobre a constituição da sociedade brasileira contemporânea. A instituição escolar Afro-Brasileira Maria Felipa⁸ (Figura 1) em Salvador- BA é um exemplo dessas façanhas. Idealizada por Bárbara Carine Soares Pinheiro, professora e doutora em química e filosofia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a instituição surge como um modelo de escola afro-brasileira que busca “promover uma educação escolar nas

⁶Lei que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras nas escolas de Educação Básica no Ensino Fundamental

⁷Aparecida Sueli Carneiro é Doutora em Filosofia pela Universidade de São Paulo (2005). Coordenadora Executiva do Geledes Instituto da Mulher Negra, Brasil. Disponível em: <https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do;jsessionid>. Acesso em: 28/06/23

⁸ <https://escolamariafelipa.com.br/quem-somos/>

esferas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais), pautada na socialização igualitária dos saberes sistemáticos, hegemônicos e contra hegemônicos.” (Maria Felipa, 2017)

Figura 1- Carine diante da placa da Escola Maria Felipa- Salvador- BA



Fonte: Site da Escola Maria Felipa

Outros reflexos das ações na Área de Direito e Relações Raciais são, por exemplo, as mudanças em livros didáticos da rede municipal de ensino de Campina Grande- PB, a qual exercemos a docência. Os livros trazem recortes de entidades ou militantes que contribuíram com as ações do movimento negro contemporâneo, algo que, apesar de problemático, pode ser compreendido como um avanço. No livro de Arte *Corpo Mosaico (2020-2023)* da editora Scipione (Figura 2), na seção *Caderno de Projeto* (p.145), temos um texto que faz referência a Abdias Nascimento, enquanto uma das figuras mais importantes do movimento negro e o impacto do seu Teatro Experimental do Negro-TEN.

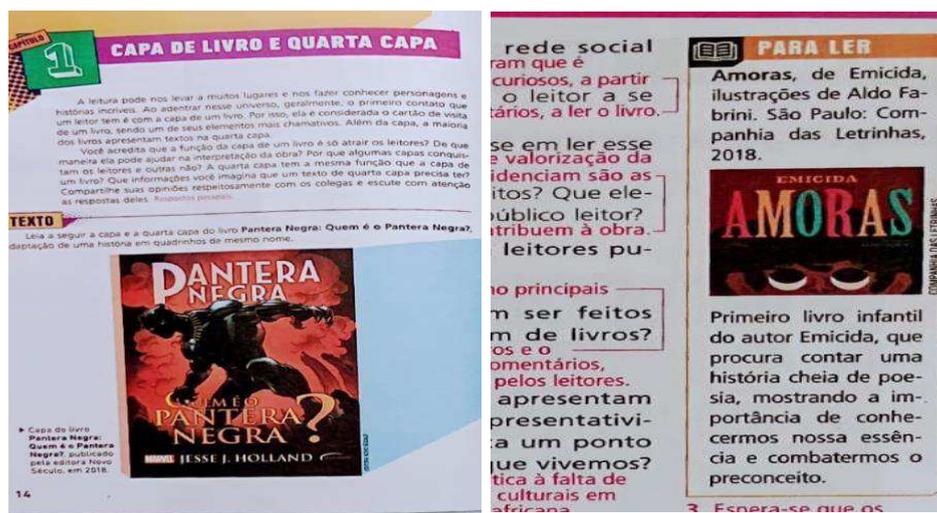
Figura 2 - O TEN na Escola



Fonte: Acervo pessoal

No livro de Língua Portuguesa *A Conquista* previsto para 2024-2026, (Fig. 03) observamos, também, outras abordagens sobre narrativas afro-brasileiras, a partir de resenhas de filmes protagonizados por negros e literatura infantil e juvenil com sugestão de literatura infantil, *Amoras* (2018), do *rapper* e apresentador Emicida, outro militante da atualidade.

Figura 3-Narrativas afro-brasileiras na escola



Fonte: Acervo pessoal

Diante dos exemplos acima, ressaltamos a importância das conquistas dos movimentos sociais negros, desde a manifestação de rua até a fomentação de pesquisas acadêmicas e mudanças na legislação. Uma vez que essas conquistas são frutos de sementes do passado e que, mesmo sendo em épocas difíceis com o solo repleto de preconceitos e violência, há que se considerar que a persistência dos ancestrais está valendo o esforço.

Por outro lado, devemos ter discernimento para compreender que essas mudanças não acontecem de forma linear e pacífica. Os conflitos existem e são tão violentos, quantos os primeiros. Com isso, porém, não descreditamos os seus valores, mas reiteramos que elas por si só não preenchem todas as lacunas deixadas pelo Brasil colonial sobre os povos tradicionais, especialmente, os descendentes de africanos ou afro-brasileiros. Por isso, enquanto pesquisadores e estudiosos, podemos provocar críticas e ações que privilegiem a cultura e história por um viés antirracista, já que “passamos de objeto de estudo a sujeitos do conhecimento” (Carneiro, 2002, p.212).

Por mais que na literatura não tenhamos recebido o protagonismo, as pesquisas históricas e sociais mostram que estamos protagonizando transformações, as quais

precisam ser citadas sempre que necessário. Como exemplo, a relevância dos movimentos negros, que remontam desde a época do Brasil república até a contemporaneidade. Buscando contribuir com a formação sócio-histórica de 54% dos brasileiros⁹ negros, suscetíveis as diversas formas de violência de cunho racista trazemos a seguir um apanhado histórico sobre os movimentos sociais negros. Buscando expor os fatos importantes para essa, e as demais pesquisas que se aventurem nos caminhos desse tema, ao passo que, é urgente uma transformação educacional antirracista dada por referências intelectuais e teóricas.

As contribuições dos movimentos sociais negros remontam desde o período republicano até a contemporaneidade. Segundo Petrônio Domingues, o movimento social é, “a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente [...] provenientes das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural ” (Domingues, 2007, p. 101).

Logo, o combate à discriminação racial é o *locus* dos movimentos atuais, por isso, promover o encontro do negro com a sua identidade racial positiva consiste em reescrever a história. Outra definição é atribuída por Nilma Lino Gomes, ressalta que os movimentos negros são como,

“As mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos político, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com objetivo explícito de superação ao racismo e a discriminação racial”. (Gomes, 2017, p.23)

Gomes (2017), além dialogar com Domingues (2007) no sentido de expor o combate às discriminações raciais como característica das organizações de homens e mulheres negros, apresenta os protagonistas dos movimentos a partir de diversos grupos sociais. Desse modo, ressaltamos que as definições supracitadas se completam na linha discursiva. Para Carneiro (2002), a criação da Área do Direito e Relações Raciais trouxe uma segurança para a criação de ações e políticas públicas pelos movimentos negros unidos no combate às formas de discriminação ditas por Petrônio Domingues e Nilma Lino Gomes. Tais discussões, desatacam, portanto, que as pessoas negras, seja qual for o espaço social que ocupam, podem ser produtoras do conhecimento e mudanças.

⁹ Jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra/

Diante dessas observações, podemos dizer que a criação da área das relações étnico-raciais é um dos frutos contemporâneos que germina e multiplica ações, como a promoção de discussões sobre o combate ao racismo, discriminação racial, e desigualdade. Outros exemplos são inclusão do racismo como crime inafiançável na Constituição Federal e a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e particulares. Destacar o percurso sócio-histórico dos movimentos sociais negros é muito além de olhar para o passado, é uma forma respeitosa de agradecer aos encentrais que abriram os caminhos para estudarmos e disseminarmos o conhecimento, contribuindo, por conseguinte, para termos a noção de nosso pertencimento racial.

Diante disso, torna-se relevante pontuar que os movimentos negros podem ser identificados ainda no período colonial, mesmo que suas abordagens visassem a sobrevivência ou a manutenção das raízes culturais; como as mobilizações de aquilombamento, cuja finalidade era preservar e proteger a religião, as artes, a culinária, dentre outros aspectos que o colonizador queria eliminar. Esse foi um dos períodos em que importava muito mais manter-se vivo e não se perder de si, por isso, as marcas culturais não podiam ser apagadas pelo colonizador.

Assim, o século XVII foi, dessa forma, marcado por ações de sobrevivência. Mesmo que de forma precária, negros e negras conseguiram, a partir de lideranças, movimentar a subordinação da qual faziam parte e criaram os primeiros quilombos ou, como eram chamados na época, mocambos. Os nomes de lideranças que merecem destaque por terem sido grandes líderes são os de Tereza de Benguela, Zumbim dos Palmares, Ganga Zumba, Dandara de Palmares, Maria Filipa e Luísa Mahin¹⁰, pessoas que pagaram com a vida o direito à liberdade que temos hoje.

Em 1789, surgiu o Movimento Abolicionista, influenciado pelas revoltas que vinham acontecendo também em outros países. Essa organização era composta por diversas categorias que contemplava ferroviários, professores, médicos e jornalistas. O movimento ganhou impulso com a participação das mulheres que promoviam conferências e quermesses em prol da abolição e com crescimento de instituições culturais como: escolas, jornais, editoras, livrarias.

Vale ressaltar que, nesse período, alguns marcos legais contribuíram para a adoção de um perfil político dos movimentos negros subsequentes na República, tais como a Lei

¹⁰ Para mais informações sobre cada líder citado, consultar: <https://tribunauniversitaria.com.br/blog/por-zu>

Eusébio de Queiroz (1850), que proibia o tráfico negreiro; a Lei Rio Branco (1870), que indicava o fim da abolição de forma lenta e gradual e a não menos importante Lei Áurea (1888), que proibiu o tráfico de escravos.

Em 1889, ocorreu o início da República e fim da Monarquia, onde os negros libertos e ex-escravos começaram a sofrer outras formas de violências para além da relação de proprietário (colonizador) e propriedade (negros) e foram colocados à margem da sociedade sem trabalho e moradia. Perceber esses sujeitos como cidadãos era ter que compartilhar de ganhos materiais e simbólicos da sociedade, extremamente escravagista à época, que tinha como base as teorias científicas sobre as raças e branqueamento e não aceitavam a ideia de que os negros deixassem de ser suas propriedades. Diante desse tratamento, os ex-escravos tiveram que se organizar a fim de ocupar um espaço minimamente digno na sociedade, instituindo mobilização racial em associações. Para Domingues (2007),

De cunho eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural, as associações negras conseguiam agregar um número não desprezível de “homens de cor”, como se dizia na época. Algumas delas tiveram como base de formação “determinadas classes de trabalhadores negros, tais como: portuários, ferroviários e ensacadores, constituindo uma espécie de entidade sindical”. (Domingues, 2007, p. 4)

Nesse sentido, dentre os objetivos de assistência, lazer, cultura e classe trabalhadora, essa última era a mais urgente, já que dela dependia a subsistência com garantia de moradia e alimentação. Domingues (2007) também apresenta uma significativa lista com nomes de várias organizações nascidas, majoritariamente, no estado de São Paulo. A efervescência delas que, a princípio, era cultural e assistencial, convocou por sua vez, a criação de jornais para o povo negro, os periódicos como: A pátria (1899); O Combate (1912); O Clarim da Alvorada (1924), dentre outros, que incorporaram o que se denominou “Imprensa Negra”.

O movimento dado pela Imprensa Negra no cenário brasileiro despertou a sociedade para reflexões sobre a situação precária em áreas como saúde, educação, habitação. A partir disso, surge em 1931 a Frente Negra Única (FNB); uma entidade que ganhou muito destaque por criar um programa que visava conquistar posição para os negros em vários setores da sociedade. A FNB conseguiu aliados em várias regiões do Brasil, pois proporcionou assistência social e meios para enfrentar e combater o preconceito, como o investimento dado ao trabalho socioeducativo e cultural com a

criação de escolas que tinham serviços de artes, saúde, esporte, além de um atendimento jurídico.

A partir desse perfil, podemos julgar o motivo dessa organização ser relevante para a história da participação do negro na formação da sociedade, porque no período pós-abolicionista ela foi a pioneira a se organizar em prol da valorização desse povo. Acreditamos, porém, que sua atuação ganhou outros contornos quando em 1936 tornou-se um partido político, cuja base ideológica e política foi influenciada pelo nazifascismo. Concentrando-se em uma perspectiva autoritarista, a FNB passou a exaltar governos como o de Hitler (1889-1945), na Alemanha, e Mussolini (1883-1945), na Itália. Em 1937 com a implantação do Estado Novo por Getúlio Vargas, a FNB e todas as outras organizações políticas foram extintas.

Mesmo não tendo resistido à ditadura, a FNB deixou, através de suas ações culturais, uma semente que floresceu com a chegada do *Teatro Experimental do Negro (TEN)* em 1944 no Rio de Janeiro, no período pós-Estado Novo. Idealizado por Abdias Nascimento (1914-2011) militante, economista e ator, esse arranjo promoveu alfabetização, informação e formação de atores negros para construção de peças que problematizavam a questão racial. Ao mesmo tempo, essa pauta era discutida através de protestos na USA, liderados por Martin Lurte King e Rosa Park, os quais, foram referência para o TEM e o mundo. No Brasil, o protesto era contido e revestido de arte e, segundo Nascimento (2004), priorizava:

Estabelecer o teatro, espelho e resumo da peripécia existencial humana, como um fórum de ideias, debates, propostas, e ação visando à transformação das estruturas de dominação, opressão e exploração raciais implícitas na sociedade brasileira dominante, nos campos de sua cultura, economia, educação, política, meios de comunicação, justiça, administração pública, empresas particulares, vida social, e assim por diante. (Nascimento, 2004, p.221)

Para o autor, as Artes, em específico a dramática, era um bem cultural restrito à população abastada do Brasil, mas com a criação do TEM, passou a ser vista como instrumento de transformação e chegou à população comum. Como um espaço recreativo, o teatro e a arte que dele emergiam foram experimentos estratégicos, contornando a ditadura que ainda assombrava a sociedade e aproximando pessoas que ocupavam a margem do centro social.

Através do jornal Quilombo (1948-1950), o TEN publicava semanalmente o seu programa com as reivindicações de mudanças educacionais para favorecer os negros,

como a educação pública que não existia. As lutas sempre foram constantes. Direitos como a educação foram negados e na atualidade a falta dessa informação leva algumas pessoas a acreditarem que ela sempre existiu para todos. Tendo em vista esse fato, ressaltamos que a associação entre pobreza e discriminação racial, por muito tempo, retirou dos negros o direito de estudar, até que o ensino gratuito e a admissão deles no ensino secundário fosse reivindicado e conquistado, muitos anos depois das ações do TEN.

Outra organização que lutou pelo fim da discriminação racial foi o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR). Oficializado em 8 de junho de 1978, o MUCDR foi a junção de vários movimentos que se estabeleceram após casos de discriminação e racismo ocorridos no período ditatorial. Em dezembro de 1979, o MUCDR foi redefinido como Movimento Negro Unificado-MNU articulando suas iniciativas a partir da educação e do trabalho como as principais pautas.

As exposições empreendidas até aqui demonstram como o trabalho de ativistas/artistas foram, aos poucos, contribuindo para o combate à discriminação, mesmo que algumas dessas organizações tivessem um discurso generalizado. Conforme Munanga (2020), no MNU, a ideia de emancipação e crítica sobre a discriminação racial foi aquecida na metade dos anos de 1990, quando novos centros discursivos foram lançados por fóruns e manifestos, a exemplo da Marcha Nacional Zumbi dos Palmares (20 de novembro de 1995) e a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação racial, a Xenofobia e formas correlatas de intolerância (31 de agosto de 2001) promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), ocasião em que o estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo.

Logo, mediante os eventos supracitados, os movimentos negros contemporâneos vêm colocando a questão racial como uma pauta política e educacional urgente, sendo eles provocadores de mudanças na estrutura do Estado brasileiro. No entanto, vale ressaltar que, embora sejam notórias e legítimas as aquisições supracitadas, elas também revelam a estrutura racista histórica mantidas por aqueles que temem uma retaliação negra.

Muito embora ela não aconteça de forma violenta, esse confronto ocorre transvestido de protagonismos negros, que a partir de uma consciência racial, desenvolvem estudos e criam instituições que valorizam a cultura afro-brasileira. Destarte, as discussões sobre descendência étnico-racial ultrapassam, atualmente, as barreiras que separam negros pesquisadores de negros objeto de pesquisa. Consequentemente, esses diálogos não ficam

restritos ao campo acadêmico, mesmo que de forma rasa, pessoas comuns começam a se questionar sobre a sua identidade étnica, algo que no passado era, quase, inquestionável.

No ensaio *Quem tem medo da palavra negro?* (2010), Cuti traz uma reflexão em torno do vocábulo “negro”, demonstrando a influência dele em subalternizar ou, por outro lado, elevar a potência social e política de um indivíduo. Dentre seus apontamentos, o autor ressalta um medo existencial do racista que se camufla na atitude do ataque

Para o racista, todo negro significa uma iminente possibilidade de revide daquilo que sofreu ou sofre, ou, ainda, do que poderia sofrer. Há, portanto, no inconsciente coletivo brasileiro um medo branco que é preciso, a todo momento, refrescar para que ele, supostamente, não recrudesça em mais prática de racismo. (Cuti, 2010, p.4)

Acima, a fala de Cuti (2010) reforça que a ameaça está declarada quando o fenótipo apresenta traços negroides, independente da identificação particular de cada pessoa. O ‘medo branco’ dito pelo autor está na memória dos descendentes de colonizadores (sequestradores) que, muitas vezes, só de escutar a palavra *negro*, já são reativos. Aliás, o uso de expressões como *afro-brasileiro*, *povos tradicionais e negro/a* são questionadas por diversas expressões artísticas, por causa da prática colonialista de desvirtuar a carga semântica do termo e do sujeito que a assume.

Por certo, se toda ação é passível de reação, a palavra, que por muito tempo é usada para discriminar e violentar as pessoas, assume cursos diferentes e vai despindo o racista contemporâneo. Tal qual como aponta o poema *Me Gritaron Negra (1960)*,¹¹ de Victoria Santa Cruz, a palavra vai sendo transformada por aquele/a que carrega o fardo ou a glória de ser negro

Tinha sete anos apenas/ apenas sete anos/ Que sete anos! / Não chegava nem a cinco! / De repente umas vozes na rua/ me gritaram Negra! / Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! [...] Até que um dia que retrocedia, retrocedia e que ia cair/ E daí? / E daí? / Negra! Sim/ Negra! Sou Negra! De hoje em diante não quero/ alisar meu cabelo/ Não quero/ E vou rir daqueles, que por evitar – segundo eles – que por evitar-nos algum dissabor/ Chamam aos negros de gente de cor/ E de que cor! /NEGRA/ E como soa lindo! NEGRO/ E que ritmo tem! [...] Afinal compreendi/ AFINAL/ Já não retrocedo/E avanço segura [...] E já compreendi/AFINAL/ Já tenho a chave! Negra sou! (Cruz,1960, s/p)

¹¹ <https://www.geledes.org.br/me-gritaron-negra-a-poeta-victoria-santa-cruz/>

O trecho do poema-canção expõe a evolução identitária do *eu-lírico*; de tanto retroceder, compreende o ritmo, a força e a potência de ser negra/o. Victoria Santa Cruz condensa pela arte poética um grito de autoafirmação social depois de ter encontrado “a chave”, que consiste em não contermos a força da palavra apenas para evitarmos dissabores de racistas. A palavra “negro” está na história dos movimentos sociais, está na poesia, está no tempo passado e presente da humanidade. Se ela é usada no sentido pejorativo pelo racista, os remanescentes de África que a valorizam mudam o curso histórico entre dominador e dominado. Assim, tendo a palavra em foco servido para ofender, “no momento em que o ofendido assume-a dizendo ‘eu sou negro’, o que ocorre é que ele dar ao vocábulo um outro significado, positivando o que era negativo. (Cutí, 2010, p. 5)

2.2. AS PAUTAS RACIAIS QUE SUSCITAM UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Refletir sobre o percurso histórico dos movimentos negros e reconhecer as mudanças nos cenários social, político e legislativo traz um afago e, ao mesmo tempo, um alerta para manutenção de violências que ainda ocorrem na contemporaneidade. Em tempos de muita exposição, devemos reconhecer a importância dos debates com temas sociais que zelem pelo respeito às culturas afro-brasileiras nos espaços educacionais, familiares e virtuais. Porém, paralelamente ao aumento dessa exposição, observamos a manutenção de agressões verbais e/ou físicas contra pessoas negras, o que prova, mais uma vez, que o conceito de “democracia racial” é uma farsa.

Casos que repercutiram nas mídias nacionais e internacionais não devem ser esquecidos, até mesmo por uma questão de respeito às vidas negras que foram interrompidas. Por isso, destacamos o ano de 2020, marcado por casos de violência e assassinato de pessoas negras no Brasil e no mundo. Na reportagem¹² de Pedro Stropasolas ao blog Brasil de Fato, encontramos a repercussão da morte do norte-americano George Floyd, após uma violenta ação policial em Minnesota nos Estados Unidos.

No Brasil, o caso de Miguel Otávio se destacou nesse mesmo ano. A criança de cinco anos caiu de um edifício de luxo em Recife-PE, quando a patroa de sua mãe deveria cuidar

¹² Para ler a reportagem na íntegra, acesse: <https://www.brasildefato.com.br/2020/12/31/2020-o-ano-em-que-a-luta-antirracista-pautou-o-debate-publico-no-brasil-e-no-mundo>

dele. Na ocasião, a ex-trabalhadora doméstica estava na parte de baixo do prédio passeado com o cachorro dos patrões. Após toda a repercussão do caso, a ex-patroa, Sari Corte-Real, pagou uma fiança e foi liberada.

Na época, esses casos ganharam o espaço comunicativo virtual e televisivo, agitando os debates nos grupos que representam o movimento negro e a legislação sobre casos de racismo. Em linhas gerais, constatamos que, tanto nos Estados Unidos, quanto no Brasil, crimes de racismo parecem ter relevância quando ultrapassam o limite do silenciamento midiático, pois muitos outros permanecem no anonimato. Além disso, vale ressaltar que a repercussão, muitas vezes, pode ser manipulada para favorecer o algoz da violência, já que, esse, através de recursos materiais e ideológicos, tem acesso e poder para alcançar áreas que uma pessoa negra não tem. Sendo assim, precisamos deixar uma provocação sobre a repetição de fatos que, em pleno século XXI, têm como alvo pessoas negras, tratando como uma “fatalidade” condutas criminosas.

No cerne dessa discussão, está um Brasil alimentado pelo descaso de uma estrutura que tem o racismo não como exceção, mas como regra. De acordo com Sílvia Almeida (2021), o racismo no Brasil se estrutura a partir de três manifestações: a individualista, a institucional e a estrutural”. Para a *concepção individualista*, formula-se a ideia de uma espécie de patologia ou anormalidade. A manifestação racista seria “um fenômeno ético de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados” (Almeida, 2021, p. 36) e teria como repreensão medidas que são discriminadas pelo campo jurídico, através de aplicações de sanções civis, de modo que o sujeito deve ser punido. Já a *concepção institucional* considera o racismo como “o resultado do funcionamento das instituições, as quais passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (*Ibid.*, p. 38). Por fim, a *concepção estrutural* é aquela que “prevalece em um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de forma mais direta: as instituições são racistas porque a sociedade é racista”. (*Ibid.*, p. 47).

Com base nessas três perspectivas, o autor reitera que o racismo segue uma linha perversa de raciocínio, ou seja, ele não ocorre sem intenção, dado que o indivíduo reprodutor de tal conduta tem consciência de que será privilegiado a partir de aspectos sociais, econômicos ou mesmo de gênero. Além disso, é importante termos uma atenção ao tratamento dado a esses conceitos. Se o racismo for visto como patologia, o racista pode ser concebido como um doente, uma compreensão equivocada. Por fim, o conceito de *racismo estrutural* é um somatório dos conceitos anteriores (individual e institucional),

sendo mais complexo. Ele envolve, inclusive, conflitos de classe e gênero; invocando, portanto, um trabalho mais amplo envolvendo várias áreas do conhecimento. A definição dessa prática consiste na ideia de que

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional (Almeida, 2021, p. 50)

Conforme o pesquisador, há uma tendência equivocada de normalizar práticas que resultam em violência ou morte de pessoas negras. Somando a esse debate, é necessário destacarmos que existe na história a manutenção de disputas humanas responsáveis pela divisão de raças, de poder e espaço social, e uma sempre se coloca como superior às demais.

Para Achille Mbembe (2018), o conceito de raça tem origem a partir de uma construção ideológica criada pelos colonizadores para desumanizar o negro e se ancorou por vários anos no conceito de raça que vem da esfera animal/biológica:

Durante vários séculos, o conceito de raça- que sabemos advir da esfera animal-serviu em primeira linha, para nomear as humanidades não europeias [...] a noção de raça permitia representar as humanidades não europeias como se tivessem sido tocadas por um ser inferior. (Mbembe, 2018, p. 41-42)

Para o autor, tomar o conceito por um viés estritamente biológico foi uma estratégia para caracterizar o humano (europeu) do animal (não-europeu). Essa classificação foi/é responsável pelo processo histórico de construção do negro, inclusive, no Brasil, que parece ter apenas essa referência, já que os ataques racistas, em sua maioria, tendem a animalizar as pessoas. Para o autor, “mesmo depois de um breve interregno, o fim do século XX e a virada do século coincidem com um regresso a uma interpretação biológica das distinções entre os grupos humanos”. (*Ibid.*, p.48-49).

Assim, a comparação dos grupos humanos pelo viés biológico revela que a sociedade não evoluiu, pois a concepção biológica de raças tem uma visão unilateral e descarta tudo que foge de um padrão pré-estabelecido, descartando o diferente. Por isso, “a raça é uma das matérias-primas com as quais se fabrica a diferença e o excedente, isto é, uma espécie de vida que pode ser desperdiçada”. (*Ibid.*, p.73). Essa concepção equivocada é perpetuada na atualidade, sendo corriqueiras as práticas que rotulam, classificam e excluem os seres humanos diferentes, por isso são criados embates conceituais, já que

essa concepção de raça pelo viés científico do descarte não dá conta das subjetividades humanas, repletas de diversidades étnico-culturais e sociais.

Na atualidade, o termo “raça” entra em desuso pelos estudiosos de pautas étnico-raciais, mas permanece sendo reverberado pela sociedade comum. Para o primeiro grupo, já consciente da insuficiência da palavra, a complexidade está em adequar o conceito à realidade prática, que é infinitamente complexa. Para o segundo grupo, muitas vezes, a expressão é utilizada cotidianamente, no sentido pejorativo, incitando crimes de injúria racial previsto na Lei nº 10.741 de 2003, que ocorre “quando o autor ofende a dignidade ou o decoro utilizando elementos de ‘raça’, cor, etnia, religião, condições de pessoas idosas e portadores de deficiência”. Ou o crime de racismo previsto na Lei n.º 7.716/89, “quando as ofensas praticadas pelo autor atingem toda uma coletividade, um número indeterminado de pessoa, ofendendo-os por sua ‘raça’, etnia, religião ou origem.” A pena prevista é a reclusão de um a três anos sendo, inafiançável.

Portanto, as contradições envolvidas na utilização deste vocábulo permanecem contribuindo com o aumento da desigualdade social um mal que, muitas vezes, serve de termômetro para medir o índice de desenvolvimento de um país. No Brasil, temas como desigualdade, democracia racial e meritocracia são romantizados, influenciando parte da sociedade a acreditar que são responsáveis pela precariedade social na qual vivem. Com essa visão, esses sujeitos não questionam, e conseqüentemente, o Estado, principal responsável por lhes garantir escolarização, acesso à cultura e bens básicos de cidadania (saúde, segurança, saneamento, empregabilidade).

Nesse sentido, ambos os conceitos (racismo e raça) retomam uma ideologia de grupos que tentam justificar o domínio e exploração de outros pelo fator biológico, como se o diferente fosse desprovido de capacidade intelectual por não estar dentro do espectro branco, eurocêntrico. Segundo Souza (2012), essa dinâmica vem “imprimindo a lógica da exploração humana e da discriminação racial, criando um *ethos* dominador. Essa lógica perversa ficou plasmada em nossa sociedade, que é extremamente desigual.” (Souza, 2012, p. 102). Além disso, a necessidade de problematizarmos essas pautas é reforçada pela autora, quando diz que “é recomendável para a nossa saúde social que possamos desconstruir esse discurso romantizado para que caminhemos no sentido de tentar sanar o abismo existente entre brancos e negros, ricos e pobres.” (*Ibid.*, p. 102)

A imposição de uma visão eurocêntrica sobre os conceitos históricos de etnias humanas limita as sociedades e monopoliza a informação. Com isso, tem-se a manutenção da alienação cultural e a negação do conhecimento, fenômeno conceituado como

epistemicídio por Sueli Carneiro (2005). Além disso, há o abismo social e econômico entre as pessoas. Logo, é relevante refletirmos sobre a identidade negra e o conceito de educação antirracista, na tentativa de combater essa estrutura que aniquila o povo afro-brasileiro ainda nos tempos hodiernos.

