



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O NEGRO E A DIFERENÇA**  
**NOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL VEICULADOS**  
**NO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA**

Jenny Lorena Bohorquez Moreno

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Renata Alonso Mota

Rio Grande, 2015

**JENNY LORENA BOHORQUEZ MORENO**

**O NEGRO E A DIFERENÇA**  
**NOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL VEICULADOS**  
**NO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação como requisito para a obtenção do título  
de Mestre em Educação outorgado pela Universidade  
Federal do Rio Grande - FURG.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Renata Alonso Mota**  
**Linha de pesquisa: Espaços e Tempos educativos**

**Rio Grande**

**2015**

M843n Moreno, Jenny Lorena Bohorquez.  
O negro e a diferença nos livros de literatura infantil veiculados no Programa Nacional Biblioteca da Escola/ Jenny Lorena Bohorquez Moreno. - 2015.  
174 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande / RS, 2015.  
Orientadora: Dra. Maria Renata Alonso Mota.

1. Literatura infantil. 2. Negro. 3 Programa Nacional Biblioteca da Escola. 4. Análise literária. I. Mota, Maria Renata Alonso. II. Título.  
CDU 82-93.09

Catálogo na fonte: Bibliotecária Claudia Maria Gomes da Cunha CRB10/1942

**Jenny Lorena Bohorquez Moreno**

**O NEGRO E A DIFERENÇA**

**NOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL VEICULADOS**

**NO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação outorgado pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

Aprovada em \_\_\_\_\_ Mar. 2015

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Renata Alonso Mota - Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Kamila Lockmann - FURG

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Madalena Klein - UFPel.

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Anita e José, sem vocês, sem sua força, sem suas palavras, eu não seria nem a metade do que eu sou.

À minha família, minha força, minha luz, minha fé, meu amor.

Aos meus amigos, Colombianos e Brasileiros, parte da minha felicidade vem por conta de vocês.

À vida, que em seus caminhos me fez topiar com a melhor orientadora e amiga.

## AGRADECIMENTOS

O momento dos agradecimentos quanto mais prazeroso é, mais nervosa me deixa... Só posso agradecer a todos, por todo seu tempo, sua paciência, suas correções e intuítos de compreender meu português básico e às vezes a minha bagunça conceitual. Agradecer por tudo o que na vida acontece, pelos sorrisos e momentos de felicidade, tanto como as lágrimas de desespero e solidão, que não devem ser negadas. De tudo que na vida acontece, de tudo temos de aprender...

Agradeço a toda minha família e amigos que da Colômbia torceram por mim em cada momento; suas palavras, cartas e fotografias alentaram meu coração a cada instante.

Agradeço intensa e imensamente à professora Maria Renata. Profe, obrigada por tudo. Obrigada por cuidar de mim, por estar sempre presente quando precisei... Todos os dias agradeço por te ter junto comigo neste caminho. Sem tua ajuda, minha vida não seria tão bonita como foi até agora. Obrigada por me ensinar como ser uma professora! Obrigada por ser minha amiga!

Agradeço ao Sr. Ivo, pelos gostosos churrascos ao som do "chin chin brasileiro" dos Vinhos; agradeço por me acolher na tua família e me oferecer apoio nos momentos que eu precisei; obrigada pelas caronas e por sempre ter alguma boa razão para implicar comigo, são esses os momentos mais prazerosos de todas os encontros em família do lado da Prof.<sup>a</sup> Maria Renata. Vocês são um casal muito maravilhoso! Com uma filha linda demais!

Minha querida amiga do coração Taiana... Quão importante é te ter como amiga, foi com as tentativas de me decifrar por meio de desenhos que a nossa amizade foi se construindo e se fortalecendo. Amizade que transpassou fronteiras literalmente. Tu és um dos mais importantes presentes que os caminhos da vida me deram...

Mauro, amigo e irmão do coração, obrigada pelas palavras, por me acompanhar em mais uma travessia, em continuar sendo meu parceiro de choros e risadas, por cuidar da minha mãe como se fosse a tua mãe, parceiros como tu ficam eternos em nosso coração. Meu amigo-irmão, sabes o muito que te adoro e quanto estou agradecida por te ter na minha vida...

Heidy, Jessi... Minhas parceiras da vida, "Mis chinitas lindas", como adoro vocês, suas palavras de ânimo, por aquelas boas notícias que mesmo à distância fomos construindo e curtindo em busca dos nossos sonhos...

Às minhas lindas colegas Eduarda e Juliana... Nossa! Quanto trabalho! Foi um grande prazer ter sido colega de vocês, cada dia aprendi e ainda aprendo. Ju, obrigada por

tua ajuda, por teu grande e bondoso coração. Duda, bendita Duda! Obrigada pelos sorrisos e por atender meus gritos de auxílio até o último minutinho!

Minhas queridas amigas Yuni y MariaClau. Yuni, companheira de aventuras brasileiras, o pólo da terra peruana de que eu precisava. MariaClau, alguma coisa bogotana teria que juntar nossas risadas e os grandes abraços em momentos inusitados...

Adriana, minha linda Adri... Saudades de ti, do teu gatinho lindo... Saudades de tudo o que vier de teu lindo coração! Obrigada por me encher o coração de alegrias sempre.

Arém, eu te agradeço por estes dois anos, que serviram para compartilharmos risadas, e ao mesmo tempo diálogos inexplicáveis, os quais terminavam do mesmo jeito que iniciaram, do nada... Eloquentes ou não, neste exato instante nem eu com as ciências nem tu com as letras, dificilmente vou te esquecer.

Às integrantes mestradas do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE/FURG, Sidiane, Leticia, Ligia, Eliane, Roberta e Tais, obrigada pelas conversas e risos.

Não menos importante, minha gratidão a todas aquelas amizades latino-americanas achadas fora das fronteiras do mestrado; amizades que deram grandes momentos de felicidade, converteram-se na minha família, tios, tias, avós avôs, irmãos e irmãs, todos fazendo parte da caixa de presentes brasileiros.

À banca examinadora: Professoras Madalena e Kamila, obrigada pelas suas contribuições no enriquecimento do meu trabalho.

Sinceros agradecimentos às professoras do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE/FURG, por sua acolhida e ajuda sempre que possível. Especialmente às professoras Maria Renata, Suzane, Kamila e Gabriela. Sou grata por aprender com vocês, tanto nas aulas como fora delas, mais do que a teoria, foram seus ensinamentos sobre a paixão de ser professor o que mais me marcou.

Um grande agradecimento à Universidade Federal do Rio Grande - FURG por abrir suas portas e me oportunizar a aprendizagem de grandes conhecimentos, pela acolhida, as grandes amizades que fiz, os espaços e todos os auxílios para minha estadia por este tempo de mestrado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc pelo seu acompanhamento constante.

Agradeço à Organização de Estados Americanos - OEA - por permitir que eu estivesse cumprindo mais esta meta.

À CAPES pelo seu financiamento no desenvolvimento do meu mestrado.

## Epígrafe

Si no creyera en lo más duro,  
si no creyera en el deseo,  
si no creyera en lo que creo,  
si no creyera en algo puro;

si no creyera en cada herida,  
si no creyera en la que ronde;  
si no creyera en lo que esconde  
hacerse hermano de la vida;

si no creyera en quien me escucha,  
si no creyera en lo que duele,  
si no creyera en lo que quede,  
si no creyera en lo que lucha,

¿qué cosa fuera,  
qué cosa fuera la maza sin cantera?

Silvio Rodriguez



## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compreender e analisar *como o negro vem sendo narrado nos livros de Literatura Infantil veiculados no Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE para a Educação Infantil e que efeitos de verdade esses discursos vêm produzindo*. Utilizo os conceitos de identidade, diferença e raça a partir de uma abordagem pós-estruturalista na intenção de fazer aproximações com o pensamento de Michel Foucault e outros autores desta perspectiva teórica. Os materiais utilizados foram livros de literatura infantil disponibilizados pelo Ministério de Educação do Brasil por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola distribuído no ano de 2012, especificamente para a Educação Infantil. O estudo foi organizado a partir de três movimentos de análise. No primeiro, realizei um mapeamento sobre o acervo geral dos livros disponibilizados pelo Programa na intenção de perceber as temáticas principais destes materiais, os quais permitiram a seleção e o desenvolvimento das especificidades desta pesquisa. No segundo movimento analisei o acervo de livros propostos pelo PNBE buscando o aparecimento de personagens negros, para logo após analisar a forma como são apresentados, tanto como protagonistas das narrações, como no seus silenciamentos. No terceiro movimento busquei analisar como os discursos sobre a diversidade e a diferença são abordados nos livros deste acervo. A análise dos livros me possibilitou perceber a pequena presença de personagens negros nos materiais pesquisados, assim como a universalização dos materiais, tanto em conteúdo como personagens. Cabe destacar que esta pesquisa permitiu olhar como a presença do sujeito negro continua sendo mínima com relação a suas formas de representação, nas quais ainda persistem os silenciamentos quanto à participação deste personagem em comparação com o referencial branco. Pude perceber, também, que os conceitos de diferença e diversidade são tratados como sinônimos em grande parte dos livros analisados, permitindo ver como a produção do discurso sobre a identidade é, muitas vezes, atravessada por uma lógica de universalização e homogeneização dos sujeitos, desconsiderando suas particularidades históricas e culturais que os diferenciam.

Palavras-chave: **Criança Negra. Literatura infantil. Raça. Diferença. Programa Nacional Biblioteca da Escola - 2012. Infância.**

## Resumen

El objetivo de esta pesquisa es comprender y analizar como el sujeto negro viene siendo narrado en los Libros de Literatura Infantil vehiculados por medio del Programa Nacional Biblioteca de la Escuela - PNBE para la Educación Infantil y que efectos de verdad esos discursos vienen produciendo. Utilizo los conceptos de identidad, diferencia y raza a partir de un abordaje pos-estructuralista en la intención de hacer aproximaciones con el pensamiento de Michel Foucault entre otros autores de esta perspectiva teórica. Los materiales utilizados fueron los libros de literatura infantil proporcionado por el Ministerio de Educación de Brasil por medio del Programa Nacional Biblioteca de la Escuela distribuido en el año 2012 específicamente para la Educación Infantil. EL estudio fue organizado a partir de tres movimientos de análisis. En el primero, realice una revisión sobre el acervo general de los libros distribuidos por el Programa con la intención de percibir las temáticas principales de estos materiales, los cuales permitieron la selección y el desenvolvimiento de las especificidades de esta pesquisa. En el segundo movimiento analicé el acervo de libros propuestos por el PNBE buscando el apareamiento del personaje negro, para luego seguido a eso, analizar la forma como son presentados, tanto como protagonistas de las narraciones como en sus silenciamientos. En el tercer movimiento busque analizar como los discursos sobre la diversidad y la diferencia son abordados en los libros de este acervo. El análisis de los libros me permitió percibir la pequeña presencia de los personajes negros en los materiales pesquisados, así como la universalización de los materiales, tanto en contenido como en personajes. Cabe resaltar que esta pesquisa permitió observar cómo la presencia del sujeto negro continúa siendo mínima con relación a sus formas de representación, en las cuales aún persisten los silenciamientos con relación a la participación de este personaje en comparación con el referente blanco. Pude percibir, también, que los conceptos diferencia y diversidad son tratados como sinónimos en gran parte de los libros analizados, dejando ver como la producción del discurso sobre la identidades, muchas veces, atravesada por una lógica de universalización y homogenización de los sujetos, desconsiderando sus particularidades históricas y culturales que los diferencian,

Palabras-Llave: **Infancia Negra. Literatura Infantil. Raza. Diferencia. Programa Nacional Biblioteca de la Escuela - 2012. Infancia.**

## LISTA DE QUADROS

Quadro. 1. Programa Nacional Biblioteca da Escola 2012 - Obras Seleccionadas Educação Infantil Creche - Acervo 1. ....	42
Quadro. 2. . Programa Nacional Biblioteca da Escola 2012 - Obras Seleccionadas Educação Infantil Creche - Acervo 2. ....	43
Quadro. 3. Programa Nacional Biblioteca da Escola 2012 - Obras Seleccionadas Educação Infantil Pré-escola - Acervo 1. ....	44
Quadro. 4. . Programa Nacional Biblioteca da Escola 2012 - Obras Seleccionadas Educação Infantil Pré-escola - Acervo 2. ....	45
Quadro. 5. Roteiro de pesquisa.....	47
Quadro. 6. Local e Quantidade de Livros Encontrados. ....	48
Quadro. 7. Caracterização dos Livros de Literatura Infantil.....	49
Quadro. 8. Classificação dos Livros Encontrados em Relação aos Conceitos Propostos na Pesquisa. .	50
Quadro. 9. Personagens negros presentes no total do acervo PNBE - 2012. ....	50
Quadro. 10. Lista de Livros analisados. ....	51
Quadro. 11. Palavras-Chaves Levantamento de Pesquisas. ....	87

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Cena Conto O Grande livro das Palavras da Ninoca.....	101
Figura 2. Cena Conto Adivinhe se puder.....	102
Figura 3. Conjunto Aleatório de Livros (Capa) do PNBE - 2012.....	103
Figura 4. Desenvolvimento da Brincadeira. ....	108
Figura 5. Ambientes destacados nas narrativas. Seleção Aleatória.....	110
Figura 6. Cena Conto. Só um Minutinho. ....	113
Figura 7. Capa Conto A Àrvore Maravilhosa. ....	114
Figura 8. Personagens Principais. Conto Os Dez Sacizinhos.....	114
Figura 9. Capa conto. Folclorices de Brincar. ....	115
Figura 10. Cena conto.. Esperando Mamãe. ....	115
Figura 11. Cena conto Abaré.....	116
Figura 12. Caracterização Povo Onça comparação Cena conto Abaré.....	117
Figura 13. Caracterização Vestuário Povo Onça comparação Cena conto Abaré.....	119
Figura 14. Cena Conto. O leão e o Camundongo. ....	122
Figura 15. Cena Conto. Bruxinha Zuzu e Gato Miú. ....	123
Figura 16. Personagens Principais. Conto Os três Jacarezinhos. ....	125
Figura 17. Personagem Principal. Conto Só um Minutinho. ....	126
Figura 18. O negro como Secundário nas historias. Cenas conto. O Dia em que Encontrei meu Amigo. .....	130
Figura 19. Representação Feminina da personagem negra. Cena conto Prá lá e prá cá!.....	132
Figura 20. Cena conto O que cabe num livro?. ....	134
Figura 21. Personagem Principal Negra. Cena conto 2 patas e 1 Tatu. ....	138
Figura 22. Personagem Principal. Cena conto Cadê?.....	139
Figura 23. Personagem Principal Negro Masculino. Cena conto O Almoço. ....	140
Figura 24. Cena Conto Pedrinho cadê você?.....	141

Figura 25. Representação familiar. Cena conto Tanto, tanto!.....	143
Figura 26. Representação Familiar. Cena conto tanto, tanto!.....	143
Figura 27. Representação Familiar - 2a. Versão. Cena conto tanto, tanto!.....	144
Figura 28. Mãe Jacaré. Cena conto Os três Jacarezinhos.....	150
Figura 29. Mãe Porquinha. Cena conto Os três porquinhos. ....	150
Figura 30. Figura do Feminino na companhia do Masculino. Cena conto Os três Porquinhos. ....	151
Figura 31. Igualdade entre as meninas. Cena conto 2 patas e 1 Tatu. ....	152
Figura 32. O diferente entre o feminino e o Masculino. Cenas conto 2 patas e 1 tatu. ....	153
Figura 33. Cena Conto Mulí.....	157
Figura 34. Celebração da Diversidade. Cena conto Uma zebra fora do Padrão. ....	159

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	16
1. ABRINDO O CAMINHO DA PESQUISA.....	19
1.1 MEUS CAMINHOS, MINHAS ESCOLHAS .....	20
2. TRILHANDO O CAMINHO DA PESQUISA .....	28
2.1 AS CONTRIBUIÇÕES DE FOUCAULT EM RELAÇÃO AO USO DA LITERATURA INFANTIL NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	30
2.2 O PERCURSO METODOLÓGICO .....	37
2.3 A GARIMPAGEM NA PESQUISA.....	46
3. O APARECIMENTO DAS INFÂNCIAS NEGRAS: TRILHANDO ENTRE SÉCULOS DE UMA INTERMINÁVEL (RE)CONSTRUÇÃO SOCIAL.....	54
3.1 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE HISTÓRIA DA INFÂNCIA: AS CRIANÇAS BRASILEIRAS.....	54
3.2 CATEGORIA SOCIAL DA CRIANÇA NEGRA.....	58
3.3 OS SOBREVIVENTES: AS CRIANÇAS NEGRAS E A EDUCAÇÃO .....	64
3.4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL PARA A POPULAÇÃO INFANTIL: A INCLUSÃO DA CRIANÇA NEGRA NAS PRÁTICAS ESCOLARES .....	67
3.5. AS CRIANÇAS NEGRAS E A LITERATURA .....	69
3.6. DA LITERATURA À POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: A CRIANÇA NEGRA COMO FOCO DE DEBATE .....	75
3.7 PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA – PNBE .....	82
4. A CRIANÇA NEGRA COMO PROTAGONISTA NAS PESQUISAS.....	86
4.1 REFINANDO ALGUNS CONCEITOS .....	91
5. O ACERVO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM AO PNBE - 2012.....	99
5.1. RECONHECENDO O MATERIAL .....	100
5.2 O NEGRO NOS LIVROS.....	127

5.2.1 A presença/ausência do negro nas narrativas dos livros infantis veiculados pelo PNBE -2012.....	127
5.2.2 Presenças.....	136
5.3 CIRCULANDO ENTRE A DIFERENÇA E A DIVERSIDADE.....	145
5.3.1 Os recursos ao falar das diferenças.....	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
REFERÊNCIAS .....	168

## APRESENTAÇÃO

O desenvolvimento desta dissertação surge a partir das minhas inquietações sobre os processos pelos quais as crianças, especificamente as negras, vão construindo sua identidade, tendo como foco a escola, suas práticas pedagógicas e as ferramentas que ali são utilizadas para tal fim. Meu desejo com esta pesquisa foi iniciar um caminho para compreender essas novas formas discursivas que criam e (re)produzem ações desde as escolas de Educação Infantil no Brasil, com relação ao tema da racialização e da diferença. Esses elementos que giram em torno da minha problematização por compreender como os discursos que vem sendo produzidos em torno do sujeito negro, narrado nos livros de literatura infantil veiculados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE do ano de 2012, são produtores de regimes de verdades, cujos efeitos estão relacionados tanto com os processos de aprendizagem social das crianças quanto às práticas pedagógicas dos professores no ambiente escolar.

Neste sentido, esta escrita foi organizada em capítulos e seções buscando mostrar o percurso em que foi sendo construída esta pesquisa, partindo dos meus interesses como pesquisadora e como aporte para os leitores que pudessem se interessar por esta pesquisa na abordagem de questões relativas à Educação Infantil.