No livro *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra* (2020), Kabengele Munanga chama a atenção para a incorporação da mestiçagem pelo Brasil colônia, visando a ascensão dos negros ao *status* de pessoa, ao passo que esse se relacionava com o branco e criava uma categoria intermediária, o mestiço. Para Munanga (2020, p.85), “A ampla mestiçagem contribuiu muito para a construção das atitudes raciais no Brasil.”, embora tenha sido encarada como um atenuador de conflitos entre as pessoas de cor. Para o autor, “O fato dos mulatos se beneficiarem de um tratamento diferenciado por serem filhos de senhores brancos deve ter contribuído para o enfraquecimento do sentimento de solidariedade entres eles e os negros.” (*Ibid.*, p.86)

Vale ressaltar a importância de percebermos esse fenômeno a partir do contexto social de cada país, já que nos países eurocêntricos, tais grupos pareciam ter mais consciência de sua raça e classe. Mesmo que houvesse sempre um grupo querendo se sobrepor, a mestiçagem não foi uma estratégia usada para ligar negros e brancos.

Nos Estados Unidos, a ideologia racial foi conduzida de maneira a não conceder nenhum lugar a uma pessoa intermediária no esquema biológico [...] à ideologia brasileira faltou ênfase sobre o individual e a definição de liberdade absoluta. Em tal esquema havia lugar para o branco, o preto e o pardo, para o livre o meio livre e o escravo. (Munanga, 2020, p.87)

O fato de os Estados Unidos não aderirem ao sistema de mestiçagem como o Brasil revela muito sobre a formação da identidade nacional de ambos os países, porque, para o primeiro, a dúvida de ser negro ou mulato, provavelmente, não existiu. Isso evidencia uma coesão identitária, a qual se deve ao processo histórico de exploração humana estadunidense. Por outro lado, no Brasil, o processo identitário foi desordenado e teve na mestiçagem a mistura de branco, negro e indígena, apagando as contribuições culturais desses dois últimos e deixando lacunas históricas.

Por certo, quando observamos que no Brasil pessoas com traços étnicos e culturais afros têm dúvidas quanto a sua cor, sua cultura e sua identidade; percebemos a falta e coesão/conhecimento e referência ancestral. Apesar disso, Hall (2015, p. 8) considera

que “as identidades modernas estão sendo ‘descentradas’”, ou seja, deslocadas ou fragmentadas, haja vista que as novas identidades resultam da fragmentação do próprio sujeito moderno frente às demandas atuais da vida social.

Apesar de se referir à sociedade moderna, a fragmentação do negro foi imposta desde o momento em que os primeiros homens, mulheres e crianças foram sequestradas da África no período da invasão colonial, e perdura até hoje, por causa da estrutura social racista. Assim, a construção ou fortalecimento da identidade do negro contemporâneo precisa resgatar histórias que podem fazer sentido ao serem conectadas às outras. Com essa dinâmica, “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente.” (Hall, 2015, p. 12)

Portanto, em um processo de desconstrução e construção o negro brasileiro se desprende de modelos impostos, para construir sua legítima referência, sendo, portanto;

O processo identitário construído pela falta de ‘inteireza’, que se vai preenchendo a partir do exterior, por meio do que nós imaginamos ser compreendidos pelos outros. Nossos “eus” divididos caminham para uma plenitude fantasiada. (Hall, 2015, p. 21)

Embora, Hall (2015) não problematize os vazios de origens étnicas e culturais, é possível associarmos esse dado à nossa reflexão, posto que há uma lacuna de pertencimento racial e, conseqüentemente, identitário em discussão, buscando a promoção de uma educação antirracista, a partir da qual a diversidade seja respeitada.

Pensar por essa perspectiva é vincular-se a uma concepção da formação educacional como indicadora da luta contra todos os tipos de preconceitos, sejam eles de raça, classe, gênero, em todos os espaços sociais. Nesse sentido, é importante considerarmos a pluralidade para desenvolvermos novos olhares, enquanto fomentadores de pesquisas comprometidas com uma educação antirracista. Frente à realidade que vivemos, esperamos contribuir com o combate aos preconceitos raciais, de sexo e de gênero, tanto dos negros como dos povos originários, que também são alvos de discriminação e violência pelo sistema eurocêntrico de dominação. Em se tratando da literatura infantil, especificamente, almeja-se que as crianças não desenvolvam práticas racistas, odiando-se por causa de sua etnia e cultura.

Pela linguagem literária, a imaginação da criança pode valorizar às diferenças, concebendo-as como patrimônio de uma sociedade multicultural. Porém, o adulto que intermedia o contato entre a criança e a literatura deve reconhecer o grau de

responsabilidade que ele possui, uma vez que suas escolhas podem ou não reforçar narrativas eurocêntricas.

Conscientes de que irão se deparar com lacunas da falta de conhecimento, de material e apoio social, os sujeitos/mediadores dessas leituras podem questionarem-se, desenvolvendo conflitos internos que os levarão para dois prováveis caminhos: o da desistência ou o da persistência. É por esse último que muitas vezes, indiretamente, constrói-se o que vem a ser uma *educação antirracista*, nas palavras de Troyna e Carrington (1990), os pioneiros da teoria iniciada na Grã-Bretanha. Para eles, a educação antirracista considera

[...] Uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal. (Troyna; Carrington, 1990, p.1)

Na visão dos autores, a variedade em estratégias dentro dos espaços educacionais pode ajudar a promover uma igualdade racial. O respeito a diversidade começa quando somos expostos aos ambientes e várias realidades sociais de maneira valorativa. Por conseguinte, a educação antirracista deve zelar pelo respeito a diversidade, de modo que os alunos e a comunidade escolar, como um todo, adotem práticas emancipatórias, sem parecer um discurso de lamentação sobre racismo, raça e direitos.

Dito isso, refletimos sobre o surgimento dessas práticas a partir da chegada do termo *educação antirracista*, que ganhou impulso no Brasil com as conquistas dos movimentos negros sociais. A partir delas, pesquisadores se debruçaram sobre pautas como raça e igualdade de direitos humanos, as quais estão diretamente ligadas ao reforço de estigmas sociais e estende-se a fatores jurídicos, culturais, educacionais, psicológicos, entre outros.

Em seu livro *Racismo e Anti-Racismo na Educação: Repensando Nossa Escola* (2001), Eliane Cavalleiro assegura, através da reunião de vários artigos, a importância da promoção de uma reflexão dos profissionais da educação sobre o respeito à diversidade racial no ambiente escolar, trazendo novas abordagens sobre esse cenário no Brasil. Segundo a autora, uma *educação antirracista* é aquela pensada como “um recurso para melhorar a qualidade do ensino e preparar todos os alunos e alunas para a prática da cidadania [...] possibilitando ao grupo atingido pelos preconceitos a reconquista de uma

identidade positiva. ” (Cavalleiro, 2001, p.150). Dizendo de outra forma, esse tipo de educação servirá como mais um recurso positivo e não como um mecanismo de afronta ao que já funciona. A intenção é preencher lacunas que atingem determinados grupos.

Para Almeida (2021), a implementação de práticas antirracistas efetivamente preocupadas com a questão racial deve ser aquela que investe em políticas internas, cuja finalidade é:

“a) promover a igualdade e a diversidade em suas relações internas e com o público externo- por exemplo, na publicidade; b) remover obstáculos para a ascensão de minorias em posição de direção e de prestígio na instituição; c) manter espaços permanentes para os debates e eventual revisão de práticas institucionais e d) promover o acolhimento e possível composição de conflitos raciais e de gênero.” (Almeida, 2011, p. 48)

A partir dessas possibilidades, a instituição escolar pode promover elementos essenciais (equidade e respeito) para a formação dos cidadãos, que emergem de dentro para fora da instituição. Nesse contexto, torna-se relevante diversificar materiais literários capazes de alimentar leituras de mundo e amplificar o acesso de professores a textos teóricos, historiográficos e filosóficos para fortalecer suas formações no intuito de evitar reprodução de posturas racistas.

A figura do professor, como se percebe, tem papel fundamental para criação de hábitos respeitosos por parte das crianças. É esse profissional que, muitas vezes, excede os limites hierárquicos com seus alunos, possibilita o acesso ao conhecimento em suas diversas formas, algo que o espaço-escolar sozinho não é capaz de fazer. Todavia, não é adequado romantizar esse papel, principalmente, quando percebido dentro do contexto desigual do Brasil, onde a violência e a miséria, na maioria esmagadora dos casos, se sobressaem o fazer pedagógico.

Djamila Ribeiro¹³ publicou em 2019 o livro *Pequeno Manual Antirracista*, a partir do qual ela apresenta possíveis caminhos para a construção de uma educação livre de preconceitos. A intelectual expõe um relato acerca de como a escola comumente faz referência aos negros, “[...] quando criança, fui ensinada que a população negra havia sido escrava e ponto, como se não tivesse existido uma vida anterior nas regiões de onde essas pessoas foram tiradas à força.” (Ribeiro, 2019, p. 7)

¹³ Djamila Ribeiro é escritora, filósofa e, atualmente, coordenadora da coleção *Feminismos Plurais* da editora Pólen e do grupo Promotoras Legais Populares (PLPs), uma rede de formação de lideranças femininas em periferias.

No decorrer da exposição, ela destaca como as versões, do ponto de vista eurocêntrico, sobre história e libertação dos negros pode influenciar negativamente uma criança e alerta para o fato de que essa fase sempre é um alvo fácil de manutenção dessas narrativas, em que negros são salvos da selvageria pela “bondade” dos brancos, mesmo quando se tem uma base cultural como relata a filósofa, “se para mim, que sou filha de um militante negro e que sempre debati essas questões em casa, perceber essas nuances é algo complexo e dinâmico, para quem refletiu pouco ou nada sobre esse tema é algo desafiador. . (*Ibid.* p. 8).

Diante disso, a educação antirracista envolve “uma revisão crítica profunda de nossa percepção de si e do mundo. Implica perceber que mesmo quem busca ativamente a consciência racial já compactuou com violências contra grupos oprimidos.” (*Ibid.*, p. 9). Essa autorreflexão promove uma descoberta que causa mudanças irreversíveis na forma de encarar o processo de construção da sociedade.

Relatos de pessoas negras nascidas, especialmente, antes dos anos 2000 sobre o tratamento excludente que recebiam tendem a serem parecidos, realidade que só começa a mudar quando o Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência do racismo. Assim, pelo pouco tempo que começaram as mudanças, é previsível que a educação antirracista leve tempo para apresentar resultados. Contudo, apesar de ser difícil, ela não é impossível.

Assim como Almeida (2021) aponta caminhos para a promoção desse perfil educativo, Cavalleiro (2001) vai sinalizar estratégias metodológicas como:

1-Reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira. 2-Buscar permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar. 3-Repudiar qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas. 4- Não desprezar a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-la para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as. 5-Ensinar às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira. 6- Buscar materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros [...]’ (Cavalleiro, 2011, p. 158).

Nas considerações da autora os verbos no infinitivo – reconhecer, repudiar, ensinar- simbolizam a infinidade de possibilidades sobre o trabalho de uma educação

antirracista. Logo, é preciso buscar o conhecimento e desenvolver habilidades educativas diversas e respeitadas através de recursos significativos, como a literatura infantil. Dessa forma, poderemos, talvez, garantir que os relatos sobre experiências escolares envolvendo os negros sejam inspiradores e não traumáticos, por isso abordaremos no tópico seguinte como as nuances da literatura infantil podem auxiliar nessa transformação.

CAPÍTULO III- LITERATURA INFANTIL E LIVRO ILUSTRADO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

3.1. OS ASPECTOS ESTÉTICOS/IDEOLÓGICOS E OS SENTIDOS DA LEITURA

As literaturas contemporâneas baseiam suas produções em um leitor implícito que possui participação no processo literário. Desse modo, a preocupação com o ponto de vista do leitor permite que a literatura o conceba como agente que constrói os sentidos da mensagem, pois, através dos elementos da narrativa, ocorre a atualização do texto.

Desses elementos fictícios, o personagem é determinante para que ocorra a identificação entre os gostos e valores dos leitores/crianças com o enredo. Condicionada pela recepção do texto, a fruição estética do leitor se presentifica através da ficção. Sendo assim, a literatura infantil para crianças negras pode ser uma grande aliada no processo de atribuição dos sentidos à leitura, já que, ao serem contadas ou lidas, as histórias proporcionam estímulos para a expressão corporal, socialização, expansão da linguagem e enriquecimento do conhecimento prévio e ideológico.

Dito isto, veremos através do construto dado ao personagem negro, como se revela essa estrutura estético/ideológica, uma vez que reconhecemos o texto literário como uma materialidade composta por ambos os aspectos e concordamos com as palavras de Khéde (1990) quando afirma que

A linguagem literária é um duplo que não permite dissociar forma e conteúdo a partir de enfoques unilateralmente exteriores ou interiores. Não restam dúvidas que qualquer estudo teórico da literatura deverá passar pela investigação do projeto estético e do projeto ideológico de um autor ou de um período. (Khéde, 1990, p.07)

Segundo a autora, não se pode separar a forma que compõe uma obra do conteúdo que ela apresenta, por isso, na linguagem literária infantil, as abordagens devem primar pela associação de forma e conteúdo, por um diálogo objetivo e lúdico, tendo em vista que essa é uma fase na qual as ações se sobressaem às palavras. Vale ressaltar que, no que tange ao foco estético, as ações da personagem/protagonista se destacam e, quando seu conteúdo é baseado, especificamente, em uma formação literária antirracista, precisamos observar os tipos de personagens negros ali presentes.

Essas representações na literatura já evoluíram bastante. Apesar de terem sido a passos lentos, esses reflexos não apagam as sequelas históricas de sua animalização e

inferiorização no contexto pós- abolição. Logo, quanto maior for a diversidade de representações nas obras, maiores serão as possibilidades de identificação e autovalorização do leitor negro com o texto e com suas origens, uma vez que, “a multiplicidade de personagens e posicionamentos é o que permite o texto apresentar uma visão dinâmica da identidade como uma busca”. (Khéde, 1990, p.64). Sobre essa visão dinâmica do texto, a literatura infanto-juvenil brasileira tem apresentado obras que vão ao encontro de antigas reivindicações dos movimentos sociais, promovidos pelos grupos menos favorecidos da sociedade, como negros indígenas, mulheres etc.

E, é nesse atual panorama de mudanças que surgem as literaturas de temática afro-brasileira com autorias negras, trazendo para os textos seus relatos de experiências. Em muitos casos, esses autores se configuram como personagens e narradores de sua própria história.

Ao destacar o negro como protagonista, essas obras reafirmam os direitos da comunidade e a preservação da cultura e história africanas e afro-brasileiras, além de revelar, na estrutura estética e na entidade dos personagens o viés ideológico, sendo, por isso, indissociáveis e essenciais para que possamos delinear as potencialidades de uma literatura antirracista.

Na esteira dessa discussão, ressaltamos que os momentos de leitura literária já são garantidos pela BNCC e têm demonstrado preocupação sobre a importância de uma formação leitora integral, sem recortes pedagógicos e conteudistas. a

“O eixo leitura compreende as práticas que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias.” (BNCC, 2016, p. 68-70)

O documento destaca como a diversidade material das obras pode ativar a fruição estética no momento da leitura. Em sua maioria, os livros ilustrados apresentam esse aspecto: instigar a participação ativa do leitor para correlacionar as linguagens visuais e verbais, uma vez que “o sentido não é veiculado pela imagem e/ou pelo texto, e sim, emerge da mútua interação entre ambos” (Linden, 2011, p.86).

A partir disso, compreendemos que a relação entre as linguagens verbal e visual é essencial para a atribuição de sentidos na literatura infantil atual. Especialmente, nas obras com temáticas étnico-raciais que, através dessa relação comunicativa, pode promover uma representação étnica positiva, combatendo estigmas históricos sobre o

personagem negro na literatura. O leitor, sendo uma criança negra, pode ampliar as experiências das práticas leitora e social, ao passo que se identifica culturalmente e desenvolve habilidades para protagonizar a sua própria história.

No livro *Literatura infantil brasileira (2011)* Leonardo Arroyo apresenta um vasto panorama da literatura brasileira, tomando como ponto de partida a literatura oral e chegando até a produção de Monteiro Lobato. Das reflexões na obra de Arroyo (2011), destacamos a maneira como o autor se refere à essência conceitual da literatura. Em sua acepção,

A natureza da literatura infantil, seu peso específico, é sempre o mesmo e invariável. Mudam as formas, o revestimento, o veículo de comunicação que é a linguagem. A fábula de Esopo é imutável desde o seu nascimento e, desde que consagrada pelo único critério válido em literatura infantil- o gosto do leitor infantil-, permanecerá despertando interesse até o fim. (Arroyo, 2011, p.12)

Diante de tantas mudanças formais, metodológicas e até ideológicas, há um elemento que não muda e que é um critério indispensável em literatura infantil: o gosto da criança. Sua experiência deve ser concebida por uma abordagem emancipatória, no sentido de que ela tenha condições para, através de suas próprias conclusões, compreender a mensagem da narrativa. Nesse sentido, as obras que constituem o corpo literário atual buscam valorizar a interpretação do público mirim para a concretização e divulgação de seus projetos estéticos.

A criança, apesar da pouca idade, é uma peça integrante da tríade narrador/ enredo/ público-alvo. A prática leitora é o momento de consagração da literatura atual, porque a crítica do universo infantil fará uma análise destituída de métodos e, ao mesmo tempo, repleta de originalidade. À medida que realiza a leitura, o pequeno leitor tende a acionar seus conhecimentos prévios e fazer inferências, organizando as informações, relacionando-as com outras leituras de formas diversas das artes que tenha experimentado. Nesse sentido, tal processo não pondera o nível de complexidade de acordo com a idade, tendo em vista as exigências cognitivas que o leitor deve ativar para a compreensão da mensagem.

Logo, essa perspectiva sobre o leitor infantil rompe com a concepção mais conservadora que destinava às obras um caráter pedagógico, tendo que “domesticar” as crianças, vistas como miniaturas de adultos. Visão que, no Brasil, iniciou na segunda metade do século XIX com a produções Lobatianas, marcadas pelo reforço de estereótipos e pela exclusão de grupos sociais, apesar de ter sido a pioneira em inserir na

literatura o universo infantil com abordagens sobre o folclore. É com a valorização da criança que a formação dos leitores começa a suscitar o surgimento de obras as quais se estendem para além de uma educação formalizadora, formar e informar passa a ser o interesse da literatura infantil atual.

Agora, as obras investem em pontos que resgatam a diversidade cultural brasileira por um viés informativo, quando, através dos elementos da narrativa ou da linguagem poética, lançam provocações, fomentando uma leitura crítica sobre os temas universais que a literatura abarca. Então, a relação de aproximação entre o leitor e a obra será medida pelo mundo simbolizado no texto e o contexto social desse destinatário. Através do jogo imaginativo, ele pode transportar as experiências apreendidas em suas relações sociais para o mundo fictício, e vice-versa.

Após essas considerações, compreendemos que a leitura, a imaginação e a cultura são aspectos interligados na relação entre literatura e leitores da atualidade. Como um ser social, a criança tende a compartilhar por um processo lúdico, trazendo pitadas de imaginação para a maneira como compreende temas ou comportamentos trazidos nas obras atuais, algo fundamental para a sua construção identitária. Assim, para além do alargamento dos horizontes de expectativas do leitor,

A Leitura Literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade (...) também porque na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades. Não bastasse essa ampliação de horizontes, o exercício de imaginação que a leitura do texto literário requer é uma das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nós reconhecemos como sujeitos. (Cosson, 2014, p.50)

Cosson (2014) compreende que a literatura conduz indagações e exige do leitor uma postura ativa, sendo primordial que ele se perceba como sujeito social, tendo posicionamentos diante das coisas do mundo nos momentos de trocas coletivas, nos quais se desenvolverá a imaginação, especialmente, das crianças menores, por isso, ler histórias, contar histórias, desenhar, colar etc., são oportunidades de aprendizados que, atualmente, são condensadas nas diversas formas dos livros infantis. A imaginação da criança é o ambiente onde ocorre as aprendizagens. Através dela, os pequenos reconhecem a imagem de si mesmos, dos outros e das relações interpessoais. Logo, a intervenção dos adultos nesse processo deve ser para fundamentar a imaginação infantil.

O imaginário constitui um dos temas mais estudados sobre a relação da criança no mundo, especialmente, por correntes teóricas da Psicologia, tendo destaque nas perspectivas construtivistas e psicanalistas. Estudos sobre a perspectiva Sócio-histórica do Desenvolvimento Infantil (Vygotsky) e a Psicogênese do Desenvolvimento (Piaget) investigam o desenvolvimento neurológico da criança e mostram como o contato com atividades que possuem imagens pode reforçar os laços de afetividade e as relações sociais, resultando em um equilíbrio psicológico. O alcance desses estudos e sua relação com a literatura infantil atual foi evidenciado por Colomer (2017), segundo a autora,

A realidade que a literatura aspira compreender é simplesmente a experiência humana. A literatura oferecida aos meninos e meninas incorpora a essa forma fundamental do conhecimento humano. No campo da psicologia, a corrente psicanalítica foi a primeira a destacar a importância da literatura na construção da personalidade [...] especialmente durante a etapa infantil (Colomer, 2017, p.21)

Vê-se que a incorporação da realidade humana pela literatura como aspecto fundamental, sendo, por isso, atualizada por diversos leitores e suas subjetividades. Considerando uma equivalência entre o estudo sobre o leitor e sobre o texto, a autora diz que a melhor forma de analisar, ou em suas palavras, “lançar luz” sobre a formação do leitor “seria observar o itinerário completo de leitura da infância até a adolescência. Entendendo que os textos refletem a experiência social da criança ou adolescente é preciso saber a interpretação que eles fazem da leitura.” (*Ibid.*, p. 30-31)

Ao afirmar que “é preciso saber a interpretação que eles fazem”, Colomer (2017) enfatiza que o adulto, o qual media o contato da criança com o texto, precisa tornar as observações do leitor infantil relevantes para a efetivação de determinada, tendo em vista que, como exposto por Arroyo (2011), a compreensão infantil é o “único critério” para validar a literatura infantil de todos os tempos. Isso porque o olhar da criança é atravessado por uma imaginação tão plurissignificativa quanto o texto literário. Ambos os elementos geram, concomitantemente, um ambiente de liberdade criativa, contestação, criticidade, transformação e sonho.

Em meio às possibilidades, o mediador deve estar atento às considerações da criança, sejam elas antes, durante ou depois da leitura de determinada obra, o que evita o desperdício de um momento de transformação leitora e, por conseguinte, humana.

Diante das reflexões anteriores, destacamos a capacidade singular da literatura em ofertar diversas possibilidades de interação entre os indivíduos, consigo mesmos e com

outro, tendo como principais portar-de-entrada a fantasia e o simbolismo da linguagem verbal e visual. A literatura infantil atual condensa, portanto, funções que compõem seu valor universal, entendidas como essenciais. Colomer (2017) as organiza da seguinte forma: Na função 1.1- *a função que dá o acesso ao imaginário coletivo*- sendo responsável por

“abrir a porta ao imaginário humano configurado pela literatura [...] essa condição universal que permite compreender que a literatura de todos os tempos e lugares utilize imagens e temas recorrentes, já que surgem das complexas simbologias dos arquétipos [...]” (Colomer, 2017, p.20).

Constatamos, assim, que base dessa função está na importância de resgatar em arquétipos, através de mitos e simbologias, marcas deixadas por grupos sociais do passado, reforçando a importância de conhecermos e valorizarmos as tradições culturais de todos os tempos para a construção da personalidade infantil, aspecto destacado nos estudos da psicologia ditos anteriormente.

Na função 1.2- *a função da aprendizagem da linguagem e das formas literárias*, onde, “a literatura infantil supõe também que os meninos e meninas tenham a possibilidade de lidar com a linguagem e as formas literárias básicas sobre as quais se desenvolvem as competências interpretativas dos indivíduos.” (*Ibid.*, p.26) Ainda dentro das atribuições dessa função, a autora destaca o desenvolvimento da consciência narrativa; que ocorre quando “aumenta a capacidade das crianças estabelecerem nexos causais entre as ações do enredo, e são mais capazes de ordenar o que está ocorrendo nas ilustrações no interior de um esquema narrativo.” (*Ibid.*, p.32)

Na função 1.2.1- *a função de socialização cultural*- se fortaleceu quando os livros infantis “foram perdendo a carga didática ao longo dos tempos em favor da sua vertente literária, ampliando o diálogo literário entre as crianças e a coletividade, fazendo-lhes saber como é, ou como deseja que fosse um mundo real” (*ibid.*, p. 62). A aproximação da criança com a coletividade, na perspectiva dessa função, consiste no fato de a literatura infantil apresentar outros modos de viver na ficção, os quais podem ser desejos reais do leitor.

As funções supracitadas possuem um caráter flexível e se ajustam a vários estudos que envolvam a literatura infantil contemporânea. Todavia, é importante destacar que o cumprimento de tais funções ocorrerá se as crianças tiverem acesso a diversidade de obras

e autonomia para escolher a que mais se identificar. O adulto precisa, nesse sentido, enxergar a criança como um leitor ativo.

Retomando um pouco a ideia que fundamentou o surgimento da literatura enquanto gênero voltado à ideologia burguesa e o conceito de criança como adultos em miniatura que precisavam aprender boas maneiras; consideramos relevante a reflexão sobre as mudanças nos estudos da formação leitora no espaço escolar, haja vista que ela é um espaço determinante nesse processo. Segundo Zilberman (1998),

Escola e literatura infantil, após um longo período de reprodução do “status quo”, podem hoje reformar a visão de mundo de crianças e adolescentes por terem na figura do professor um possível aliado. Este deve ser um sujeito ativo, consciente e estar comprometido com a renovação através da arte. A literatura infantil na escola pode revolucionar, tanto os métodos de ensino, quanto o pensamento, a conduta dos alunos e conseqüentemente a sociedade (Zilberman, 1998, p.23).

A autora pontua os aspectos positivos da presença da literatura em na escola, não pelo viés pedagógico e doutrinador, mas de transformador social que ela tem. O mediador/professor que assimila esta acepção tende a explorar todas a possibilidades interpretativas das obras e promover uma experiência significativa entre seus alunos e a literatura.

No livro *A literatura na escola*, Zilberman (1998) destaca alguns instrumentos que devem ser apresentados aos professores que cursam Letras, em função do trabalho docente. Nesse interim, o professor deve estar apto: “a) À escolha de obras apropriadas ao leitor infantil; b) Ao emprego de recursos metodológicos eficazes, que estimulem à leitura, suscitando a compreensão das obras e a verbalização, pelos alunos, do sentido apreendido” (Zilberman, 1998, p.27).

Para contar com a realização destas tarefas, as disciplinas universitárias precisam oferecer ao futuro docente o seguinte instrumental proveniente dos campos, respectivamente, literário e pedagógico: a) O conhecimento de um acervo literário representativo; b) O domínio de critérios de julgamento estético, que permitam a seleção de obras de valor; c) O conhecimento do conjunto literário destinado às crianças, considerando-se sua trajetória histórica (origem e evolução), assim como os autores atuais, nacionais e estrangeiros, mais representativos; d) A manipulação de técnicas e métodos de ensino que auxiliem no processo de incremento e estímulo à leitura.

Os tópicos acima reiteram o quanto o professor pode ampliar o repertório literário e social do aluno. “Pela mesma razão, invalidam-se a concepção e o emprego do livro como instrumento de transmissão de normas, sejam linguísticas ou comportamentais, ressaltando-se, em lugar disso, o seu destino inquiridor e cognitivo.” (Zilberman, 1998, p.27).

Em *Literatura Infantil Brasileira: Histórias e histórias* (2007), Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007) fizeram uma ampla abordagem, crítica e histórica, sobre determinados momentos e certas tendências da produção literária brasileira para crianças. Partindo de uma interpelação entre literatura infantil e não-infantil, as autoras ressaltaram vários pontos que norteiam as produções, dentre os quais, destacamos dois.

O primeiro, refere-se ao rompimento de estigmas hierárquicos entre a literatura não-infantil e a infantil. Para Lajolo e Zilberman (2007), ambas são “pólos dialéticos do mesmo processo cultural que se explicam um pelo outro, delineando, na sua polaridade, a complexidade do fenômeno literário num país com as características do nosso” (p. 10) de modo que se torna um equívoco colocá-las como áreas opostas, quando suas abordagens são intrinsecamente ligadas.

O segundo ponto gira em torno das possibilidades de leituras dadas pela linguagem visual na literatura infantil. A ilustração, “na vida contemporânea, ganha cada vez maior importância, tendo a vanguarda poética dos anos 50 incorporado à literatura a dimensão ótica do signo e o cuidado artesanal com a diagramação” (Lajolo e Zilberman, 2010, p. 12). O cenário literário infantil, como se vê, incorporou o estatuto do visual para as representações do mundo moderno e pós-moderno.

Uma ressalva sobre a fala das autoras está no reconhecimento das limitações intelectuais sobre a influência da linguagem visual, apesar de elas já destacarem o signo icônico (linguagem visual) e a diagramação das obras como elementos importantes, ao considerarem que:

Ao refletirmos sobre a ilustração nos livros para crianças, esses passam a constituir uma espécie de novo objeto cultural, onde visual e verbal se mesclam. No entanto, e apesar de tudo isso, este livro privilegia exclusivamente o nível verbal dos textos analisados. Incluir na nossa reflexão a dimensão gráfica dos livros exigiria o recurso a outros especialistas, o que tornaria o projeto inexecutável. (*Ibid.*, 2007, p. 13)

Para as autoras, por ser um novo objeto cultural que relacionam as linguagens visuais e verbais, o estudo de tal fenômeno intima a intervenção de especialistas da área

e, portanto, merece ter um momento exclusivo para tal explanação. A constatação das autoras é coerente e notifica-nos sobre a relevância de as ilustrações nos livros atuais serem observadas para além da leitura lúdica, pois elas apresentam complexidade sobre o quê e como comunicam através da realidade simbólica.

O fato de as ilustrações modificarem e/ou ampliarem os sentidos do texto verbal, lhes garante uma apreciação independente da linguagem verbal, tendo em vista que elas podem narrar algo. Contudo, a ênfase de nossa discussão está em uma coletividade discursiva, haja vista que, ela será, provavelmente, estendida por novos trabalhos, relativos as temáticas que introduzimos aqui. Portanto, reconhecemos as limitações, advindas da prematuridade brasileira sobre a forma visual de comunicar. Diante dessas observações sobre as especificidades das imagens, bem como a escassez de trabalhos sobre o tema da literatura infantil com protagonistas negros associados ao livro ilustrado, destacamos no próximo tópico as bases conceituais e metodológicas para a leitura de tal objeto.

3.2. O OBJETO *LIVRO ILUSTRADO* POR UMA TRILHA CONCEITUAL

As imagens são elementos que, historicamente, tiveram maior espaço no universo infantil da literatura, talvez, por essa razão, elas não ganharam o tratamento de uma linguagem prestigiada. Como discutimos no tópico anterior, a estigmatização da infância, inevitavelmente, se estendeu para outras abordagens próximas dessa etapa da vida humana. Assim, as imagens foram postas como adornos destituídos de valores consagrados pela literatura mais conservadora, o que resultou na permanência de abordagens equivocadas e atraso de estudos válidos sobre a linguagem disposta na ilustração.

Para além da preferência das crianças, os livros que trazem imagens são, atualmente, objetos de vários estudos que partem de linhas teóricas específicas e consagradas, especialmente, fora do Brasil. Todavia, essa constatação está diretamente relacionada às mudanças sobre a concepção da infância e à formação leitora por meio da literatura infantil e juvenil atual, diante da qual o processo de leitura é diverso e exige o desenvolvimento de várias habilidades que ultrapassam os limites do código escrito.

Os livros destinados ao público infantil e juvenil destacam a diversidade cultural brasileira que está em vigor, por isso, além dos recursos literários, a materialidade desses objetos parece ultrapassar os interesses comerciais. Desde o formato, a paleta de cores

dos livros, dentre outras especificidades, percebemos o investimento em propostas que têm as experiências do leitor como seu principal objetivo.

Desse modo, podemos localizar discussões teóricas sobre o papel da imagem nos livros infantis, a fim de encontrarmos definições, no mínimo, coerentes para as principais situações em que os signos verbal e visual dividem o espaço narrativo. Tais estudos, de algum modo, refletem sobre a crítica literária, sobre as concepções de literatura e as formas de comunicação humana, contribuindo para fomentação de pesquisas.

Nessa direção, a dissertação intitulada *Articulações entre palavras e imagens em livros ilustrados: Estratégias de leitura (2016)*, de Marcela Lira, faz um panorama histórico sobre a literatura infantil, focalizando as mudanças sobre as ilustrações em períodos sócio-históricos diversos. No segundo capítulo, a autora discute a inconstância do termo específico para livros em que a ilustração - assim como o texto - seja vista como linguagem com sentidos literários.

Segundo Lira (2016), o termo designa um objeto de características exclusivas e indispensáveis. No Brasil, em muitas situações, termos como livro ilustrado, livro de imagem ou mesmo livro infantil são utilizados sem muito critério. Essa agitação de termos pode ser resultado do tardio, mas não menos importante, tempo que os estudos sobre a ilustração começaram a surgir no Brasil, meados de 1970, conforme a autora.

Diante disso, destacam-se alguns estudos sobre o objeto livro ilustrado que vêm se destacando no Brasil, como o de Sophie Van der Linden, na obra *Para Ler o Livro Ilustrado (2011)*. O texto aborda discussões que vão desde a evolução do livro ilustrado no capítulo primeiro, à leitura do livro ilustrado, no capítulo quinto. Entretanto, é no capítulo terceiro, página e espaço do livro, que a autora apresenta uma definição para o objeto *livro ilustrado*, segundo Linden (2011)

O *livro ilustrado* vai além da ideia da copresença para que haja uma necessária interação entre texto e imagens, de modo que “o sentido não é veiculado pela imagem e/ou pelo texto, e sim, emerge da mútua interação entre ambos”. Sendo assim, o *livro ilustrado* deve ser pensado a partir dessa interdependência essencial. (Linden, 2011 p. 86)

Na acepção acima, o fato de ter a imagem não garante a ideia de o livro ser ilustrado, mas a interação texto-imagens é que traz uma comunicação específica, onde as imagens deixam de ser uma representação da linguagem escrita, ampliando as interpretações sobre o enredo.

Ainda conforme Linden (2011), “O *livro ilustrado* seria assim “uma forma de expressão que traz uma interação de textos e imagens, no âmbito de um suporte [...] pela diversidade de produções materiais [...] de página para página.” (Linden, 2021, p.87). Por isso, a análise do livro ilustrado deve considerar a relação interna do texto verbal e visual a partir das possibilidades anunciadas em toda sua materialidade e projeto gráfico

Concebidos dessa forma, *os livros ilustrados* são capazes de colaborar com o desenvolvimento infantil em seus determinados estágios, promovendo também um equilíbrio no campo da afetividade e da inteligência. Através da imagem, a criança pode conhecer e criar suas próprias histórias, ao mesmo tempo em que atribui sentidos às suas indagações. Ainda que tenha limitações na articulação da linguagem, ela consegue, através das experiências com as imagens, expressar emoções e se comunicar. Ainda no âmbito das possibilidades de significação construídas pelas relações entre as linguagens que constituem o livro ilustrado, temos a investigação sobre os elementos que constroem o projeto gráfico.

Conforme o autor, “no *livro ilustrado* tudo que o cerca [...] depende muitas vezes da criação do ilustrador, por essa perspectiva, o formato, as capas, guardas, folha de rosto e páginas do miolo, devem ser vistas como um conjunto coerente”. (Linden, 2011, p. 86) Portanto, a leitura do *livro ilustrado* antecede o enredo determinado pelo miolo, essa noção de integração entre os elementos internos e externos da narrativa ilustrada deve ser compreendida pelos mediadores, que, antes das crianças, têm acesso às obras e podem observar toda a materialidade do livro enquanto objeto.

Esse objeto traz duas linguagens: o texto e a imagem, as quais mantêm um diálogo por terem, pelo menos, um objetivo comum: proporcionar a fruição literária. Embora haja outras definições para o livro cuja ilustração tem protagonismo garantido, a ilustração que o contempla atua, inevitavelmente, como uma linguagem especial.

Por isso, *o livro ilustrado* torna-se um objeto de estudo das teorias literárias quando traz aspectos textuais e plásticos da ilustração, como um diálogo. Logo, o estereótipo de simples entretenimento, dado pelo senso comum, não se sustenta. Entretanto, como observamos anteriormente, ainda no campo teórico, há divergências e, por vezes, confusões sobre o que é e qual o é papel desse objeto. Então, antes de exigir uma mudança de postura da sociedade comum, faz-se mister a promoção de um acordo por parte dos pesquisadores.

Segundo Hunt (2010, p. 165), “os livros ilustrados podem cruzar os limites entre os mundos verbal e pré-verbal; podem ser aliados da criança leitora”. Mas, para que esse

processo ocorra, é necessário, antes, saber diferenciar o gênero *livro ilustrado* do livro com ilustração, por isso, o autor reforça que “a literatura infantil toma emprestada características de todos os gêneros, mas existe um gênero para o qual ela tem contribuído: o *livro ilustrado* que é distinto do livro com ilustração” (Hunt, 2010, p. 165). Essa distinção é, em grande parte, organizacional, porém, se lembramos que a ilustração altera o texto verbal, isso se aplica ainda mais ao livro ilustrado.

Para Nodelman (1981, p. 57), “assim como o nosso entendimento de linguagem depende do nosso conhecimento de gramática, nossa compreensão de imagens depende do nosso conhecimento das convenções por meio das quais elas operam.” Em outras palavras, as cores, os traços e os tamanhos das imagens não são proporcionais ao objeto real, como no caso das caricaturas, mas trazem aspectos do que é posto culturalmente e isso é preciso compreender.

As linguagens literárias constroem um mundo possível, no qual os objetos nem sempre serão claramente delineados. Nesse mundo imaginário, há lacunas que são preenchidas pelo leitor de acordo com sua experiência. No ato da leitura, ele tende a fazer inferências a partir de suas convenções culturais, atualizando a obra. A leitura, como elemento cultural, contribui para o desenvolvimento cognitivo e para a formação da personalidade da criança, pois tem como principais funções¹⁴ proporcionar o acesso ao imaginário coletivo, a aprendizagem da linguagem e das formas literárias e o conhecimento de modelos poéticos, valorizando o folclore e a oralidade. Se a literatura infantil chega à criança através de um adulto, esse deve estar atento a essas questões, procurando perceber se determinada obra e sua respectiva leitura vão agregar valor para a formação de uma criança.

Na obra *Livro Ilustrado: Palavras e Imagens (2011)*, traduzida pela Cosac Naify, as autoras Maria Nikolajeva e Carole Scott apresentam ferramentas para a observação da dinâmica palavra-imagem, essencial para destacar a peculiaridade do *livro ilustrado*, posto como “um livro com pelo menos uma imagem em cada página dupla.” (p.27). As autoras ampliam essa definição, depois de examinarem obras que dão margem à construção de estratégias que atendam à diversidade de leituras e interpretações entre palavra e imagem na literatura atual. Segundos elas,

Muitos *livros ilustrados* são claramente destinados as crianças pequenas e adultos sofisticados, comunicando-se em diversos níveis de ambos os

¹⁴ Funções da literatura apresentadas por Teresa Colomer em “Introdução a literatura Infantil e Juvenil” (2017, p.19 -76)

públicos, [...] a disposição de imagens, como apresentação, dirige-se ao um espectro variado de imagens. O contraponto entre narrativa textual e icônica é um ponto de tensão na comunicação do livro. (Nikolajeva e Scott, 2011, p. 39-41)

Conforme ressaltam, os *livros ilustrados* mais elaborados podem ser destinados tanto para o adulto, que é atravessado por conhecimentos morais e comportamentais e sabe decodificar o texto verbal; quanto para as crianças, que apesar de não terem essas influências, possuem um olhar sutil - que faz toda a diferença na leitura - sobre as ilustrações. Por outro lado, para que essa leitura contemple o máximo de possibilidades interpretativas, ambos os leitores devem atentar para observação do livro como um todo, explorando toda a materialidade, que se revela cada vez mais sofisticada nos livros atuais. Segundo Nikolajeva e Scott (2011),

Quase nada foi escrito sobre os paratextos- Títulos, capas, ou guardas – de livros ilustrados. Esses elementos, porém, são ainda mais importantes nesses livros que nos romances. Se a capa de um livro infantil serve para decoração [...] a de um livro ilustrado muitas vezes é parte integrante da narrativa. [...] Na verdade, a narrativa pode começar na capa, e passar da última página, chegando até a quarta capa. (Nikolajeva e Scott, 2011, p.307)

A partir dessa categorização, interessa-nos as diversas interações possíveis entre palavra e imagem em toda a materialidade do livro ilustrado, para que se possa destacar que essas relações não ocorrem de maneira hierárquica, mas desenvolvem uma relação colaborativa e possibilitam estratégias de leitura para complementar ou ampliar os vazios narrativos em ambas as linguagens.

Com base nas perspectivas discutidas anteriormente, compreendemos que o diferencial do objeto *livro ilustrado* sobre outros gêneros no compêndio literatura infantil se concentra na interação entre as linguagens visual e verbal. Além disso, tal objeto exige uma leitura integrativa entre a materialidade, o projeto gráfico e a imagem, elementos que são responsáveis pelas impressões de sentidos a partir das múltiplas funções da imagem. Em conformidade com essa visão, Vera Maria Tietzmann Silva no livro *Ler imagens um aprendizado: a ilustração de livros infantis* (2020), ao refletir sobre a leitura de textos e de imagens, discute sobre a relevância da alfabetização visual e da alfabetização estética, partindo de quem faz a mediação entre obra e leitor infantil. Segundo a autora,

A criança terá toda uma vida pela frente para pôr em dia seus conhecimentos sobre o legado cultural que recebeu de gerações passadas. Ela e o leitor comum podem apreciar uma ilustração de qualidade mesmo sem dispor desse lastro cultural. Já o promotor de leitura – em geral um professor- e o ilustrador sim. [...] devem conhecer seu território de atuação a fundo. Ou deveriam. (Silva, 2020, p. 20)

Para a autora, a criança e um leitor comum possuem tempo para adquirir um lastro cultural que lhe permita análises pontuais. Entretanto, o adulto que promove a leitura deve ter uma mínima noção das características literárias sobre livro que está ofertando. Por essa perspectiva, torna-se válido a divulgação dos conceitos e discussões sobre o tema, na tentativa de possibilitarmos um alfabetismo visual e estético, combatendo os estigmas que foram construídos a partir das imagens em livros infantis.

Sabemos que o mundo que nos circunda é tomado por imagens que chamam a nossa atenção. Elas estão em propagandas, cartazes, placas etc., e possuem diversos objetivos. Por certo, essas imagens contemporâneas têm um poder persuasivo, nos convencendo em poucos segundos a adquirir algo ou mudar os planos, mas a rapidez do olhar não aguça uma técnica de leitura estética.

Na literatura que parte do *livro ilustrado*, as exigências da leitura exigem que treinemos nosso olhar, desenvolvendo habilidades que transitem do fictício ao real. No *livro ilustrado*, a presença da imagem marca estilos, técnicas e funcionalidades que necessitam de atenção antes, durante e depois da leitura, como destacamos a seguir.

Partindo dessa premissa, Luís Camargo – escritor e ilustrador - ressalta na obra *Ilustração do livro infantil (1995)*, algumas funções da ilustração, o autor se baseia nas funções da linguagem de Roman Jakobson, são elas: *A função de pontuação*, que ressalta os aspectos ou assinala seu início e seu término, chamada de vinheta, capitular e cabeção. *A descritiva*, que descreve os objetos, personagens, animais, predomina em livros informativos e didáticos. *A narrativa*, que atua mostrando uma ação, uma cena, conta uma história. *A simbólica*, que representa uma ideia ou caráter metafórico da história. *A função expressiva-ética*, que tende a expressar emoções através da postura, gestos e expressões faciais dos personagens e dos próprios elementos plásticos como linha, cor, espaço, luz etc. *A estética*, que chama atenção para a maneira como foi realizada pela linguagem visual. *A função lúdica*, que está presente no que foi representado e na própria maneira de representar. Por fim, *a metalinguística*, ocorre quando a linguagem visual fala sobre a linguagem.

A categorização posta pelo autor vem no sentido de valorizar a ilustração como uma linguagem visual que comunica, assim como a verbal. Contudo, diferente da linguagem verbal, que é limitada, as possibilidades interpretativas das ilustrações são infinitas, e por isso, as funções supracitadas, muitas vezes, ocorrem simultaneamente, seja no *livro ilustrado*, em que há uma relação entre as linguagens, seja no *livro de imagem*, em que o visual é a única linguagem.

É certo que a leitura de uma imagem por uma criança ocorre de modo autônomo, entretanto, é importante ressaltar que o livro ilustrado no momento da apreciação está carregado de sentidos infinitos, tendo nos elementos plásticos (cor, forma, espaço, figuratividade etc.) e aspectos de componentes sintáticos. Através de uma leitura conjugada desses elementos, semânticos e sintáticos, emergem os temas e estilos da obra.

Para Silva (2017, p. 1-2), “essas funções compreendem uma percepção de que a ilustração de um texto condensa muitas possibilidades de diálogo entre o que está escrito e a imagem visual, carregando as leituras do texto de significados”. Sendo assim, o que irá definir quais possibilidades estão em ênfase em determinado livro ilustrado serão os propósitos de cada abordagem; algo que, inevitavelmente, exige um olhar preparado e flexível, considerando a riqueza de materialidades disponíveis atualmente. “O *livro ilustrado* infantil contemporâneo apresenta ainda, as possibilidades de diferentes tratamentos e formatos, o que amplia as exigências de construção de sentidos propostas frente ao leitor” (Silva, 2017, p. 3).

Na maioria das vezes, a leitura desses livros exige a ativação de vários sentidos, especialmente o tátil e visual, podendo ser visto como uma brincadeira pela criança, porque a variedade de materiais é infinita, dentro de uma perspectiva de livro-objeto em que as crianças podem jogar, montar, abrir e até apertar algo para que a história se apresente. De montagens 3D a dobraduras *pop-up*, observamos uma engenharia literária que tem como principal obra prima o papel, recriando edificações, florestas e personagens clássicos para atender a demandas literárias e, em alguns casos, informativas. Desse modo, no *livro ilustrado* contemporâneo,

A diagramação é elaborada em função da articulação entre texto e imagem, o que define e depende do suporte, do tamanho das imagens, além disso, devem também ser lidos nesse conjunto os formatos, as capas, guardas, folhas de rosto e páginas do miolo. Nesse sentido, há uma materialidade do livro como objeto que precisa ser considerada na produção do sentido. (Silva, 2017, p. 4)

Na fala, a autora explicita a importância da integração entre as partes do livro, evidenciando que o formato e a diagramação dependem da conexão entre o verbal e o visual. Essa exposição chama atenção para o fato de escolhermos obras que tragam variedades; tanto na materialidade, quanto nos elementos estéticos e ideológicos a fim de colaborar com a formação leitora de diversas crianças, como as brasileiras.

3.3. ALFABETISMO VISUAL: ESTRATÉGIAS PARA A COMPREENSÃO DAS ILUSTRAÇÕES

Qualquer estudo sobre as imagens e seus variados gêneros deve levar em consideração a influência de expressões artísticas literárias em suas estéticas específicas, dado que “o ilustrador, sendo um profissional da arte, deve ter sólidos conhecimentos de história da arte [...] em benefício de seu próprio fazer estético.” (Silva, 2017, p.38) depositando em suas criações esses conhecimentos. Se tratando do professor, capacitado para a formação leitora, “convém que ele conheça pelo menos as principais características que marcaram os grandes ciclos da arte ocidental.” (Silva, 2020, p.38)

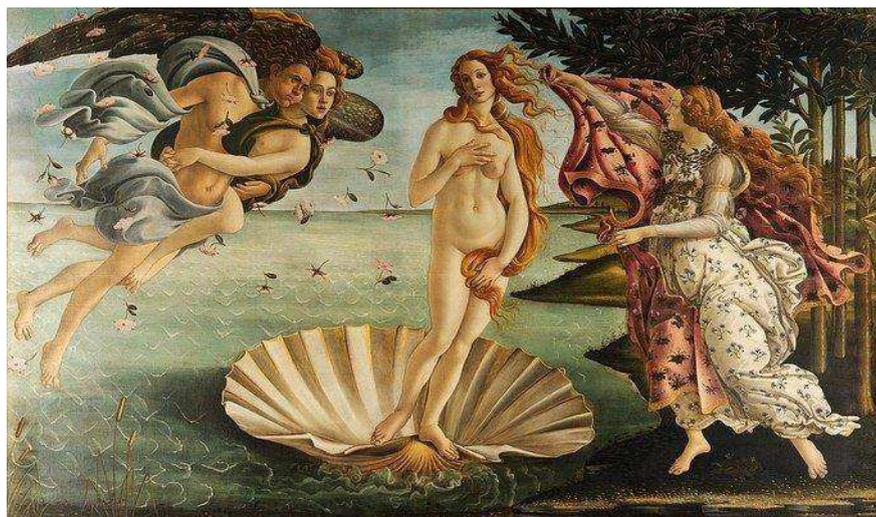
As especificidades da ilustração/imagem na literatura infantil têm influência de períodos históricos da Arte, os quais foram responsáveis pelos ciclos da arte ocidental, organizados no Brasil, em sua maioria, por um viés pedagógico, o qual vem modificando aos poucos. Para esclarecer as marcas vanguardistas que se sobressaem em algumas ilustrações contemporâneas, Vera Maria Tietzmann Silva (2020) explicita a seu texto as especificidades de quatro escolas/correntes artísticas: o renascimento, o barroco, o impressionismo e o expressionismo. A autora faz uma comparação entre o estilo Renascentista, na obra *O nascimento de Vênus, de Botticelli*, e as ilustrações do livro *Outra Vez* (1984), de Ângela Lago; como também, ressalta as características dos deuses gregos a partir de suas representações. Leia-se as imagens abaixo:

Figura 4-Livro Outra Vez (1984)



Fonte: (Silva, 2020, p. 40)

Figura 5- O Nascimento de Vênus, de Botticelli



Fonte: Cultura Genial (2023)

As imagens acima, apesar de terem sido produzidas em períodos distintos, podem se relacionar a partir da influência Renascentista, que se destaca pela difusão dos aspectos de luminosidade, em cores de luz e sombra. Ou seja, as sombras marcam traços de profundidade e ressaltam os contornos das figuras nas duas imagens. Esses aspectos vanguardistas se destacam nas ilustrações e colaboram para infinitas possibilidades semânticas nas suas apreciações/leituras, de modo que a imagem pode comunicar independente do texto verbal.

Com relação aos elementos necessários ao alfabetismo visual, Ramos (2013) defende que, para leitura do livro infantil ilustrado, as estratégias de formação de significados precisam ser apreendidas pelo leitor para que se concretize a leitura. A indistinção de público seria uma característica da produção contemporânea que exigiria esse aprendizado. O *livro ilustrado*, exemplifica a autora, “é um dos exercícios mais elaborados, porque o diálogo precisa ser bem conduzido pela sequência de imagens de forma a não tornar a leitura aleatória, desvinculada do conjunto de ilustrações”. (Ramos, 2013, p. 109).

A estudiosa propõe um conjunto de anotações “para tornar mais fácil a avaliação da comunicação feita pela imagem visual” (*ibid.*, p. 145) e sugere questões que precisam ser levadas em consideração em sete obras, todas publicadas na primeira década dos anos 2000. Ela esquematiza as anotações e as distribui a partir de categorias discriminadas entre projeto gráfico (capa, tipo e fonte, colocação do texto, colocação da imagem, forma do livro e funções) e reorganizadas em uma síntese.

A concepção de leitura de Ramos (2013), para a produção do alfabetismo visual, inclui a utilização de alguns termos mais comuns no campo do design gráfico e da comunicação visual para a produção de metodologias de interpretação das imagens. As anotações que compõem o roteiro de leitura são imprescindíveis, pois encaminham o leitor para pontos necessários da mediação e podem suscitar novas leituras, apoiadas por dados recolhidos do texto verbal e da ilustração que compõe a narrativa visual.

Diante dos pressupostos teóricos destacados e considerando as funções da ilustração de Camargo (1995), as relações de contraponto de Nikokaveja e Scott (2011) e os destaques sobre projeto gráfico de Ramos (2013), elaboramos o quadro abaixo para procedermos à leitura do *livro ilustrado* em tela, destacando as estratégias de compreensão leitora do texto verbal e do texto visual.

Aos pontos destacados por Ramos (2013), acrescentamos, no Quadro 1, outras informações sobre o texto narrativo e as possíveis questões para emprendermos um percurso metodológico ao processo de interpretação. Nesse sentido, buscamos na relação entre imagem e texto a exploração dos recursos disponíveis ao leitor, para incentivá-lo a construção dos vários sentidos possíveis dessas duas linguagens. A criança, ao se deparar com obras que promovam a representação cultural a partir de um olhar coletivo, terá mais possibilidades de construir uma prática leitora em que se reconheça como sujeito leitor e co-autor. Por isso, seu contato com obras ilustradas deve primar pela autonomia e ludicidade infantil de forma diversificada.

Na literatura atual, a leitura das ilustrações, da materialidade e do projeto gráfico, de forma simultânea, provavelmente, permitirá uma experiência leitora inédita, mesmo que seja da mesma obra. Para as crianças brasileiras, especialmente as negras, que são diferentes em cultura, etnia e classe social, a imagem torna-se uma linguagem, muitas vezes, determinante para o seu desenvolvimento social e intelectual.

Refletir sobre a formação leitora a partir das funções da literatura infantil na atualidade exige que consideremos a diversidade sociocultural das crianças brasileiras e as infinitas possibilidades de leitura. Ainda sob essa premissa, associamos à ideia de que as crianças, independente de classe, raça e gênero, estão em pleno processo de construção identitária e de desenvolvimento cognitivo, o que faz com que as experiências com a leitura possam ser determinantes. Desse modo, o livro infantil pode ser escolhido por apresentar diversidade visual, verbal e temática, além de promover diálogos entre os elementos formais e temáticos.

Portanto, obras que reproduzem imagens de situações culturais ou personagens negros de maneira respeitosa e valorativa podem, através da estética literária, da materialidade e das funções que se depreendem na linguagem visual e verbal; promover autoidentificação racial. Entretanto, a falta de conhecimento especializado na área pode ser um entrave para que olhemos o livro como uma Arte carregada de detalhes e técnicas inerentes a seus autores, ilustradores e períodos de circulação. Sendo assim, a cada estudo que surge sobre o *livro ilustrado*, temos mais chances de escolher obras com potenciais estéticos e, conseqüentemente, promover uma alfabetização visual e uma educação antirracista.

Conforme Debus (2017), a ilustração é uma linguagem e como linguagem criativa propicia ao leitor fruição estética e experimentação, no entanto, a mesma ilustração que abre horizontes pode encarcerá-los, na medida em que constroem enredos e cristalizam as percepções sobre o imaginado (p.29). Apesar da fala da pesquisadora não fazer distinção entre a especificidade da ilustração a partir do fenômeno *livro ilustrado*, observa-se sua sinalização para o cuidado ao tratar de grupos ou temas historicamente silenciados na literatura brasileira através da representação pela imagem.

Partindo disso, a leitura do *livro ilustrado* pode contribuir com a formação leitora e a construção da personalidade infantil, quando tem o cuidado especial com o uso das linguagens verbal e visual, apresentando, ao mesmo tempo, aspectos que imprimem o conhecimento sobre a cultura afro-brasileira das crianças negras. Desse modo,

ressaltamos a importância de obras, na literatura infantil juvenil contemporânea, que abordam as temáticas das relações étnico-culturais.

Considerando que a LIJ brasileira atual possui uma significativa produção de livros voltados ao público que faz parte do segmento étnico-racial negro, é significativo observar como eles trazem os personagens negros e como os enredos apresentam um potencial estético para educação antirracista. A partir disso, o livro para a infância é um artefato, no sentido de que ultrapassa os limites da formação leitora e comerciais quando olhado por esse viés. Dessa significativa produção, o livro ilustrado torna-se o principal elemento de análise nesse estudo, pois seu caráter de linguagem polissêmica é o fio condutor para o alcance da mensagem pelo leitor. Por isso apresentamos a seguir um quadro que destaca caminhos metodológicos que podem ser utilizados para a leitura do livro ilustrado.