O primeiro capítulo, *Abrindo o Caminho da Pesquisa*, corresponde a uma curta abordagem sobre meu processo pessoal e acadêmico que me levaram à construção e reconfiguração para a execução desta pesquisa, culminando na seção *Meus caminhos, minhas escolhas* que mostra momentos relevantes na minha trajetória inicial como pesquisadora, os quais me permitiram chegar à finalização desta pesquisa.

O segundo capítulo, intitulado *Trilhando o Caminho da Pesquisa*, apresenta a abordagem dos conceitos que foram fundamentais para o desenvolvimento dessa pesquisa. Este capítulo encontra-se dividido em três seções. Na primeira seção, *As contribuições de Foucault em relação ao uso da literatura infantil na primeira etapa da educação básica*, faz referência às abordagens e contribuições desde o pensamento pós-estruturalista sobre os conceitos aqui tratados. A segunda seção do capítulo, *O Percurso Metodológico*, permite olhar em detalhes quais foram os caminhos que construí e que direcionaram esta pesquisa, fazendo uma abordagem dos materiais-fonte de análise. A terceira seção intitulada *A garimpagem na Pesquisa* situa os avanços e retrocessos da coleta dos materiais, bem como as fases pelas quais estabeleceram-se as primeiras aproximações com os materiais da



pesquisa, os quais permitiram estabelecer especificamente os novos caminhos a seguir na análise.

O terceiro capítulo, denominado *O aparecimento das infâncias negras: trilhando entre séculos de uma interminável (re)construção social*, detalha parte do percurso histórico pelo qual foi sendo criado um sentimento de infância, especificamente, com relação ao aparecimento das crianças negras. Para tal, dividiu-se nas seguintes seções: a primeira delas, *Alguns apontamentos sobre história da infância: as crianças brasileiras*, destaca uma relação entre os processos históricos pelos quais a construção da noção da infância e os respectivos direcionamentos para seu atendimento foi sendo gerada, focando finalmente aqui, no Brasil. A segunda seção denominada *Categoria social da criança negra* destaca o aparecimento específico da população negra com relação às práticas sociais durante o século XIX, elemento que deu passo para o desenvolvimento da terceira seção nomeada *Os sobreviventes: as crianças negras e a educação*, a qual destaca elementos históricos e sociais que deram caminho ao aparecimento das crianças negras no território escolar principalmente. A partir daí, estabelecem-se mais duas sessões, uma delas, *O atendimento educacional para a população infantil: a inclusão da criança negra nas práticas escolares* destaca aspectos relacionados ao processo de incorporação das crianças negras nas práticas escolares a partir de alguns movimentos sociais durante a primeira metade do século XX. Relacionado a isso, desenvolveu-se as duas últimas seções deste capítulo que detalham em primeiro lugar com o título *As crianças negras e a literatura* como a partir desse movimento social se geraram espaços mais específicos e focalizados para o atendimento infantil, para tal a incorporação da criança negra nos livros infantis como apoio no trabalho escolar, elemento que deu passo para compreender na seção denominada *Da literatura à política pública educacional: a criança negra como foco de debate* como foram consolidando-se propostas educacionais e políticas públicas específicas para o atendimento às particularidades escolares, especificamente relacionadas ao trabalho com crianças negras. Tal temática serviu-me de base para a escrita da última seção denominada *Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE* a qual faz referência ao programa que disponibilizou o material da análise para esta pesquisa, o PNBE do ano 2012, sendo este um dos mecanismos mais importantes para a aproximação da população escolar com os livros de literatura.

O quarto capítulo desta pesquisa, *A criança negra como protagonista nas pesquisas*, faz uma abordagem de pesquisa que dá destaque aos trabalhos de análise relacionados com esta população, pesquisas que serviram como aportes para o desenvolvimento e

especificidade do meu trabalho nesta oportunidade, especificidades que foram sendo desenvolvidas na seção do capítulo intitulada *Refinando alguns conceitos*, na qual aborda-se os conceitos fonte operacionais na análise para esta pesquisa, conceitos que permitiram reconstruir e compreender ainda mais a relevância que esta pesquisa tem com relação aos meus interesses focados na população negra infantil especificamente.

O quinto capítulo, intitulado: *O acervo para a educação infantil: uma abordagem ao PNBE-2012* apresenta os movimentos de análise dos livros de literatura infantil para a primeira etapa da Educação Básica disponibilizados por este Programa. Para tal, desenvolveu-se três movimentos de análise, o primeiro deles, denominado *Reconhecendo o material* faz uma apresentação geral dos materiais que o programa disponibiliza para esta etapa da Educação Básica, na intenção de perceber as temáticas trabalhadas neles. Concomitante, a seção *O negro nos livros* a partir do processo de seleção anterior, detalha como o personagem negro aparece nestes materiais, cujas presenças e silenciamentos foram sendo percebidos. E nesta relação entre o que aparece e o que se silencia, foi que se fundamentou a terceira seção da análise, intitulada *Circulando entre a diferença e a diversidade*. Nesta última parte pretendi focar a análise nos discursos sobre a diferença e a diversidade, os quais motivam a discussão da idealização sobre o outro, relacionada com as particularidades pelas quais se distinguem os sujeitos.

## 1. ABRINDO O CAMINHO DA PESQUISA

Já se passaram dois anos desde que iniciei esta viagem por terras desconhecidas. Hoje escrevo sobre minha história transformada após viver num novo mundo, num outro mundo que serviu para fortalecer-me como pessoa e profissional. Outro mundo que me ensinou a viver experiências novas, a tomar direções e caminhos importantes para minha própria vida. Um novo mundo que me fez valorizar ainda mais a minha terra colombiana, pois estar aqui no Brasil, longe de minha família, me fez sentir saudades de meu país. Sim, saudades, termo que inexplicavelmente não tem nenhuma tradução, mas que virou um sentimento intenso durante toda a minha estada aqui no Brasil. Um novo mundo que me mostrou a bondade das pessoas, as quais me ensinaram a acreditar no que eu posso e naquilo que é difícil, mas não é impossível.

Não se torna impossível quando estamos na companhia de pessoas que torcem por nós até o último minuto da escrita, de construção de nossos conhecimentos e transformação de nós mesmos. Hoje,

[...] cambia lo superficial, cambia también lo profundo, cambia el modo de pensar, cambia todo en este mundo. Cambia el clima con los años, cambia el pastor su rebaño [...] Y así como todo cambia, que yo cambie no es extraño. Pero no cambia mi amor por más lejos que me encuentre. Ni el recuerdo, ni el dolor de mi pueblo y de mi gente y lo que cambio ayer, tendrá que cambiar mañana, así como cambio yo en esta tierra lejana" (SOSA, 2013).

Assim, sinto hoje a necessidade de retomar minha história de vida até chegar a alguns questionamentos que têm me ocupado há algum tempo e que serviram para dar início à pesquisa que resultou nesta dissertação: Como os discursos acerca da criança produzem subjetividades? O que é ser negro na sociedade contemporânea? Ou, como a partir das políticas públicas podem ser construídos significados que são transmitidos e reconstruídos na sociedade? Ou ainda como esses discursos foram sendo construídos ao longo da história social para que se tornassem tão fundamentais na atualidade? Estas foram algumas das perguntas que me orientaram especificamente sobre as minhas inquietações e a problematização com relação à infância negra e sua configuração na sociedade.

Esta caminhada se inicia com minha história de vida e com a minha imersão nos estudos acerca da perspectiva da qual me aproximo para realizar esta pesquisa, na busca de um roteiro de viagem com a intenção de compreender e analisar como a presença da infância negra na Literatura Infantil é produtora de verdades. Para tanto, da mesma forma que a minha própria trajetória, é pertinente dar um salto para trás na história do Brasil, olhar

aportes das políticas públicas com a intenção de compreender como a criança foi ganhando importância na sociedade, e como foi se constituindo uma forma de atendimento específico para esta população.

Na seção seguinte, trato sobre minha trajetória de vida, sobre quem sou, não como o único lado de mim que eu quero que conheçam, mas sim, como uma parte de mim, só uma, nem mais ou menos importante, simplesmente uma.

## 1.1 MEUS CAMINHOS, MINHAS ESCOLHAS

*Tranquilízate, sálvate de planes porque la vida te llevará a donde te tenga que llevar. La vida que tiene sentido en sí misma por eso no tiene por qué coincidir con tus conclusiones. La vida sobre la que no tienes derecho porque le perteneces. La vida que solo es inexplicable para los que creen que saben, que solo es confusa para los que se confunden con las explicaciones que te alejan de la vida, que es acción constante, por lo tanto inapresable, sorpresiva, excitante [...] (CABRAL, 2013).*

Facundo Cabral apresenta, numa analogia sobre a vida, uma visão mais enriquecedora do que ela poderia ser, quando às vezes planejamos os nossos caminhos ou quando consideramos que tudo na vida é uma caminhada caótica; mas sempre, sem importar o tempo nem a situação, chega a oportunidade de fazer escolhas em uma nova direção. Assim, esses caminhos que até então percorri têm me ensinado algumas coisas, desde o processo da autoestima e superação pessoal pelas críticas recebidas até a como levar adiante os sonhos e desejos que almejo realizar.

Desta forma, ao longo deste processo dos meus estudos no curso de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, tive a possibilidade de refletir: Por que estou aqui? Por que estou fazendo este curso? Por que no Brasil e não no meu país, a Colômbia? Quem sou eu como pessoa e profissional? Para contextualizar um pouco sobre todos os meus porquês, é preciso justificar minha escolha pela profissão docente. Uma grande parte da minha família é desta profissão, envolvendo áreas da Educação Física, Ciências Sociais, Química, Sistemas e Educação Infantil. Além disso, desde o Ensino Médio sempre tive esta atração pela docência. Gostei demais das aulas de um professor de Filosofia e outro de Ética. Eles falavam-nos de um jeito diferente dos costumes de um colégio religioso<sup>1</sup> no qual eu estudei. Falavam das coisas que se faz

---

<sup>1</sup>Gimnasio Monseñor Manuel María Camargo. Bogotá D.C. 2005

pela convicção, do que se quer, e não pelas coisas que os outros diziam que se devia fazer. Assim, comecei a ir em busca dos meus desejos e não do que outras pessoas diziam que eu deveria fazer. Ainda ressalto a influência da minha família que me ensinou a fazer as coisas sempre bem feitas, sem importar o tempo e o trabalho, sem importar que fosse preciso fazer e desfazer novamente até obter o resultado esperado.

Desta forma, penso sempre no que eu faço e como posso fazê-lo. Pela mesma razão, após terminar meus estudos do Ensino Médio, e não poder ingressar na universidade no ano seguinte, preferi seguir estudando. Procurei um curso técnico curto que me mantivesse em constante atividade acadêmica; e na metade do ano de 2006, fiz minha inscrição na Universidade Distrital<sup>2</sup> e na Universidade Colegio Mayor de Cundinamarca<sup>3</sup>. No processo de seleção, esta universidade foi a primeira a dar os resultados positivos para ingressar na área de Trabalho Social e num momento de reflexão e escolha, lembrei-me que eu queria algo novo, algo diferente dos discursos sobre a escola, da infância e da família. Em dezembro deste mesmo ano, também fui aprovada para ingressar na Universidade Distrital Francisco José de Caldas – UD, em Bogotá – Colômbia, para o curso de Licenciatura em Pedagogia Infantil.

Na minha escolha achei importante saber sobre a pedagogia como eixo fundamental da profissão docente, inspirando-me em alguns dos professores que durante minha trajetória escolar deixaram-me marcas positivas. Mas são paradoxais as escolhas que fazemos, pois em minha adolescência tive que escolher entre um colégio religioso no qual eu já estava inserida e um colégio normalista. Já no ano de 2007 segui em direção à docência novamente, no curso de Licenciatura em Pedagogia Infantil.

Logo após ter os resultados que confirmavam minha vaga na UD, entendi que as portas para os estudos superiores já estavam abertas para mim, mas alguém me falou: “A Pedagogia não serve de nada, não dá dinheiro...” Em frente à minha mãe, fiquei olhando para aquela pessoa, eu tinha a possibilidade de mudar para outra profissão com o mesmo medo de errar na escolha, no entanto, me perguntei o porquê desse pensamento; e ainda assim não desisti. Isso reafirmou minha escolha pela Pedagogia.

Continuei com os meus estudos em Pedagogia Infantil. Eu tinha alguns conhecimentos anteriores de Filosofia que me serviram muito nesses momentos. Dentre eles, posso citar algumas ideias filosóficas de Platão e Sócrates. Além disso, no início da graduação, escutava sobre Montessori e me lembrava daquela escolha de escolas nesses tempos, mas enfim, meu início na universidade foi caótico, não pelos meus interesses

---

<sup>2</sup>Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C.

<sup>3</sup>Bogotá D.C.

acadêmicos, mas sim pela situação política do meu país e todas as reformas relacionadas às políticas públicas para a educação em todas suas estruturas<sup>4</sup>. E assim, entre lutas, manifestações e discussões estudantis, das que orgulhosamente fiz parte, fui me estruturando no posicionamento político que uma universidade pública pode oferecer para seus estudantes.

Com o passar do tempo e desde o segundo semestre do ano 2007, eu tive a possibilidade de observar a escola a partir da vida do profissional na disciplina de Vivência Escolar. Assim iniciou meu processo de análise das infâncias e seus modos de viver a escola, dos modos como os professores as entendiam e como eles também viviam todo esse processo escolar. E foi nessa mesma disciplina no sexto semestre<sup>5</sup> que pude identificar o direcionamento do meu trabalho como pedagoga.

Neste período, fiz uma viagem com toda minha turma para o Norte de Bolívar<sup>6</sup>, ali tive a oportunidade de permanecer nas escolas mais carentes, em termos materiais, da cidade de Cartagena. Fiquei algumas noites nas escolas conversando com as professoras e estudantes, meninas e meninos do San Juan de Nepomuceno<sup>7</sup>, depois fomos ao San Basílio de Palenque<sup>8</sup>, povo que ainda conserva as características dos povoados africanos.

---

<sup>4</sup> Durante o ano de 2006, na Colômbia se estabeleceu uma reforma constitucional, em que pela primeira vez um presidente teria a possibilidade de ser reeleito no seu cargo presidencial. O sentimento de desconfiança política do povo colombiano logo após a ruptura dos diálogos de paz com as Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colômbia – FARC-, deram maior ênfase para o processo de reeleição no país, sendo o uso das forças militares a saída mais efetiva ao conflito armado, que por essa época estava chegando também às periferias das grandes cidades colombianas. De outro lado, o sucessor à presidência para o ano de 2011, apresentou uma reforma à lei de educação superior (Lei 30 do ano 1992). Reforma que não outorgava as garantias necessárias para o funcionamento das Universidades no País. Entre as reformas, estabeleciam-se mudanças como: a criação de universidades com fins lucrativos que vinculariam estudantes que não pudessem ascender à educação Superior, elemento que segundo o Movimento Estudantil composto pela Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE), deixariam a educação com menor qualidade: a concessão de subsídios educativos que só favoreceriam as Universidades privadas; a autonomia econômica universitária estaria permeada pela inserção de políticas governamentais e funcionários externos dentro da autonomia universitária; A comparação do nível educativo entre as universidades e os Institutos de Educação Superior, entre outras. Estas reformas deram caminho ao “Paro Nacional Universitario” em outubro de 2011, logo após a uma série de mobilizações estudantis e de professores que contemplavam não só as mudanças para a reforma da “lei 30”, como também o nível salarial dos docentes e aposentados, e, garantias trabalhistas para os sindicatos. Protestos que incluíram também discussões sobre a privatização de empresas públicas e o TLC, nesse momento relacionado diretamente com os EUA. Para dar fim a este processo de greve nacional estudantil, o governo, nesse momento liderado pelo presidente Juan Manuel Santos, teve que retirar o processo da Câmara de Representantes. Em função disso, tanto governo como a MANE, comprometeram-se em elaborar uma proposta em conjunto à que o Movimento estudantil denominou “Propuesta de Ley Alternativa de Educación Superior”, Mas para o ano 2014 o “governo Santos” não contemplou as proposições dos estudantes aportadas desde as discussões feitas em todas as universidades do país, gerando desconforto em muitos setores educativos e criando novas possibilidades de greve estudantil. Para uma ampla abordagem sobre o tema, sugiro o *site* da MANE: [http://manecolombia.blogspot.com.br/2013\\_10\\_01\\_archive.html](http://manecolombia.blogspot.com.br/2013_10_01_archive.html)

<sup>5</sup> Vivencia Escolar V. 2009.

<sup>6</sup> Bolívar. Estado costeiro da Região Caribe da Colômbia. Capital: Cartagena de Índias

<sup>7</sup> Município do Estado de Bolívar. Localizado ao Norte e fundado no ano de 1776.

<sup>8</sup> San Basílio de Palenque. Corregimento do município de Mahantes, Bolívar. Primeiro povo libertado da América pelos escravos fugidos do processo da colonização espanhola para o século XVI na cidade de Cartagena de

Encontrei a riqueza cultural e o esforço que os professores e a povoação fazem para manter sua cultura. Desde então, iniciaram-se os meus interesses pelos estudos culturais e, mais ainda, raciais do povo africano na Colômbia e nesse processo de troca de saberes ancestrais e citadinos, pude encontrar nas crianças as formas como se apropriam de seus costumes e como aproveitam esses conhecimentos para a sua aprendizagem. Assim foi se dando o meu interesse por estudar sobre essa população em específico.

Algum tempo depois, na busca de meu tema para o desenvolvimento de minha tese de graduação<sup>9</sup> para a disciplina de Seminário de Investigação I<sup>10</sup> e nas conversas com minhas colegas Andrea Cardoso e Damaris Cuchigay, vimos relação em nossas intenções de pesquisa: um trabalho partindo das características socioculturais. Dessa forma, iniciamos tarefas em conjunto olhando todos os nossos interesses. Começamos o processo de seleção dos temas para a pesquisa que envolvia desde a legislação colombiana até a problemática das/nas escolas.

Percebemos então a necessidade do reconhecimento dos saberes culturais das pessoas de outros povos que chegam às escolas em Bogotá. Encontramos coincidências em nossos olhares da viagem ao Norte de Bolívar e lembramos-nos de nossa professora Msc. Dinah M. Orozco<sup>11</sup>, linguista, literata e pesquisadora. A encontramos e ela considerou nosso projeto muito ambicioso, mas interessante. Assim, ela escolheu orientar-nos em nossa pesquisa de TCC.

No caminho, as coisas nem sempre foram fáceis, tivemos que nos apropriar de uma nova história e nos afastar daquela que contaram em nosso percurso escolar. Além de ler textos sociológicos, tivemos que fazer uma participação constante nos eventos da comunidade acadêmica e política para compreender a situação do que devíamos falar com relação a esta população. Nestas trocas de saberes, conseguimos entender a multiplicidade de discursos que circulavam na escola e na política, mas também identificar que o foco da

---

Índias. Libertado por Benkos-Biohó líder africano. Povo que ainda conserva as tradições de seus ancestrais africanos. Declarado pela UNESCO como patrimônio Cultural e Imaterial da Humanidade

<sup>9</sup>TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) para o Brasil.