Quadro 1 – Anotações para leitura do livro ilustrado

	Capa – atentar para elementos de surpresa ou previsibilidade
Projeto Gráfico	Tipo e fonte – forma do texto comunica, enunciação gráfica
	Colocação do texto – fora da ilustração ou inserido na ilustração
	Colocação da imagem – sem margem, com moldura
	Forma do livro – livro-álbum (texto e imagem com importância igual); livro-imagem (ilustração determina a leitura) e livro ilustrado (a palavra tem predomínio e as ilustrações têm função de acompanhar a narrativa) Ilustração
	Funções - reiterar, contradizer, ampliar ou sugerir. Imagens podem concordar, tensionar, negar, expandir ou propor uma visualidade nova para o que está dito com as palavras. / Representativa, descritiva, narrativa, simbólica, expressiva, estética, lúdica, conativa, metalinguística, fática e de pontuação; representar, descrever, narrar, simbolizar, expressar, brincar, persuadir, normatizar, pontuar, além de enfatizar sua própria configuração, chamar atenção para o seu suporte ou para a linguagem visual.
	Elementos plásticos – perceber as potencialidades expressivas de linha, cor, forma, criando ritmos visuais.
Ilustração	Posição dos personagens nas páginas – páginas pares, menos importante, acima ou ao meio, mais relevantes.
	Posição das imagens nas páginas – próximas às bordas das páginas movimento continua nas páginas seguintes; ilustrações que sangram quando ocupam todo o espaço da página.
	Traços da ilustração – esquemáticos (representações e desenhos simplificados); mais elaborados (detalhes); figurativos (imagens reconhecíveis) abstratos (afastados do real), cores como sugestão de estados de ânimo.
Texto Vert	Representação – relações de poder (personagens são representados com mais poder, privilégio ou autoridade na narrativa; aspectos do texto indicam essas posições)
	Intertextos – relações possíveis com clássicos, traduções e adaptações também
	Protagonismo – características (racial, de gênero, etc.) do grupo privilegiado e quais as do grupo menos privilegiado, vozes dos personagens, coletividades

	Complexidade – perceber as camadas nos conflitos, apresentação da trama; Estrutura tradicional ou inversão dos acontecimentos; uso de inversão no tempo; construção de simbolismos, repertórios (ancestralidade, culturais)
	Atualizações – contexto de produção e recepção; aspectos do texto indicativos que a história foi criada e/ou representa o período; as representações se relacionam com a realidade atual ou com aspectos históricos dessa sociedade;

Fonte: a autora, elaborado a partir de Ramos, 2013.

CAPÍTULO IV - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO CORPUS

4.1.1. *Com qual PENTEADO eu vou?* (Oliveira, 2021)

Inspirado no reencontro familiar de Kiusam de Oliveira, a obra traz um enredo encantador que resalta temas como identidade, respeito e ancestralidade aos que vieram antes de nós, os idosos. O livro é traz ilustrações amplas que preenchem as páginas sem molduras. Há tipografias diversas e a diagramação é tradicional, o que favorece as pinturas como se fossem cenas plásticas que prendem a atenção do leitor. O formato códex costurado tem dimensões grandes com formato quadrado, 26.6 x 26.6 x 0.6 cm.

Kiusam nos pega pelas mãos e nos guia para as descobertas da cultura africana, através das ações da protagonista Aisha, uma menina que se prepara para o aniversário de 100 anos do bisavô Benedito. A festa será no quintal de casa, com belas decorações, muita música e o mais importante: a presença de toda a família. Animada, a garotinha conversa com os primos sobre penteados e pede para a mãe fazer nela um muito bonito, para deixar seu bisa feliz.

Figura 6-Capa e miolo *Com qual PENTEADO eu vou?*



Fonte: Oliveira, 2021.

Narrada em primeira pessoa, a história inicia com Aisha apresentado seu bisavô e situando o leitor sobre o grande acontecimento; seu aniversário. A menina apresenta os personagens e uma grande ilustração acompanha sua descrição. Depois de, com ajuda da mãe, conseguir fazer um belo penteado, ela vai receber os primos. Quando os convidados chegam, tudo fica mais especial. Cada um dos 12 primos leva de presente uma virtude: Monifa, a generosidade; Kwame, a sensibilidade; Amara, a dedicação; Olamilekan, a espontaneidade, entre outros. Cada primo ganha uma cena da história, já que a autora teve toda delicadeza de trazer o significado de cada nome e virtude acompanhada da ilustração de cada personagem. O clímax da história

acontece quando todos os primos decidem surpreender o bisavô entrando de mãos dadas no quintal.

Chegamos unidas no quintal só deu para ver as lágrimas nos olhos do bisa Benedito. E foi assim, com lágrimas nos olhos que ele disse: - minhas bisnetas, meus bisnetos venham cá tirar um retrato para que guardem de lembrança quando esse velho aqui partir. (Oliveira, 2021, p. 38)

Com esse “retrato” ocupando todo o fólio das páginas seguintes, o leitor tem condições de se reconhecer em alguns dos personagens que, além da diversidade no penteado, apresentam uma paleta diversa em tons de pele e demais traços étnicos.

As ilustrações, além de terem um espaço privilegiado nessa obra, contemplam a maioria das funções visuais. A expressiva, ética – expressa emoções através da postura, gestos e expressões faciais dos personagens e dos próprios elementos plásticos como linha, cor, espaço, luz. A função estética que chama atenção para a maneira como foi realizada, para a linguagem visual e lúdica.

4.1.2. *Amoras* (Emicida, 2018)

Amoras, 2018, é uma obra inspirada na letra de uma música composta por Leandro Roque da Silva, Emicida – cantor, letrista e apresentador brasileiro – e ilustrada por Aldo Fabrini. A narrativa mostra as estratégias que um pai utiliza para responder às inquietações de sua filha sobre sua cor e ancestralidade. O livro apresenta o formato códex, em canoa, grampeado e quadrado, medindo 20.50 x 20.50 e peso 0.146kg, com o fólio na horizontal, traz 44 páginas que não são enumeradas. O papel é misto, tendo o aspecto de gramatura alta, mas sem discriminação desse dado no colofão, sugerindo o manuseio mais propício ao leitor menor e atendendo a possíveis apelos comerciais de mercado.

Figura 7-Capa e 4ª capa de *Amoras*



Fonte: Emicida, 2018.

O enredo inicia na quarta página com o foco narrativo em primeira pessoa. É representada para o leitor uma perspectiva a partir do narrador sobre como funciona o lado de dentro – a imaginação - na cabeça dos pequenos. Desse modo, o protagonismo é reservado a uma criança negra, meiga e doce, assim como a fruta amora. A partir das características da criança, ocorre um direcionamento para tratar de temas sociais e culturais (identidade, igualdade, respeito, religião), especialmente, do povo afrodescendente no Brasil.

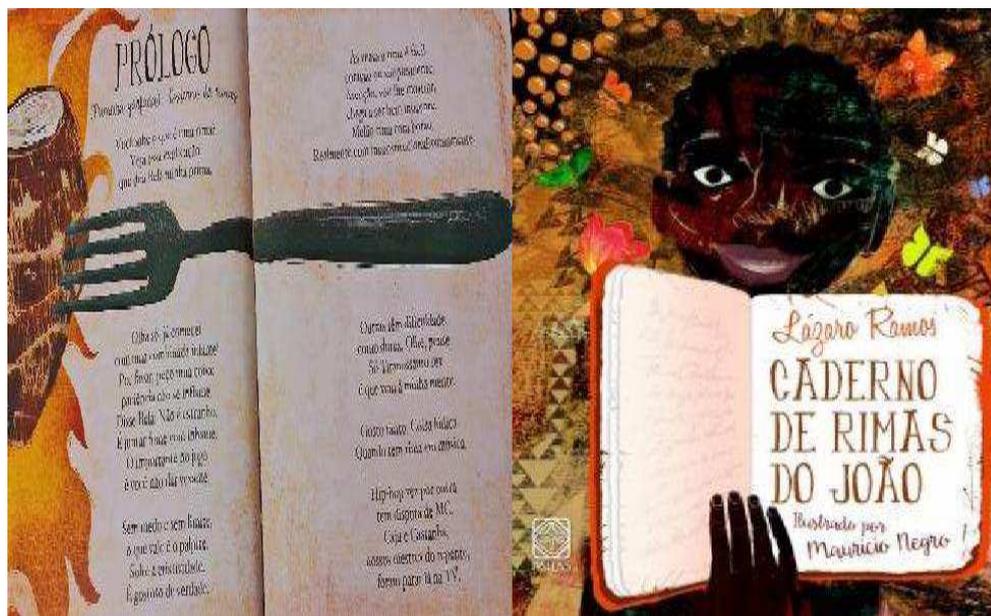
Também se destacam temas como igualdade racial, ancestralidade e respeito quando nomes de homens negros que, de alguma forma, lutaram para uma sociedade mais justa para essas pessoas são mencionados. A positividade da conversa enche o coração da menina de ternura e, com toda essa alegria, ela enche os olhos e chega à conclusão de que é forte como um lutador de ringue e gentil como Martin Luther King. O narrador enfatiza que se Zumbi dos Palmares a visse diria: -Nada foi em vão.

Caminhando para o desfecho, depois do narrador relacionar frutas e nomes de pessoas pretas como algo positivo, a protagonista chega à conclusão que está feliz por ser pretinha também e verbaliza “Papai, que bom, porque eu sou pretinha também” (Emicida, 2018, p. 39) e o texto é repetido na página seguinte de forma ilustrada, grande e colorida para que a mensagem seja fixada na cabeça do leitor. A obra se destaca pelo amplo uso de referências e dados necessários à construção de várias referências sobre as pessoas negras e a representatividade delas.

4.1.3. *Caderno de rimas do João (Ramos, 2016)*

Caderno de rimas do João é o segundo livro infantil de Lázaro Ramos, publicado pela Pallas Editora. Ele apresenta os seguintes elementos na sua materialidade: a capa traz o papel cartão 250/m² e o miolo um papel couché 150g/m², colorido com alternância entre páginas duplas e únicas, com texto e imagem em diagramação diversificada. O livro é ilustrado, mas as palavras têm predomínio e as ilustrações acompanham a narrativa, mesmo que, em alguns momentos, tenham mais carga semântica. A narrativa apresenta João, um menino preto que é bastante criativo e que articula os significados de palavras do seu repertório linguístico e social para explicar com rimas os temas universais e específicos da humanidade.

Figura 8- Capa e miolo de Caderno de rimas do João



Fonte: Ramos, 2016.

Logo na “primeira garfada”, o prólogo explica como é a construção das rimas com o foco narrativo em primeira pessoa e pede ao leitor um pouco de calma para compreender sua explicação “Você sabe o que é rima? Veja essa explicação que deu Bela minha Prima. [...] Por favor, peço uma coisa: paciência não se inflame.” (Ramos, 2016, p.3) O protagonista explica ainda que a criatividade para as rimas ajuda mesmo quando as palavras parecerem complexas para encontrar outra que combine em sua sonoridade. Como a palavra *durex*, que na mente da prima do protagonista, só rima com *tiranossauro-rex*.

Caderno de rimas do João conta a história de um menino que, através da poesia, articula os significados das coisas do mundo, inclusive, situações conflitantes como a decepção com alguém, como quando, entre suas rimas e diálogos com Bela (prima), ele expõe como resolveu uma desavença que teve com um amigo. “final: um final pode ser um ponto de partida. Pode ser um momento em que se cura a ferida.” (Ramos, 2016, p.37)

Do universo familiar aos temas sociais, o livro aborda o futuro, os amigos, o estudo, a cultura popular, a resistência e a inserção das pessoas no mercado de trabalho.

Os poemas são espontâneos e apresentam a visão de mundo de um menino ávido pela vida e pelo conhecimento. Alguém que, mesmo em meio aos medos e dificuldades, compreende e respeita a diversidade e reconhece a força das relações. João expressa um olhar sensível e faz referências a vários elementos da cultura afro-brasileira. Escolheu

várias palavras para poder rimar: começar, mãe, segredo, Gilberto Gil, saudade, autoestima, livro, acaso.

As ilustrações trazem uma diversidade em seus elementos plásticos; como cores e formas livres que criam ritmos visuais plurais em temas e elementos, os quais estão interligados por um ponto em comum: a imaginação do menino. As técnicas das ilustrações são marcadas com uma pigmentação de base natural e materiais reciclados, deixando o sentido tátil das páginas diversos com páginas mais rústicas e mais leves. As potencialidades narrativas das ilustrações são infinitas, tendo em vista que seu autor Maurício Negro, usou de total liberdade para imprimir a ideia literária de Lazáro Ramos. O escritor e ator negro cresceu sem referências, mas tenta reverter esse cenário para as crianças negras da atualidade.

4.2 A ORGANIZAÇÃO DE SENTIDOS DO LIVRO ILUSTRADO-ANÁLISES

Destacamos, ao logo da nossa dissertação, que a literatura infantil e juvenil atual investe em diversidade estética e ideológica e que, algumas vezes, rompe com a tradição, expondo os elementos da narrativa em posições e representações infinitas. Nesse conjunto, encontramos mudanças sobre as construções representativas da cultura e tradição afro-brasileira, através das imagens e pela arte de ilustrar. De tal modo, como afirma Colomer (2017, p. 117), “a ilustração domina o espaço, aceita diversos formatos, multiplica e inter-relaciona as técnicas [...] ao mesmo tempo se esfuma as escolas e tendências nacionais [...] com livros belos, com luxo, enfeite e jogo.”

Atualmente, encontramos obras com protagonistas negros que, através de suas ações, sinalizam o gênero e o eixo temático da proposta literária para a infância. Esse é o caso do *corpus* analisado a seguir. Aisha, uma menina negra e cheia de sabedoria, protagoniza o enredo da obra *Com qual penteado eu vou* (2021); em *Amoras*, a protagonista é uma menina que, após uma conversa informal com o pai, faz descobertas sobre sua identidade e, por fim, temos João, um menino negro que revela o dom na escrita poética em *Caderno de rimas do João* (2016).

Os personagens citados acima carregam os traços da literatura atual que, em sua maioria, prometem evidenciar as diretrizes pontuadas na Lei 10.639/03, a respeito do ensino sobre a cultura dos povos negros. Nesse sentido, dialogamos com Oliveira (2010), ao postular que “os personagens se configuram como um meio de expressar a preocupação humana com a sua dimensão existencial face as fatalidades da vida, mas

também são meios de expressar as alegrias, as aventuras, as dualidades e instigações.” (Oliveira, 2010, p.83)

Portanto, nessa etapa do texto, objetiva-se identificar, no *corpus* em análise, como a representação da criança negra no *livro ilustrado* pode apresentar potencial estético para uma educação literária antirracista. Assim, ao analisarmos as obras, destacando, inicialmente, aspectos da linguagem verbal e as funções da literatura infantil contemporânea de acordo com Colomer (2017). Em seguida, nos deteremos à leitura da linguagem visual, evidenciando as relações de sentidos que surgem da conexão dos elementos dessa linguagem junto aos elementos textuais que dialogam na construção da narrativa, conforme Nikolajeva e Scott (2011) e Linden (2011).

4. 2.1. *Com qual PENTEADO eu vou?* (Oliveira, 2021)

Figura 9- Kiusam de Oliveira



Fonte: Vogue.globo

A obra *Com qual penteado eu vou?* (2021) foi escrita por Kiusam de Oliveira. Natural de Santo André/SP, a autora é professora da Universidade Federal no Espírito Santo e possui Mestrado em Psicologia e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Sendo também Especialista em Educação Especial e Iyalorixá integrante da ONG Olhares Cruzados.

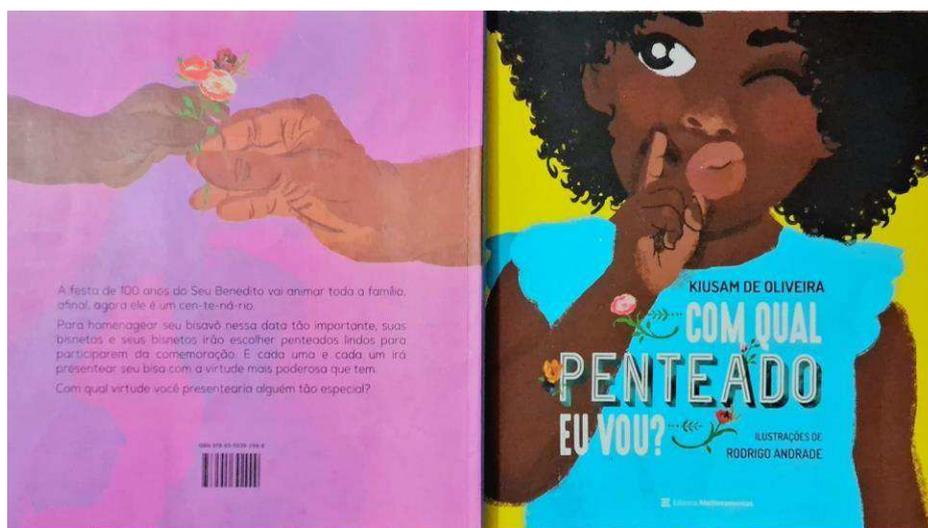
Artista multimídia e coreógrafa, ela tem palestrado pelo Brasil sobre a temática das relações étnico-raciais, focando em candomblé e educação; corporeidade afro-brasileira; danças afro-brasileiras e cultura e na Lei 10.639/03. Suas obras têm o foco na literatura infantil e juvenil, especialmente, para crianças afro-brasileiras. Seus livros são datados de 2009 a 2023, como *Omo-Oba: histórias de princesas* (2009), publicado pela

editora Mazza; *O mundo no black power de Tayó* (2013), editado pela Peirópolis; *Com qual penteado eu vou?* (2021) e *Akili está feliz* (2022), ambos publicados pela Melhoramentos; *Omo-Oba: histórias de princesas e príncipes* (2023), da CIA das Letrinhas, dentre outros.

O livro *Com qual Penteado eu Vou?* tem o formato códex costurado com dimensões grandes, 26.6 x 26.6 x 0.6 cm, de um quadrado que se tornam uma enorme tela colorida nas mãos das crianças pequenas, e rompe com o padrão de livros em tamanhos convencionais. As ilustrações são amplas e sem molduras preenchendo as páginas. Também observamos o uso de tipografias e diagramação diversas que lembram um efeito de pinturas nas cenas prendendo a atenção do leitor. O enredo é inspirado no reencontro familiar da autora que, através do foco narrativo em primeira pessoa, desenvolve um dilema de Aisha, uma protagonista muito esperta que precisa decidir qual será o penteado escolhido para uma ocasião especial.

A figura 9, abaixo, apresenta imagens da capa e quarta capa da obra, elementos que, muitas vezes, recebem valores distintos no momento de aquisição ou apresentação dos mediadores da leitura. Todavia é importante ressaltar que se tratando da literatura atual todos os aspectos são importantes para a compressão da mensagem, e por isso, devem ser lidas em ambas as linguagens, visuais e verbais.

Figura 10 -Capa e quarta capa (Oliveira, 2021)



Fonte: Oliveira, 2021

O título *Com qual penteado eu vou?* apresenta um marcador temático comum nas literaturas afro-brasileiras: o cabelo. Contudo, quando fazemos a leitura simultânea da

imagem, projeto gráfico e materialidade presentes na capa e na quarta capa, pode-se ampliar as possibilidades interpretativas do ponto de vista estético e ideológico da obra.

É necessário reiterar que no *livro ilustrado* “o sentido não é veiculado pela imagem e/ou pelo texto, e sim, emerge da mútua interação entre ambos.” (Linden, 2011, p. 86). A partir disso, procuramos identificar esse movimento na figura 9. Começando pela capa, depois pelo título que, centralizado na parte inferior, se destaca com fontes e estilos diferentes, importantes para levantarmos hipóteses sobre o enredo. A indagação que intitula a obra antecipa aspectos do enredo, pois, através da palavra “penteadado” e da expressão “eu vou”, podemos inferir que a protagonista é quem faz a pergunta e que nela se configura o conflito da história. A linguagem visual se destaca pela forma, cor, dimensão e posição na capa, aspectos plásticos que ampliam os sentidos da linguagem verbal. A ilustração de uma menina negra com uma expressão de dúvida/reflexão ocupa todo o espaço da página, acompanhada do texto que lança uma pergunta.

A linguagem visual atualiza o contexto de produção e recepção de literaturas que abordam o tema voltado a história e cultura afro-brasileira, através da representação da protagonista, criança negra. Essa entidade que, por muito tempo, reforçou estigmas, especialmente, pela imagem; como apontou Oliveira (2010) após analisar 168 integrantes das fases literárias brasileiras conhecidas como a Precursora (pré-lobatina, 1808-1919); a Moderna (Lobatiana, 1920-1970) e Pós-Moderna (a partir de 1970), nas palavras da autora,

Reiteramos que prevaleceu a inferiorização do segmento negro na literatura infantil [...] dentro dessa ótica, afirma Saraíva, (2001, p.76), a ilustração tem servido de veículo para reforço de estereótipos e preconceitos [...] com o transcorrer do tempo, os personagens negros desempenham não só papéis secundários [...] e passam a existir no mercado editorial eivados de preconceitos e outros que visam a ressignificação [...] resta-nos identificar até onde inovam, de fato, o cenário literário. (Oliveira, 2010, p.59-60)

Constata-se, nesse sentido, a necessidade de continuarmos investigando as inovações que rompam com o reforço aos estereótipos do personagem negro na literatura infantil. Na nossa análise da figura 9, verificamos “a ressignificação”, dita pela autora, da ilustração da capa busca, a qual destaca traços mais elaborados e informações de referenciais culturais, que não estão ditos no texto, mas que podemos identificar na paleta de cores dos lábios e da palma das mãos, diferentes da cor geral da pele, e também na representação do cabelo afro, antes do penteadado, com cachos alinhados. Esses detalhes

rompem com práticas de representação do personagem negro em um único tom escuro, com estigmas que associam a forma do cabelo afro como a de um cabelo que não é penteado. Além disso, o tamanho da imagem pode sinalizar uma posição de poder no enredo, é a protagonista. Assim pela leitura da ilustração na capa podemos mediar uma experiência literária de autoidentificação positiva com as crianças afro-brasileiras.

Na quarta capa, o texto resume o enredo e conta, afinal, aonde a protagonista vai, contudo, ele não revela o penteado e complementa a história fazendo outra pergunta ao leitor,

A festa de 100 anos do seu Benedito vai animar toda a família, afinal ele agora é um cen-te-ná-rio. Para homenagear seu avô, suas netas e seus bisnetos irão escolher penteados lindos para participarem da comemoração. E cada uma e cada um irá presentear seu bisá com a virtude mais poderosa que tem. Com qual virtude você presentearia alguém tão especial? (Oliveira, 2021, p.49)

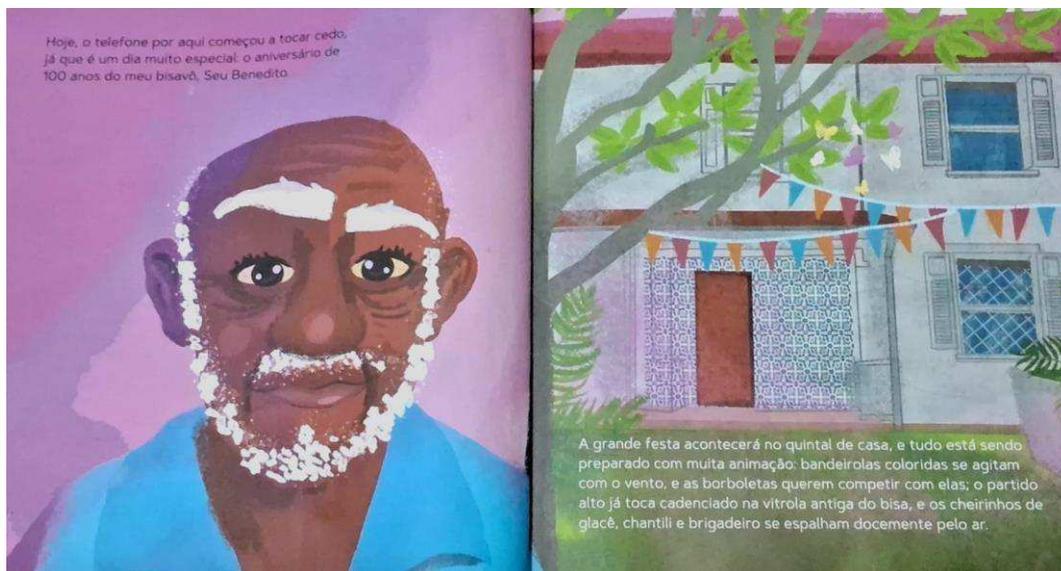
O texto, conforme a fala acima, destaca agora outro eixo temático; uma virtude especial que será o presente de Seu Benedito. Utilizar uma linguagem simples e se dirigir ao leitor em “Com qual virtude você presentearia alguém tão especial?” provoca nele expectativas, a partir de expressões que, talvez, não façam parte, como virtudes, do repertório linguístico da criança brasileira. Nesse sentido, a linguagem verbal se destaca pela função da *aprendizagem da linguagem e das formas literárias* (Colomer, 2017, p.26), quando acessa pela linguagem expressões que referenciam uma cultura que tem em sua literatura a predominância de gêneros orais.

A ilustração, por sua vez, não completa a imagem da capa, mas acompanha e complementa os sentidos do texto, além disso, ela não é inédita, com a imagem da capa, aparecendo também em outra parte do livro, na página de dedicatória dos autores do texto verbal e visual. A ilustração de duas mãos encontrando-se com uma flor no centro não revela a ideia de quem está entregando e recebendo; ampliando as possibilidades de interpretações. Por isso, em uma situação de mediação leitora, podemos lançar inferências que relacionem a flor à ideia de virtude ou mesmo do conhecimento que é passado de geração em geração, comum em valores afro-civilizatórios¹⁵, como a ideia de circularidade que aponta para o movimento, a renovação. Com uma técnica realista, que imita a aparência do ser ao qual se refere, ela traz detalhes como os tons diferentes na

¹⁵ Discussão presente no texto “Valores afro-civilizatórios na educação infantil” (2006) da professora Azoilda Loretto Trindade. Doutora em Comunicação pela UFRJ. Mestre em Educação/IESAE/FGV.

paleta da cor marrom sob a pele e traços de relevos sombreados para representar uma mão mais jovem e outra mais envelhecida, representando a estética dos corpos negros.

Figura 11-Apresentação do Enredo



Fonte: Oliveira, 2021.

Na virada de página, após o prefácio, conhecemos o Seu Benedito, o avô centenário da protagonista Aisha, que é citado no texto pelo foco narrativo. “Hoje, o telefone por aqui começou a tocar cedo, já que é um dia muito especial: o aniversário de 100 anos do meu bisavô, Seu Benedito”, (Oliveira, 2021, p.8). A protagonista criança deixa subentendidas informações que o leitor vai preenchendo, ao passo que ativa seus conhecimentos de mundo e cognitivos.

Na página à direita, ao descrever como o quintal está sendo arrumado para o grande dia, a protagonista deixa lacunas para o leitor no enredo, ao citar elementos comuns da cultura afro-brasileira, os quais remetem a contextos sociais do passado, como em “[...] *O partido alto* já toca cadenciado na *vitrola antiga* do bisavô” (Oliveira, 2021, p.9, grifos nossos). A expressão “partido alto é um estilo de samba chamado partido-alto, ou simplesmente partido, surgido no início do século XX, dentro do processo de modernização do samba urbano do Rio de Janeiro¹⁶. Já “vitrola antiga” é um aparelho de som que reproduz música a partir de discos de vinil. Também conhecida como toca-discos, a vitrola foi muito popular nas décadas de 1950 e 1960¹⁷, palavras que,

¹⁶ Informação disponível em: <https://www.band.uol.com.br/entretenimento/faustao>

¹⁷ Informação disponível em: <https://resumos.soescola.com/glossario/vitrola-o-que-e-significado>

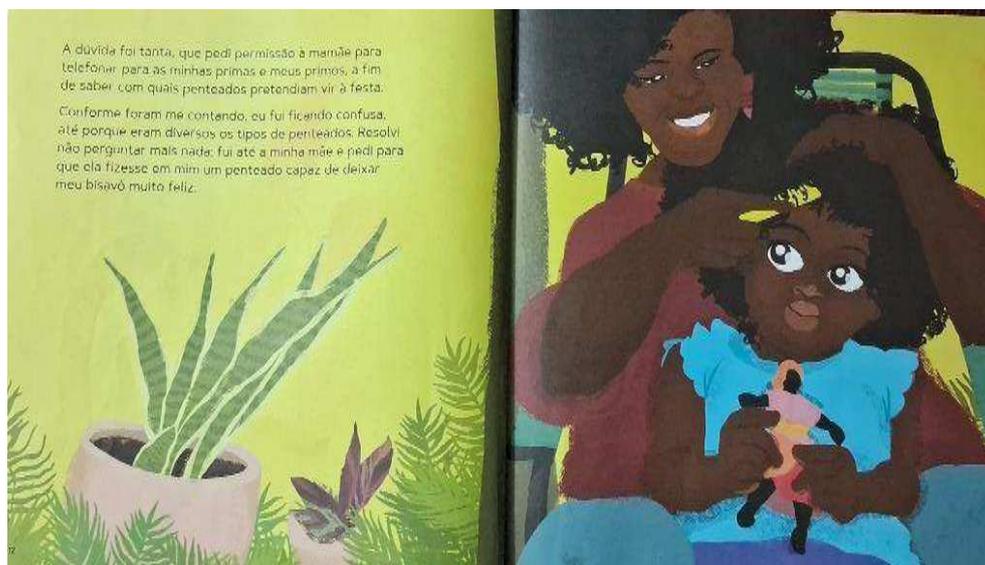
provavelmente, não fazem parte do repertório linguístico e social fora desses contextos históricos.