<sup>10</sup> Disciplina Obrigatória. VII Semestre. 2010

<sup>11</sup> Licenciada em Línguas Modernas espanhol-ínglês, Universidad del Atlántico, Colômbia. Magíster em Linguística e Literatura Hispano-americana do Seminário Andrés Bello, Instituto Caro y Cuervo. Colômbia. Vice-presidenta e Investigadora de la Fundación Cultural e Investigativa *Macondo y Son*, Docente da Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Licenciatura em Pedagogia Infantil e da Universidad Minuto de Dios. Poeta afrocolombiana. Militante do Movimento Social afrocolombiano em matéria pedagógica. Pertence à Fundación Red Elegua de maestras -os de Cátedra de Estudios Afrocolombianos. No campo acadêmico suas investigações têm sido publicadas no estudo do racismo nos textos escolares direcionados à comunidade afrocolombiana desde a perspectiva teórica de Análise Crítica do Discurso, e a análise da literatura afro-caribeña e afro-colombiana desde a mitologia, a sociocrítica da literatura, os Estudos Culturais, pós-coloniais e de/coloniais.

preocupação eram as crianças de Ensino Fundamental das escolas, que são as mais influenciadas e permeadas pelos discursos dos professores, da mídia e da família.

Contudo, acreditamos que nessa multiplicidade de discursos, poderíamos compreender como as crianças se identificavam como negras, afrodescendentes, brancas, mestiças, etc. Assim o projeto teve no seu decorrer um co-orientador, o professor Ph.D. Agustín Lao Montes<sup>12</sup>, sociólogo, de uma longa trajetória sobre as políticas de equidade racial e movimentos afro-americanos; porém a postura assumida neste trabalho foi de caráter crítico-social que buscava observar a realidade, refletir sobre ela e fazer aportes e análises críticas sobre o contexto.

Determinou-se para aquele trabalho de TCC do curso de Licenciatura em Pedagogia Infantil, objetivos que visavam à identificação das representações sociais que as crianças afro-colombianas tinham de si mesmas e as crianças mestiças de suas colegas afro-colombianas. Tínhamos, ainda, como último objetivo analisar as práticas sócio-discursivas realizadas pelos professores e estudantes para referirem-se a esta população. Com isto, aquela pesquisa mostrou diversos aspectos que caracterizam as práticas no cotidiano do contexto escolar e a importância do reconhecimento da diversidade étnico-racial também na família.

No desenvolvimento do estudo pudemos concluir que nos processos interculturais das práticas de grupo e individuais na sala de aula e fora dela, iniciou-se a construção da identidade do sujeito que ali circula. É a partir do intercâmbio de saberes nas dinâmicas escolares que podem ser criados juízos de valor que se massificam para converterem-se em práticas racistas, aumentando, dessa forma, a responsabilidade e a importância da escola na construção e reprodução dos discursos que fortalecem, constroem o desconstroem a identidade dos alunos e professores.<sup>13</sup>

Nestas atividades de grupo do TCC que fizemos para determinar algumas das conclusões, detive por um momento a caminhada, para perguntar sobre esse processo que as crianças da pré-escola fazem para se diferenciar dos outros colegas. Após o término do TCC e do curso de graduação em Pedagogia Infantil, tive a oportunidade de inscrever-me

---

<sup>12</sup> Investigador do Centro de Estudio Latino/Americanos y del Caribe. Professor Doctorado de Estudios Afroamericanos de la Universidad de Massachusetts, en Amherst.

<sup>13</sup> O trabalho ademais permitiu propor à escola onde foi desenvolvida essa pesquisa, estabelecer a Cátedra de Estudos Afro-colombianos (CEA) nas práticas da sala de aula, como o início dos conhecimentos sobre a população afrodescendente e as características e aportes sócio-histórico nas que se apóia esta Lei nacional. Também, foi proposto ao Projeto Curricular de Licenciatura em Pedagogia Infantil da Universidade Distrital Francisco José de Caldas, estabelecer estratégias educativas universitárias nas que sejam propostos, para os estudantes, outros tipos de discursos sobre as diferentes populações que fazem parte da escola. Desta forma, terão a possibilidade de desenvolver pesquisas educativas e pedagógicas a partir de novos pensamentos e referências da infância com características históricas diferenciadas que fazem da construção da identidade um elemento essencial no desenvolvimento das crianças.



para uma bolsa de estudos da OEA-GCUB<sup>14</sup>. Neste momento, pude elaborar propostas de estudos para três universidades, podendo ingressar na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Espaços e Tempos Educativos. Minha escolha pelo Brasil deu-se pela tradição histórica deste país com o povo africano e pela sua oportunidade de estudos e seu potencial como produtor de conhecimentos na exigência dos estudos com os processos de investigação constante, elemento que particularmente desperta o meu interesse.

Nesta perspectiva, tive a oportunidade de ingressar no NEPE<sup>15</sup>, com a minha intenção de continuar nos estudos e questionamentos sobre a infância na sociedade contemporânea. Uma das primeiras impressões que tive foi com os materiais que o grupo disponibiliza para o trabalho com as crianças: bonecos de todas as profissões, cores e formas de representação, além de uma quantidade de livros infantis que abrangem diferentes temáticas; são livros que motivam as crianças a refletir sobre elas mesmas e seu entorno. Assim, compreendi que podia ter um trabalho direcionado nessa linha.

Quando iniciei a parceria com a professora Maria Renata Alonso Mota<sup>16</sup>, minha orientadora nesta nova caminhada, deparei-me com a possibilidade de realizar a pesquisa a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, que tem por base, entre outros, os estudos do filósofo francês Michel Foucault. Este foi um desafio para mim, pois estive inserida por muito tempo no olhar crítico social, a partir do qual realizei meus estudos anteriores. Nos estudos iniciais do Mestrado, dei-me conta das particularidades desta perspectiva teórica, que busca problematizar os discursos instituídos e como estes vêm se configurando para constituir um determinado sujeito na sociedade atual.

---

<sup>14</sup> OEA. Organização de Estados Americanos. GCUB. Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras.

<sup>15</sup> Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE, “[...] vinculado ao Instituto de Educação da FURG e cadastrado no CNPq, desde 1996, vem desenvolvendo ações com o objetivo de contribuir para o debate e aprofundamento de temáticas relativas às infâncias e à Educação Infantil [...] O NEPE apresenta seis linhas de pesquisa prioritárias, a saber: Alfabetização e letramento na infância; Currículo, tempos e espaços educativos; Formação de professores/as da infância; Educação e processos de in/exclusão; Infância, crianças e culturas infantis; Políticas públicas da Educação Infantil. Atualmente, as temáticas investigadas abrangem estudos sobre culturas infantis; articulação entre Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; processos de formação docente; inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos; e as lógicas e culturas de educação das crianças pequenas nos contextos familiares. Tais estudos têm ampliado as temáticas de investigação, abrangendo não só as infâncias e a Educação Infantil, mas também os processos de escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este movimento resultou, em 2011, que o nome do Núcleo fosse alterado para Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância.” Para ter outras informações, acesse o site: <http://www.nepe.furg.br>

<sup>16</sup> Professora da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, doutora em Educação pela UFRGS, mestre em Educação pela UFPel, coordenadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE.

Da mesma forma como ocorreu no início do curso de graduação, em Bogotá, na Colômbia, estes caminhos que percorri ao longo do curso de Mestrado, na FURG, no Brasil, dia a dia ensinaram-me muitas coisas. Nesse processo de intercâmbios culturais, a língua passou a ser, além da saudade da família e amigos, esse novo desafio a vencer. Cheguei aqui, no Brasil, sem ter conhecimento da língua, nem falada, nem escrita, nem ouvida. Este processo de comunicação com o outro foi assim mesmo: como uma criança conhecendo o mundo.

Iniciei o Mestrado e meu processo de aprendizagem sociocultural com cópias de textos destacadas em vermelho, palavras grifadas e folhas de papel com desenhos de objetos elaborados por minhas colegas para facilitar nossa comunicação. Durante as aulas, foram milhares de palavras, umas parecidas com minha língua materna e as outras que me faziam perder o sentido do pouco que conseguia enxergar nas primeiras semanas.

Mas ainda assim, meu interesse pela Língua Portuguesa era maior que as dificuldades de aprendê-la. Tentei desde o início, nas apresentações de trabalhos para as aulas, “escrever em português”, ainda que ficasse confuso para os leitores. Este era mais um motivo que eu tinha para aprender, eles faziam correções nos meus textos, era uma mistura de línguas, não sei se poderei chamar isto de uma interlíngua, mas foi, e ainda é o meu jeito de aprender errando. Para que eu conseguisse escrever sempre, a base eram meus textos das aulas, usava deles as palavras que tinham significados em comum para o curso e, assim, conseguia articular algumas ideias e apresentar minhas escritas.

Desse modo, no transcorrer do Mestrado, e nessa negociação de línguas e novos conceitos, encontrei aquelas peças que ainda me faltavam para minha compreensão sobre a ideia em um olhar pós-estruturalista e as conexões com minhas intenções de pesquisa. Meu desejo com esta pesquisa foi iniciar um caminho para compreender essas novas formas discursivas que criam e (re)produzem ações a partir das escolas de Educação Infantil no Brasil, com respeito ao tema da racialização e da diferença.

Para isso, escolhi como um dos elementos fundamentais nas análises desta pesquisa os livros sugeridos e divulgados para a Educação Infantil no Programa Nacional de Biblioteca da Escola – PNBE<sup>17</sup> do ano 2012. Este Programa tem como objetivo promover o acesso à cultura e à leitura em todas as escolas de Educação Infantil e no Ensino Fundamental para crianças, jovens e adultos, com a finalidade de favorecer o desenvolvimento da sociedade numa comunidade autônoma e regida pelos fatos culturais

---

<sup>17</sup>Veja [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12368:programa-nacional-biblioteca-da-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368:programa-nacional-biblioteca-da-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574) maior informações em:

letrados que outorgam carta aberta a uma multiplicidade de possibilidades e benefícios comunitários. Neste sentido, o MEC, por meio deste programa, disponibiliza uma série de guias literários onde expõe uma variedade de títulos a partir de uma intenção e atenção vinculadas às necessidades da comunidade leitora.

Assim, este direcionamento foi relevante nesta pesquisa, pois minha preocupação vai em direção a: *Como o negro vem sendo narrado nos livros de Literatura Infantil veiculados no Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE e que efeitos de verdade esses discursos vêm produzindo?* Nesse sentido, meu trabalho tem relação com questões que se entrelaçam aos processos de aprendizagem social das crianças e que são dirigidos às práticas pedagógicas do professorado e aos Projetos Político-Pedagógicos das escolas.

Neste sentido, pesquisar os livros veiculados para a Educação Infantil no PNBE, permite-nos compreender quais são os apontamentos e direcionamentos que se pretendem nas intencionalidades educativas e sociais para o país e em relação direta com a formação social das crianças. Além disso, a possibilidade de analisar estes livros foi uma forma de me aproximar desses novos olhares que têm se construído acerca das infâncias e perceber como elas são (re)significadas na construção da sociedade.

Para a construção da problematização desta pesquisa, o primeiro elemento que foi abarcado para a construção desta dissertação será apresentado no próximo capítulo. Nele, serão detalhados os trajetos pelos quais foram sendo feitas as escolhas dos caminhos da pesquisa, mostrando a perspectiva na qual esse estudo está inserido, os caminhos metodológicos, bem como os percursos investigativos, que possibilitaram a análise do material de estudo.

## 2. TRILHANDO O CAMINHO DA PESQUISA

Olhar para os discursos trazidos pelos materiais usados nas atividades escolares determina uma forma de compreender como eles tentam homogeneizar toda a população que eles representam, com a intenção de não abordarem descrições aprofundadas sobre racializações ou fatos culturais. No entanto, analisar o corpus discursivo dos livros que são levados à escola, permitiu-me construir uma aproximação aos postulados da perspectiva pós-estruturalista como outra via de análise, diferente e alternativa, que me possibilita compreender o mundo e suas particularidades.

Nesta ideia de compreender as dinâmicas sociais pelas quais a população negra é caracterizada/nomeada no contexto escolar, por meio das práticas discursivas através dos livros infantis, não foi preciso olhar em detalhes toda a lógica sistemática linguística que eles trouxeram, como faz o estruturalismo. Esta pesquisa fixou suas reflexões em compreender a multiplicidade de discursos (explícitos ou não) nos livros de Literatura Infantil, os quais tentam categorizar, definir ou posicionar a população negra dentro de uma ideia específica, a qual vai se constituindo como um regime de verdade sobre ela. Nesse sentido, o entendimento do discurso como uma criação e transformação feita pelo sujeito para compreender seu cotidiano e compreender o outro, permite-me perceber que existem instabilidades discursivas dependendo do contexto em que se movimentam.

Essas instabilidades nos permitem problematizar as certezas e as declarações sobre o sujeito universal, tal como fazem os estudos de Perters (2000) e Veiga-Neto (2005; 2006). Compreendo esta perspectiva como aquela que problematiza, desestabiliza a hegemonia dos discursos que historicamente foram constituídos como "universais", na intenção não de criar uma verdade única sobre as relações entre os objetos e o sujeito, mas sim, de propor um olhar diferente sobre acontecimentos do nosso cotidiano que vão permitir, não só compreendê-los, mas também, transformá-los.

O olhar pós-estruturalista não pretende prescrever uma concepção fixa e estruturada sobre a linguagem e, menos ainda, compor um método de análise, como uma forma única para realizar uma pesquisa, sendo esta uma das características pelas quais se difere do estruturalismo. Aqui, o indispensável é pensar sobre o discurso, sobre sua multiplicidade de representar o que a realidade significa para cada um. Nesse sentido, é possível considerá-lo desde a área das ciências humanas, não só nos usos dos acontecimentos como fonte de pesquisa, como também na possibilidade de compreender de que modo os discursos que

consideramos naturais em nosso cotidiano foram se constituindo até chegar o que são na atualidade.

Essas “naturalidades”, compreendidas como aquilo que já está ali desde sempre e sobre o qual vai sendo constituído/nomeado um determinado tipo de sujeito ou grupo social, como um fato normal do nosso cotidiano, são as que permitem nos deter para pensar nas possibilidades e impossibilidades que tais denominações tiveram para surgir e instituir-se como um discurso único e referencial sobre/para uma população.

Nesta relação existente entre o contexto que nomina e a população que é nomeada é que o pesquisador se destaca, pois, nas palavras de Taylor e Bogdan (1994, p.23), o pesquisador é “o artífice [...] alentado a crear su propio método” assim, ao fundamentar esta pesquisa a partir da postura pós-estruturalista, não se desconsideram as especificidades que aportam os dados qualitativos dos materiais, os quais permitiram encontrar novos rumos para compreender o contexto-situação-sociedade contemporânea em que estamos inseridos.

Neste sentido, ao fazer uso dos dados qualitativos, proporcionados pelos livros de Literatura Infantil veiculados pelo PNBE – 2012, esta pesquisa teve a possibilidade não só de olhar uma ferramenta particular do cotidiano escolar da Educação Infantil, mas também de abrir novas questões sobre as ferramentas que são direcionadas à escola e que vão gerando novas estruturas discursivas com relação aos sujeitos que fazem parte dela, neste caso e para esta pesquisa, a população negra.

Assim, esta pesquisa, ao ter sido de cunho qualitativo, significou ter um olhar indutivo durante o processo de investigação, de modo que não se esgotaram os recursos para observar esse tipo de materiais, pois para o investigador inscrito nesta linha,

É óbvio que não esgotam nem a diversidade de estratégias de investigação, nem os tópicos possíveis [pois] As experiências educacionais de pessoas de todas as idades (bem como todo tipo de materiais que contribuam para aumentar o nosso conhecimento relativo a essas experiências), tanto em contexto escolar como exteriores da escola, podem constituir objecto de estudo (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p16).

É por isso que nessa relação entre a perspectiva pós-estruturalista e a pesquisa de teor qualitativo, na intenção de olhar estes materiais como um todo pertencente ao cotidiano escolar infantil, busquei entender como o negro vem sendo narrado nos livros de Literatura Infantil que são veiculados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE e que efeitos de verdade esses discursos vêm produzindo. Esse direcionamento deu-me a possibilidade de entender e questionar o que propus neste estudo, procurando compreender como essas formas discursivas acerca da criança negra vêm se configurando a partir dos

direcionamentos de uma estrutura de poder provavelmente maior do que os eventos discursivos escolares cotidianos.

Para isso, faço referência ao que Foucault compreende por poder e discurso e como eles vinculam-se à Educação Infantil para administrar as aprendizagens e saberes desde esta etapa inicial da Educação Básica. A partir dos entendimentos que fui construindo ao longo do processo de investigação, é importante esclarecer que nesta pesquisa um dos elementos mais importantes é a compreensão sobre como aqueles discursos, que estão nos livros de Literatura Infantil do PNBE do ano 2012, direcionados para a Educação Infantil, são legitimados e vão constituindo, tanto para os professores como para as crianças, aprendizagens sobre o mundo e a sociedade.

Dessa forma, considerando o discurso e seu papel no contexto da Educação Infantil tendo como foco a literatura, justifica-se elaborar uma breve discussão sobre alguns apontamentos de Michel Foucault, que me permitiram compreender como se configuram aquelas articulações entre o discurso e o poder, que motivaram o direcionamento para a análise desta pesquisa.

## 2.1 AS CONTRIBUIÇÕES DE FOUCAULT EM RELAÇÃO AO USO DA LITERATURA INFANTIL NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta seção, em que tematizo minha intenção de buscar aproximações com o pensamento de Michel Foucault para analisar os livros de Literatura Infantil veiculados pelo PNBE, apresento os entendimentos que fui construindo sobre parte da obra de Foucault, que me auxiliaram no desenvolvimento desta pesquisa. Estas compreensões têm servido para construir um olhar sobre como as questões étnicas vêm se configurando a partir de discursos que são veiculados por meio de diferentes recursos didáticos e, no caso específico desta pesquisa, por meio dos livros de Literatura Infantil que são disponibilizados para as escolas públicas de Educação Infantil.

Uma das ferramentas que utilizamos para dar sentido a tudo aquilo que estamos pensando é a linguagem. Este vínculo vem da nossa experiência e da intencionalidade de articulá-la com o mundo exterior, pois as coisas que dizemos não são alheias às coisas que em um momento foram vivenciadas por nós. Assim, é justo identificar que, quando se pensa sobre “algo” relacionado ao nosso mundo, significa que há uma relação entre os nossos interesses, desejos e posições sobre aquilo que se quer expressar.