Desse modo, a linguagem verbal destaca a função *da aprendizagem da linguagem e das formas literárias*, em que “a literatura infantil supõe também que os meninos e meninas tenham a possibilidade de lidar com a linguagem e as formas literárias básicas sobre as quais se desenvolvem as competências interpretativas dos indivíduos.” (Colomer, 2017, p.26)

A linguagem visual distribuída em página dupla amplia os sentidos da verbal, apresentando no lado esquerdo a figura de um homem negro idoso, Seu Benedito. Com traços mais elaborados, ela faz referência à etnia e à cultura dos povos negros, aspectos que não estão ditos na materialidade linguística do texto, mas são perceptíveis pelo aspecto visual; como por meio da paleta de cores dos lábios e da palma das mãos dos personagens, as linhas em profundidade realistas, comparadas às rugas de pessoas mais velhas e o nariz largo.

Além disso, as imagens descrevem aspectos sobre o quintal, também não revelados no texto; como as a dimensão espacial, as plantas - samambaias - e uma parede repleta de azulejos, elementos que sinalizam a influência da cultura africana e europeia, muito presente nas casas dos brasileiros. Portanto, as ilustrações ressaltam que “a ambientação demonstra muito bem a diferença entre a *diegese* (contar) e a *mimese* (mostrar). Enquanto as palavras podem apenas descrever o espaço, as imagens podem efetivamente mostrá-lo.” (Nikolajeva e Scott, 2011, p.85).

Figura 12- A Protagonista e sua mãe



Fonte: Oliveira, 2021

Na página doze, a protagonista Aisha narra o momento em que ficou confusa sobre qual penteado escolher e foi até a sua mãe pedir que ela decidisse, “fui até a minha mãe e pedi que ela fizesse um penteado capaz de deixar meu bisavô muito feliz”. (Oliveira, 2021, p.12). Concentrando no lado esquerdo do fôlio, o texto verbal é direto sobre os acontecimentos e deixa lacunas que prendem o leitor na trama narrativa, porque mantém o suspense em relação ao penteado que a menina escolheu, depois de recorrer a alguém de confiança, sua mãe.

Na figura 11, a cena não só acompanha, como também, amplia os sentidos da história. A ilustração retrata a protagonista tendo seus cabelos penteados pela mãe e apresenta detalhes da narrativa que fazem alusão à cultura afro-brasileira, fato indispensável para uma formação literária antirracista, que respeita e valoriza a estética e as confluências históricas da sociedade brasileira. Desse modo, dada as limitações do signo convencional - o verbal-, é necessária uma leitura atenta sobre ícones (o visual), com vistas a promover uma reflexão sobre a percepção dos conteúdos e dimensões socioculturais presentes na imagem; como o tema do cabelo afro, o significado da planta Espada de São Jorge para os negros, da boneca Abaomy nas mãos de Aisha, dentre outros elementos que compõe a cena.

O cabelo afro-brasileiro têm sido tema de muitas produções literárias, destacando-se, quase, como um rótulo sob literaturas voltadas à cultura dos negros. Contudo, a construção estrutural racista é histórica e audaciosa, mantendo-se camuflada nas entrelinhas de narrativas literárias “bem” intencionadas e pouco informadas, que acabam repetindo implicitamente visões excludentes.

A imposição de um único modelo de cabelos refletiu na falta de abordagens que respeitassem os cabelos crespos, negando, conseqüentemente, o incentivo sobre a fabricação de produtos para esse tipo de fio. Esses fatos geram “concepções de corpos negros rotulados como: feio, sujo, malcheiroso, cabelo duro e cabelo ruim. Marcando estratégias e práticas de rejeição (branca) e auto- rejeição (negra).” (Silva, 2016, p. 462). Causando, muitas vezes, construções identitárias distorcidas, especialmente, das meninas negras que sentem mais as cobranças impostas por um padrão de beleza inalcançável, que vem

Como ondas que vão e vêm, culturas negras subjugadas pelo secular colonialismo europeu, sofreram e continuam sofrendo investidas para que silenciem, desfaçam-se, desapareçam, visando sua integração a margens do domínio da cultura eurocentrada, integrando-se de formas subalternas. (Silva, 2016, p.463)

Na sua observação, a autora reforça que as investidas para o extermínio da cultura negra continuam, por isso, urge a promoção de debates de encontro às práticas preconceituosas sobre os cabelos e toda a corporeidade do negro. Discussões que valorizem essa pauta, mas que também problematizem as práticas eurocêntricas que ocorrem, especialmente, sobre as crianças negras brasileiras devem ser estimuladas em várias instâncias sociais, pois facilmente encontramos em noticiários online, ou próximos de nós, casos de racismo e exclusão atacando esse ponto do corpo negro.

O cabelo afro, é um traço da cultura e identidade negra bastante valorizado¹⁸ em algumas comunidades de África. Essa é mais uma parte desconsiderada da nossa história que precisamos apresentar as crianças desse tempo. Na figura 11, a cena entre a protagonista e sua mãe resgata essa ideia de valorização quando rompe com vários estereótipos sobre o cabelo afro. Uma vez esse momento sempre foi posto em um lugar constrangedor de sofrimento, mas que na cena é representa a intimidade e afeto entre mãe e filha.

Figura 13- Símbolos de Ogum



Fonte: Oliveira (2021) / santuariodeumband

Acima, a figura da Planta Espada de São Jorge, destacada no centro da página, tem relação com o sincretismo religioso, o qual devemos, quando tivermos oportunidade, explorar. Assim como faz Oliveira (2021), em sua obra, com a articulação entre os

¹⁸ No seu artigo, *Beleza negra, orgulho crespo: No corpo (des) constrói-se a (in) diferença e o Estigma* Silva (2016) traz referenciais sobre esse tema que vale uma consulta.

símbolos icônicos (visual) e convencionais (verbal), que trazem narrativas que confluem para o respeito sobre várias culturas e especialmente a negra.

Temos oportunidade de explicar às crianças, no ato da leitura, a importância de respeitar a cosmovisão religiosa dos africanos. A figura que mais se popularizou nos lares brasileiros sobre o Ogum branco, também conhecido como São Jorge da Capadócia, revela que “os negros provenientes da África escravizados em Portugal se reuniam em entidades religiosas católicas diferentes dos brancos. A reverência do povo negro ao santo cristão São Jorge, empunhando a espada semelhante ao orixá Ogum”¹⁹, uma das entidades mais queridas da Umbanda e do Candomblé. Na primeira ele, é representado de vermelho e branco, na segunda, de azul escuro. Tendo a espada como seu principal símbolo, suas oferendas são com inhame e feijão preto, geralmente nas terças-feiras. Ogum é considerado o soldado guardião, o patrono dos exércitos sua personalidade é firme e justiceira, sendo aquele que vem executar as leis.

Abaixo, na figura 14, temos outro elemento icônico que compõe a cena e acrescenta mais sentidos à narrativa, bem como, promove o reconhecimento por crianças negras que crescem em lares com referências sobre a cultura afro-brasileira: a boneca de pano Abayomi, segurada pela protagonista enquanto a mãe faz seu penteado especial. Mediadores de leitura, ou pais de crianças negras, refletem sobre a importância de oferecer às crianças brinquedos que tragam muito mais que tecnologia de última geração, materialmente falando.

Figura 14-Abayomi e resistência



Fonte: Oliveira (2021) / Afreaka

¹⁹ DINIZ, Augusto. Tinhorão relatou os negros nos festejos em Portugal para explicar o Brasil. Carta Capital. (2021). Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/cultura/tinhorao-relatou-o-negro-nos-festejos-em-portugal-para-explicar-o-brasil/>

Considerando o contexto atual, baseado pelas informações rápidas ofertadas pelas telas, e bonecas modernas, sabemos que o espaço para a promoção de um diálogo sobre as histórias culturais de diversos grupos humanos é quase nulo. Cabe a nós, mediadores, o compromisso de romper com essa realidade e promover experiências leitoras significativas que ressaltem a importância da manutenção e transmissão dos conhecimentos sobre nosso passado. Os contos orais sobre a boneca Abayomi dão possibilidades para esse diálogo com o passado. Mesmo que elas não tenham bateria e pilhas, elas têm suas singularidades, tendo em vista que sua história fala sobre afeto e resistência, mostrando o “maternar” das mulheres negras do passado e do presente, que resistiram e resistem ao processo de aniquilação colonial/racista, as bonecas falam da relação entre mãe e filho, pretinhos e pretinhas, como afirma Vieira (2023, p.1),

Para acalantar seus filhos durante as terríveis viagens a bordo dos tumbeiros – navio de pequeno porte que realizava o transporte de escravos entre África e Brasil – as mães africanas rasgavam retalhos de suas saias e a partir deles criavam pequenas bonecas, feitas de tranças ou nós, que serviam como amuleto de proteção. As bonecas, símbolo de resistência, ficaram conhecidas como Abayomi, termo que significa ‘Encontro precioso’, em Iorubá, uma das maiores etnias do continente africano cuja população habita parte da Nigéria, Benin, Togo e Costa do Marfim. (Vieira, 2003, p.1)

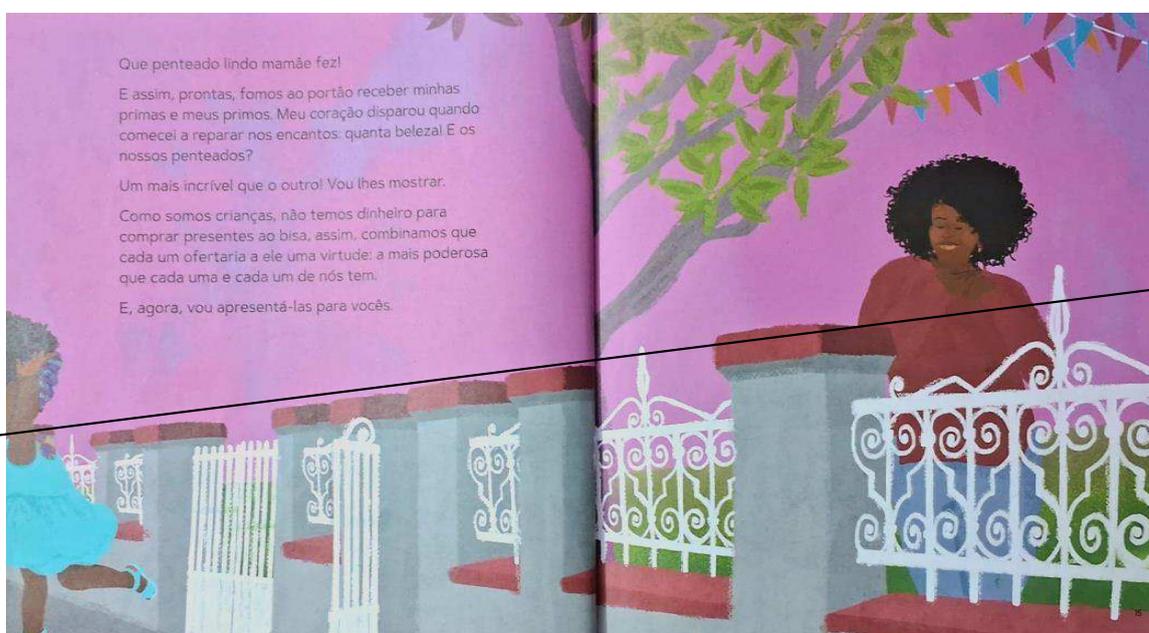
Acima, o autor destaca o significado do termo Abayomi “encontro precioso”, a expressão aponta para a cena entre mãe e filha, na figura 11, onde a protagonista recorre à pessoa que lhe oferece segurança e que é capaz de fazer o penteado especial; a mãe. Diante do exposto, consideramos que a ambientação, nessa figura, é diretamente influenciada pela narrativa visual e que ela distingue o cenário essencial de pano de fundo, “o primeiro é componente indispensável para a narrativa [...] já os de pano de fundo não são essenciais para o enredo” (Nikolajeva e Scott, 2011, p.33) Os elementos mencionados acima são essenciais para a construção da ambientação positiva sobre a importância das conexões que surgem a partir do penteado de cabelos afros, onde as mulheres negras alinham muito mais que fios, elas alinham a conexão cultural de seu grupo.

Portanto, constatamos que a complexidade dos elementos da narrativa visual amplia os sentidos que estão limitados na perspectiva textual, controlada pela descrição e pensamentos da narradora/protagonista. O ponto de vista da linguagem verbal é expandido pelo visual, alterando, assim, a perspectiva de quem está vendo, fenômeno destacado por Nikolajeva e Scott (2011) ao argumentarem que

Em narratologia, faz-se distinção entre quem está falando (nos livros ilustrados expressos principalmente por palavras) e quem está vendo (expresso de modo metafórico, por palavras, ou de modo literal, por imagem). Esse aspecto é particularmente interessante quando há uma discrepância entre o ponto de vista de uma criança e uma voz narrativa adulta (e ocasionalmente o contrário). (Nikolajeva e Scott, 2011, p.44).

Para as autoras, a interação entre as linguagens visual e verbal demarca quem fala e quem observa e pode sinalizar o ponto de vista e até contradições ideológicas. Assim, na figura 8, a perspectiva adulta é assumida pela linguagem visual e a da criança pela verbal, através da protagonista Aisha.

Figura 15- Aisha saindo de cena



Fonte: Oliveira, 2021

A figura marca o momento em que a protagonista vai ao encontro de seus primos e primas para socializar e mostrar o penteado, além de compartilhar os conhecimentos que aprendeu ao conversar com a sua mãe. Se referindo ao leitor, a protagonista fala: “Que penteado lindo mamãe fez! E assim prontas fomos ao portão receber minhas primas e primos. [...] quanta beleza! E os nossos penteados, uns mais lindos que o outro! Vou lhes mostrar.” (Oliveira, 2021, p.14)

O texto de Oliveira (2021) ressalta que, para além dos penteados, os primos e primas têm muitos encantos, e também qualidades/ virtudes poderosas que serão o presente para o Seu Benedito. A fala da protagonista enaltece os valores dos povos afro-brasileiros e chama atenção para o significado de partilhar experiências em coletivo, com

a família. A linguagem verbal, nessa figura 14, expõe a função de socialização cultural, identificada quando “o livro infantil perde um pouco da função pedagógica em detrimento da promoção do diálogo literário entre as crianças e a coletividade fazendo-lhes saber como é, ou como deseja que fosse um mundo real” (Colomer, 2017, p. 62) Isso se dá, porque se vê, pela voz da protagonista, que todos os seus primos negros e negras possuem valorem e que devem ser valorizados, na ficção e na vida real.

De acordo com Nikolajeva e Scott (2011) “a ‘virada de página’ no *livro ilustrado* corresponde a uma situação de suspense no fim do capítulo de um romance.” (p.211). Uma alternativa durante a mediação da obra é, portanto, frisar o suspense para a confirmação das hipóteses antes e depois de virar a página. Antes dessa cena, a menina penteava os cabelos, depois, só se vê uma parte da protagonista. Seguindo o ângulo horizontal do muro, ela vai se distanciando da mãe, criando um ritmo de movimento.

A ilustração acompanha o texto e, simultaneamente, amplia seus sentidos através de referências culturais afro-brasileiras quando apresenta um muro com portões em formatos de Adinkras, símbolos/códigos da tecnologia africana no campo da linguagem, conforme discute Veloso (2022). A linguagem visual chama atenção pelo traço figurativo, com imagens reconhecíveis, próximas aos muros brasileiros que possuem gradeados parecidos, advindos da cultura africana. A adinkra, Sankofa, segundo Veloso (2022), simboliza um pássaro olhando para trás e significa algo parecido com “volte e pegue”, nos ensina o valor de aprender com o passado para a construção do presente e do futuro, sendo uma das formas mais usadas para embelezar os nossos muros, como vemos abaixo, na figura 16.

Figura 16-Sankofa



Fonte: [espacodoconhecimento](https://www.espacodoconhecimento.com.br/)

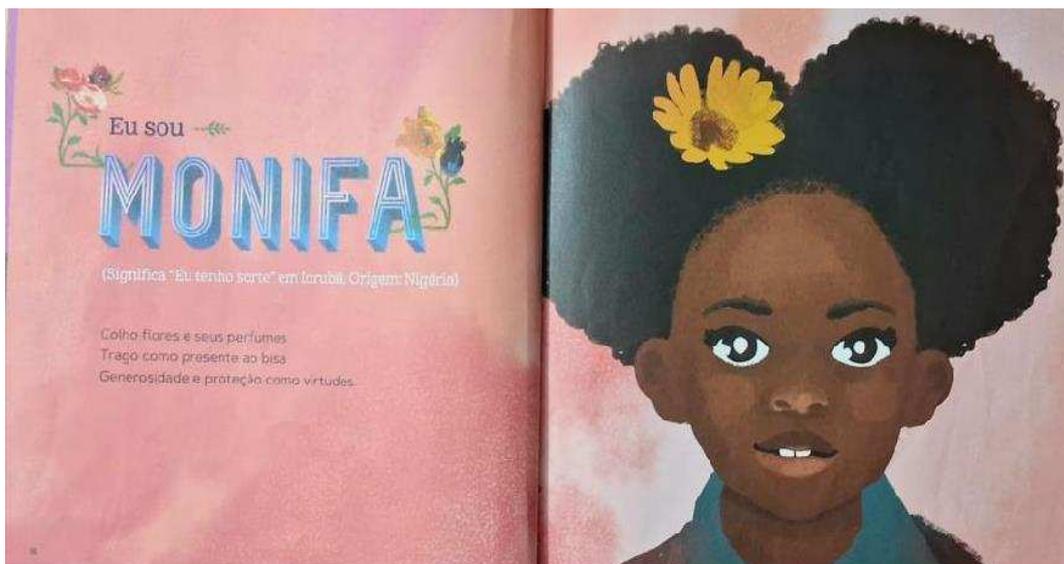
A partir da relação entre o visual e o verbal, as possibilidades de interpretação podem reforçar a ideia de que a protagonista está saindo de casa para receber os primos e primas, ou pode estar saindo do plano narrativo central, tendo em vista que na próxima virada de página eles irão assumir a história. Portanto, as relações entre as linguagens possibilitam confluências narrativas que podem favorecer uma educação literária antirracista, quando apresenta índices temáticos (sincretismo religioso, ancestralidade, filosofia, família e afeto) sobre a cultura afro-brasileira, próximas do real.

Os temas centrais da estética (cabelo) e da ancestralidade (filosofias) estão implícitos no título – *Com qual penteado eu vou?* – tendo em vista que a protagonista só vai fazer um belo penteado porque precisa ir a um lugar especial; a festa de cem anos do seu avô. Vale ressaltar que, para concluirmos essa observação, lemos e trabalhamos o livro em uma situação de medição. Na ocasião, demos aos alunos repertórios culturais e tecnológicos diversos que de alguma forma dialogavam com a obra e se relacionavam com o contexto social deles. Dito isso, os mediadores da leitura de obras com temas afro-brasileiros devem considerar os fatores sociais e as metodologias que auxiliem o preenchimento dos vazios do texto visual e verbal pela criança a cada virada de página.

Ao ler a figura 14, o leitor pode levantar várias hipóteses como, por exemplo, a que na próxima página a protagonista vai aparecer completa e, conseqüentemente, seu penteado aparecerá, muito embora ela tenha advertido que iria mostrar as virtudes e não o seu penteado, “combinamos que cada um ofertaria a ele uma virtude[...] e agora vou apresentá-las a vocês.” (Oliveira, 2021, p.15). Essas expectativas se devem à construção das teias narrativas sobre o penteado, especialmente visuais, o qual vem atualizando as representações da cultura negra positivamente, desconstruindo a tradição estereotipada de uma tradição literária racista.

Nesse sentido, a ilustração “compreende uma das possíveis abordagens do texto literário produzido para crianças [...] assim a imagem é priorizada como ilustração, ora como porta de entrada para a leitura, [...] ora como uma primeira experiência, com a imagem como forma de expressão artística” (Tavares, 2017, p.3). Ciente desses aspectos, a mediação da figura 14 pode promover a ampliação das interpretações quando fizer observações sobre as ilustrações de acordo com as mudanças nos eixos temáticos, centrados, agora, nas virtudes dos doze netos de Seu Benedito.

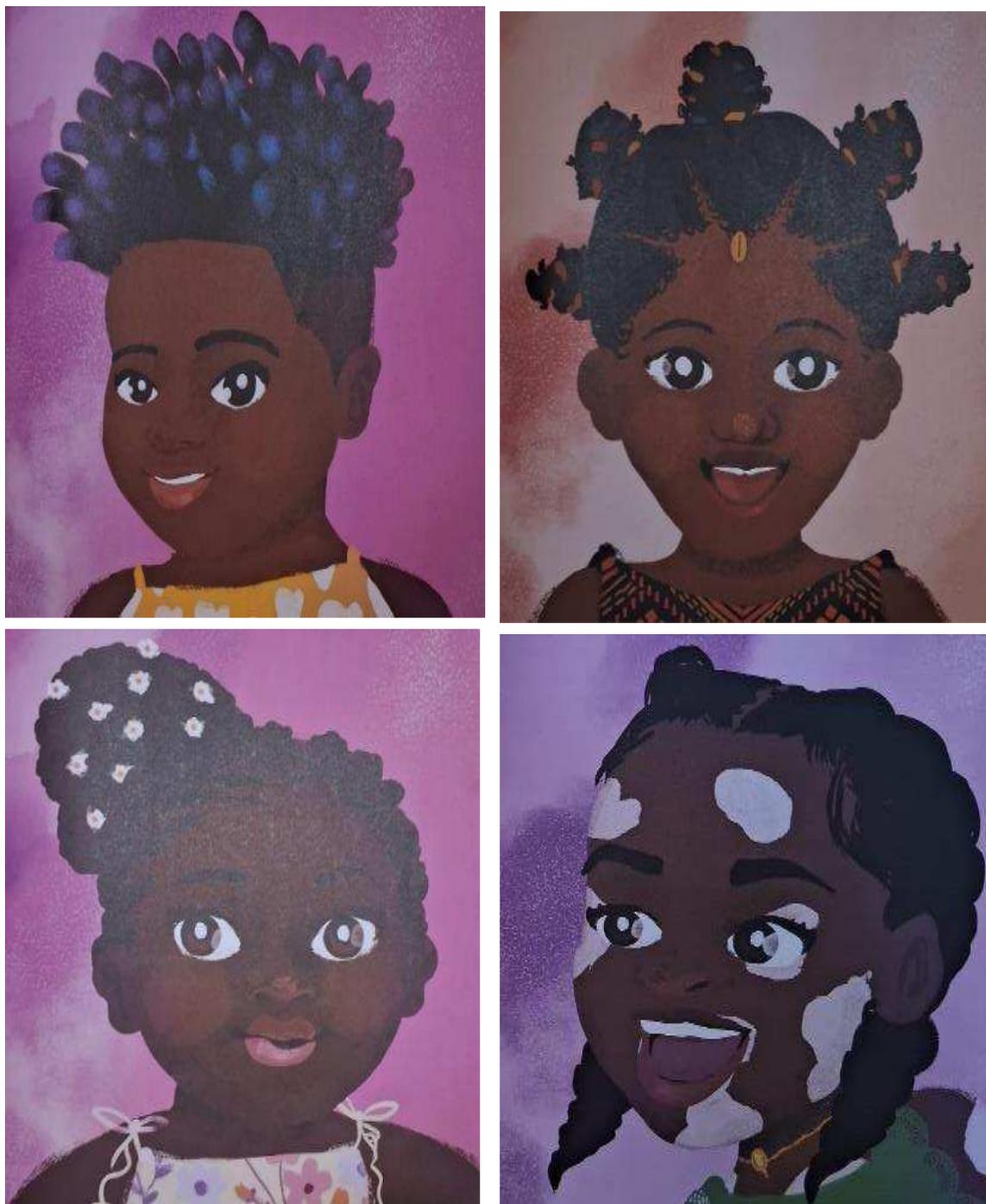
Figura 17-Monifa e a virtude



Fonte: Oliveira, 2021

Na virada de página da figura 17, conhecemos a virtude de Monifa, a primeira criança dos onze primos/primas de Aisha a se apresentar. Com a diagramação tradicional, a ilustração é apresentada na página nobre à esquerda e o texto à direita. Por meio do gênero verbete, a linguagem verbal da obra traz uma tipografia com os nomes destacados em fontes e estilos diferentes. Monifa se apresenta: “Eu sou Monifa (significa eu tenho sorte em Iorubá. Origem: Nigéria). Colho flores e seus perfumes, trago como presente ao biso, generosidade e proteção como virtudes.” (Oliveira, 2021, p.19)

A linguagem verbal, apesar de objetiva, apresenta a diversidade de etnias a partir de várias regiões de África, de virtudes e noções filosóficas sobre a importância dos nomes para o povo africano, todas as vezes que um neto/a se apresenta. As ilustrações, por sua vez, mostram detalhes que o texto não diz, apresentando uma diversidade de corpos negros marcados por suas especificidades, com penteados, formas e tons de pele diversos. Além disso, as crianças estão em foco nas imagens; com vários penteados de cabelos crespos *Tranças*, *Dreadlock*, *Black Power*, solto, armado, reforçando a mensagem de que o cabelo crespo é versátil e potente, já que simboliza a concretização da liberdade sob as amarras estéticas atuais que, ainda, tentam impor um único padrão de beleza para sobre os penteados, principalmente, de meninas negra, como destacamos na figura 18.

Figura 18-Cabelos Crespo versáteis

Fonte: Oliveira, 2021

Acima, os primos e primas de Aisha apresentam beleza e virtudes, as quais ela compartilhou com o leitor por onze páginas, antes de revelar o penteado que sua mãe, uma pessoa mais velha e, portanto, mais sábia, tinha feito. Depois de todas essas discussões nascidas a partir da comunicação entre as linguagens do *livro ilustrado* de Kiusam de Oliveira (autora) e Rodrigo Andrade (ilustrador), chega-se ao clímax, ao ponto máximo da história: a revelação do penteado de Aisha, respondendo à pergunta do título da obra, como se vê na figura a seguir:

Figura 19-Aisha, a protagonista e seu penteado.



Fonte: Oliveira,

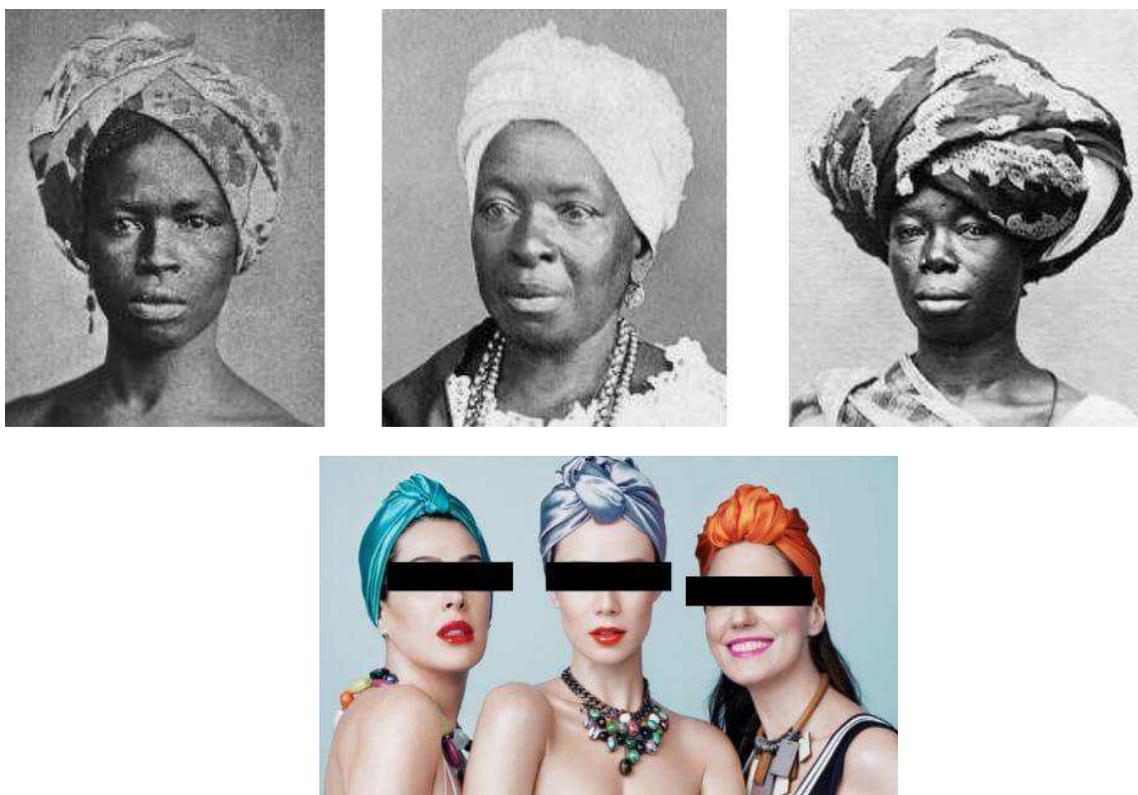
“Eu sou Aisha, minha virtude é sùúrú, paciência, aprendo com Ifá que sabedoria espicha. Não só a vida, mas também a consciência”. (Oliveira, 2021, p.30). Seguindo o padrão das apresentações de seus primos, a protagonista é objetiva, contudo, sua fala é mais complexa ao trazer palavras que não pertencem ao código linguístico brasileiro. Sùúru e Ifá, são expressões que dão margem para a inquietação do leitor, aguçando sua curiosidade e imaginação. Assim, a função da literatura infantil que se sobressai nesse movimento *é da aprendizagem da linguagem e das formas literárias*, isto é, a “capacidade do domínio básico da linguagem e das formas literárias, sobre as quais se desenvolvem as competências narrativas dos indivíduos ao longo de sua educação literária.” (Colomer, 2017, p.26). Isso porque é preciso que se tenha o conhecimento do gênero verbete, bem como de expressões linguísticas que podem ampliar o conhecimento estético e temático da narrativa com as influências socioculturais, externas aos enredos, essenciais para uma educação literária antirracista.

A diagramação segue o movimento das figuras anteriores dos primos da menina: a ilustração do lado esquerdo e Aisha olhando fixamente para o leitor, mostrando o penteado especial que está oferecendo ao seu biso junto à sua virtude, a qual simboliza a religiosidade africana “paciência, aprendo com Ifá que sabedoria espicha.” (Oliveira, 2021, p.30). Ifá era um Sistema de Divinação, originário da cultura africana Yorubá. Embora a Divinação Sagrada de Ifá não fosse o único sistema divinatório praticado em África, ela era de longe a mais completa e confiável

A diagramação segue o movimento das figuras anteriores dos primos da menina: a ilustração do lado esquerdo e Aisha olhando fixamente para o leitor, mostrando o penteado especial que está oferecendo ao seu bisavô junto à sua virtude, a qual simboliza a religiosidade africana “paciência, aprendo com Ifá que sabedoria espicha.” (Oliveira, 2021, p.30). Ifá era um Sistema de Divinação, originário da cultura africana Yorubá. Embora a Divinação Sagrada de Ifá não fosse o único sistema divinatório praticado em África, ela era de longe a mais completa e confiável.

A figura 19, acima, apresenta a importância das vestimentas africanas e, ao mesmo tempo, o combate ao uso leviano por um viés estritamente estético ou pedagógico sobre datas que fazem alusão à cultura negra em contexto escolar. Nesse sentido, cabe uma ressalva sobre as diferentes nomenclaturas e usos do tecido no penteado de Aisha. “O *Ojá*, como é conhecido na África, ou *torço* como é chamado nas religiões de matriz africana, e ainda *turbante*, o nome mais popular no Brasil, é o responsável por proteger o orí (cabeça) de quem o usa.” (Purpura, 2023, p.42) e remete às diferentes situações que as mulheres negras do passado vivenciaram, tanto em África, quanto nas diásporas que foram escravizadas. Observemos abaixo a figura que simboliza os turbantes/torços.

Figura 20- Ser preto não é uma moda



Fontes: (1-Negras) redalyc.org / (2 -Brancas): vermelho.org (2023)

Conforme se percebe na figura 20, há duas perspectivas de significado da amarração feita com tecidos, porém é na segunda opção (2-Brancas), que encontramos mais representações quando pesquisávamos para essa discussão, fato que nos deixa inquietos,

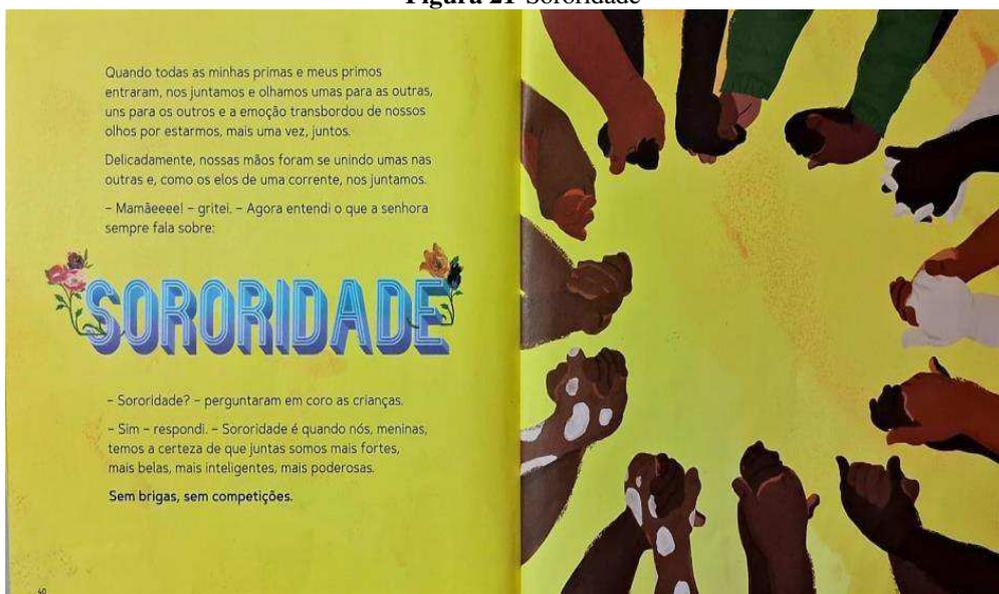
ao pensarmos que, mesmo depois de algumas significativas pesquisas e mudanças legislativas e educacionais a respeito da valorização africana e afro-brasileira, ainda as mídias ainda propagam o esvaziamento da cultura afro-brasileira, quando usam mulheres não-negras para vender algum produto ou ideia.

Por isso, precisamos refletir sobre a invisibilidade de mulheres negras, como as da primeira imagem, que mais se aproximam da protagonista Aisha, isto é, mulheres escravizadas que tinha no torço uma marca identitária, ressaltamos então que, “sobre a representatividade do torso como peça identitária da mulher africana escravizada, de modo que levam o torso na cabeça, independentemente do tom de pele.” (Argolo, 2019, p. 63).

Desse modo, as linguagens visual e verbal confluem para fazermos um adendo no momento da leitura sobre a importância de respeitarmos os modos de ser, viver e estar dos povos tradicionais africanos, indígenas, quilombolas, ciganos e afins, apresentado referências que fujam à lógica eurocêntrica imposta, especialmente, pela mídia brasileira.

Diante do exposto, evidenciamos a relevância da linguagem visual, do ponto de vista social e ideológico em literaturas contemporâneas como na obra analisada, porque ela traz para as cenas o resgate e valorização cultural de antepassados dos negros em diáspora, isto é, os brasileiros. Na obra de Oliveira (2021), os personagens mergulham em diversidade de tons de pele, formas de cabelo e traços étnicos, com traços figurativos das ilustrações. Portanto, a linguagem artística visual atua nos limites entre o real e a ficção e, diante disso, a representatividade de uma identidade cultural pode ser o fomento de interpretações respeitadas e positivas nos contextos educacional e familiar.

Figura 21-Sororidade



Fonte: Oliveira (2021)

Na figura 21, temos uma relação de amplificação entre as linguagens verbal e visual, tanto na diagramação, que ocupa o espaço da página dupla, quanto do ponto de vista narrativo. No lado direito, a linguagem verbal distribuída na página destaca ao centro a palavra ‘sororidade’, que, segundo a protagonista, “é quando nós, meninas, temos a certeza de que juntas somos mais fortes, mais belas, mais inteligentes, mais poderosas.” (Oliveira, 2021, p.40)

Ao explicar para suas primas o significado da palavra, Aisha reforça a ideia de união entre as mulheres, surgida a partir da questão social sobre igualdade de gênero, ao mesmo tempo que enaltece a potência que elas possuem quando se unem. Com uma tipografia diferente da maior parte do texto, o conceito está em letra bastão, fonte maior e um estilo letreiro com sombreado azul que não passa despercebido. A forma como o texto é disposto abre margem para a contribuição de mais de uma função literária, entretanto, a protagonista ressaltou que essa palavra não fazia parte do repertório linguístico infantil, “Mamãeeee, -gritei. - Agora entendi o que a senhora sempre me fala sobre: SORORIDADE” (Oliveira, 2021, p. 40). Com esse comentário, ela sinaliza a importância sobre *a função na aprendizagem da linguagem e das formas literárias*, “capacidade do domínio básico da linguagem e das formas literárias, sobre as quais se desenvolvem as competências narrativas dos indivíduos ao longo de sua educação literária. (Colomer, 2017, p.26)

Na página à esquerda, a linguagem visual mostra a diversidade de mãos unidas em forma de um círculo, completando a ideia de “elos de uma corrente”, dita pela protagonista, além disso, a ilustração destaca apenas as mãos dos netos de Seu Benedito, sem trazer mais elementos que tornem a leitura demorada, diferente da página oposta, com a linguagem verbal que exige uma leitura mais detida.

Desse modo, podemos dizer que o ponto de confluência importante para a comunicação do tema, na figura 20, concentra-se na ideia de colaboração por amplificação que ocorre “quando o texto ou a imagem dizem mais que o outro, sem se contradizerem e sem repetirem a informação. Pode sugerir ou agregar uma interpretação e/ou novas informações a história.” (Linden, 2011, p.87)

Assim, podemos dizer que a leitura da obra *Com qual penteado eu vou?* se destaca em muitos momentos por essa relação quando dá liberdade para que o ilustrador transforme a imagem em uma, ou mais, narrativas, que serão ampliadas de acordo com os conhecimentos prévios do leitor, ou a construção deles quando, no ato de leitura, realiza inferências.

Figura 22- O retrato

Fonte: Oliveira (2021)

Acima, na figura 22, chegamos ao desfecho da narrativa com a imagem de um grande retrato do Seu Benedito e seus 12 netos e netas. A protagonista descreve o que aconteceu na ocasião,

Fomos correndo até ele. Nós o rodeamos para que toda a família – mães, pais, tias, tios, avós, e avôs – tirassem os retratos necessários a fim de que aquele momento nunca mais fosse esquecido: o momento do amor de um bisavô centenário por toda sua família. Viva o meu bisavô centenário! (Oliveira, 2021, p. 44)

Através da narradora criança, Oliveira (2021) sinaliza os valores mantidos por famílias afro-brasileiras em se tratando do respeito aos mais velhos e da importância da família. A prática de tirar um retrato para deixar de recordação e de juntar a família para um grande almoço coletivo são alguns dos valores abordados nessa narrativa e podem provocar uma autoidentificação no leitor. Nessa perspectiva, constatamos que o texto verbal se relaciona com *a função que dá o acesso ao imaginário coletivo*, podendo “abrir a porta ao imaginário humano, permitindo que a literatura de todos os tempos e lugares utilize imagens e temas recorrentes, já que surgiram de diversas simbologias de arquétipos” (Colomer, 2017, p.20, grifo nosso)

Já a perspectiva narrativa da ilustração pode ser observada por meio da diversidade presente na função descritiva que se materializa através das figuras de cada personagem, além de suas posturas, cor de pele, formas de penteados e direção de olhares. Esses são aspectos que o verbal não cita, pois, ao lermos, o tema está focado no conceito de sororidade e não sinaliza a diversidade no grande retrato de recordação.

Portanto, o *livro ilustrado* “*Com qual penteado eu vou?*” (2021) apresenta potencial estético para uma educação antirracista quando;

- a) Representa um protagonismo, majoritariamente, negro;
- b) Valoriza o conhecimento ancestral e a união familiar consoantes dos africanos e afrodiaspóricos;
- c) Destaca figuras próximas do real com traços, cores e formas em harmonia, que rompem com o padrão exótico/inferior;
- d) Resgata na interação verbal e visual narrativas de resistência e fé que foram distorcidas pela estrutura racista colonial.

A partir dos critérios destacados acima, podemos oferecer experiências com o texto literário por uma perspectiva crítica e transformadora. A obra de Oliveira (2021) envolve desde a materialidade, projeto gráfico e ilustrações noções que se complementam ou ampliam-se dentro da trama narrativa, que usou o cabelo crespo como tema principal. Contudo, a obra segue o projeto de valorização do cabelo de pessoas negras e amplia o repertório do leitor ao mostrar diversas formas de pentear esse tipo de fio. Portanto, o livro nos dá liberdade para trabalharmos o que Cavalleiro (2001) classifica como “critérios de uma educação antirracista” no contexto escolar ou familiar,

Reconhecer um problema racial- [...] 2) Buscar permanentemente uma reflexão sobre o racismo- 3) Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar [...] -4) Ensina as crianças uma história crítica sobre os diferentes grupos [...] -5) busca materiais que combatam o eurocentrismo [...] - 6) Pensa meios para o reconhecimento positivo da diversidade racial [...] - 7) Elabora ações para o fortalecimento do autoconceito dos alunos/as. (Cavalleiro, 2001, p.158, grifo nosso)

As observações da autora são estratégias com rumos infinitos para a reconstrução sócio-histórica positiva dos povos afro-brasileiros, dado que as ações da protagonista criança enaltecem a importância da ancestralidade. Além disso, devemos buscar a compreensão das possibilidades de leitura das imagens no que concerne tanto ao conteúdo literário, quanto às abordagens de temas socioculturais, com o objetivo de favorecermos, efetivamente, uma educação racial respeitosa e emancipatória para as crianças negras e não-negras do Brasil.

4.2.2. Análise da obra *Amoras* (Emicida, 2018)

Figura 23- Leandro Roque (Emicida)



Fonte: Emicida.com

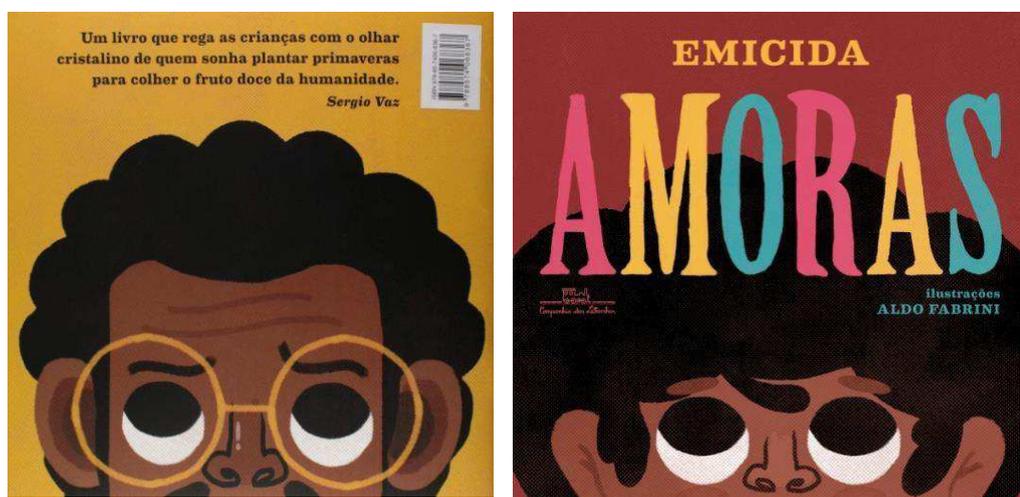
Conhecido pelo nome artístico Emicida, Leandro Roque de Oliveira é um *rapper*, cantor, compositor e apresentador brasileiro, que vive e exerce a sua arte em São Paulo. Desde que lançou a sua primeira mixtape, intitulada “*Pra quem já mordeu um cachorro por comida, até que eu cheguei longe...*” (2009), o rapper construiu uma trajetória que foi conduzida como um experimento social, e, desta forma, não limitou a sua arte à música. O Laboratório Fantasma foi uma empresa idealizada para gerenciar a sua carreira, mas que hoje atua como plataforma de entretenimento e de conteúdo transformador. O artista deixa a sua marca na música, na moda, na literatura, na sociedade e em todo projeto ao qual se dedica.

Emicida tem dois livros infantis publicados, “*Amoras*” (2018) e “*E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas*” (2020). *Amoras* (2018) é ilustrado por Aldo Fabrini. O texto é uma adaptação do rap homônimo ao livro e traz acréscimos que garantem, em parte, um tom narrativo quando apresenta temas que não são abordados pela literatura infantil clássica, tais como nomes de personalidades e heróis negros, cosmovisão religiosa com diversos nomes para Deus, problematizações sobre o olhar depreciativo dado à cor preta entre outros.

Tais discussões que recheiam a narrativa conduzem a protagonista às suas descobertas enquanto colhe as frutinhas mais doces que há no pomar de seu quintal, as *Amoras*. As ilustrações fazem o diferencial para a composição do projeto gráfico da obra, com belas representações e, associadas ao texto, elas destacam a importância de reconhecermos e valorizarmos as diferentes culturas e etnias do Brasil.

Nessa etapa do texto, objetiva-se identificar, no corpus, como a relação entre texto e ilustração pode contribuir para a formação leitora da criança negra na obra *Amoras* (2018). Na primeira parte, o narrador apresenta um conceito sobre o pensamento que dança. Na segunda, narra uma experiência vivida junto a uma criança. Na sequência narrativa, o adulto aprende com a criança sobre a simplicidade da vida e o reconhecimento sobre a identidade negra. Em momento algum do texto escrito, o narrador se identifica com o autor Emicida, mas, as ilustrações nos encaminham para essa identificação. Todavia, essa associação só será possível se o leitor tiver em seu repertório a imagem do *rapper*. Ao longo da análise, veremos que a ideia de valorização será retomada com a apresentação de várias referências de personalidades negras.

Figura 24-Capa e 4ª capa, *Amoras* (2018)



Fonte: Emicida, 2018.

Inicialmente, destacamos os elementos da materialidade, para, em seguida, focarmos nos aspectos relativos ao diálogo entre texto e imagem. O livro apresenta o formato códex, em canoa, grampeado e quadrado, medindo 20.50 x 20.50, com fólio na horizontal, contendo 44 páginas, que não são enumeradas. O papel é misto, tendo o aspecto de gramatura alta, mas sem discriminação no colofão, sugerindo o manuseio mais propício ao leitor menor e atendendo a possíveis apelos comerciais de mercado.

Para iniciar nossas observações sobre as relações entre texto e ilustrações, destacamos o título e as imagens da capa e da quarta capa (Fig. 24). O título não oferece relação direta com o rosto que se apresenta na imagem da capa e nem da quarta capa. As “amoras” do título só são desvendadas na segunda parte do livro.

Desse modo, a capa e quarta capa são partes integrantes da apresentação dos possíveis personagens, mas sem relação explícita com o título. A expressão dos personagens, tanto da criança quanto do adulto, é reflexiva e a direção do olhar, para o alto, sugere dúvidas, questionamentos e pensamentos.

Figura 25-Apresentação do enredo



Fonte: Emicida (2018)

A narrativa se inicia na quarta página (Fig. 25). É importante observar que, contando todo o miolo, inclusive folha de rosto, chega-se à totalidade de 44 páginas, conforme indicado pela editora. Na quarta página, o narrador em primeira pessoa fala como é o lado de dentro da cabeça de uma criança e a sua imaginação. A ilustração de uma criança negra com traços simplificados tem cores e formas que criam ritmos visuais, como, por exemplo, as linhas verticais e coloridas acima da cabeça dela que, em diálogo com a história contada pelo narrador, pode sugerir que são feixes de luzes que saem de sua imaginação/palco.

Essa representação possui uma técnica simples que entra em harmonia com o texto verbal e atrai o leitor, seja ele uma criança negra ou não negra. Por essa ser a primeira cena que a protagonista aparece na íntegra, ela pode ser decisiva para a continuação ou interrupção da leitura, especialmente, se o leitor for uma criança negra que não tem um repertório cultural/social para valorizar seu corpo negro.

Amoras (2018) investe nas referências positivas de diversas culturas, como mostramos mais à frente, como isso, dialoga com pesquisas sobre a temática da cultura africana afro-brasileira na literatura infantil e juvenil, como a da pesquisadora e professora Eliane Debus ao afirmar que “o contato com os textos literários, que apresentam personagens em diferentes contextos, ou a existência de escritores oriundos de diferentes contextos permite uma visão ampliada de mundo” (Debus, 2017, p.23), contribuindo para a formação leitora.

Figura 26-Obatalá

Fonte: Emicida (2018)

Figura 27-Ganesha

Fonte: Emicida (2018)

Sobre as estratégias utilizadas pelo pai, narrador, destacamos as imagens das figuras acima (26). Ele compara a pureza dos pensamentos das crianças com a do criador da humanidade. Na mitologia Iorubá e nas religiões Candomblé e Umbanda (Obatalá), essa divindade é representada por um homem negro ancião. Desse modo, o texto afirma, por intermédio da mensagem implícita, que as pessoas mais velhas têm experiência, são profundas, têm muito conhecimento sobre as coisas do mundo, e, por isso, merecem respeito.

Na figura 27, diz-se que os vários nomes de Deus estão no brilho dos olhos da gente. A ilustração traz o deus elefante Ganesha, da tradição hindu, aspecto que aguça a curiosidade e a imaginação infantil, pois resgata crenças religiosas de vários grupos, contribuindo para a transmissão da mensagem (valorização do diferente). Nos dois casos, temos uma relação entre imagens e texto de contraponto de endereçamento: quando há a

citação do nome de Obatalá, há a identificação com a imagem; e quando não temos o nome do deus Ganesha, apenas a imagem. Nos dois casos, há uma lacuna para o leitor que tem a informação sobre quem é o deus hindu. Para o leitor que não o conhece, o preenchimento da lacuna será realizado pela imagem em contraste com o texto que não cita o nome de Ganesha.

Figura 28-Personalidades representativas



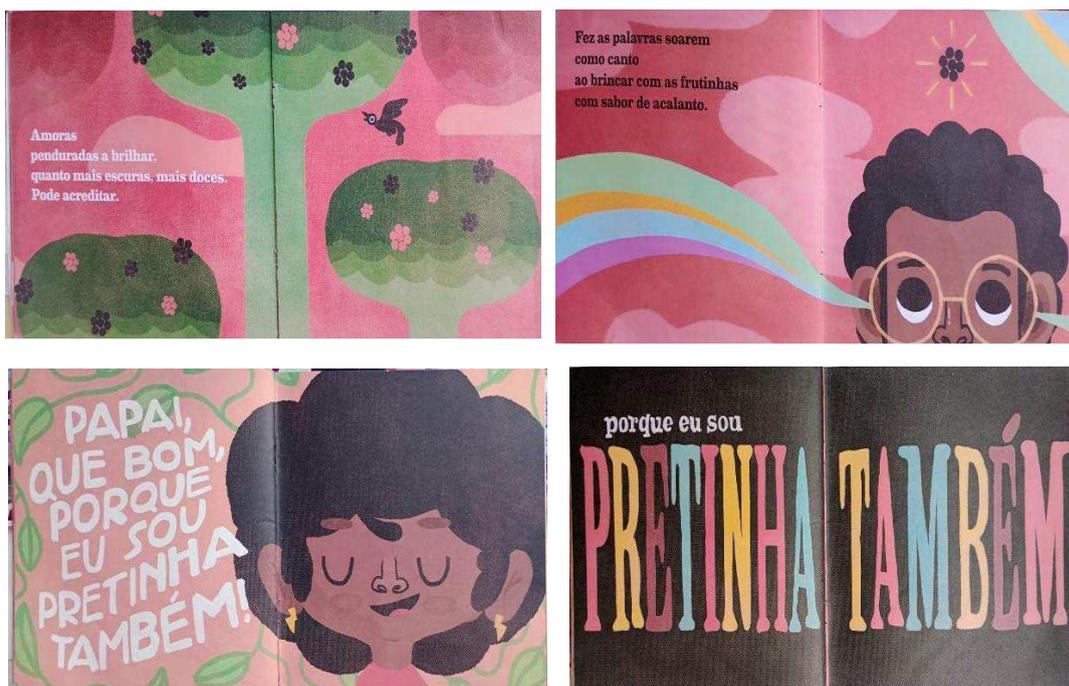
Fonte: Emicida (2018).

Esse diálogo entre as linguagens, resultado de informações que estão na ilustração ou no texto verbal, será recorrente nas páginas seguintes. Acima, na figura 28, temos uma montagem com as três personalidades representativas negras que serão apresentadas na sequência narrativa da obra. Na imagem de Mohamed Ali não há a identificação do lutador de boxe no texto verbal, diferentemente do que acontece com Martin Luther King e Zumbi. Essa lacuna no texto provoca a busca por sentido e confere contraponto ao diálogo entre as linguagens.

É necessário frisar que o sentido será construído em diferentes direções, conforme o repertório do leitor, tal qual quando se apresentou o deus Ganesha: há informações diferentes e lacunares na imagem e no texto e só a junção de ambas as linguagens pode conduzir à construção de sentido. Desse modo, o texto e a ilustração trabalham em

conjunto para ampliar a informação cultural e literária para o leitor infantil. Logo, sua formação se dá através do acesso ao imaginário compartilhado por uma determinada sociedade; pelo desenvolvimento das linguagens literárias e das formas narrativas, movimento de elaboração de sentido que pode oferecer uma representação articulada do mundo que serve de instrumento para a socialização das novas gerações (Colomer, 2017)

Figura 29-Amoras e a descoberta da menina



Fonte: Emicida (2018).

Na sequência da fala do pai, temos uma representação do pensamento criativo das crianças: primeiro, por meio de um arco-íris (Fig. 29), no início da obra, e por uma amora, que aparece acima da cabeça pai, e reinventa o ícone da lâmpada, indicando uma ideia. O autor se refere à fala da menina utilizando-se novamente de rima e do ritmo: “Fez as palavras soarem como canto ao brincar com as frutinhas com sabor de acalanto” (Emicida, 2018, p. 32). Nas páginas seguintes, reproduzidas abaixo, chegamos ao clímax e ao desfecho da narrativa com o fim do suspense, quando, finalmente, a menina faz a relação entre sua cor e a cor das amoras.

A linguagem verbal é integralmente reproduzida na ilustração, de modo distinto daquelas analisadas até o momento. A ilustração aqui se associa a uma postura valorativa, quando reforça a ideia que ser preto/a não é algo negativo, pois as “frutinhas quanto mais escuras mais doces” (Emicida, 2018, p. 20), conforme cita o narrador.

Agora, a interpretação exclusiva do ilustrador permite ao leitor “a oportunidade de conhecer novas visões da história e de inventar outras” (Lins, 2009, p. 46), motivo pelo qual as ilustrações nem sempre, somente, reproduzirão o texto, mas sim, (re)cria sentidos. Assim, no conjunto de páginas reproduzido na Fig. 29, a formação do leitor é ativada pela função de desenvolvimento da linguagem nas formas narrativas, quando há o reforço na busca por informações no texto verbal e não verbal que induzem o leitor ao movimento de idas e vindas na página em busca de informações.

Para Silva (2017, p. 2-3), “a imagem guarda muitas especificidades, necessitando tanto da articulação coerente entre seus elementos, como com os elementos do texto escrito para suportar a finalidade de transmitir e comunicar eventos do enredo.” Destaca-se, ainda, o uso da tipografia na fala da menina. O texto adquire outras significações, pois ocupa todo o espaço da página da direita, em letras bastão e, posteriormente, nas duas páginas, criando um letreiro que reforça a informação em manifestações populares. Assim, observa-se que a materialidade do livro está alinhada aos propósitos da mensagem literária, pois, na literatura infantil, todos os elementos devem ser convertidos com vistas a preservar a ludicidade e o desenvolvimento crítico através da fruição leitora. Ao final do volume, há um glossário com informações em verbetes de Obatalá, Alá, quilombo, dentre outras palavras significativas que aparecem ao longo da história e, ainda, os paratextos com dados informativos sobre os autores (do texto e da ilustração). Um detalhe do colofão chama atenção, porque traz uma imagem de pássaro (presente no pomar da página 20 do livro) e que nos remete ao pássaro sankofa, para recordar que “nunca é tarde para voltar atrás e buscar o que ficou perdido” (Nascimento e Gá, 2009, p. 9).