É possível compreender, então, que o aparecimento e o uso da linguagem não são inatos. Isto significa entender a linguagem como uma relação constante, carregada sempre de intencionalidades e percepções de mundo e com o mundo. Assim, ela vai sendo sempre (re)significada e, ao mesmo tempo, articulada socialmente, pois somos dependentes das nossas relações sociais para assim produzirmos cultura-sociedade e conhecimentos. Assim, o produto das nossas relações discursivas, é próprio da virada linguística<sup>18</sup> a partir de uma compreensão de que aquilo que pensamos e falamos possui relação com aquilo que pensa e fala o outro. O pensamento e os discursos são contingentes, são eventuais e dependentes uns dos outros e serão, pois, uma relação sempre marcante que configura as nossas subjetividades sobre aquilo que pensamos e falamos.

Sobre isso, Veiga-Neto (2005) e Veiga-Neto e Lopes (2007) referenciam os aportes que Wittgenstein faz sobre a linguagem com a denominada virada linguística em que aquilo que é dito está em função da situação cujo ato, a ação discursiva, é ativo/a e não naquilo que condiciona e regula a função/uso da palavra. Quer dizer que o que interessa são as intencionalidades e desejos pelos quais se faz uso da linguagem e não as estruturas pelas quais é condicionado e determinado um sistema linguístico.

Neste sentido, como sujeitos pertencentes ao mundo, estamos-nascemos inseridos numa série de discursos, nos quais vamos nos configurando e reconstituindo como sujeitos deles a partir dos usos e das intencionalidades que lhes damos. Assim, ao compreender que a linguagem pertence ao mundo, e ao entendê-la como porta de entrada para nossa relação com o mundo, não significa compreender que a linguagem seja fixa e única. Ela é relativa e atributiva, somos nós que damos significados únicos com relação ao mundo dependendo do contexto onde ela é usada (VEIGA-NETO, 2005).

---

<sup>18</sup> A virada linguística, nas discussões feitas por Rorty (2006), Veiga-Neto (2005) e Lopes (2007), motiva uma compreensão sobre a relação entre as coisas e os fatos. Eles não são independentes daquilo que se pensa ou se fala, pois quando há um pensamento, significa que há uma relação entre o que se diz, a palavra e o contexto. Entende-se que as palavras não contêm um significado único para todas as relações discursivas, mas que vão construindo um significado, um novo significado, a partir do contexto em que são usadas. Se a palavra não é usada, ela perde seu significado. Assim, o que interessa para a virada linguística é essa relação que se estabelece com o outro, na medida em que, ao saber sobre o outro posso compreendê-lo, interpretá-lo e transmitir um novo discurso que mantenha uma relação entre nós. Significa assim que, ao estabelecer este tipo de relações-jogos entre a linguagem e os sujeitos que a utilizam, a linguagem adquire significado e utilidade. Nesses jogos da linguagem são estabelecidas estratégias de poder quando as palavras adquirem um outro significado nessa relação discursiva. Isso significa que a palavra converte-se em um elemento maleável e dependente do contexto e das intencionalidades e desejos do sujeito que faz uso dela. E essa alternância de significados das palavras que são utilizadas num determinado discurso, permite ao sujeito refletir sobre o mundo-contexto em que está imerso e significa que “[...] a compreensão do outro é condição necessária para a compressão de si mesmo. Só posso construir uma teoria de aquilo que eu sou [...] construindo, simultaneamente, uma teoria sobre o que o outro é [...]” (VEIGA-NETO e LOPES, 2007, p.8), o qual vai ser sempre uma forma de representar e transmitir suas novas ideias sobre o mundo.

Significa que a linguagem vem sendo não uma estrutura de uso genérico e metódica, mas sim uma consequência das interlocuções e usos da língua em contextos específicos, particulares e únicos, nos quais, a partir de uma estruturação e regulamentação entre pensamento e língua pode ser construída uma linguagem em que se articulem essas práticas discursivas entre os interlocutores. Em outro texto, Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 4), ressaltam que “[...] o que se pode dizer é 'mesmo que exista uma realidade para além de nosso entendimento, ela só poderá ser pensada quando estiver sendo (minimamente) entendida e, nesse caso, já não estará mais além do nosso entendimento’”. Para tal afirmação, posso dizer que não compreendo aqui a linguagem como uma verdade absoluta nem como o resultado ou efeito de um fator histórico, mas como o resultado de um desejo, e necessidade de uma vontade de falar sobre as coisas do mundo e a possibilidade de compartilhar os significados que a ele são atribuídos.

Cabe enunciar aqui, que nessa imersão que o sujeito faz no conhecimento do mundo, seja qual for, tem a ver com o que o discurso é capaz de produzir, pois são eles “que são contingentes e subjetivos” (VEIGA-NETO, 2005, p. 111) que fazem (re)significar constantemente as ideias sobre o mundo e incorporam o sujeito no meio de uma série de forças entre os saberes que buscam ser legítimos por meio dele. Veiga-Neto (2005, p.107) enfatiza, em relação à perspectiva deste estudo, que “Foucault assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo”. Significa dizer que o sentido que ora vamos dar à linguagem é aquele produto dos discursos circulantes, mutantes nos quais o sujeito constrói e compreende o mundo, o seu mundo.

Mas para compreender o discurso e sua funcionalidade neste estudo, tive a necessidade de olhar para as compreensões e conceitualizações que foram sendo atribuídas para ele em sintonia com o papel da linguagem e sua relação com o sujeito. Neste sentido, é necessário situar-nos numa posição na qual não pensemos que o discurso traz para nós um saber absoluto, nem falso, nem verdadeiro, e sim situarmos na ideia de perguntarmos pelas intencionalidades que ele tem em função dos nossos interesses. É esse o objetivo principal nesta apropriação conceitual. Tendo como referência essa compreensão acerca do discurso, nesta pesquisa, procurei olhar o acervo de livros, disponibilizado pelo PNBE do ano 2012 para a Educação Infantil, como um todo, na íntegra, com a intencionalidade de olhar não só como vem sendo narrada a criança negra nestes materiais, mas também os efeitos de verdade que esses discursos vêm produzindo.



Compreende-se o discurso como aquele que tem a possibilidade de articular um conjunto de enunciados que vão condicionar nossas práticas discursivas, neste caso, desenvolvidas no entorno escolar. Conforme o que foi exposto anteriormente, Veiga-Neto (2003, p.112-113) vai reforçar esta afirmação no sentido de que “as práticas discursivas moldam nossas maneiras de construir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele. E, ainda que uma prática discursiva dependa da nossa vontade, essa não é suficiente para gerá-la e fazê-la funcionar”. Desse modo, nessas práticas discursivas, o outro faz parte essencial na construção, na reprodução e na fixação de discursos que se constituem como únicos num espaço/situação determinada. Assim, é possível entender que o discurso ajuda a reforçar aquelas ideias consideradas como legítimas no espaço onde eles circulam. Essa noção sobre o que é verdadeiro e falso é o que Foucault denomina como regime de verdade.

Foucault (1979) sinaliza que a construção dos saberes que circulam em uma sociedade é constituída por uma série de instâncias e regulamentos de conteúdos, nos quais se distinguem aqueles que são funcionais para ela e os que não são. Esta regulamentação permite uma série de limitantes ou vias de reprodução a partir de ou sob estruturas de controle, instituições sociais maiores nas quais este conjunto de regras instituídas delimitam os conjuntos de conteúdos discursivos. Estes conjuntos de regulamentações são os que capitalizam todo um sistema único de produção de saberes, um sistema de poder que induz, por suas diferentes formas e práticas, certos regimes de verdade como uma condição de formação do pensamento social. Sobre isso Foucault (1979, p.12) sinaliza:

Cada sociedade tem um regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Ao compreender as práticas discursivas como aquelas que permitiam posicionar o sujeito em determinado espaço, contexto e época, surge a intenção de perceber como, nessas interlocuções discursivas, uns discursos são mais potentes que outros e como alguns deles são mais constantes socialmente.

Nesse sentido, esta pesquisa, na tentativa de analisar esses efeitos de verdade produzidos a partir das narrações que são feitas sobre os personagens negros que aparecem nos livros infantis veiculados pelo PNBE para a Educação Infantil, tem como

intenção analisá-los, tendo em vista que é por “uma certa economia dos discursos de verdade [que] há possibilidade de exercício de poder” (VEIGA-NETO, 2005, p.119). Desse modo, o discurso é sustentado por uma instituição com a capacidade de ordenar os tipos de conteúdos discursivos de acordo com o contexto em que está imerso. Foucault (1979) referiu-se a esse regime de verdade como algo que é composto por verdades sobre saberes/conteúdos, que determinam uma relação de poder nominal e regulamentadora para distinguir aquilo que é verdadeiro e sancionar aquilo que se constitui como fato falso e infesto para aquele contexto.

Nesta abordagem podemos situar que “a verdade”, constituída como conhecimentos/saberes/conteúdos, se converte num objeto de consumo, no qual “é produzida e transmitida sob o controle não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos [...], enfim, é objeto de debate político e de conforto social (as lutas ideológicas)” (FOUCAULT, 1979, p.13). Foram estas lutas que possibilitaram historicamente a abordagem de tematizações específicas sobre uma população. Tais temáticas foram sendo visibilizadas por um conjunto de políticas públicas que possibilitaram o desenvolvimento de Programas, os quais enfatizam o fortalecimento dos trabalhos relacionados com os processos históricos e culturais que possuem estas populações. Além disso, as políticas públicas e Programas mobilizam a população em função da inclusão das minorias nos materiais escolares para o trabalho pedagógico nas escolas. Neste sentido, é importante perceber como vêm sendo feitas narrações sobre a população negra dentro da organização dos livros de Literatura Infantil disponibilizados pelo PNBE do ano 2012<sup>19</sup>. Porém, mais do que apenas tais intencionalidades, foi possível evidenciar, apesar da multiplicidade de políticas públicas que abordam estas questões, o pequeno aparecimento destes personagens nas histórias para crianças bem pequenas.

No entanto, não busquei com esta pesquisa fazer uma reivindicação de que todas as histórias infantis contenham personagem negro como o elemento fixo em seus conteúdos. O que aqui pretendi, além de perceber como essa população aparece no acervo analisado, que é sustentado e justificado por uma política pública, foi compreender como a presença do sujeito negro nos artefatos culturais continua sendo um fator minoritário dentro de todo o aparelho escolar, embora sua aparição esteja relacionada à proposta de construir uma sociedade democrática, baseada na constituição federativa deste país.

---

<sup>19</sup> Aspecto detalhado e analisado no Capítulo 5 desta pesquisa, na intenção de perceber os efeitos de verdade que são trazidos por estes materiais com relação a esta população

A partir do exposto, compreendo que há uma articulação entre discurso e poder. Sobre isso, Veiga-Neto (2005, p. 115) propõe que um condicionante fundamental para posicionar um determinado saber está relacionado com a *episteme*, no sentido que “designa um conjunto de condições, de princípios, de enunciados, de regras que regem sua distribuição, que funcionam como condições de possibilidades para que algo seja pensado numa determinada época”. Pode-se entender que o que faz um discurso ser usado ou não são esses conjuntos de conteúdos específicos, de regras, que delimitam as práticas discursivas das que falei anteriormente. Foucault (1996, p. 36-37) sinaliza que para este tipo de especificidades “trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles”. Assim, o que interessa aqui, é visualizar onde e como operam esses regimes de verdade para posicionar um determinado saber que marca efeitos nos sujeitos, e também, nos contextos onde eles se situam.

Nesse sentido, mais do que ver as condições de funcionamento dos discursos, minha intenção foi olhar para os discursos, procurando ao longo do desenvolvimento da pesquisa, analisar os efeitos de verdades que os discursos veiculados em livros de Literatura Infantil vêm produzindo sobre os sujeitos negros. Mas, como entender essa disposição de regras para delimitar os saberes? Para isso, é preciso conduzir os discursos sobre uma ideia específica, denominando essa prática como uma ação sobre as ações (nas práticas discursivas), entendendo que, ao ter um conhecimento sobre um contexto, lugar ou situação, podemos exercer certo tipo de poder, por meio de práticas (não violentas)<sup>20</sup> que permitam posicionar a nossa intencionalidade sobre os demais.

A compreensão destas ações é o que Foucault denominou como poder, as quais estão sempre caracterizadas pelas relações entre os indivíduos. Por isso, adotar o termo poder como a ação sobre as ações dos outros, afasta-me da ideia de entendê-lo como uma relação entre dominante e dominado, unidirecional. E sim, inserir-me partindo da noção do

---

<sup>20</sup> Ao falar de poder, entende-se este como uma economia das práticas de dominação, as quais atuam de forma indireta na população, não causam nem propõem lastimar ao corpo como saída para legitimar um saber, esse entendimento é diferente da via proposta pela violência, a qual busca anular uma das forças ou polos que constituem uma relação de poder. Os escritos elaborados por Michel Foucault, em sua obra *Vigiar e Punir* publicada no ano de 1975, são exemplos claros deste tipo de práticas de violência. Em todo caso, o que o poder faz, como poder e não como violência, é tentar moldar o sujeito, individualiza-lo e a sua vez, padronizá-lo a partir de uma série de saberes legitimados por instituições (legitimadas por ele mesmo) em que as resistências a ela são mínimas, pois mostra os saberes como universais, positivos e inclusivos para todos os sujeitos que compõem uma sociedade. Já, a violência é uma forma de dominação compreendida por Foucault, como ato direto sobre o corpo e não como um efeito discreto das relações de dominação exercidas pelo poder, em que sua ação como repressora do corpo, tenta anular/desaparecer todas as possibilidades de resistência que possam existir de um corpo que não se acomode a sua racionalidade, tentando diminuir a zero todas aquelas relações que possam ser estabelecidas entre os sujeitos que compõem uma determinada ação (VEIGA-NETO, 2005).

poder como uma luta de forças, de resistências, nas quais elas vão se reconfigurando socialmente. Nas palavras de Foucault (1995, p.240):

O que caracteriza, por outro lado 'o poder' que analisamos aqui, é que ele coloca em jogo relações entre indivíduos (ou entre grupos). Pois não devemos nos enganar: se falamos do poder das leis, das instituições, das ideologias, se falamos de estruturas ou de mecanismos de poder, é apenas na medida em que supomos que 'alguns' exercem um poder sobre os outros. O termo 'poder' designa relações entre 'parceiros' (entendendo-se por isto não um sistema de jogo, mas apenas – e permanecendo, por enquanto, na maior generalidade – um conjunto de ações que se induzem e se respondem umas às outras).

Esse tipo de relações, como denominou Foucault, “entre parceiros”, deve ser compreendida como uma rede de significados em relação ao contexto em que eles se desenvolvem. Assim, essa série de produções sociais são as que vão determinar os papéis e práticas que desenvolvem cada um dos atores que compõem este vínculo discursivo. Por esta razão e, em função de explicitar minha escolha em analisar como o negro vem sendo narrado em alguns dos livros de Literatura Infantil do PNBE, e os efeitos de verdade que vêm sendo produzidos a partir deles, procuro apontar a uma pesquisa que vise compreender como estes vínculos discursivos operam como um conjunto de respostas geradas na escola em função dos direcionamentos que as políticas públicas propõem e como elas definem ao sujeito direcionado por elas. Como aponta Foucault (1995, p. 243):

O exercício do poder pode perfeitamente suscitar tanta aceitação quanto se queira (...) ele não é em si mesmo uma violência que, às vezes, se esconderia, ou um consentimento que, implicitamente, se reconduziria. Ele é um conjunto de ações sobre as ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, introduz, desvia, facilita ou torna mais fácil, amplia ou limita, torna mais o menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir.

Assim, não foi meu objetivo saber qual é a estrutura lógica na qual os discursos são ditos ou que tanta verdade eles têm em função de uma carga histórica da população a que dirige-se este estudo. O que pretendi aqui foi “tão somente lê-los” (VEIGA-NETO, 2005, p. 118), minha pretensão foi compreender como o discurso é apresentado e não como ele está estruturado e o que “ele tenta ocultar”.

Desse modo, não me detive nas estruturas gramaticais, com as quais o discurso é organizado e apresentado, e possivelmente constituído e instituído/institucionalizado. Segundo uma posição específica de quem está falando, como é expresso por Veiga-Neto

(2005, p. 117), para uma análise do discurso, “é preciso ler o que é dito simplesmente como um *dictum*, em sua simples positividade, e não tentar ir atrás nem das constâncias e frequências linguísticas, nem das qualidades pessoais dos que falam e escrevem”. Nesse sentido, minha intenção foi fazer uma análise compreendendo que os discursos e as formas com que eles são apresentados têm um exercício de poder, o qual traz uma carga discursiva e intencional que circula, neste caso através dos livros de Literatura Infantil, como um meio em que o sujeito-criança vai se subjetivando e construindo saberes sobre seu cotidiano.

Na próxima seção apresentarei o percurso metodológico pelo qual o projeto foi abrindo seus caminhos, uma trilha de escolhas em que se determinaram algumas fases de trabalho, nas quais desencontros e reencontros com a literatura e o mundo da fantasia serviram para olhar com mais detalhe aqueles elementos pelos quais esta pesquisa se direcionou.

## 2.2 O PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico que fui construindo ao longo da elaboração desta pesquisa esteve determinado por uma série de escolhas que foram indicando os caminhos a seguir nesta lógica de estudos. Ainda que, dentro das formulações de um olhar pós-estruturalista não exista um método único como rigor de pesquisa, deve ser sempre lembrado que estas escolhas no desenvolvimento de uma investigação mostram como e qual foi aquele processo pelo qual eu, enquanto pesquisadora, tive que realizar como uma tentativa de compreender o mundo contemporâneo.

Nessa relação entre o percurso metodológico e a rigorosidade de pesquisa é necessário o cuidado com o tipo de escolhas que foram sendo feitas para poder chegar a um tipo de análise hipercrítica<sup>21</sup> dos materiais disponíveis, que compreendesse o discurso dito/escrito como um todo que subjetiva o indivíduo que faz uso dele. A intencionalidade desse tipo de olhar para o objeto de pesquisa significa não recair numa análise em busca das particularidades da língua, pois o que se tenta perseguir numa pesquisa como esta é analisar aquilo que já é naturalizado, que nos subjetiva e que não é fonte de problematizações.

---

<sup>21</sup> A hipercrítica, nas palavras de Veiga-Neto, busca olhar, analisar, no mundo do concreto aqueles acontecimentos que deram uma origem a um evento, não se limita em fazer uma crítica radical do que foi ou não foi dito, simplesmente ela age de modo a buscar o processual, os eventos e não a estrutura como é composto um evento, fato próprio da análise crítica. (Ver Veiga-Neto e Lopes, 2010)

Neste sentido, apoiada nas palavras que Veiga-Neto (2005, p.123), “o que mais importa é perguntar sobre o que pode haver lá naquelas regiões de indecidibilidade – regiões nas quais ‘rondam monstros cuja forma muda com a história do saber’”. Assim, considero importante relatar como o estudo foi se desenvolvendo para detalhar as fases pelas quais esta pesquisa passou. Inicialmente é preciso apontar que o interesse fundamental nesta pesquisa foi compreender como o negro vem sendo narrado nos livros de Literatura Infantil veiculados no Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE de 2012 e os efeitos de verdade que esses discursos vêm produzindo, em função do meu interesse particular de compreender como o sujeito negro vai construindo sua identidade desde a mais tenra idade.

Em uma tentativa de olhar para os elementos que são relevantes para este processo do sujeito dentro do entorno escolar, tive a possibilidade de pensar e olhar sobre aqueles materiais que são usados nas escolas pelas professoras que motivam uma constante interpelação entre os sujeitos que fazem parte destas práticas escolares. Assim, ao me deter e pensar sobre o que era constante e circular na escola e que desenvolvesse na criança um pensamento/reflexão sobre si e sobre o outro, foi possível concluir que os livros continuam sendo utilizados como ferramenta didática dentro da escola para tematizar elementos do cotidiano. Esses livros atravessam a maioria dos espaços e práticas na escola, e, a partir dessa relação entre o artefato e a instituição foi como iniciei com uma série de questionamentos em função das minhas preocupações pessoais sobre a construção da identidade do sujeito negro.

Para tal, inicialmente achei importante olhar para o processo de aparecimento do sentimento de infância e, como também do sujeito negro no território brasileiro. Estes elementos permitiram situar-me dentro das particularidades básicas do contexto histórico do Brasil e do aparecimento da infância como alvo principal nos últimos dois séculos da história brasileira.

Nesse ir e vir dentro dos processos históricos, fui me deslocando processualmente em uma linha inicial de inspiração genealógica, sem a pretensão de que fosse o foco fundamental, mas sim como um auxílio dentro do movimento metodológico para compreender como foram acontecendo os processos que possibilitaram o aparecimento da população infantil negra dentro do sistema educacional contemporâneo e para que elas tenham a importância/espaço dentro das políticas públicas atuais.

Ao serem pesquisados esses elementos legislativos que modificam e situam o espaço escolar para as crianças pequenas, pude compreender como, por meio de diversas

mudanças históricas e processos de participação de grupos sindicais da população brasileira, se estabeleceram transformações para o atendimento a esta população em específico. Dentro do percurso da pesquisa, fui me deparando com elementos do cotidiano escolar que me permitiram ir ao encontro do meu interesse sobre os processos de construção da identidade do sujeito criança negra, conseguindo refletir sobre as particularidades e elementos do cotidiano que como fios condutores, entrelaçam sentimentos, conhecimentos e emoções neste entorno social. Dentre esses elementos, fui percebendo o uso do livro como ferramenta de interlocução entre o cotidiano, o professor e a criança da Educação Infantil e dos determinados saberes que circulam nestes materiais, considerando-os como um subsídio relevante dentro das interações na sala de aula.

Diante disso, deparei-me novamente com outra escolha nesta rota metodológica, pois nesses ires e vires de desejos e possibilidades, fui deixando de lado a possibilidade de fazer pesquisa (por enquanto) dentro do território escolar da Educação Infantil no município de Rio Grande. Inicialmente, considerava que essa possibilidade fosse a única que possibilitasse visualizar os processos de construção da identidade das crianças desde a etapa mais precoce do sistema escolar. Contudo, com a continuidade dos estudos, percebi que existem dentro deste mesmo cenário educativo uma multiplicidade de elementos/artefatos que são constantes no trabalho escolar, tais como processos de interlocução entre docente-docente, aluno-aluno e aluno-docente como docente-aluno, assim como os aportes do exterior, fora das fronteiras escolares, são outorgados às crianças. Nesse sentido, olhar para os livros de literatura infantil como um dos artefatos que atravessam, modificam, constroem e reconstroem os saberes dos indivíduos, especificamente no território escolar, permitiu-me abrir outras possibilidades de investigação com relação à escola e à infância.

A intenção na busca desse tipo de material, dentro do Programa Nacional Biblioteca da Escola tem relação com o direcionamento que é referido pelas diretrizes e leis que giram em torno do atendimento à população infantil. Estes documentos vêm proporcionando uma grande significação às propostas pedagógicas que se unem à ideia da construção da identidade das crianças para a compreensão da cultura como eixo principal do sujeito socialmente consciente dos outros que possa conviver junto com eles em comunidade. Nesse sentido, se pode considerar o livro como uma ferramenta indissociável nas práticas formais da escola e nas construções de propostas pedagógicas, nas quais se permitam uma multiplicidade de experiências para a infância, que são carregadas de elementos relevantes

para a construção de novas compreensões sobre o mundo e a sociedade na qual eles estão imersos.

Nas compreensões sobre a importância do livro como articulador no cotidiano escolar, o percurso desta pesquisa compreendeu que o PNBE de 2012 poderia apresentar elementos que nos permitiriam ter uma relação direta entre o artefato e a escola como espaço de mediação, de forma a responder o problema de pesquisa. Este programa, ao ser uma das estratégias com que o Ministério da Educação promove a leitura de crianças, jovens e adultos a partir da distribuição de livros de histórias para cada uma das faixas etárias, converteu-se na peça chave para abrir os caminhos que foram sendo percorridos ao longo da execução desta pesquisa, pois a escolha pelo PNBE deu-se em razão de que os livros sugeridos no acervo são distribuídos em todas as escolas públicas de Educação Infantil do Brasil. Portanto, este acervo é de grande influência no cotidiano da Educação Infantil ao ter uma circulação constante neste espaço.

Quando delimitar esta pesquisa com relação ao PNBE, como uma via pela qual o MEC estende seu braço (poder) para o atendimento a todas as faixas etárias do sistema educacional, pude compreender que “tais sistemas definem o dizível e o indizível, o pensável e o impensável; e, dentro do dizível e pensável, distinguem o que é verdadeiro daquilo que não é” (VEIGA-NETO, 2005, p. 124). Assim, nestas análises feitas, o que pretendi foi olhar como aqueles discursos, mediados pelos livros, trazem uma série de significados com relação a uma população, os negros, e como estes vão se configurando enquanto regimes de verdade para a produção do conhecimento sobre o outro e sua tentativa de homogeneizá-lo.

Para definir estes materiais como o recurso próprio desta pesquisa, houve a necessidade de olhar/revisar com rigorosidade o *site* do MEC<sup>22</sup>. A página, ao ser muito específica sobre o programa, permite acessar todos os documentos que dão referência para o estudo no âmbito da Educação Infantil. Foi por meio da página do MEC que me deparei com o Programa Nacional Biblioteca da Escola, bem como a listagem dos acervos por ele veiculados. Assim, foram se articulando ainda mais as possibilidades de continuar nesta linha de estudos. Estes livros, por serem distribuídos em todas as escolas da rede pública do país, configuram-se como uma possibilidade de busca dos efeitos de verdade neste tipo de materiais, tendo em vista a quantidade de pessoas que está envolvida no uso dos mesmos.

---

<sup>22</sup> Veja: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12368:programa-nacional-biblioteca-da-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368:programa-nacional-biblioteca-da-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574)



Após definir a importância do programa e sua estreita relação com o processo escolar, senti a necessidade de delimitar qual acervo do PNBE seria analisado, tendo em vista que sua distribuição é bianual. Nesse sentido e tendo em vista meu interesse pela Educação Infantil, escolhi o acervo de 2012, por ser este o mais atualizado para esta etapa educacional<sup>23</sup>.

Em 2012, o PNBE para a Educação Infantil disponibilizou uma seleção de obras de Literatura Infantil entre contos, fábulas e cantigas, que somam um total de 100 livros para serem distribuídos às escolas públicas. Esta lista encontra-se dividida em dois grupos: Creche e Pré-escola, sendo dois acervos para cada um, cuja subdivisão contém vinte e cinco livros. Tais documentos são representados nos quadros seguintes, os quais mostram algumas informações que servem como roteiro para a busca dos livros de Literatura Infantil apresentados na seção seguinte.

---

<sup>23</sup> Embora já esteja disponível no site do MEC o acervo escolhido em 2014, será distribuído às escolas ao longo do ano 2015. Para outras informações acesse: [https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\\_tipo=POR&num\\_ato=0000059&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2013&sgl\\_orgao=SEB/MEC](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=0000059&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_orgao=SEB/MEC)

Quadro. 1. Programa Nacional Biblioteca da Escola 2012 - Obras Seleccionadas Educação Infantil Creche - Acervo 1.

<b>Categoria 1 - Educação Infantil – creche - Acervo 1</b>		
<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Editora</b>
Bruxinha Zulu e gato Miú	Eva Furnari	Editora Moderna
Ruth rocha reconta João e Maria	Ruth Rocha - Adilson Farias	Richmond Educação
Pedrinho, cadê você?	Sonia Junqueira	Editora Gutenberg
O livro estreito	Caulos	JPA
Os três porquinhos	Roberto Piumini - Daniela Bunn - Nicoletta Costa	Editora Positivo
Os três jacarezinhas	Helen Ketteman	Maracatu
Flop - a história de um peixinho japonês na china	Laurent Cardon	Marcelo Duarte Comunicações
Gabriel e a fraldinha	Ivna Chedier Maluly - Camila Carrossine	Gráfica Editora Stamppe
O piquenique de nique e pique	Maurício Veneza	Editora Compore
O dia em que encontrei meu amigo	Vanessa Alexandre da Silva Pacheco	Alis Editora
O almoço	Mario Vale	Saraiva
Branca	Rosângela Maria de Queiroz Bezerra - Rosinha Campos	Pia Sociedade Filhas de São Paulo
O toró	Regina Siguemoto	Editora do Brasil
Achados e perdidos	Nye Ribeiro Silva	Roda Viva Editora
Cantigas, adivinhas e outros versos - volume 2	Veridiana Scarpelli - Ana Claudia Rocha	Editora Melhoramentos
O ovo	Milton Celio de Oliveira Filho	Roda Viva Editora
Uma zebra fora do padrão	Paula Browne	Editora Lendo e Aprendendo
2 patas e 1 tatu	Bartolomeu Campos de Queirós - Luiz Carlos Maia	Gráfica e Editora Posigraf
Vamos passear?	Sue Williams - Julie Vivas	Brinque Book
O vira-lata filé	Claudia Ramos	Pia Sociedade Filhas de São Paulo
O mais bonito!	Mary França - Lucas França	Signo Editora
O ratinho se veste	Jeff Smith	Editora Schwarcz
Dez patinhos	Graça Lima	Editora Schwarcz
Tanto, tanto!	Trish Cooke	Gráfica e Editora Anglo
10 galinhas	Ivo Minkovicus	Editora de Cultura

Quadro. 2. . Programa Nacional Biblioteca da Escola 2012 - Obras Selecionadas Educação Infantil  
Creche - Acervo 2.

<b>Categoria 1 - Educação Infantil – creche - Acervo 2</b>		
<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Editora</b>
Bruxinha Zulu	Eva Furnari	Editora Moderna
Ruth rocha reconta o patinho feio	Ruth Rocha - Avelino Guedes	Salamandra
Que bichos mais bonitinhos!	Sonia Junqueira	Editora Gutenberg
O livro comprido	Caulos	JPA
A cigarra e a formiga	Roberto Piumini - Daniela Bunn - Nicoletta Costa	Editora Positivo
Gildo	Silvana Rando	Brinque Book
Aqui é a minha casa	Jérôme Ruillier - Estela dos Santos Abreu	Martins Editora Livraria
Bééé	Marcelo Moreira	Abacatte Editorial
O ratinho e o alfabeto	Monique Félix	Editora Melhoramentos
O peralta	Jefferson Galdino	José Olympio Editora
Cadê ?	José Augusto Brandão Estellita Lins	Editora Globo
A flor do lado de lá	Roger Mello	Editora Gaia
Chapéu de papel	Regina Siguemoto	Editora Compór
Come come	Nye Ribeiro Silva	Jorge Zahar
Folclorices de brincar	Neide Duarte - Mércia Maria Leitão	Editora do Brasil
O que é que não é?	Cesar Cardoso - Cris Alhadef	Editora Biruta
O ovo	Ivan Zigg - Marcelo Araujo	Studio Nobel
A galinha do vizinho bota ovo amarelinho	Bia Villela	Edições Escala Educacional
Pra lá e pra cá!	Fernando de Almeida - Mariana Zanetti - Renata Bueno	Editora do Brasil
Sou a maior coisa que há no mar	Elvira Vigna - Kevin Sherry	Editora Rocco
Cobra apaixonada	Lúcia Bettencourt - Fernanda Morais	Cata-Sonho Editora
Onde está o camaleão?	Milton Celio de Oliveira Filho	Editora Globo
O elefante caiu	Ivan Zigg	Mr Cornacchia Livraria e Editora
O que cabe num livro?	Ilan Brenman - Fernando Vilela	DCL Difusão Cultural do Livro
O grande livro de palavras da Ninoca	Lucy Cousins	Editora Ática

Quadro. 3. Programa Nacional Biblioteca da Escola 2012 - Obras Seleccionadas Educação Infantil  
Pré-escola - Acervo 1.

<b>Categoria 2 – Pré-escola - Acervo 1</b>		
<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Editora</b>
Dez saczinhos	Tatiana Belinky- Roberto Weigand	Pia Sociedade Filhas de São Paulo
Mamãe, por que os dinossauros não vão à escola?	Quentin Gréban - Newton César Villaça Cassiolato	Berlendis Editores
Zoo zureta	Ionit Zilberman - Fabrício Corsaletti	Editora Schwarcz
A traça travessa	Luís Camargo	Edelbra Gráfica
O ouriço	Gustavo Roldán - Cláudia Ribeiro Mesquita	Edições SM
Só um minutinho	Ivan Zigg	Editora Lafonte
Lino	André Luís Neves da Fonseca	Callis Editora
Estou sempre mudando	Alastair Reid - Bob Gill	Martins Fontes
A pulga e a daninha	Ivan Zigg- Marcelo Araujo - Pedro Mourão	Duna Dueto Editora
O pintor	Gianni Rodari - Valeria Petrone - Roberta Barni	Berlendis Editores
Como pegar uma estrela	Lenice Bueno - Oliver Jeffers	Ediouro
O mais gigante	Juan Gedovius - Heitor Ferraz Mello	Base Sistema Educacional - Editora
O cachorro do coelho	Dorothee de Monfreid	Martins Fontes
As descobertas do bebê urso	Ellie Patterson - Dubravka Kolanovic - Viviane Cristina Vicenti	Editora Vale das Letras
Fecha os olhos	Claudia Ranucci - Victória Pérez Escrivá - Cláudia Ribeiro Mesquita	Comboio de Corda Editora
Se um gato for	Marcelo Cipis	Editora Gaia
Esperando mamãe	Lee Tae-Jun - Yun Jung Im- Kim Dong-Seong	Comboio de Corda Editora
A vaca malhada	Mary França - Eliardo França	Best Book
Cuidado com o menino!	Ana Maria Machado - Tony Blundell	Salamandra
Bagunça e arrumação	Marilia Pirillo	Ediouro
Tem um monstro no meu jardim	Janaina Tokitaka	Cata-Sonho Editora
Abaré	Graça Lima	Pia Sociedade de São Paulo
O gato Viriato: fazendo arte	Roger Mello	Ediouro
Belezura marinha	Lalau - Laurabeatriz	Editora Fundação Peirópolis
Telefone sem fio	Ilan Brenman - Renato Moriconi	Editora Schwarcz

Quadro. 4. . Programa Nacional Biblioteca da Escola 2012 - Obras Seleccionadas Educação Infantil  
Pré-escola - Acervo 2.

<b>Categoria 2 – Pré-escola - Acervo 2</b>		
<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Editora</b>
Teco	Santuza Abras Pinto Coelho	Editora Miguilim
É assim	Paloma Valdivia - Graziela R.S. Costa Pinto	Editora UDP
Amora	Sonia Junqueira - Flávio Vargas Pinheiro	Editora Positivo
Era uma vez... Três! Histórias de enrolar...	Rosane Pamplona - Marcelo Cipis	Editora Moderna
A verdadeira história de chapeuzinho vermelho	Marc Taeger - A.R. Almodovar	Instituto Callis
Companheiro! / quem sou eu?	Rosinha	Editora Lafonte
O que levar para uma ilha deserta	Laurabeatriz - Lalau	Texto Editores
Nada ainda?	Christian Voltz	Saraiva e Siciliano
Achei!	Zoé Rios - Ângela Lago	RHJ Livros
Isso não é brinquedo!	Ilan Brenman	Ediouro
Vizinho, vizinha	Graça Lima - Mariana Massarani - Roger Mello	Nova Fronteira
Vida de cão	Zaven Paré - Andréa Daher	Frase Efeito Estúdio Editorial
Rosita Maria Antônia Martins da Silva	Ana Terra	Editora Lafonte
Quando estela era muito pequena	Marie Louise Gay	Brinque Book
O sonho que brotou	Renato Moriconi	DCL Difusão Cultural do Livro
Eu não sou como os outros	Janik Coat	Gráfica e Editora Anglo
Adivinhe se puder	Eva Furnari	Uno Educação
Só um minutinho	Ana Maria Machado - Yuyi Morales	Conel - Comércio Nacional e Editora de Livros
A árvore maravilhosa	John Kilaka - Christine Röhrig	Martins Editora Livraria
A vaca que botou um ovo	Russell Ayto - Andy Cutbill - Lenice Bueno	Autêntica
Comilança	Fernando Vilela	Universo Livros
Cabelo doido	Neil Gaiman - Dave Mckean - Leonardo Nabuco Villa-Forte	Editora Rocco
O leão e o camundongo	Jerry Pinkney	Martins Fontes
Muli	Lúcia Hiratsuka	Universo Livros
Como reconhecer um monstro	Gustavo Roldán - Daniela Padilha	Frase Efeito Estúdio Editorial

Na continuação, apresento o processo de busca para qual se direcionou esta pesquisa, que pode ser percebida como outra etapa desta investigação relacionada à coleta dos materiais para a análise, assim como os processos de categorização/classificação do material. Estes elementos serviram não só para delimitar o corpus de análise, mas também envolver-me, impregnar-me de novos materiais literários para as crianças, de novas histórias e narrativas levadas ao território escolar como ferramentas didáticas para o trabalho nas salas de aula.

### 2.3 A GARIMPAGEM NA PESQUISA

Falar da garimpagem na pesquisa é fundamental e intencional, compreendendo que o propósito aqui é lembrar que a construção desta pesquisa significou todo um processo de busca constante, de avanços e retrocessos não só destes materiais como, ao mesmo tempo em que foi sendo desenvolvida a coleta e seleção dos mesmos, foram também enriquecidas as leituras sobre o contexto histórico-político, literário e social brasileiro, os quais me serviram para posicionar-me num outro espaço, em que convivi (convivo), do qual falei e analisei.

Nessa relação de acervos para cada uma das etapas da Educação Infantil, o processo de busca do material de análise para esta pesquisa encaixou-se guardando rigorosamente as categorias assinaladas nos quadros anteriormente descritos. Conforme já assinalei na seção anterior, o acervo utilizado nesta pesquisa foi veiculado pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola do ano 2012 para a Educação Infantil. Nesse caso, a busca destes materiais foi realizada em diferentes lugares onde provavelmente puderam ser encontrados, e, após a busca dos livros, realizou-se uma primeira sistematização e classificação das obras de forma a ter uma primeira incursão no material a ser analisado.