Concluindo o levantamento de dados sobre as linguagens que constituem o livro *Amoras* (2018), percebemos que há várias formas de compreendermos como os elementos da imagem e do texto verbal dialogam nessa obra. As estratégias de inferenciação da leitura que mais se destacam se concentram na colaboração de amplitude, tendo em vista que as ilustrações trazem mais informações que o texto, sem contradizer sua ideia central, agregando novas informações à história.

É certo que, na constituição do livro infantil, as ilustrações são muito mais que um complemento ao texto escrito; elas funcionam com uma possibilidade de representar sem, necessariamente, concentrar afirmações apenas na palavra escrita. Emicida (2018), ao trazer um enredo sobre um diálogo entre pai e filha em que o adulto vai dando pistas para a criança formar sua ideia, mostra para nós, mediadores, que nosso trabalho pode ser leve e sem imposições, assim como um acalanto de sua canção, repetindo como refrãos “as

pretinhas são as melhores que há.” (Emicida, 2018, p.10). Portanto, o livro ilustrado *Amoras* (2018) apresenta potencial estético para uma educação antirracista quando;

- a) Traz a diversidade étnico-cultural;
- b) Destaca positivamente, em ambas as linguagens, personalidades negras;
- c) Apresenta um método para uma educação antirracista;
- d) Contribui para a formação do pertencimento racial positivo das crianças.

O livro ilustrado de Emicida rompe com os modelos de literatura excludentes e racistas sobre a concepção de infância. Através de abordagens e técnicas narrativas diversas, ele atende ao postulado da professora Debus (2017), quando ela diz que:

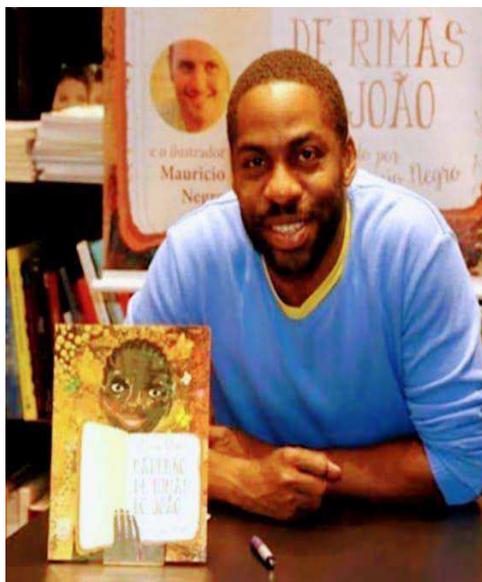
O que ocorre é que o atrelamento histórico a um público-leitor específico- a criança- fez que essa literatura fosse se transformando [...], no entanto, seria imaturo dizer que o livro literário para a infância não possui características específicas. Essas características se sobressaem de imediato no aspecto da materialidade do livro: tamanho, formato, ilustração etc. [...] A ilustração tem papel intrínseco nas publicações e é lida como narrativa (Debus, 2017, p.28)

Segundo a professora, os livros voltados ao público infantil mudam de acordo com as transformações históricas sobre o conceito e a atuação social das crianças, por isso, as literaturas contemporâneas ilustradas de autoria negra trazem enredos e materialidades diferenciadas em aspectos temáticos, estéticos e formais. Contudo, percebemos, enquanto profissionais da educação básica, que os acervos escolares possuem a maior parte das obras baseadas em culturas eurocêntricas em seus diversos gêneros.

A criança/jovem negra, como um ser social, quer partilhar e brincar como o outro da relação, no entanto, ela é silenciada por ver sempre esse “outro” ser respeitado socialmente, transbordando marcas de positividade em casa, na rua, na mídia, na escola, nos acervos escolares, nas brincadeiras etc. Ao ser atravessada por essas marcas, ela pode olhar para dentro de si com os olhos dos brancos e sua identidade negra que estava aflorando é bombardeada, porque sem representações positivas de sua etnia, ela também não se autovaloriza. Nesse sentido, é necessário que os professores de linguagens ou mediadores da leitura possam refletir sobre esse aspecto, compreendendo que ele é fundamental para a criança ou jovem negro se ver representado, haja vista que essa constatação sobre acervos escolares tem pouquíssimas exceções e reflete uma estrutura racista que age “despretensiosamente.”

4.2.3. Análise da obra *Caderno de Rimas do João* (Ramos, 2016)

Figura 30- Lázaro Ramos



Fonte: Google fotos (2023)

Luís Lázaro Sacramento de Araújo Ramos é ator, escritor, cineasta e apresentador brasileiro, além de ser considerado uma das personalidades negras brasileiras mais influentes. Em 2017, ele foi selecionado pela *Most Influential People of African Descent* como afrodescendente que faz a diferença. Sua trajetória em uma literatura que representa a criança começou aos vinte e um anos com o livro *Paparutas* (2000), uma referência à Ilha do Pati, em São Francisco do Conde, cidade de origem de grande parte da sua família e onde viveu a infância. Merecem destaque também outras publicações que têm o humor e as emoções voltadas para o universo infantil, como: *Edith e a velha sentada* (2010); *Caderno sem rimas da Maria* (2018); *Sinto o que sinto: e a incrível história de Asta e Jaser* (2019); *O Pulo do Coelho* (2021); *Você não é invisível* (2022) e o nosso corpus, *Caderno de Rimas do João* (2016).

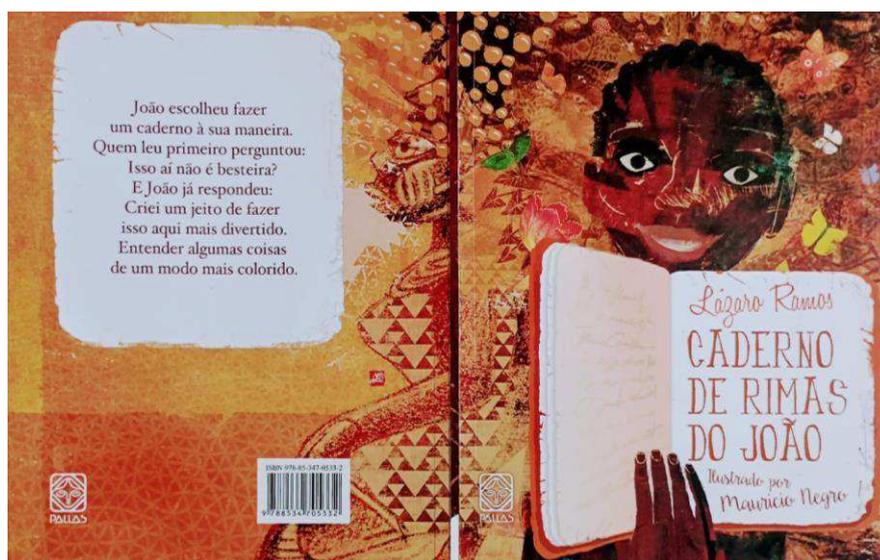
É a terceira obra infantil do ator Lázaro Ramos e foi publicada pela Editora Pallas²¹. A editora foi fundada em 1975, no Rio de Janeiro, e dedica grande parte do seu catálogo aos temas afrodescendentes. Do universo familiar aos temas sociais, o livro aborda o futuro, os amigos, o estudo, a cultura popular, a resistência e a inserção no mercado de trabalho. Os poemas são espontâneos e apresentam a visão de mundo de João, um menino ávido pela vida e pelo conhecimento, que compreende e respeita a

²¹ Disponível em: https://www.pallaseditora.com.br/pagina/a_editora/2/

diversidade, ao mesmo tempo em que reconhece a força das relações, além de revelar seus medos e dificuldades. João expressa um olhar sensível e faz referências a vários elementos da cultura afro-brasileira.

A materialidade do livro apresenta os seguintes elementos: a capa com papel cartão 250/m² e o miolo um papel couché 150g/m², colorido com alternância entre páginas duplas e únicas, com texto e imagem em diagramação diversificada. O livro é baseado em expressões ditas pelas crianças e, principalmente, por João Vicente, o filho mais velho do ator. O projeto gráfico recebe as ilustrações de Maurício Negro, um artista gráfico, escritor e ilustrador brasileiro. Como artista costuma flertar com registros rupestres, ancestrais, étnicos, indígenas, populares e relacionado às culturas circulares, propõe cruzamentos poéticos entre expressões tradicionais de brasilidade e demandas contemporâneas universais.

Figura 31- Capa e quarta capa (Ramos, 2016)



Fonte: (Ramos, 2016)

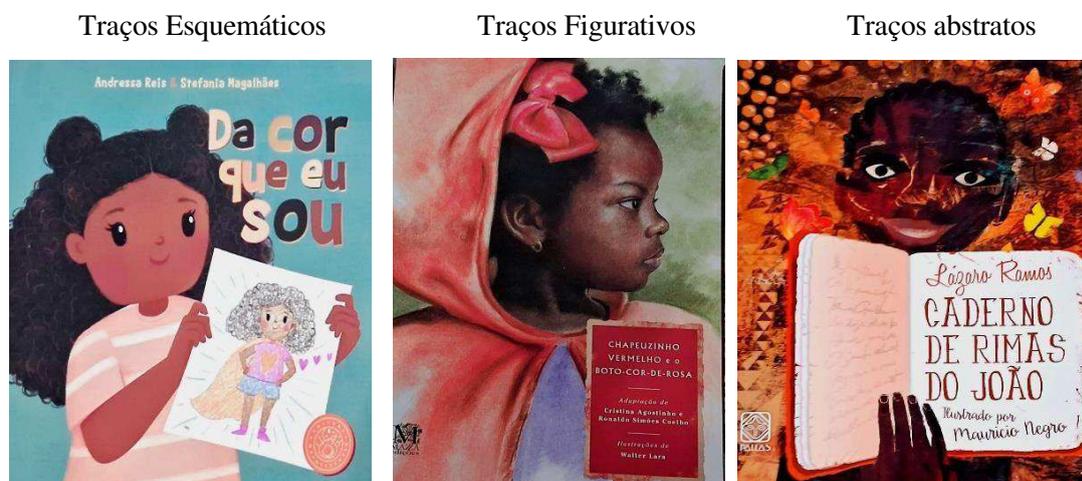
Como se vê, a capa e quarta capa contribuem significativamente para a ampliação de sentidos da obra. Como citam Nikolaeva e Scott (2011, p. 307), “A capa de um *livro ilustrado* muitas vezes é parte integrante da narrativa, principalmente quando a ilustração não repete nenhuma das imagens internas do livro.” Ramos (2016) rompe com a dinâmica de trazer uma estética diferente para cada elemento. Em seu livro, a capa e quarta capa apresentam dados no visual e verbal que colaboram para a interpretação da leitura, ressaltando, assim, a importância de rompermos com as convenções de lermos ou

julgarmos o livro pela capa, embora ela seja fundamental para a decisão da leitura, o livro não constituído só por ela.

A capa, assim como todo o livro, inova pelas ilustrações diferenciadas com a técnica das artes rupestres e indígenas, colagens e pirogravuras de Mauricio Negro. A estética lembra os desenhos de crianças pequenas quando não se prendem às noções de coerência simétrica. Isso pode causar estranhamentos, especialmente no leitor primeiro, o adulto, que escolhe o livro para a criança e que tende a se prender às convencionais representações de desenhos esquemáticos/simplificados, recorrentes na literatura, muitas vezes, por causa de uma visão mercadológica.

Nesse sentido, retomamos o quadro de *Anotações para a leitura do livro ilustrado* elaborado a partir de Graça Ramos (2013), no tópico 3.3. *Alfabetismo visual: estratégias para a compreensão das ilustrações*, e pontuamos os principais traços da ilustração. São eles: os esquemáticos (representações e desenhos simplificados); mais elaborados (detalhes); figurativos (imagens reconhecíveis) abstratos (afastados do real), cores como sugestão de estados de ânimo, como destacados abaixo na figura 31.

Figura 32-Traços ilustrativos



Fonte: Acervo da pessoal

Na figura 31, a disposição das imagens corresponde, quase sempre, a ordem que os livros são adquiridos, sendo a ilustração da obra *Da cor que eu sou*, a mais escolhida pelos adultos arraigados na ideia de que existe um “modelo” de ilustração infantil, ideia que ainda está muito ligada a concepção de criança do século XVIII. A obra *Chapeuzinho vermelho e o boto cor-de-rosa* apresenta uma imagem mais realista de uma criança negra

e destaca a intertextualidade com o clássico *Chapeuzinho vermelho*, que foi e é amplamente apresentado às crianças.

Diferente dessas duas, a técnica abstrata de *Cadernos de Rimas do João*, exige muito mais que repetição de um estilo/padrão imposto pelo olhar adulto. Sem conferir padrões ou formas, ela fornece a liberdade para a leitura perspicaz que só a criança pode imprimir. O processo de mediação da leitura começa a partir do momento em que proporcionamos uma liberdade de escolha ao aluno, apresentando-lhe livros com materialidade e projeto gráfico diversificados, sem prendê-lo à escolha de algumas das únicas imagens consideradas bonitas. Além disso, é necessário frisar, como reflete Colomer (2017), que a literatura para crianças e jovens não deve ser instrumento para didatização e escolarização, mas só literatura.

A terceira ilustração, em plano médio e sem molduras, destaca a imagem de um menino negro que olha fixamente para o leitor. A paleta de cores tem vários tons de marrom e laranja levemente contrastados por borboletas amarelas, azuis e verdes, que sobrevoam a cabeça de João, dividindo o espaço com bolhas de água. Essas últimas, observadas com a quarta capa, compõe a cabeça na figura de uma entidade marítima centralizada no meio do fólio.

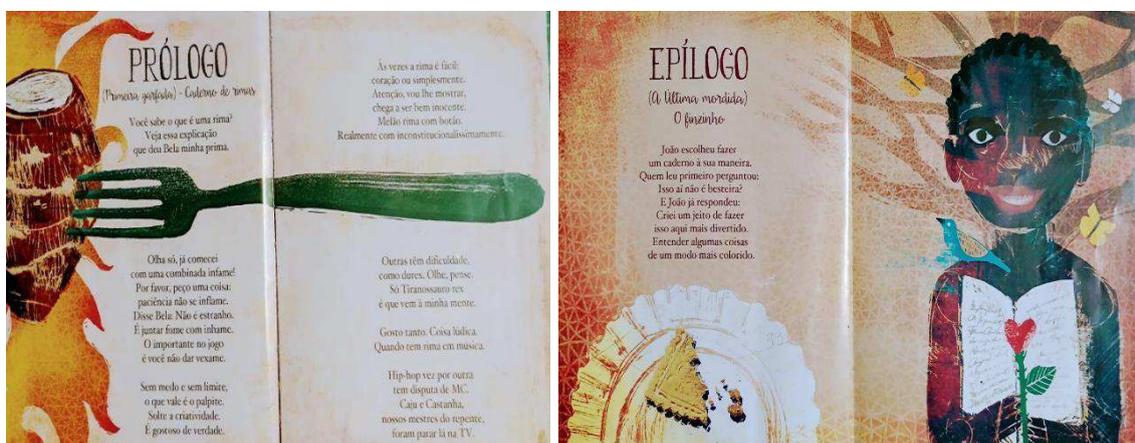
Todo esse trabalho artístico colabora para a amplificação dos sentidos interpretativos da obra, os quais podemos associar a duas principais ideias. A primeira é a descrição da mente criativa do menino, com borboletas simbolizando o ícone convencional que representa os pensamentos girando em desenhos e filmes. No segundo caso, quando lemos o fólio na íntegra, a ilustração sem molduras pode simbolizar um convite para que o leitor mergulhe na imaginação do garoto. “A moldura é um elemento visual de ambientação extremamente poderoso [...] em geral cria um distanciamento entre a imagem e o leitor, enquanto sua ausência convida o leitor a entrar na imagem.” (Nikolajeva e Scott. 2011, p.87)

A linguagem verbal da capa apresenta, dentro da imagem do caderno que João segura, as informações apropriadas para uma capa como o título e o nome dos autores. As tipografias diferentes reforçam a ideia de que o caderno foi escrito por uma criança, ideia essa que é reforçada por meio da quarta capa do texto:

“João escolheu fazer um caderno à sua maneira. Quem leu primeiro perguntou isso aí não é besteira? E João respondeu: criei um jeito de fazer isso aqui mais divertido, entender algumas coisas de um modo mais colorido.” (Ramos, 2016, p. 40)

No trecho acima, o foco narrativo, ao mesmo tempo, resume o tema central dos livros, tanto o de Lázaro Ramos, quanto o caderno de rimas do João. Desse modo, destacamos *a função da aprendizagem da linguagem e das formas literárias*, onde, “a literatura infantil supõe também que os meninos e meninas tenham a possibilidade de lidar com a linguagem e as formas literárias básicas sobre as quais se desenvolvem as competências interpretativas dos indivíduos.” (Colomer, 2017, p.26). Quanto mais entendermos sobre a composição dos gêneros literários, especialmente o poético, mais possibilidades interpretativas serão alcançadas

Figura 33- Marcas do narrador



Fonte: Ramos, 2016.

O prólogo e epílogo são elementos paratextuais que fazem parte da materialidade do livro. O primeiro antecede a leitura do capítulo e o segundo sucede o último capítulo e tem por objetivo concluir a história, mas, no *Caderno de rimas do João*, eles simbolizam a metáfora de uma refeição, cujo prato principal são as rimas que o protagonista cria.

Além disso, a proposta do livro é de um caderno de anotações livres, por isso, algumas imagens podem, ou não, combinarem. A linguagem está atravessada pela metalinguagem, anunciada na imagem da esquerda, intitulada de *Prólogo (primeira garfada) - caderno de rimas*. A linguagem verbal marca a presença do narrador que dialoga como o leitor,

“Você sabe o que é rima? Veja essa explicação que deu Bela a minha prima [...] olha só já comecei com uma combinada infame! Por favor, peço uma coisa: paciência não se inflame. Disse Bela: Não é estranho. É juntar fome com inhome.” (Ramos, 2016, p.03).

O trecho usa as rimas para explicar um fenômeno linguístico artístico, além de trazer de forma lúdica a importância da culinária africana, quando apresenta uma raiz trazida²² para o Brasil por esses povos, o inhame. O nome do alimento rima com infame, vocábulo de outra categoria semântica, que gera um duplo sentido, e pode fazer alusão à escrita criativa que junta palavras diferentes ou à ousadia de um protagonista preto valorizar a cultura/culinária negra em um espaço privilegiado a branquitude.

Na segunda imagem da figura 32, intitulada *Epilogo (a última mordida) o finzinho*, o trecho “João escolheu fazer um caderno à sua maneira. Quem leu primeiro perguntou: Isso aí não é besteira? E João respondeu: criei um jeito de fazer isso aqui mais divertido. Entender algumas coisas de um modo mais colorido.” (Ramos, 2016, p.33). Mais uma vez, o texto verbal reforça o projeto literário do autor na utilização da escrita criativa e provocativa, enfatizando que as rimas do João não são bobas ou despreziosas.

A proposta metalinguística do texto verbal dialoga com a plurissignificativa do visual, ampliando os sentidos dos poemas de João, e do livro de Lázaro Ramos. “Assim, a metalinguagem literária consiste numa reflexão crítica sobre a própria criação literária, o ato criativo. Isto é, o escritor ao refletir sobre a linguagem, desnuda para o leitor seu processo de escrita, compartilhando com ele a gênese criativa.” (Silva; Vieira. 2019, p.104)

As ilustrações são marcadas por elementos plásticos que contribuem para os sentidos da narrativa como: traços figurativos com imagens reconhecíveis do inhame, do garfo, do prato com um biscoito mordido à esquerda do fólio, e de uma criança segurando o caderno na extremidade direita. Por certo, constatamos na figura 25 que a posição e os tamanhos das imagens agregam um potencial narrativo para a metáfora de que a leitura do caderno de rimas é um banquete para o leitor.

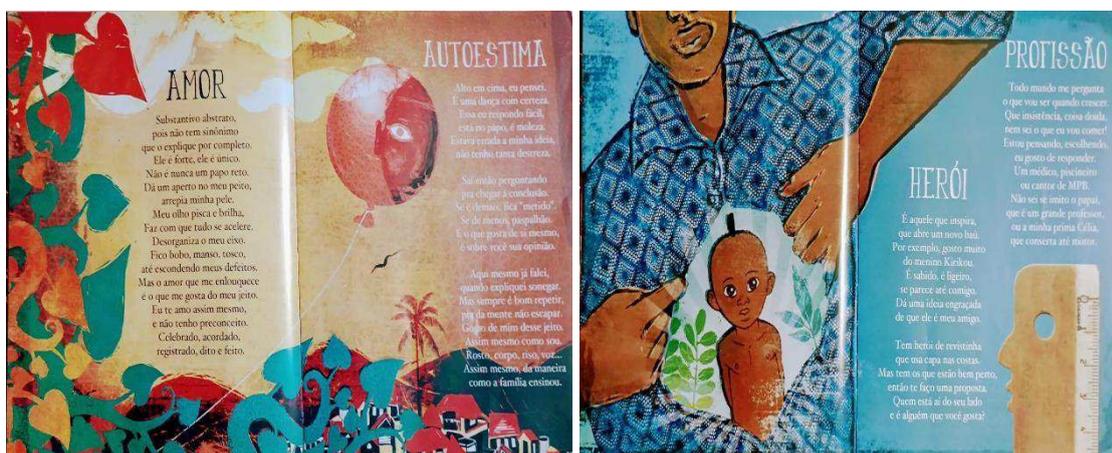
No prólogo, o garfo gigante atravessa o meio do fólio e atinge uma porção de inhame. No epílogo, temos o protagonista olhando fixo para o leitor, enquadrado em um plano médio. Só o vemos da cintura para cima, já o prato aparece em um detalhe que mostra aspectos da mordida do que, provavelmente, é a sobremesa ao fim da refeição. Esses aspectos sugerem a ideia de que a protagonista está longe do prato e o leitor mais perto, sendo ele quem se delicia com as rimas. Nesse sentido, as ilustrações colaboram com a amplificação dos sentidos quando, “o texto ou a imagem dizem mais que o outro,

²² Enquanto pesquisadora negra que sou, essa informação é parte de minha vivência, mas para ampliação dela, recomendo a leitura da página: <https://www.brasilefato.com.br/2021/11/16/resistencia-negra-ingredientes-tipicos-de-africa>

sem se contradizerem e sem repetirem a informação. Pode sugerir uma nova interpretação e/ou agregar novas informações a história.” (Linden, 2011)

Caderno de Rimas do João (2021) é uma obra que atende às tendências atuais de literatura infantil e juvenil dedicadas à promoção do conhecimento sobre a cultura afro-brasileira e sobre a representação da imagem das crianças negras. Os poemas, com propostas metalinguísticas, recebem títulos variados que transitam do universo infantil ao adulto como: “Meu mundo em rimas”, “Começar”, “Segredo”, “Mãe”, “Pai”, “Vovô e Vovó”, “Morrer”, “Gilberto Gil”, “Vip”, “Sonegar”, “Arrumar” etc. Portanto, diante das infinitas possibilidades interpretativas, organizamos abaixo, as figuras que atendem, a nosso ver, há uma progressão temática, com objetivo de estabelecermos um caminho analítico.

Figura 345- Pertencimento Racial e representatividade



Fonte: Ramos, 2016.

A figura 33 reproduzida acima traz, a partir criatividade do eu-lírico, temas que sugerem a noção de valorização do pertencimento racial e da ancestralidade familiar referências positivas para as próximas gerações. A esquerda, Amor e Autoestima motivam as rimas que mostram a perspectiva do eu-lírico sobre esses sentimentos. A direita, Herói e Profissão chama atenção para a valorização dos heróis que temos em nosso ciclo familiar e das profissões.

Vale ressaltar que, em todo o livro, a diagramação alterna as linguagens (visual e verbal) entre página única ou dupla, com o texto poético centralizado. As rimas cruzadas são dispostas em versos com forma irregular no fôlio, acentuando a maneira de João manipular a escrita, o que pode despertar no leitor o desejo de também fazer suas próprias rimas.

Autoestima: Alto em cima, eu pensei/ É uma dança com certeza. / Essa eu respondo fácil, / está no papo é moleza. [...] /Mas sempre é bom repetir/[...] Gosto de mim desse jeito/ [...] Assim mesmo, da maneira / como a família ensinou. *Herói*: É aquele que inspira/ Que abre um novo baú/ Por exemplo, gosto muito/ do menino Kirikou / É sabido, é ligeiro, se parece até comigo [...] / Mas tem uns que estão bem perto, / Então te faço uma proposta / Quem está aí do seu lado/ E é alguém que você gosta? (Ramos, 2016, p. 29-31)

Ao rimar a palavra “Autoestima”, João, expõe o orgulho de seus traços estéticos, lembrando ao leitor que esse autoconhecimento surge, muitas vezes, nas relações familiares. Nos versos que rima “Herói”, o eu-lírico retoma a lenda Kirikou, o menino identifica-se com o herói Kirikou,

Personagem do filme Kirikue a feiticeira (1998) e de uma série de livros. Bárbara Valdez, do jornal Diário de Pernambuco (2016, s. p.), anuncia as primeiras publicações no Brasil pela editora Viajante do Tempo e diz que a “história, voltada para o público infantil, com idade a partir de 6 anos, traz uma narrativa cheia de ação e fantasia”. (Godoy, 2023, p.7)

Godoy (2023) destaca o aspecto fantástico da lenda de Kirikou, um menino que na narrativa audiovisual carrega um adulto dentro de si. Desse modo, constatamos que Ramos (2016) faz relações com traduções e adaptações do contexto social africano pelo intertexto, além de exaltar o protagonismo de um grupo que não é privilegiado na literatura escrita: os negros.

Nesse sentido, a função de literatura infantil contemporânea em destaque é a socialização cultural; que ocorre quando o livro infantil perde um pouco da função pedagógica em detrimento da promoção do diálogo literário entre as crianças e a coletividade, como reflete Colomer (2017), uma vez que o eu-lírico dialoga com o leitor, enaltece e destaca as histórias e os traços estéticos do povo negro, tendo um olhar voltado para o coletivo, para as famílias e as crianças que são forjadas em seus costumes, crenças e valores.

A linguagem visual traz ilustrações que colaboram com os sentidos do texto, ao passo que complementam o que está sendo dito. Os traços abstratos de um balão, que ocupa as duas páginas do fólio com o rosto do menino, sugerem a ideia de movimento, de quanto maior for o amor-próprio, mais alto o balão da autoestima subirá. No lado direito da figura 33, a imagem de um homem que carrega o kirikuo dentro de si, contradiz a narrativa original e amplia interpretações sugerindo que os homens adultos carregam

um herói esperto e ágil dentro de si. Portanto, a relação de completude entre o texto visual e verbal sinaliza as confluências narrativas que podem favorecer uma educação literária antirracista. Quando gera, através de índices temáticos, uma interpretação global de que as crianças negras são importantes e inteligentes, como *o eu-lírico* e o Kirikuo eles podem, se quiserem, escrever o mundo à sua maneira, protagonizando suas histórias.

Figura 35-Coisas sem cor



Fonte: Ramos, 2016.

Na figura 34, o foco temático das rimas atualiza questões sobre a realidade social brasileira do ponto de vista político e social. Aqui, destacamos que o colorido na figura 34 não é recíproco quando associamos, enquanto mediadores, a realidade de corrupção política e desigualdade social que elas simbolizam. A explicação do *eu-lírico* para as coisas sem cor, como “Sonegar e Candidato”, insinua que essa leitura seja conduzida pelo leitor mediador, tendo em vista que os vocábulos e seus sentidos estão mais presentes no universo adulto que no infantil, contudo, isso não significa que não devamos apresentá-los às crianças, como mostra Ramos (2016). Nos versos “Sonegar: uma vez li uma placa que confundiu a minha mente: Proibido sonegar. Me assutei trinquei o dente [...] foi depois que eu entendi, que sonega quem esconde, uma coisa que por regra tem que ser vista até de longe.” (Ramos, 2016, p.16) o *eu-lírico* brinca com as rimas e destaca a importância de prestarmos atenção até de longe há algo que não confiamos.

“Candidato: [...] só escolho em quem confio, fico atento ao que ele diz. Investigo direitinho, pra ver se cresce o nariz. (Ibidem, p.21) as rimas trazem interxtos com os clássicos quando usam a metáfora relacionando o ato da mentira com o nariz crescendo, semelhante ao que acontece com o boneco de madeira Pinóquio,

personagem de ficção cuja primeira aparição se deu em 1883, no romance *As Aventuras de Pinóquio* escrito por Carlo Collodi²³. Desse modo, a linguagem verbal se destaca pela função literária que dá *acesso ao imaginário coletivo*, responsável por “abrir a porta ao imaginário humano configurado pela literatura [...] essa condição universal que permite compreender que a literatura de todos os tempos e lugares utilize imagens e temas recorrentes, já que surgem das complexas simbologias dos arquétipos [...]” (Colomer, 2017. p.20), já que a mentira é uma condição universal associada ao personagem Pinóquio.