A seguir, apresento estas etapas que desenvolvi na primeira fase desta investigação:

Quadro. 5. Roteiro de pesquisa.

FASE 1.	Pesquisa da lista do acervo bibliográfico dos Livros de Literatura Infantil no PNBE 2012 para a Educação Infantil.
FASE 2	Busca dos livros do PNBE - 2012 em diferentes instituições da cidade. (Bibliotecas, Escolas Municipais, etc.)
FASE 3	Sistematização dos Livros de Literatura Infantil (Caracterização, Referência, Ementa)
FASE 4	Classificação do material disponibilizado segundo as compreensões dos conceitos principais abordados nesta pesquisa (Diferença, raça, etnia)

Assim, num primeiro momento, iniciei a pesquisa do material na biblioteca do Laboratório de Ensino e Prática Docente – LEPD<sup>24</sup> da FURG. Ali, encontrei livros de Literatura Infantil, disponibilizados pelo MEC, mas para outra população e com uma data de publicação diferente. Neste mesmo lugar, direcionaram-me à Biblioteca do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC<sup>25</sup>. Ali encontrei a maioria dos livros requeridos para esta fase da pesquisa. O processo de busca iniciou-se por falar com a pessoa responsável pela biblioteca, a quem relatei sobre minha intenção de pesquisa e acerca do material que estava precisando. A bibliotecária convidou-me para revisar o acervo que se encontrava disponível para as crianças desta instituição. Neste local, encontrei caixas de livros de diferentes editoras, classificados segundo a temática, e disponíveis a qualquer leitor, já que estão em locais que permitem o acesso com facilidade. Nessa longa pesquisa, de olhar caixa por caixa e falar com as crianças que circulavam por ali, a bibliotecária, mostrou para mim outra caixa; ali encontrei alguns livros do acervo, que ainda

<sup>24</sup> LEPD: Laboratório de Ensino e Prática Docente. Está encarregado de proporcionar, por meio da figura de empréstimo aos acadêmicos e licenciados em período de estágio supervisionado dos cursos de licenciatura, uma série de materiais pedagógicos, acervos bibliográficos e materiais para a elaboração de artefatos de trabalho didáticos. Para obter mais informações, acesse: <http://www.lepd.furg.br>

<sup>25</sup> Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente “Cidade do Rio Grande” (CAIC/FURG), localizado no Campus Carreiros da Universidade Federal do Rio Grande, e vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da FURG, em parceria com a Secretaria Municipal da Educação do Município do Rio Grande – SMed. É composto por três áreas: a de Educação Escolar, a da Saúde e a de Ação Comunitária, na intenção de oferecer atendimento à população que mora nas proximidades da Universidade em assistência de pessoal qualificado das diferentes dependências da FURG e da Secretaria Municipal de Educação deste Município.

não podiam ser disponibilizados para as crianças, pois não haviam sido catalogados. Nestes, encontrei meu primeiro acervo de livros, e assim a pesquisa foi se materializando pouco a pouco.

Logo após, dirigi-me à Biblioteca Central da FURG, onde não encontrei nenhum acervo de livros de Literatura Infantil com estas referências. Mais tarde, visitei algumas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIS – da Região Sul do Estado, em cidades como Rio Grande e Bagé, as quais me proporcionaram outra quantidade significativa de livros. Depois desses locais, fiz uma busca na Central de Bibliotecas Públicas da SMEd, onde localizei somente um livro, pois a maioria dos que haviam lá já estavam registrados por mim na pesquisa feita no CAIC.

Um fato relevante nesta primeira fase da pesquisa tem relação com a pouca informação que as EMEIS tinham sobre a estrutura do acervo veiculado pelo PNBE, sendo que, na busca do material pude perceber que os livros disponibilizados em algumas escolas são de edições antigas, desatualizadas e, em algumas, os livros estavam ainda nas caixas, guardados, um ano depois de sua divulgação e distribuição.

Para especificar mais o processo de coleta de livros, trago o quadro a seguir que especifica a quantidade de livros e os locais onde foram encontrados.

Quadro. 6. Local e Quantidade de Livros Encontrados.

QUANTIDADE E LOCAL DOS LIVROS ENCONTRADOS PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA – PNBE 2012 ACERVO: Educação Infantil	
Lugar	Quantidade de livros
CAIC – FURG	56
Escolas Municipais	43
Secretaria SMED	1
TOTAL	100

Logo após este levantamento, continuei meu processo de sistematização dos livros de Literatura Infantil. Para esta etapa tive a necessidade de digitalizar cada um dos livros, folha por folha, para recuperar todas as características destes materiais, tendo em vista que deveria devolvê-los às instituições que os forneceram. Esta etapa esteve constituída pela leitura inicial dos contos e a observação das imagens, escritas e desenhos que apresentam



os livros. Para este tipo de caracterização foi usado o seguinte modelo de quadro sistemático:

Quadro. 7. Caracterização dos Livros de Literatura Infantil.

Categoria 1 - Educação Infantil – creche - Acervo 1			
Título Livro	Dados Bibliográficos	Ementa	Observações
			Páginas:
			Cor:
			Personagens:
			Fundo:
			Medidas:
			Observações

Assim, numa aproximação ao material proposto pelo PNBE sobre os livros de Literatura Infantil para a Educação Infantil, procurei observar não só o conteúdo, na íntegra, da escrita que alguns deles apresentavam, como também, as imagens, o tipo de ilustração, as propostas que os autores/ilustradores geram para a participação do negro nesse tipo de textos, tais como as falas, o contexto ou o papel que desenvolve nas situações da narrativa, de modo que pude construir um quadro que apresenta uma detalhada descrição de cada um dos livros e, ainda, um breve relato sobre o conteúdo do texto.

Este primeiro movimento, permitiu-me selecionar aqueles textos que, no início, considerei que tinham relação com os conceitos principais que estavam sendo trabalhados neste estudo. Tais considerações foram classificadas a partir da quantidade total de textos abordados para esta pesquisa, sendo que, num total de cem livros que a amostra permitiu-me recolher, pude estabelecer alguns livros que continham caracterizações específicas da presença do negro como fio condutor no relato e na imagem. Em outra caracterização desse mesmo acervo de livros, também pude contemplar livros que fazem parte da abordagem literária, mas que não trazem em seu conjunto total a presença específica de personagens negros. A seguir, apresento o quadro utilizado para a classificação dos livros de Literatura Infantil, em relação, às descrições realizadas anteriormente.

Quadro. 8. Classificação dos Livros Encontrados em Relação aos Conceitos Propostos na Pesquisa.

<i>Educação Infantil</i>			
CONCEITO		ENTENDIMENTO	
TÍTULO			
REFERÊNCIA			
TÍTULO			
REFERENCIA			

Com a conclusão desta primeira fase da pesquisa dos materiais, após a defesa do Projeto de Dissertação, realizada no dia 28 de agosto de 2014, procedi outro movimento de análise dos livros de forma mais detalhada e aprofundada. Este movimento esteve determinado pelo mapeamento de todos os livros localizados, procurando encontrar neles o aparecimento de personagens negros. Contudo, na totalidade dos cem livros infantis que foram encontrados, somente oito deles apresentam de forma específica estes personagens. O quadro a seguir apresenta a relação destes livros:

Quadro. 9. Personagens negros presentes no total do acervo PNBE - 2012.

<b>O Negro nos contos (Mais ou menos visíveis)</b>			
<b>Acervo</b>	<b>Título da obra</b>	<b>Autor</b>	<b>Editora</b>
Educação Infantil - Creche - Acervo 1	Pedrinho cadê você?	Sonia Junqueira	Editora Gutenberg
	O dia em que encontrei o meu amigo	Vanessa Alexandre da Silva Pacheco	Alis Editora
	O almoço	Mario Vale	Saraiva
	Tanto, tanto	Trish Cooke	Gráfica e Editora Anglo
Educação Infantil - Creche - Acervo 2	Cadê?	José Augusto Brandão Estellita Lins	Editora Globo
	Pra lá e pra cá!	Fernando de Almeida - Mariana Zanetti - Renata Bueno	Editora do Brasil
Educação Infantil - Pré-escola Acervo 1	Dez saczinhos	Tatiana Belinky- Roberto Weigand	Pia Sociedade Filhas de São Paulo
Educação Infantil - Pré-escola Acervo 2	Cabelo doido	Neil Gaiman - Dave Mckean - Leonardo Nabuco Villa-Forte	Editora Rocco

Tendo em vista os poucos livros com personagens negros que foram achados neste acervo disponibilizado pelo PNBE e, ainda sem me distanciar do meu foco de pesquisa, achei necessário me deslocar também num outro movimento, no qual procurei observar como a tematização do "outro", o quão diferente, aparece nos livros deste acervo. Nesta outra incursão, selecionei 21 livros para serem analisados. A seguir apresento a relação destes livros:

Quadro. 10. Lista de Livros analisados.

Diferença - Raça – Etnia			
Acervo	Título da obra	Autor	Editora
Educação Infantil Creche - Acervo 1	Os três porquinhos	Roberto Piumini - Daniela Bunn - Nicoletta Costa	Editora Positivo
	Os três Jacarezinhos	Helen Ketteman	Maracatu
	2 patas e 1 tatu	Bartolomeu Campos de Queirós - Luiz Carlos Maia	Gráfica e Editora Posigraf
	O mais Bonito!	Mary França - Lucas França	Signo Editora
	Dez patinhos	Graça Lima	Editora Schwarcz
	Branca	Rosângela Maria de Queiroz Bezerra - Rosinha Campo	Pia Sociedade Filhas de São Paulo
	Uma zebra fora do padrão	Paula Browne	Editora Lendo e Aprendendo
Educação Infantil Creche - Acervo 2	Ruth Rocha Reconta o Patinho Feio	Ruth Rocha - Avelino Guedes	Salamandra
	Bééé	Marcelo Moreira	Abacatte Editorial
	Sou a maior coisa que há no mar	Elvira Vigna - Kevin Sherry	Editora Rocco
	Folclorices de brincar	Neide Duarte - Mércia Maria Leitão	Editora do Brasil
Educação Infantil Pré-escola - Acervo 1	Dez sacizinhos	Tatiana Belinky- Roberto Weigand	Pia Sociedade Filhas de São Paulo
	Bagunça e Arrumação	Marília Pirillo	Ediouro
	Esperando a Mamãe	Lee Tae-Jun - Yun Jung Im- Kim Dong-Seong	Comboio de Corda Editora
	Abaré	Graça Lima	Pia Sociedade de São Paulo
Educação Infantil Pré-escola - Acervo 2	Adivinhe se puder	Eva Furnari	Uno Educação
	Eu não sou como os outros	Janik Coat	Gráfica e Editora Anglo
	Só um minutinho	Ana Maria Machado - Yuyi Morales	Conel - Comércio - Nacional e Editora de Livros
	Muli	Lúcia Hiratsuka	Universo Livros
	O leão e o camundongo	Jerry Pinkney	Martins Fontes
	Rosita Maria Antônia Martins da Silva	Ana Terra	Editora Lafonte

Gostaria de salientar que essa incursão em todos os livros do acervo do PNBE – 2012 para a Educação Infantil possibilitou-me definir os eixos de análise. No primeiro eixo realizei uma caracterização dos livros, que será apresentada na primeira seção do capítulo cinco intitulado, *O acervo para a educação infantil: uma abordagem ao PNBE-2012*. No segundo eixo analisei alguns elementos sobre a ausência do personagem negro. Num segundo movimento de análise, busquei compreender como os personagens negros vêm sendo apresentados enquanto protagonistas das histórias. No terceiro eixo analiso as compreensões acerca da diferença e da diversidade presentes nos livros analisados.

A seleção dos 29 livros, que foram analisados no segundo e terceiro eixos de análise nesta pesquisa, esteve determinada pelo mesmo guia de sequência com o qual foram elaborados os quadros apresentados anteriormente. Quero ainda destacar que, para estes dois últimos eixos de análise foram selecionados os livros que possibilitaram perceber os tipos de discursos que a partir deles vão sendo produzidos e com os quais, vão legitimando os discursos sobre a personagem negra na literatura, fazendo uso do conceito de *diferença* como alvo para falar de uma população.

Este foi um duplo movimento de observação dos livros que tiveram presença de algum personagem negro dentro da história e de observação daqueles "silenciamentos" ou rara presença desta população nos livros de Literatura Infantil. Ao mesmo tempo, foram selecionados, também aqueles livros que mostram a ideia sobre a marcação das diferenças com relação aos relatos de personagens usados para tal fim. Assim, todos estes movimentos relatados aqui, desencadearam a escolha dos livros, bem como os eixos de análise, destacando também que o Edital disponibilizado pelo MEC sobre o PNBE do ano de 2012 foi um dos materiais de análise para esta pesquisa. Porém, para poder chegar até este ponto da análise foi fundamental, desde a perspectiva na qual esta pesquisa se insere, fazer apontamentos sobre os fatos históricos que possibilitaram o aparecimento explícito da personagem negra em alguns documentos das políticas públicas do sistema educativo. Pesquisar sobre isso me possibilitou compreender como foram os processos pelos quais foram abordadas as discussões sobre a população infantil e suas posteriores especificidades para o seu atendimento, e, ainda, originassem uma série de acervos literários nos quais essa população está presente. Dessa forma foi possível "apoiar" os discursos que estes documentos oficiais circulam em função do "reconhecimento" desta população e da tentativa de fortalecer os direitos sociais.

Para dar continuidade a esta Dissertação, no capítulo seguinte apresento alguns fatos históricos que possibilitaram o aparecimento das discussões sobre as políticas

públicas desta população, em específico o que permitiu significar e categorizá-la dentro de padrões estéticos e culturais para serem representados, significados e "valorizados".

### **3. O APARECIMENTO DAS INFÂNCIAS NEGRAS: TRILHANDO ENTRE SÉCULOS DE UMA INTERMINÁVEL (RE)CONSTRUÇÃO SOCIAL**

Para estabelecer fios condutores com a pretensão de ter uma breve aproximação desse processo sócio-histórico e cultural do reconhecimento da infância brasileira, em especial das crianças negras, justifica-se a importância de trazer, a partir dos apontamentos que são feitos por alguns autores sobre este tema, uma abordagem de alguns aspectos relacionados às infâncias no Brasil. Para tanto, foram consideradas as concepções de família, sociedade e escola como elementos relevantes na transformação do sujeito. Considero que isto seja um dos elementos importantes para a motivação deste trabalho e para a compreensão de sua relação com as mudanças que a população brasileira passou política e socialmente. Estas mudanças permitiram ressignificar a escola e sua compreensão sobre as infâncias na sociedade. Contudo, ao pesquisar sobre esta temática, foi possível ter uma maior compreensão acerca das mudanças que ocorreram ao longo dos tempos e sua relação com o atendimento à infância negra.

Este deslocamento sobre os fatores históricos permitiram-me refletir sobre as novas reconfigurações do pensamento que a partir dos processos sociais e políticos permitem perceber como as infâncias negras vão se tornando importantes nesses discursos. Nesse sentido, uma das primeiras estratégias no andamento desta escrita visa compreender como surgiram elementos que deram importância a esta população a partir de um deslocamento histórico nas práticas de atendimento e inclusão escolar. Ainda nesse recuo histórico, tendo em vista o tema deste estudo, abordo alguns aspectos referentes às formas como a criança negra passa a ser tematizada na Literatura Infantil.

Na seção final deste capítulo apresento aspectos referentes às configurações das políticas públicas educacionais para a infância que demarcam novas estratégias de atendimento para as crianças negras, desde uma ideia inclusiva para a constituição e o fortalecimento das identidades.

#### **3.1 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE HISTÓRIA DA INFÂNCIA: AS CRIANÇAS BRASILEIRAS**

A concepção sobre Infância desde o final do século XVIII e início do XIX esteve caracterizada pela produção de múltiplos discursos descritivos em torno dela. Kuhlmann Jr. (2000) se refere a uma sociologia educacional na qual é necessário interpretar as relações e

processos culturais que envolvem a infância. Sendo assim, é preciso analisar as mudanças das ações e práticas de cuidado e educação ao longo da história, dando importância aos registros que alguns autores, por meio de suas investigações, trazem para contribuir com a produção de uma definição dos termos infância e criança. Assim, é necessário dar um passo atrás e compreender quais foram as concepções de infância e criança em séculos anteriores que fizeram surgir as reconfigurações no atendimento na Contemporaneidade.

Philippe Ariès, em seus estudos, menciona algumas caracterizações sobre as crianças, nos séculos XIII e XIV na Europa<sup>26</sup>. Para o autor, inicialmente as crianças foram representadas como anjos, mas com corpos de rapazes ou adolescentes, diferentes dos já caracterizados em séculos anteriores, sendo eles representados como miniaturas de homens nas reproduções pictóricas desse tempo, pois “Apenas seu tamanho os distingue dos adultos” (ARIÈS, 2011, p.17). Essas representações descritas por Ariès (2011), de miniaturização do adulto, estiveram determinadas por um sentimento indiferente acerca das particularidades do sujeito criança para este período, onde a inocência era determinada como um fato momentâneo que não despertava interesse nem a necessidade de ser lembrada. Inclusive, naquele contexto, a morte não se convertia em um fato ruim se tivesse alguma relação com a população infantil. Esta situação era tida como algo natural. No entanto, os estudos apontam o surgimento de um sentimento diferente, logo depois, na Modernidade, quando se deu mais importância às características do infante, aos cuidados e sua relação com a sociedade.

Naquele contexto, tal atitude não significava falta de amor às crianças, mas ausência de percepção acerca das particularidades relativas à infância. Assim:

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existe (ARIÈS, 2011, p. 99).

Por outro lado, Fernandes e Kuhlmann Jr. (2004) expõem que o conceito de infância durante a história foi constituído como uma categoria social, familiar e de forma temporal. Os autores mostram que os termos infância e criança não possuem o mesmo significado. Eles também afirmam que este último conceito, de criança, é envolvido em função das relações

---

<sup>26</sup>Ainda que sejam feitas algumas críticas aos postulados de Ariès, por desconsiderar em suas análises as formas de vida das crianças pobres e, ainda, pela metodologia utilizada em sua pesquisa, neste trabalho vou destacando alguns dos aportes que ele fez nos estudos da infância. É evidente que são a partir de suas caracterizações sobre a infância europeia que podemos percebê-la como ponto de referência para as escritas acerca da história desta população determinada sempre pelo uso da razão e o conceito que o adulto propõe. Sobre isso, ver Kuhlman Jr. (1998) e Narodowski (1999), entre outros.

que têm um grupo de idade determinada entre si, com os adultos, a cultura e a sociedade, sendo definido pelos discursos dos adultos. Já o termo infância, é compreendido como “[...] a concepção ou representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela *criança*, o sujeito real que vive essa fase da vida” (FERNANDES JR., 2004, p. 15). Kuhlmann Jr. (2010, p.16), afirma, também, que a “Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais [...]”. Tais transformações determinaram modificações nas práticas assistencialistas para a população infantil que foram motivando reorganizações institucionais para o seu atendimento.