A linguagem visual amplia os sentidos dos poemas. No lado esquerdo, os elementos plásticos (cor, forma, linhas etc.) criam ritmos e ampliam o potencial estético das imagens. A cor verde potencializa a ideia que se relaciona dinheiro com prosperidade. A fita que limita a área *vip* está posicionada na diagonal, paralela a uma grande nota com uma figura de um homem negro dormindo. O amarelo, que está na fita da área *vip* e da flor cacto - uma planta típica das regiões mais secas e pobres do Brasil- reforça a ideia da desigualdade social a partir das regiões que concentram riquezas.

Embora a linguagem visual esteja aparentemente voltada para o leitor criança por ter imagens reconhecíveis, não podemos, nessa figura 34, afirmar que elas não tenham influência do escritor. As hipóteses interpretativas que levantamos podem ser realizadas por leitores mais jovem se fizermos uma mediação explorando todo o projeto gráfico, elementos plásticos e palavras, números, expressões que trabalham como índices interpretativos, chamados de “texto intratextual”. Eles são “palavras que aparecem dentro das ilustrações e de algum modo, comentando ou contradizendo a narrativa verbal básica.” (Nikolajeva e Scott, 2011, p. 157), como acontece na ilustração do grande Pinóquio, que apresenta no paletó um ícone, lembrando um adesivo, com o texto “vote ou te veto”, ironizando a obrigatoriedade do voto no Brasil, um país democrático.

Apesar de, na figura, a linguagem verbal e visual problematizarem assuntos mais sérios a depender dos objetivos com a leitura, podemos estudar durante uma mediação os elementos do gênero poético, como também dos sentidos plurissignificativos das ilustrações que aproximam o leitor-criança a partir das figuras reconhecíveis como a vegetação (cacto) e o personagem (Pinóquio). Portanto, a relação entre as linguagens provoca o leitor adulto a repensar sobre os espaços sociais que ocupa, rompendo com

²³ Disponível em: leiturinha.com.br/blog/as-aventuras-de-pinocchio

abordagens equivocadas que tentam justificar a desigualdade social por mérito, quando, na verdade, ela tem raízes culturais do Brasil, desde o período escravocrata.

Figura 36- Conhecimento ancestral



Fonte: Ramos, 2016

Nas páginas acima, vê-se a astúcia de João na criação de rimas para as palavras “Pai” e “Vovô e Vovó”, destacando uma diversidade de figuras paternas em versos com rimas intercaladas em:

“ ‘Pai’. Me dá bronca, dá carinho/ me conduz pela mão. / O meu é bem relaxado,[...] / o do Zé, meu amigo, é perito em imitação [...] /Faz um belo macarrão./ Marcos não tem mais o dele, /mas tem o vovô que o ama / e ele chama de paizão./ Eu chamo meu de painho,/ e ele me chama de Janjão / Painho me disse que eu uso e rimo:/ Pedra que rola não cria limo.” (Ramos, 2016, p.11)

Nos versos, eu lírico articula as palavras para criar um ritmo divertido associando rimas toantes na repetição de sons vocálicos, bobÃO, calçÃO, paizÃO, JanjÃO etc. O menino explica que existem vários perfis para a figura paterna, que em seu caso é um guia, uma pessoa que apesar de bobão o “conduz pela mão”. Os vovós e vovôs também têm o valor de guias, de orientadores para João, que tenta resgatar sua árvore genealógica, mas acaba limitado por não possuir mais informações. “Painho me disse, eu uso e rimo:/pedra que rola não cria limo / [...] Pai e mãe dos meus pais / serão bisavós dos meus filhos/ e tataravós da minha neta / o resto não sei, mas não.” (*Ibidem*, p.11)

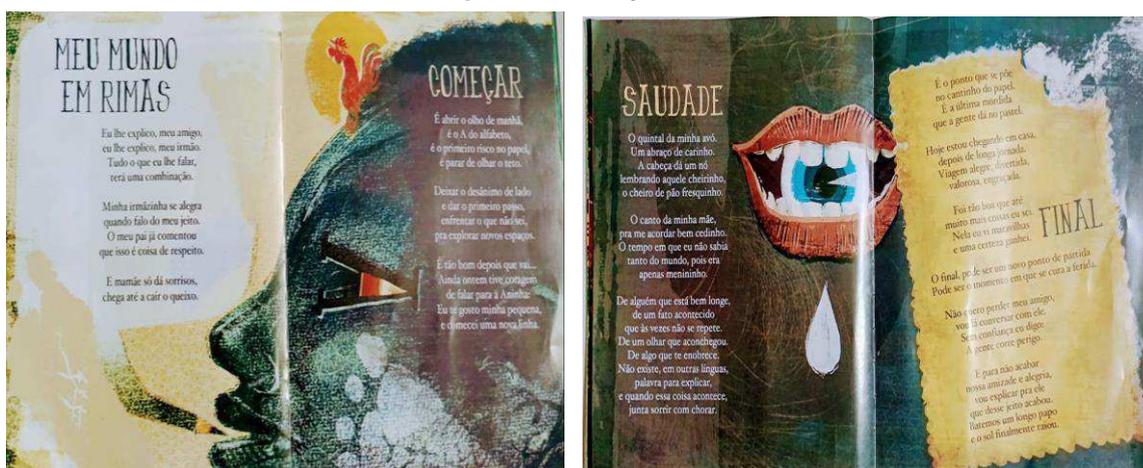
Percebemos pela linguagem verbal que Ramos (2016), usando recursos da linguagem poética, lança uma provocação sobre a importância de conhecermos a nossa ancestralidade, de sabermos quem foram as pessoas que contribuíram (in)diretamente

com a nossa existência a partir dos seus saberes, filosofias de vida e ditos populares. O verso “pedra que rola não cria limo”, reforça essa ideia, tendo em vista que, dentre as suas possíveis interpretações, a mais coerente para análise de nosso argumento é o sentido que relaciona a importância do movimento²⁴, evitando a criação de limo/musgo.

As ilustrações da figura 35 ocupam em páginas duplas diferentes imagens com formas e linhas distintas, ampliando os sentidos dos textos. Na página 35, por exemplo, há um pássaro branco que leva o título do poema e, na parte inferior, a figura de uma mão, provavelmente, mais velha, que pode simbolizar a ideia de que uma das funções dos pais é preparar os filhos para que eles voem alto.

No lado esquerdo, a imagem é mais complexa, com traços abstratos, e colaboram para diversas possibilidades interpretativas. Na parte inferior da página, vemos um pouco do rosto de uma criança negra que pode ser João. No espaço onde seria o cabelo, uma figura abstrata de um casal segurando um bebê aparece. Desse modo, essa ilustração confere pelo menos duas hipóteses interpretativas. A primeira é a de que estamos vendo a imaginação do menino e seus avós segurando seu pai, já que na linguagem verbal, a figura paterna é destacada. Na segunda, o significado reforça a importância de valorizarmos a ancestralidade, como é tradição em África, dado que as palavras “Vovô e Vovó” funcionam como índices visuais semelhantes a convencional barra de ocultação das identidades, além das cores no vestido retomar do continente africano

Figura 37- Começar e Final



Fonte: Ramos, 2016.

²⁴ Enquanto pesquisadora negra que sou, essa informação é parte de minha vivência, mas para sua ampliação recomendo a leitura da página: <https://josadakmarcola.com.br/pedra-que-rola-demais-nao-cria-limo>

A figura 36 reúne imagens de poemas e ilustrações que arrematam a ideia central do caderno de rimas do João: explicar como o protagonista cria as rimas. Ao lado esquerdo, o poema “Começar”: “É abrir o olho de manhã/ é o A de alfabeto, é o primeiro risco do papel, é parar de olhar o teto. / É deixar o desânimo de lado e dar o primeiro passo [...]. É tão bom depois que vai, / ainda ontem tive coragem [...]” (Ramos, 2016, p.7). Nos versos, observamos que a voz do poema faz uma metáfora associando o medo de fazer rimas com as primeiras experiências das crianças, desde a escrita do primeiro “A” até o momento que elas dão os primeiros passos, deixando pressuposto um incentivo para que o leitor ouse, tenha coragem de escrever também.

À direita, a rima para “Final”: “É o ponto final que se põe/ no cantinho do papel / é a última mordida / que a gente dá no pastel. [...] o final pode ser um novo ponto de partida / Pode ser o momento que se cura a ferida.” (Ramos, 2016, p.32). Os versos de João explicam de modo criativo o processo de escrita, colocando duplo sentido para o substantivo “final”, que pode representar o sentido literal do sinal linguístico, quando encerramos um período, ou, a finalização de um ciclo ruim para que outros melhores comecem.

Desse modo, a linguagem utilizada nos poemas da figura 36 ressalta a função de socialização cultural, tendo em vista que “o livro infantil perde um pouco da função pedagógica em detrimento da promoção do diálogo literário entre as crianças e a coletividade fazendo-lhes saber como é, ou como deseja que fosse um mundo real.” (Colomer, 2017, p. 62), ao mesmo passo que instiga nos leitores a importância de enfrentar os medos e de tornar-se escritor.

As ilustrações destacam, pelos elementos plásticos, as potencialidades expressivas de linha, cor e formas em vários níveis diegéticos, ampliando as informações do verbal. As imagens possuem uma paleta de cor parecida em tons de verde musgo. Em ambas as páginas, as bocas, apesar de diferentes, possuem uma grande carga semântica, especialmente, se correlacionarmos ao conjunto da obra: uma produção infantil de um homem negro que, pela perspectiva infantil, usa a escrita criativa da poesia como instrumento de fala.

Outros índices visuais que merecem destaque são: na página direita, a gota de água que cai da boca enquanto o *eu lírico* fala da saudade que sente da avó quando sente cheiro de pão fresco; associando a saudade com a expressão “água na boca”, muito popular na cultura brasileira. Na página esquerda, a figura de um lápis se transformando em balão também marca o diálogo: “Eu lhe explico meu amigo, eu lhe explico meu

irmão” (Ramos, 2016, p.07), comum em histórias em quadrinhos. Entretanto, podemos ampliar as interpretações para a simbologia do lápis ser não só um recurso da escrita, mas do *lugar de fala* que as pessoas negras devem ter coragem de assumir, mesmo não sendo fácil.

Nesse sentido, se tirarmos as ilustrações, teremos um caderno de anotações, mas não o caderno de rimas à maneira do João, pois como destaca Ramos (2016, p. 40), “João escolheu fazer um caderno à sua maneira.”. Explicando o significado de palavras simples e complexas, ele tocou em temas sociais e subjetivos pelas emoções, tendo o cuidado de, em muitos momentos, fazer referência à cultura e diversidade étnica e cultural afro-brasileira. Ainda na escrita de suas rimas, João faz alusão à influência de valores africanos como a ancestralidade, a capoeira, a noção de morte e as lendas.

A partir disso, a obra de Lázaro Ramos contempla as características das literaturas infantis atuais e contribui, conseqüentemente, para o aumento de produções com autoria negra, aspecto que foi um dos temas na pesquisa realizada pela crítica literária Regina Dalcastagné (2012). No Brasil, para uma obra ser vista como boa, segundo a autora, “ela precisa ocupar vários espaços sociais e virtuais” (p. 16). Por isso, existem fatores como: a classe social, o gênero e a cor de pele que podem ser barreiras para essa visibilidade. Ainda de acordo com dados da pesquisa intitulada: *A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004*, há uma homogeneidade racial que abarca 93% dos autores brancos, por isso, “a entrada em cena de autores e autoras que destoam desse perfil causa desconforto quase imediato” (Dalcastagné, 2012, p.8), sendo o fator cor da pele determinante para a composição de um perfil autoral brasileiro racista.

Mesmo diante dessa realidade, escritores como Lázaro Ramos, que têm projetos voltados à população negra, resistem e se amparam nas mudanças nas leis da educação²⁵, com trabalhos que buscam dar mais visibilidade à contribuição dos negros para constituição da sociedade brasileira, combatendo a desigualdade e o racismo. Por isso, há um investimento na qualidade de suas produções envolvendo desde as ilustrações, até os enredos e arcabouços teóricos, com objeto de valorizar as produções feitas por e para as pessoas negras, que têm sido colocadas fora dos espaços “privilegiados” do cânone literário brasileiro.

A relação entre a linguagem visual e verbal é constituída por um movimento confluyente, que ora se complementam, ora ampliam os sentidos dos poemas. As

²⁵ Lei 10.639/03 (alterada pela Lei 11.645/08) que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio.

ilustrações mostram em diversas possibilidades de interpretação o que o texto verbal, em uma perspectiva infantil não conta. Portanto, no livro ilustrado *Caderno de rimas do João* (2016) as marcas de representação da criança negra que apresentam potencial estético para uma educação antirracista são, respectivamente;

- a) O incentivo às crianças para escreverem/protagonizarem as suas histórias;
- b) O resgate de narrativas sobre fé e resistência pela interação das linguagens verbal e visual;
- c) A valorização do conhecimento ancestral e familiar temas consoantes dos africanos e afrodiaspóricos.

Em suma, enquanto escritor, Lázaro Ramos acessa questões coletivas compreendendo que pode usar seus privilégios, de pessoa pública, para valorizar um grupo silenciado. Em consonância a esta constatação, julgamos relevante destacarmos que existe um amplo arcabouço teórico, associando diversas áreas do conhecimento como a psicologia, a filosofia, o direito e a educação com intuito de problematizar os efeitos sociais e conceituais no aumento ou diminuição de produções com autores negros. Reformulando nossa fala, enquanto mediadores e sendo pessoas negras, lembramos que o nosso discurso tem importância e não podem ser associados às falas sem fundamentos. No cerne dessa discussão, Djamila Ribeiro (2017) - ancorada em Gayatri Spivak, Patrícia Hill Collins, Bell Hooks etc.- ressalta o significado do conceito, na seguinte acepção:

“Pensamos em *lugar de fala* como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social [...] absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar de racismo [...] O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar de ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas. (Ribeiro, 2017, p.64-69)

A partir da conceituação de Ribeiro (2017), compreendemos que o espaço social e a cor da pele não são suficientes para a compreensão do lugar de fala, precisamos ter e desenvolver, através da mediação com a literatura infantil ilustrada, a valorização da consciência discursiva dos leitores; de modo que eles se posicionem criticamente diante de enredos e materialidades da literatura infantil juvenil contemporânea, legitimando seus lugares de fala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, nosso propósito nessa dissertação era de promover uma reflexão sobre a literatura infantil contemporânea ilustrada, identificando na relação comunicativa entre os códigos convencionais (textos) e icônicos (visuais) sinais que rompessem com tradição literária de reforçar preconceitos sobre a cultura afro-brasileira. Contudo, foi preciso estendermos essa reflexão, por isso, lançamos como hipóteses os seguintes questionamentos: (1) Como o personagem negro infantil é representado na literatura atual? e (2) Quais formas estéticas nos livros ilustrados conduzem a uma recepção antirracista em relação as temáticas étnicas raciais?

Durante o desenvolvimento dessas reflexões, no que tange a literatura infantil atual e ao compromisso de despertar um pertencimento racial nos leitores infantis e juvenis, dialogamos com aportes teóricos que destacam as mudanças de abordagens positivas sobre o personagem negro e que também destacam a necessidade de continuarmos investigando. Uma das discussões com esse nicho temático destaca que há livros que “não se atrevem a questionar as tradições ou pais, (*mas*) outros driblam e nem sempre cumprem o que lhes foi designado.” (Oliveira, 2010, p.242, grifo meu). Além disso, há uma estrutura racista e capitalista que cria barreiras para a circulação de obras com autoria negra, aliás, barreiras para inibirem o surgimento dessa autoria. Por isso, também empreendemos reflexões sobre o lugar do autor, da internalização do termo negro ou afro-brasileiro e da importância de nos tornarmos sujeito de pesquisa e deixarmos de ser objeto de estudo.

Na segunda parte do nosso texto, fizemos uma reflexão sobre as *atuações dos movimentos sociais negros*, e suas contribuições para que trabalhos como o nosso tenham espaço (ainda insipiente, mas isso é com a gente) e divulguem a importância de reverenciarmos nossos antepassados sem deixá-los cair no esquecimento. Com isso, as ponderações não mais se restringem ao campo acadêmico e chegam à sociedade comum, à periferia, à grande massa que sustenta esse país. Pessoas que entram em confronto identitário a partir do uso de expressões como negro, preto ou pardo, e entendem seu pertencimento racial, abalando os racistas, tendo em vista que, “há no inconsciente coletivo brasileiro um medo branco.” (Cuti, 2010, p. 46)

Na terceira parte, tratamos sobre *A literatura infantil e o livro ilustrado na educação para as relações étnico-raciais (ERER)*, destacando pontos sobre os aspectos estéticos/ ideológico para os sentidos da leitura, apontamentos conceituais sobre o livro

ilustrado e refletindo sobre a necessidade de um alfabetismo visual com estratégias para a inferenciação leitora. Nessa abordagem, delimitamos, com base em Colomer (2017), as funções da literatura infantil voltadas às produções atuais. Pesamos o papel da escola no trato dessas literaturas a partir de Zilbermam (1988), sobre os conceitos e as estratégias de leitura do *livro ilustrado* por Sophie Van der Linden (2011), e a importância da materialidade com todo, elementos paratextuais, projeto gráfico, imagem e mensagens, lidos, respectivamente, com o enredo no miolo, tendo os apontamentos contundentes de Maria Nikolajeva e Carole Scott (2011).

A partir dessas leituras, tivemos condições de olhar para o *corpus* que selecionamos e constatamos que o livro ilustrado “*Com qual PENTEADO eu vou?*” (2021) apresenta potencial estético para uma educação antirracista quando: representa um protagonismo, majoritariamente, negro; valoriza o conhecimento ancestral e a união familiar consoantes dos africanos e afrodiáspóricos; destaca figuras próximas do real com traços, cores e formas em harmonia, que rompem com o padrão exótico/inferior; resgata na interação verbal e visual narrativas de resistência e fé que foram distorcidas pela estrutura racista colonial.

Por sua vez, o livro ilustrado “*Amoras*” (2018) apresenta potencial estético para uma educação antirracista quando: traz a diversidade étnico-cultural; destaca positivamente, em ambas as linguagens, personalidades negras; apresenta um método para uma educação antirracista; contribui para a formação do pertencimento racial positivo das crianças

E, por fim, no livro ilustrado “*Caderno de rimas do João*” (2016), as marcas de representação da criança negra que apresentam potencial estético para uma educação antirracista são, respectivamente: o incentivo às crianças para escreverem/protagonizarem as suas histórias; o resgate de narrativas sobre fé e resistência pela interação das linguagens verbal e visual e a valorização do conhecimento ancestral e familiar advindos de África.

Ao refletirmos sobre as potencialidades do livro ilustrado de autoria negra, constatamos que os objetos de análise que citamos possuem infinitas possibilidades de leitura tanto do ponto de vista estético, quanto ideológico e material. Contudo, compreendemos também que devido a essas características, se faz necessária a construção de novas abordagens, as quais devem atualizar os saberes que surgem das literaturas infantil e juvenis e de suas propostas. Por falar em saberes, a promoção e divulgação de pesquisas sobre o objeto livro ilustrado é patente, dado o seu potencial narrativo, com

intuito de fomentar a leitura da imagem, sem nos limitarmos à descrição, porque isso a imagem já faz.

A proposta é que nós, enquanto mediadores de leitura, especialmente negros/a, exploremos a multiplicidade interpretativa que surge da relação comunicativa entre texto e imagem, tendo em vista que a literatura que traz imagens e diálogos positivos sobre a cultura africana e afro-brasileira, incorporando uma grande responsabilidade na construção da personalidade infantil e juvenil.

No livro “*Com qual PENTEADO eu vou?*” (2021), temos a valorização das pessoas mais velhas como detentores de conhecimento; o destaque ao significado dos nomes pelas virtudes dos diferentes países da África; elementos da cultura brasileira; além das alusões às religiosidades de matriz africana que permeiam a narrativa. Em *Amoras* (2018) há respostas para perguntas como: Quais suas referências? Como você se reconhece? O que é que é positivo em você? Tais anseios são respondidos por meio das dicas do pai, da diversidade religiosa apresentada na obra, dos nomes de líderes negros, das referências positivas ao cabelo da protagonista e da menção à fruta amora, que quanto mais pretinha, mais doce será. *Caderno de rima do João* (2016) traz ludicidade, afeto e crítica social pelas rimas de João, além de valorização sobre os traços estéticos do corpo negro e incentivo ao leitor de aventura-se ao ofício da escrita.

Em suma, as obras analisadas oferecem repertório literário, linguístico e temático para que possamos promover uma educação antirracista em vários contextos, para além da sala de aula, sem submeter as crianças a traumas para poderem se aceitarem, elas precisam descobrir o que está coberto e nós seremos a mão que ajudará nessa surpresa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Editora Jandaira, 2021.

ARGOLO, Isabel Catarina Suzart. A cor do traje da baiana e suas leituras contemporâneas. Santa Catarina: *Moda Palavra*.2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5140/514060947002/html>;

ARROYO, Leonardo. *Literatura Infantil brasileira*. 3^a.ed.rev.ampliada. São Paulo: Editora Unesp. 2011.

BELTRÃO, Eliana Santos; GORDILHO, Tereza. *A Conquista: Língua Portuguesa*. São Paulo: FTD, 2022

BOTELHO, Joacy M. *Metodologia da Pesquisa*. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional. 2014.

BOTTICELLI, Sandro. *O Nascimento de Vênus*. 1486. Têmpera sobre tela.172,5 x 278,5 cm. Galleria degli Uffizi, Florença (Itália)

BRASIL. *Decreto de Lei nº 14.532/2023*, de 11 de janeiro de 2023. Equipara a injúria racial ao crime de racismo. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14532.htm> Acesso em: 31/03/2024.

BRASIL. *Decreto de Lei nº 7.716*, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, DF: Presidência da República, 1989. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm > Acesso em: 31/03/2024.

BRASIL. *Lei n. 9394*, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2003/L10.639.htm> Acesso em: 03/04/2024

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2016.

CANDIDO, Antônio. *O direito à literatura*. In: Lima, A. (Org.) *O direito à literatura*. Recife: UFPE, 2014.

CANDIDO, Antônio. *O direito à literatura: Vários escritos*.3. ed. São Paulo: Duas Cidades. 1995.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. *Pontos de vista: Movimentos Negros no Brasil*. Salvador, Caderno CRH, n. 36, p. 209-215, jan./jun. 2002.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____. (Ed.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60.

COLOMER, Teresa. *A formação do Leitor Literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global. 2003.

COLOMER, Teresa. *Introdução a Literatura Infantil e Juvenil Atual*. Tradução Laura Sandroni. 1ª Ed. São Paulo: Global. 2017.

COSSON, Rildo. *Círculos de Leitura e Letramento Literário*. São Paulo. Contexto, 2014.

COUTO, Mia. *Terra Sonâmbula*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

CRUZ, Victória Santa. Me gritaram negra! A poeta Victoria Santa Cruz. **Portal Geledés**, 28/09/2013. Disponível em: <www.geledes.org.br/me-gritaron-negra-a-poeta-victoria-santa-cruz/> Acesso: 30/03/2024.

CUTI, Luiz Silva. *Literatura Negro Brasileira*. São Paulo: Selo Negro. 2010.

DALCASTAGNÉ, Regina. *Literatura Brasileira Contemporânea: Um território contestado*. Rio de Janeiro: Editora Horizonte, 2012.

DEBUS, Eliane. *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens*. São Paulo: Cortez, 2017.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, v. 12, p. 100-122, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/abstract/?lang=pt>
Acesso: 04/04/2024

DUARTE, Eduardo de Assis. O negro na literatura brasileira. *Navegações, [S. l.]*, v. 6, n. 2, p. 146–153, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/navegacoes/article/view/16787>. Acesso em: 04/04/2024

EMICIDA. *Amoras*. Ilus. Aldo Fabrini. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

ESCOLA MARIA FELIPA. *Escola Maria Felipe*, 2017. Objetivo geral da escola. Disponível em < <https://escolamariafelipa.com.br/quem-somos/>> Acesso: 30/03/2024.

GODOY, Maria Carolina de. Imagens e palavras na literatura infantil e juvenil afro-brasileira: desconstruindo preconceitos. Porto Alegre: *Letrônica –PUCRS-2023*. v.16, n. 1, p. 1-10, jan.- dez. 2023.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento Negro educador*. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2017.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HUNT, Peter. Crítica, Teoria e Literatura infantil. In: CARROL, Lewis. *A crítica e o livro Ilustrado*. São Paulo. Cosac e Naify. 2010.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura Infanto-Juvenil com Personagens negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina da Silva. *Literatura Afro-Brasileira*. Brasília: CEAO-UFBA, 2006, p. 178-217.

KHÉDE, Sonia Salomão. *Personagens da Literatura Infanto-Juvenil*. São Paulo: Editora Ática, 1990.

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

LINDEN, Sophie Van der. Para ler o livro ilustrado. Trad. Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LIRA, Marcela de Araújo. *Articulações entre palavras e imagens em livros ilustrados: Estratégias de leitura*. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - UFCG. Campina Grande, 2016, p. 1-113.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2018.

MEIRA, Beá. et al. *Mosaico: Arte*. São Paulo: Scipione, 2018

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a Mestiçagem: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro Experimental do Negro: Trajetórias e Reflexões. *Estudos Avançados*, v.18, n. 50, p. 209-224, dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/B8K74xgQY56px6p5YQQP5Ff/?format=pdf&lang=pt>
Acesso: 04/04/2024

NASCIMENTO, E. L.; GÁ L. C., (org). *Adinkra: sabedoria em símbolos africanos*. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

NIKOLAJEVA, Maria. SCOTT, Carole. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. Trad. Cid Knapel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, Kiusam de. *Com qual penteado eu vou?* São Paulo: Editora Melhoramentos, 2021.

OLIVEIRA, Kiusam de. *OMO-OBA: Histórias de Princesas*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. *“Personagens Negros na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique (2000-2007): entrelaçadas vozes tecendo negritudes”* Dissertação (doutorado em Letras) –Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa-PB, 2010.

PURPURA, Ketilley Luciane de Jesus; MENDES, Francisca Dantas. O pano da costa e o torço como panos de vestir: Entre amarrações, torções e nós. São Paulo: *Calundu*, v. 7, n.1, p. 26- 48, jan./jun., 2023.

RAMOS, Lázaro. *Cadernos de rima do João*. 1ºed. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramentos: Justificando. 2017.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia da Letras. 2019.

SILVA, Célia Regina Reis da. *Beleza Negra orgulho Crespo: No corpo (des) constrói-se a (in)diferença o estigma*. São Paulo: Projeto História.2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view>.

SILVA, Márcia Tavares et al. *Lá e aqui: estratégias narrativas no livro ilustrado*. Anais IV SINALGE.Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/27404>.

SILVA, Maria Albenize da. *Escrita de si e Representação das Mulheres não-brancas em: Orange Is The New Black; My Yaar In A Women’s Prison*. Monografia (Graduação). Unidade Acadêmica de Letras. Universidade Federal de Campina Grande, 2018.

SILVA, Vera Maria Tietizimann. *Ler imagens um aprendizado: a ilustração de livros infantis*. Goiânia: Cãnone editorial, 2020.

SILVA. Rhadly Edy; VIEIRA. Wellington Neves. *Semiótica e metalinguagem: uma análise da construção de sentidos metalinguísticos na apresentação da obra “eu me chamo Antônio”, de Pedro Gabriel*. Anais FLIPA.Unirios.2019.

SOUZA, Laura Oliveira Carneiro de. *Quilombos: identidade e história*. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. [Tese “das mãos de preto de Airla].

SOUZA, N. S. *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

STROPASOLAS, Pedro. 2020: *O ano em que a luta antirracista pautou o debate público no Brasil e no mundo*. Brasil de fato. 2020. disponível em: <https://www.brasildefato.com.br>.

TROYNA, Barry; CARRINGTON, Bruce. *Education, racism and reform*. London: Routledge, 1990.

VELOSO, Abrão. *Tecnologia ancestral africana: Símbolos Adinkras*. Minas Gerais: Blog- Espaço do conhecimento, UFMG. 2022. Disponível em: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/tecnologia-ancestral-africana-simbolos-adinkras>.

VIEIRA, Kauê. *Bonecas Abayomi: Símbolo de Resistência, tradição e poder feminino*. Brasil: Blog- Afreaka. (2023). Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/bonecas-abayomi>.

VOGUE, Brasil. Conheça Kiuçam de Oliveira: autora que combate o racismo. (imagem) Disponível em: <https://vogue.globo.com/lifestyle/cultura/noticia>.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 10 ed. São Paulo: Global, 1998.