Com relação às mudanças que foram acontecendo com o surgimento paulatino do sentimento da infância, De Mause, referenciado por Kuhlmann Jr. (2010, p. 20), estabelece uma caracterização das práticas feitas com as crianças na Europa, as quais foram evidenciando os câmbios nas práticas sociais com elas, tais como:

[...] o infanticídio, da Antiguidade ao século IV D.C.; o Abandono, do século IV ao VIII; a Ambivalência, do século XIV ao XVII; a Intrusão ou Intromissão, no século XVIII; a Socialização, do século XIX a meados do XX; e o Apoio, Colaboração ou Amparo [...] iniciado em meados do século XX.

Esses tipos de categorizações apoiam ainda mais as periodizações com relação ao sentimento de infância e suas mudanças ao longo dos séculos, que foram conformando as nossas práticas na Contemporaneidade. Sobre isso, Ariès (2011, p.100) expressa que:

Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar ‘paparicação’. Originariamente, esse sentimento pertencera às mulheres, encarregadas de cuidar das crianças - mães ou amas.

Ainda pensando sobre as denominações atribuídas às crianças em diferentes momentos e contextos históricos e culturais, Leite (2011, p. 21) descreve que no início do século XVIII, para fazer referência aos meninos e meninas brasileiros, existia o termo “Bastardo” que era aplicado à criança filha de escravos. A autora diz que “[...] A denominação de ‘bastardos’, com todas as conotações do termo, pesa sobre elas como um decreto de exclusão”. Nesse contexto, a autora também se refere à história do conceito de criança durante o século XVIII e XIX e aos processos de classificação e disciplinamento nesse período.

Um dos elementos trazidos nesse processo de classificação das crianças desde os traços da sociabilidade do século XVIII é uma nova reconfiguração dos saberes sobre as crianças e a infância, e como discipliná-las para não deixá-las fora do controle político.



Assim, esse século se converte em um movimento cultural, onde as práticas de controle sobre o corpo foram estabelecidas desde uma censura pública para posicionar métodos de comportamento que são definidos e feitos pela família como primeiro núcleo do ensino da realidade e configuração da identidade das crianças.

Quanto a isso, Bujes (2002, p. 46) sinaliza que “as crianças são inseridas num regime discursivo que reconhece a necessidade de iniciar de modo precoce e bem orientado sua criação e instrução.” Assim, compreendia-se nessa época que a criança era carente da razão e, desse modo, justificava-se a urgência de moldá-la dentro das práticas cidadãs definidas, cuja finalidade era produzir um sujeito que alcançasse as expectativas sociais de viver em comunidade, estabelecendo relações sociais efetivas dentro do padrão requerido.

Logo no início da Modernidade, foi precisamente essa ideia de distinguir o homem natural do homem social que motivou desenvolver políticas educacionais que agrupava a infância dentro de uma função específica na sociedade para o futuro. Destacam-se, neste contexto, os entendimentos da educação que estavam determinados por um pensamento civilizatório, o qual primou enquadrar o homem fora das naturalidades que o compõem desde seu nascimento.

Consequentemente, os trabalhos de historicidade da infância no Brasil mostram como as diferentes instituições fazem múltiplas referências às questões que surgem nas compreensões sobre a infância. Assim, após a década de 1870 estabeleceram-se novas estratégias pela atenção à infância com avanços tecnológicos e científicos para as escolas, jardins de infância e hospitais. Começam a ser publicados textos ou livros que abordam alguns conhecimentos sobre higiene, saúde e elementos cotidianos que serviam para fazer com que as famílias tivessem um papel educativo em suas casas. Kuhlmann Jr ( 2010, p. 87) complementa, afirmando que:

As novas instituições [...] representavam a sustentação dos saberes jurídico, médico e religioso no controle e elaboração da política assistencial que estava sendo gestada, e que tinha na questão da infância o seu principal pilar. Cada saber apresentava suas justificativas para a implantação de creches, asilos ou jardins de infância.

E, nesse sentimento de acolhida aos infantes, começaram a surgir novas estratégias de governo, às quais “[...] podemos situar também o nascimento do conceito de *população*, que permite pensar os diferentes grupos que a compõem – a infância como um deles- como objetos que podem ser pensados, compreendidos, para que se possa agir sobre eles.” (BUJES, 2002, p.55). Um dos referenciais que trata desses processos modernos no Brasil, com relação às instituições para o atendimento da infância, encontra-se no artigo de

Lockmann e Mota (2013), intitulado *Práticas de assistência à infância no Brasil: uma abordagem histórica*. Neste artigo, as autoras apontam algumas características e instituições de atendimento na época moderna no Brasil, mostrando como desde o século XVII vem sendo motivado o atendimento às crianças abandonadas em instituições específicas.

As autoras fazem uma compreensão do sentimento da infância na Modernidade como uma necessidade de educá-las e governá-las em função das novas formas de configuração do Estado, sendo essas indispensáveis para governar os corpos desde uma idade primária.

É nesse contexto que a escola - instituição que separa a criança do mundo adulto -, começa a ganhar expressão, a ponto de se tornar a instituição própria para a educação das crianças e dos jovens. Assim, na Modernidade, as crianças ganham um espaço específico não só dentro da família, mas também fora dela. Podemos dizer, então, que a invenção do sentimento moderno da infância provoca a invenção de uma pedagogia: a pedagogia moderna. (LOCKMANN & MOTA, 2013, p. 87 - 88)

Desta forma, a Modernidade brasileira também é destacada pela preocupação com a infância que, aos poucos, torna-se relevante para as formulações de teorias e análises dos tempos e espaços específicos para a formação das crianças na criação de novos conhecimentos sobre ela. Com relação à trajetória dessas novas formulações referente à infância negra, na próxima seção deste capítulo apresento alguns apontamentos iniciais sobre as caracterizações históricas do atendimento educativo às crianças negras, em especial no Brasil, para logo focar no aparecimento da população negra na Literatura Infantil, sendo este, outro elemento central do meu estudo.

Neste sentido, a intenção da próxima seção é fazer uma aproximação aos elementos tematizados pela comunidade acadêmica sobre a história das crianças negras, para ter uma amplitude dos escritos e das especificidades dos espaços que a caracterizam.

### 3.2 CATEGORIA SOCIAL DA CRIANÇA NEGRA

Durante o século XVIII, a preocupação inicial no Brasil tinha relação com os fatores econômicos e políticos; tratava-se de questões da infraestrutura que atingiam a um grupo geral da população, mas que não tinham relação direta com preocupações particulares com as crianças e, menos ainda, com as escravas pobres. Como referenciei anteriormente, ao mencionar o esquecimento da infância nos processos sociais, no século XVIII surge um

questionamento ainda maior com relação ao papel da criança negra escrava nos relatos sociais da história brasileira.

Cabe destacar que durante a época colonialista o escravo não era levado em conta como elemento representativo da sociedade brasileira, sendo a criança negra outro fator de menor visibilidade. Assim, como aponta Scarano (2000, p. 110), “essa maneira de encarar a vida na infância e mesmo a morte, torna a criança figura pouco mencionada na correspondência entre metrópole e colônia, e é fácil compreender que a criança negra é ainda mais esquecida”. Segundo a autora, a criança era mencionada apenas de forma marginal, como coadjuvante de uma ação. Dificilmente encontraremos registros dessa época que coloquem a criança como foco do relato.

Nas escritas achadas, mostrava-se a relação íntima entre a mãe e o/a filho/a; esse/a último/a acompanhando-a nos trabalhos, vendas, caminhos. Ainda que essa descrição apresente uma ideia penosa de trabalho desde uma idade muito nova, notava-se também a ideia de liberdade nesse tempo, pois era muito comum ver as crianças indo e vindo, pois:

A rua fazia parte da vida como um espaço coletivo e as crianças mineiras, como as de diferentes lugares, perambulavam com ou sem finalidade. Não eram mantidas segregadas ou separadas dos demais e nem se amontoavam no pequeno espaço onde moravam. A rua fazia parte de seu mundo (SCARANO, 2000, p. 111).

Essa era uma realidade frequente na maioria dos contextos sociais da época, ainda que em algumas regiões as crianças tivessem mais protagonismo de estar na rua e fazer parte dos momentos familiares nas casas grandes (SCARANO, 2000). Embora essas crianças estivessem na rua, eram de uma conformação muito particular, pois “as famílias, sobretudo as de negros e mulatos livres eram substancialmente matrifocais, dirigidas e sustentadas muitas vezes pelo elemento feminino que deveria contar com um mínimo de auxílio, inclusive dos filhos” (SCARANO, 2000, p 110-111). Segundo a autora, tendo em vista o trabalho que as mães negras exerciam nas casas grandes, as crianças negras circulavam nesses prédios, sendo aceitas pelos senhores, donos das casas, até os sete anos.

Logo após essa idade, eram entregues como escravos. Sobre isso, Scarano (2000, p.111) afirma que,

As pequenas crianças negras eram consideradas graciosas e serviam de distração para as mulheres brancas que viviam reclusas [...] Eram como que brinquedos, elas as agradavam, riam de suas cambalhotas e brincadeiras [...] deixavam que, enquanto pequenos, participassem da vida de seus filhos.

Del Priore (2000, p. 96) também faz alusão a esse tipo de práticas, mostrando que “brincava-se com crianças pequenas como se brincava com animaizinhos de estimação”. Portanto, um dos elementos mais importantes para que os senhores, donos das casas grandes, deixassem entrar as crianças negras, filhas de mulheres escravas, tinha a ver com a oportunidade futura de conseguir uma boa ama de leite. Conforme aponta a autora, as crianças que chegavam de navios negreiros, em sua maioria, estavam doentes, eram muito magras, não impressionando os compradores. Por isso, não eram consideradas um bom investimento, sendo que sua maior serventia era a possibilidade de suas mães tornarem-se amas de leite. A vida dessa criança escrava era pouco valorizada, mas a ama de leite e o aleitamento eram importantes, como afirma Scarano (2000, p. 114):

[...] a ama de leite era importante e o aleitamento era visto como valioso, tanto pela Igreja como pelos conceitos médicos vigentes e assim, as mulheres escravas que davam à luz, eram empregadas como fornecedoras de alimento para crianças de outras categorias. Chegavam mesmo a ser alugadas por bom preço para esta finalidade.

Assim as escravas, também chamadas “máquina de amamentar” (LEITE, 2011, p. 32), eram necessárias na comunidade, pois “faltando leite à mãe alugava-se uma ama de leite negra (isso no caso das famílias de posses, e já no início no século XIX)” (DEL PRIORE, 2000, p. 88), soma-se a isso às referências que Kuhlmann Jr. (2000) faz, expondo que na sociedade de aristocratas as práticas de cuidado foram feitas com mais atenção à mãe, à família e à escola.

Com esse tipo de investimentos, pode-se encontrar a partir dos apontamentos feitos por Scarano (2000), a pouca importância que era dada à criança filha de escrava, deixando-a ao abandono com idosos ou enfermos e sem os cuidados da mãe. Assim, algumas morriam e outras logravam sobreviver aumentando a mortalidade da época, embora fosse possível perceber um crescimento populacional nesse tempo.

Nesse incremento da população também se contavam com aquelas crianças que eram produto do relacionamento entre os denominados negros e brancos. De fato, “[...] essas crianças foram chamadas de cabra, mestiço, mulato, pardo, etc., mas ‘gente de cor’ é o nome com que se viam agrupados na documentação do período” (SCARANO, 2000, p.112). Lembrando assim dos apontamentos feitos por Leite (2011) em relação às denominações para esta população, esses outros grupos sociais que foram se configurando a partir de relacionamentos entre brancos e negros passavam a ser parte de um grupo populacional já diferente do restante. Como ainda menciona Scarano (2000, p. 120):

[...] não eram brancos, e nem africanos ou seus descendentes. Logo foram vistos como um grupo à parte, gerando o desfavor dos habitantes das vilas

e arraiais mineiros que se consideravam brancos e que constituíam a categoria dos favorecidos.

Os nascimentos dessas crianças eram considerados como ilegítimos. Eram filhos de casais escravos, que não podiam ser reconhecidos ou eram, ainda, produto de relacionamentos fora do matrimônio, de homem branco com mulheres negras, na condição de prostitutas. Aliás, uma das consequências mais factíveis na união entre um branco e uma preta era um filho “mestiço”, que tinha a possibilidade de herdar posteriormente bens iguais do que o filho de um branco. Sobre isso, o estudo desenvolvido por Scarano (2000, p. 123) sobre o acontecido em Minas Gerais, destaca que tal fato era:

[...] motivo de inúmeras cartas emanadas das terras mineiras que se dirigiram a Lisboa, como críticas a tal respeito. Autoridades locais e outras pessoas gradas escreveram no sentido de impedir que filhos ilegítimos e mulatos recebessem heranças.

Ainda segundo Scarano (2000), essa questão das heranças fez com que as crianças mulatas fossem muitas vezes malvistas pela sociedade, que as culpava pelos problemas locais da época. Para tal caso, com relação àqueles herdeiros mulatos desse tempo e, para o final da segunda metade do século XIX, os homens brancos preferiam libertar a sustentar um escravo.

Mas como foi aquele processo de libertação para esta população no Brasil? No Brasil, a abolição foi se dando aos poucos. Foram aprovadas algumas leis específicas como, por exemplo, a denominada “Lei do Ventre livre” declarada no ano de 1857, no Rio de Janeiro, em função da libertação das crianças filhas de escravos que nasceram após a vigência da data dessa lei, instituindo que:

Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e, sobre a libertação anual de escravos (NEQUETE, 1988, p. 151).

Cabe destacar que até os oito anos essas crianças que nasciam livres permaneciam junto da sua mãe. Logo, o senhor da fazenda decidia, frente ao governo, se queria ficar com ela para que trabalhasse em sua casa até os 21 anos, que era a idade da maturidade dos escravos, com o argumento da dívida que ela tinha por conta dos cuidados que o senhor deu para essa criança anos atrás. Caso isso não ocorresse, o senhor da fazenda poderia deixá-la completamente livre e receber por conta do Estado durante algum tempo um pagamento por essa criança, enviando-a a uma instituição que se encarregasse de registrá-la e provê-la de cuidados necessários. Iniciou-se, assim, a incorporação deste grupo

populacional no jogo do controle do Estado passando a ser gerenciado pelo uso da estatística como forma de controle da quantia de escravos da época. Nestes elementos de quantia e controle, Veiga-Neto (2005, p.87), a partir dos estudos feitos da obra de Michel Foucault, sinaliza que “trata-se de um poder que se aplica à vida dos indivíduos; mesmo que se fale nos corpos dos indivíduos, o que importa é que tais corpos são tomados naquilo que eles têm em comum: a vida, o pertencimento a uma espécie”. Tais saberes sobre a população permitiram que o Estado tivesse os conhecimentos necessários sobre esse novo grupo social, que vinha se formando, para poder administrar o que devia ser ensinado, apreendido e ofertado ao serviço do mesmo Estado.

Segundo o levantamento feito por Fonseca (2001), a Lei do Ventre livre estabeleceu-se como uma das principais leis dentro do movimento abolicionista brasileiro após a segunda metade do século XIX, embora existissem outras leis que pouco a pouco foram acrescentando forças para a abolição da escravidão no Brasil. Iniciou, em 1845, com a denominada “Lei Eusébio de Queirós” que modificava a legislação brasileira em função da posse do escravo, isso devido à pressão da emancipação capitalista dos ingleses no Brasil. Assim, por causa da Grã-Bretanha decretaram-se leis que impediam a saída de navios com escravos para o Brasil e em função disso, esta nova lei, em 1845, proibia o tráfico dos escravos no país, ainda que isso não fosse do todo feito, aumentando assim o valor dos escravos.

Posteriormente, em 1885, a Lei “dos sexagenários”, concedia a liberdade para os escravos maiores de 60 anos, ainda que tivessem que compensar ao senhor com mais três anos de trabalho, foram constituindo o caminho da liberdade dos escravos; até, que finalmente, em 1888, foi assinada a “Lei Áurea”, que dava total liberdade para os escravos, revogando as leis anteriores. Como consequência, surgiram os grupos em desfavor do Império e uma baixa qualidade de vida dos novos residentes no país, pois no final da escravidão, não tiveram oportunidades de emprego pelo mal-estar da sociedade culta ao ter que pagar pelo trabalho que antes faziam. (BRASIL, 2012).

É possível dizer que a herança, além dessa liberdade, foi a pobreza. Com isso, essa população não foi caracterizada nem como escravos, nem como donos de alguma coisa, vivendo, em sua maioria, numa condição de marginalidade. No entanto, a muitas das crianças filhas de escravas foi ensinado algum ofício e puderam ser aceitas na sociedade branca, ainda que discriminadas pelo fato de serem mestiças (SCARANO, 2000).

Esse tipo de aceitação tinha como consequência que em algum momento essas crianças eram separadas de suas mães para continuarem sendo mantidas como escravos.

Logo após assinada a já anteriormente descrita “Lei do ventre”, o papel desenvolvido por essas crianças era de amenizar as grandes festas e celebrações religiosas, com músicas e danças, fato que serviu para que uns se adestrassem e outros se profissionalizassem naquilo pelo qual recebiam algum pagamento.

Segundo os apontamentos que Fonseca (2001, p.13) fez sobre o processo educacional das crianças negras na segunda metade do século XIX,

[...] a articulação entre abolição e educação – tal como se deu nos debates relativos à libertação do ventre- não foram colocadas em destaque para proteger as crianças. No fundo, o que ela verdadeiramente expressa é a tentativa de minimizar o impacto que o fim do trabalho escravo poderia gerar no perfil da sociedade brasileira, que receberia um número significativo de indivíduos originários do cativeiro na condição de cidadãos livres.

Esse era um tipo de criança que provavelmente tinha assegurada sua vida dentro dessa sociedade. Diferentemente de outras da mesma classe social, negros que gozavam de uma plena liberdade e moravam junto às mães, mas que corriam o risco de morar em vilas muito afastadas e carentes ou morrer por acidentes ou doenças, pois pelo fato de ter liberdade e sair nas ruas amplamente, aumentaram os níveis de mortalidade na época.

Sendo assim, pode-se entender que ao longo da história brasileira, as crianças negras e de outras etnias não foram aceitas como as denominadas brancas, filhas dos donos de grandes terras. O sentimento da infância negra foi se constituindo lentamente e de forma indiferente na constituição da sociedade moderna sem a necessidade de assumirem responsabilidades pelas ações educacionais que se puderam ofertar para elas, pois “mesmo quando a leitura e a escrita começaram a ser reconhecidas como elementos que deveriam ser difundidos na sociedade como um todo, foram negadas aos escravos” (FONSECA, 2001, p. 29). Nessa constituição de nova sociedade ainda se conservaram processos de exclusão para a população infantil afro-brasileira que levaram a estabelecer estratégias de atendimento e cuidado, mas eles nem sempre foram incluídos.

Tais apontamentos foram relevantes no desenvolvimento da sociedade intelectual brasileira no período colonial, quando o escravo era considerado como uma ameaça e má influência intelectual para a sociedade. Entendia-se que ao se conceder “certos privilégios”, servia-lhes para consolidar rebeliões e vulnerabilizar a segurança da sociedade culta. A pesquisa de Fonseca (2001, p. 30) traz contribuições importantes acerca disso:

É uma perspectiva em que a educação é vista como fator de perturbação e ameaça da ordem. Por esse motivo, mantinham-se as práticas educacionais voltadas para a formação dos escravos nos limites estritos daquilo que a função servil exigia para a produtividade e a segurança da sociedade escravista.

Por outro lado, a partir dessa ideia segregacionista, eram afastados aqueles sujeitos escravos que, pela sua condição social eram considerados sinônimos sempre de anormais e doentes, contaminantes de uma sociedade autoconsiderada como pura. Espalhava-se a ideia de “[...] evitar que as influências maléficas atribuídas à raça negra fossem assimiladas pela convivência cotidiana entre negros e brancos” (FONSECA, 2001, p. 30). Nessa relação de afastamento entre as populações brancas e negras, constituíram-se os grandes esforços que foram feitos por múltiplos grupos negros para serem aceitos e levados em consideração nas práticas sociais comuns para a época, em função da já erradicada escravidão.

Contudo, partindo das distintas lutas feitas pelas populações negras ao longo da história brasileira, é preciso fazer alguns apontamentos sobre a inserção paulatina nas mudanças sociais do povo brasileiro para além da constituição de uma nova nação. Neste caminhar e, com o foco sobre o aparecimento da população negra no entorno escolar, justifica-se discutir acerca das formas lentas como foram se constituindo espaços de inserção das crianças negras na sistemática escolar, bem como as ações afirmativas que foram se gestando para haver uma política pública específica que norteie o trabalho na sociedade brasileira contemporânea.

### 3.3 OS SOBREVIVENTES: AS CRIANÇAS NEGRAS E A EDUCAÇÃO

Este texto vem trazendo alguns aspectos no que diz respeito às percepções acerca das crianças e, em especial, das crianças negras no transcorrer do século XVIII e XIX no Brasil. Por conta disso, é preciso delimitar este estudo a partir de alguns elementos que nos ajudam a compreender os processos educativos das crianças e como as denominadas “crianças negras” vão se inscrever no ambiente educativo.

Numa indagação histórica sobre o aparecimento dessa população na educação, poderemos dizer que nas fazendas moravam aquelas crianças que sobreviviam às doenças e acidentes antes da libertação. Elas podiam se inserir em grupos pequenos constituídos por outras crianças também filhas de escravos. Além disso, para se salvarem e perdurarem, estes grupos “puseram o catolicismo a seu serviço para fazer parentes e famílias” (GÓES e FLORENTINO, 2000, p. 183) e estarem sempre sob a proteção de alguém.

As crianças geralmente tinham quem as apadrinhasse após a morte ou venda da mãe. Assim que passassem a fazer parte de um grupo de escravos na fazenda, as crianças escravas que conviviam nessas casas grandes tornaram-se mais valorizadas sendo



adestradas desde muito cedo, pois já tinham alguns conhecimentos das tarefas domésticas. Dessa forma, as crianças escravas negras podiam ser mais e melhor vendidas nos mercados.

A partir desse processo a criança “aprendia um ofício e a ser escravo: o trabalho era o campo privilegiado da pedagogia senhorial” (GÓES e FLORENTINO, 2000, p. 185), destacando então o processo pelo qual a sociedade brasileira foi passando, dando visibilidade e importância à educação das crianças negras paulatinamente. Esse processo de investimento deu-se primeiro no âmbito privado e depois no âmbito público do Estado. O Estado passou a enxergar parte da população infantil e a inseri-la nas novas políticas públicas que estavam sendo gestadas, cuja prioridade era conduzir a educação dos escravos nos hábitos e bons costumes. Para isso, foi necessário diferenciar o tipo de instrução ofertada para as diversas camadas sociais da época, sendo que eles deviam ser doutos e uniformizados desde o ideal civilizatório do século XX.

Exemplo disso são os estudos destacados por Arantes (2005), nos quais a autora mostra como existia uma divisão entre as classes sociais:

Eram divididos em duas classes: *gratuitos e pensionistas* Poderiam ser recolhidos como colonos gratuitos os órfãos desvalidos que não tivessem quem se incumbisse da sua educação, os expostos e os filhos livres das mulheres escravas [...] Pensionistas, ingênuos e libertos eram a minoria. Porém, não se pode precisar o exato número de crianças negras que passaram pela Colônia (ARANTES, 2005, p.16).

A pesquisa desta investigadora mostra também como, numa instituição pernambucana, a base de toda a ação educativa estava voltada à função agrícola, sendo a mão de obra dos libertos a mais usada para estes labores. Assim, “a ênfase no ensino agrícola se devia ao fato de receber crianças ingênuas, num momento em que o fim da escravidão se aproximava e a agricultura necessitava de mãos para garantir ‘o progresso do país’” (ARANTES, 2005, p. 17). A autora destaca que este tipo de instrução dada para a educação das crianças nascidas após a Lei do Ventre Livre, que legitimava sua liberdade, justificava sua salvação em conjunção com o disposto pela referida Lei onde as instituições que se faziam cargo destas populações tinham todos os direitos sobre eles e a garantia do trabalho que podiam fazer como agradecimento pelos cuidados destas associações. Estes tipos de instruções privilegiaram sempre as instruções moralistas e religiosas pelas quais o período colonial esteve caracterizado.

Na consolidação das escolas jesuíticas, que se justificavam como única possibilidade de salvação da população (HILSDORF, 2007), estabeleceram-se caracterizações

populacionais que foram especificadas para a época, com a finalidade de estabelecer o tipo de instrução ofertada.

[...] a sociedade brasileira não formava um conjunto, mas uma hierarquia, com camadas diferentes e desiguais, divididas em “coisas” (escravos e índios) e “pessoas”, que compreendiam a “plebe” (massa dos humanos livres e pobres) e o “povo” (classe senhorial dos proprietários), a preocupação com o povo expressa por eles não significava a preocupação com a plebe, isto é, o povo hodierno (HILSDORF, 2007, p. 43).

Como apontam os estudos de Veiga e Rodrigues (2006, p. 40), a acessibilidade que estas “pessoas” e “coisas” tiveram à cultura escrita esteve sempre determinada pela relação com os senhores, pois “o acesso à cultura escrita por parte dos escravos está relacionada às estratégias de constituição das relações privadas entre os senhores e escravos”. Isso não representava garantia de que todos os tipos de instrução fossem ofertados de forma certa, “pois é evidente que os senhores não estavam dispostos a assumir tal compromisso em relação aos filhos das escravas” (FONSECA, 2001, p. 14)

O tipo de educação proposto inicialmente para este século era de caráter privado e só tinha relação com a população que herdava o sentimento e a memória escolar como elemento fundamental para sua aprendizagem. Pode-se dizer que era prática fundamentalmente daqueles descendentes dos imigrantes italianos e portugueses que chegaram ao Brasil. Sendo que,

[...] os descendentes de negros referiam poucas oportunidades de estudo, ao passo que os de descendência italiana guardavam a memória de uma infância escolar, sobretudo homens, que completavam a sua aprendizagem de ofícios com cursos técnicos feitos nas escolas de comércio (HILSDORF, 2007, p. 78).

Assim, este percurso da investigação mostra-nos como durante o transcorrer do século XVIII a ideia de afastar a população negra dos processos educacionais foi sendo um fato característico em função da ideia do branqueamento imposto para aquela época.

Nessa direção, esta discussão vem para um ponto fundamental no andamento desta pesquisa em que nos perguntamos pela educação das crianças negras e, sobretudo, como elas vêm sendo pensadas e educadas a partir da visibilidade e centralidade que ganharam na Modernidade? Como se deram os processos educativos? E como, nesse transcorrer educativo, foram aparecendo uma multiplicidade de políticas e programas de atendimento à infância em algumas das caracterizações feitas sobre a história da infância brasileira? Estes questionamentos nos permitiram apontar para o aparecimento da infância negra como alvo relevante nas práticas educativas contemporâneas.

Desse modo, relacionado com a busca sobre o aparecimento da infância negra no setor educativo, é pertinente fazer uma abordagem sobre aqueles fatos sociais que permitiram o aparecimento desta população dentro das instituições educativas para o atendimento da população infantil que finalmente deram passo ao aparecimento das crianças negras nos discursos atuais das políticas públicas e nos livros de Literatura Infantil.

### 3.4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL PARA A POPULAÇÃO INFANTIL: A INCLUSÃO DA CRIANÇA NEGRA NAS PRÁTICAS ESCOLARES

Considerando a abordagem do trabalho na Educação Infantil e das políticas públicas, é necessário fazer uma breve aproximação do processo histórico da construção de ferramentas educacionais que circularam para o atendimento dessa faixa etária e que movimentam o contexto escolar. Para dar importância e início à minha discussão sobre a especificidade da infância no contexto contemporâneo, Kuhlmann Jr. (2010, p. 182) marca um direcionamento para esta caminhada, entendendo que “na discussão das políticas públicas e da pedagogia para a Educação Infantil, toma-se à história o argumento que sustentaria as ditas políticas e pedagogias”. Assim, entender os elementos das políticas públicas para a educação, implica não só compreender algumas das características do contexto atual, mas também conhecer parte de seu passado e como elas vêm se configurando e mudando até chegar ao que são na atualidade.

Compreende-se que uma das primeiras formas de atendimento institucionalizado à educação das crianças pequenas é a creche. Kuhlmann Jr. (2010, p. 180) faz referência quando aponta que “as creches apareciam como um resultado, como um símbolo concreto dessas lutas: o movimento popular e as reivindicações das feministas colocaram a creche na ordem do dia”. O autor lembra, ainda, que o processo histórico brasileiro na constituição da República implicou a construção de uma nova ideia do país. Foram inúmeros os esforços para erradicar a escravatura na sociedade brasileira proposto pela Lei do Ventre Livre em função do fortalecimento da identidade da nação com a intenção de construir uma nova sociedade para um novo século.

Portanto, uma das práticas mais significativas do processo de constituição da República relacionou-se com a população infantil e sua relação com as práticas trabalhistas que definiam suas condições de vida neste período. Em função disso, estabeleceram-se discussões com respeito à constituição das creches, que envolveram o atendimento das crianças em sua totalidade. Conforme apontam Kuhlmann Jr. (2010) e Passetti (2000), antes

daquela época, as crianças mais empobrecidas, pelos mesmos acontecimentos sociais, sofreram inúmeros eventos violentos, vivendo em condições precárias, que faziam muitas vezes com que os adultos as abandonassem.

Isto significou que o atendimento para as crianças foi sendo compreendido como um favor aos pobres. Em consequência disso, o surgimento das creches e das pré-escolas, que tinham a qualidade do atendimento muito inferior para as classes populares do país, contemplava iniciativas de cuidado e educação dentro de padrões morais e religiosos. Assim, a problemática social da época, na primeira metade do século XX, foi atingida por muitas instituições que se encarregavam dessa população, num vaivém de sucessões entre os poderes públicos e privados.

Mas foi no período da Ditadura Militar, na primeira metade do século XX, que apareceram algumas ideias de institucionalizar e formalizar o labor dessas instituições e outras disposições específicas para seu atendimento (PASETTI, 2000) a partir das disposições do Ministério da Agricultura, o qual “passou a tomar iniciativas com o objetivo de incentivar o surgimento de associações que pudessem arcar com a educação das crianças, filhas das escravas, nascidas livres” (FONSECA, 2001, p.16), consolidando alguns estabelecimentos educacionais nos quais as práticas educativas eram focadas nas atividades agrícolas e industriais para a preparação dos futuros trabalhadores do país.

Desta forma, “fechavam-se os trinta primeiros anos da República com um investimento na criança pobre vista como criança potencialmente abandonada e perigosa, a ser atendida pelo Estado” (PASETTI, 2000, p. 355). Concordando com Faleiros (2011), Florentino (2011, p.50) menciona que:

O novo governo tem um projeto centralizador e intervencionista, nomeando, logo do início, interventores federais em todos os Estados e estes, prefeitos nos municípios [...] As questões econômicas e sociais passam a ser questões nacionais numa visão da intervenção política no âmbito do Brasil como um todo e como forma de se desestruturarem os poderes regionais.

As preocupações dos professores no surgimento da Escola Nova contribuíram para a configuração desse processo político público em torno das preocupações com a infância carente e pobre da nação. Passetti (2000) e Faleiros (2011) apresentam uma série de caracterizações em suas escritas que mostram uma breve abordagem de acontecimentos históricos que demarcam uma trajetória das reivindicações sociais em torno do sentimento de infância no Brasil para este século.

Estes autores apresentam como, após uma série de discussões de trabalhadores, abrangendo as questões do trabalho infantil, a situação de vida nessas tarefas e as formas

de sobrevivência, preparava-se no país o caminho para a criação de algumas políticas sociais. Tais iniciativas envolveram questões como proteção das crianças abandonadas em situação de pobreza e a regulamentação do trabalho infantil, entre outras. Aliado a isso, durante grande parte dessa segunda metade do século, houve multiplicidade de reformas políticas e constitucionais que dirigiam as questões educativas num nível técnico e para o trabalho.

De acordo com as anteriores caracterizações sobre o aparecimento do sentimento da infância, a importância das crianças na sociedade e seu processo de atendimento em função dos cuidados do corpo e da mesma população com relação aos processos educativos se tornaram importantes para direcionar as intencionalidades desta pesquisa, e ainda, interrogarmos sobre qual foi a importância dessas reformas educativas para o processo de alfabetização da vasta população infantil da época. Também interroga-se sobre como foi a inserção das crianças no processo leitor em função da construção da identidade brasileira, sendo este eixo fundamental da construção da Nova República.

No cenário colocado por esta pesquisa, vale então perguntarmos sobre o processo do aparecimento das crianças negras na Literatura Infantil? Tudo isso é em função de compreender como vem sendo narrada a criança negra nos livros de Literatura Infantil do PNBE do ano 2012 e os regimes de verdade que são produzidos.

### 3.5. AS CRIANÇAS NEGRAS E A LITERATURA

O que abordei até aqui foi importante para aprofundar alguns aspectos sobre a forma como foi sendo vista a população infantil negra ao longo dos dois últimos séculos. Nesta seção, passo a abordar sobre a criança negra, mas na sua relação com a Literatura Infantil. Assim, ao perguntarmos sobre a importância do aparecimento da infância negra na Literatura Infantil, é fundamental deslocar um pouco o nosso olhar sobre aquelas práticas sociais que colaboraram para o seu aparecimento nestes materiais em função das transformações educacionais que foram se gestando desde o início do século XIX.

Neste sentido para nos aproximarmos do processo de aparecimento das crianças negras na Literatura Infantil no Brasil, tento compreender como foi esse processo de legitimação das crianças na literatura e ainda, problematizar como ele foi instituindo enquanto uma ferramenta discursiva para construir verdades-discursos-identidades sobre a infância negra, e a população negra na sociedade contemporânea.

Tomando a literatura como um artefato cultural, posso compreendê-la como aquela que, entre outros, tem a possibilidade de modificar nosso cotidiano. Estas modificações podem ser estabelecidas a partir das múltiplas representações sobre um contexto ou grupo social à que ela faça referência. Assim, as caracterizações que a literatura veicula têm a possibilidade de afetar positivamente<sup>27</sup> o contexto onde ela circula.

Considero que ao privilegiar a literatura, não estou desvalorizando outros artefatos culturais que abarquem questões em função da construção de identidades nas infâncias. Concordando com as palavras de Lajolo (2011, p. 232):

Sem nenhuma pretensão ao rigor que pretendem reverter-se várias das disciplinas que se ocupam da infância, a literatura trabalha em surdina. Enquanto formadora de imagens, a literatura mergulha no imaginário coletivo e simultaneamente o fecunda, construindo e desconstruindo perfis de crianças que parecem combinar bem com as imagens de infância formulados e postos em circulação a partir de outras esferas, sejam estas científicas, políticas, econômicas ou artísticas.

Ao especificar minhas intencionalidades com o uso da literatura como material de análise e na tentativa de delinear ainda mais este caminho investigativo, mergulhei nas tramas de histórias que deram início ao aparecimento da literatura para a infância, em função de uma nova sociedade, após os primeiros trinta anos do século XIX na constituição da República, onde se aprofundaram ainda mais o interesse pelo processo educativo e as novas ideias de escola e educação para a nova era.

Na pesquisa de Novaes (1991) encontra-se que foi nas discussões dos últimos anos do século XIX que começaram a ser notórias as novas reformas educacionais. Nesse contexto, a literatura para o público infantil e juvenil era um elemento necessário para a educação.

O primeiro fato que chama a atenção é a importância que a instrução adquiriu. Pois apenas algumas décadas antes dos debates relativos à libertação do ventre, este tipo de prática educativa fora categoricamente negada aos escravos e considerada uma ameaça à estabilidade da sociedade escravista (FONSECA, 2001, p, 28).

Para tal, são realizadas inúmeras adaptações e traduções de textos com a intencionalidade de fortalecer a própria cultura do país. Como afirma Novaes (1991, p. 205), “essa experiência literária vai se dar, inicialmente, no âmbito do ensino escolar”, destacando deste modo, a importância da formação do homem culto na nova sociedade liberal brasileira.

---

<sup>27</sup> Ao falar "positivamente" remeto-me à lógica de produção/fabricação de um objeto o qual possa gerar um serviço.

Dentro dos esforços de alguns pensadores da época com relação à incorporação de literatura específica para a população infanto-juvenil, destacam-se os artifícios do professor para escrever livros e cartilhas para o período de alfabetização. Alguns desses livros formam uma seleta transcrição de textos portugueses pioneiros no processo educacional para esse tempo, tendo em vista deste modo que, logo após a consolidação da República, a literatura brasileira, especificamente para a infância passou a ter maior importância.

Um dos aspectos impulsionadores dessa relevância que a educação passa a assumir tem relação com as mudanças que ocorreram na sociedade brasileira a partir do final do século XIX. As mudanças sociais e econômicas, aliadas ao aumento populacional, provocaram a necessidade de ampliação comercial. Assim:

Decorrente dessa acelerada urbanização que se deu entre o fim do século XIX e o começo do XX, o momento se torna propício para o aparecimento da Literatura Infantil. Gestam-se aí as massas urbanas que, além de consumidoras de produtos industrializados, vão construindo os diferentes públicos, para os quais se destinavam os diversos tipos de publicações feitos por aqui: as sofisticadas revistas femininas, os romances ligeiros, o material escolar, os livros para crianças (LAJOLO & ZILBERMAN, 1984, p. 25)

Em função do nacionalismo brasileiro, foi muito importante que os novos textos tivessem a intencionalidade de educar a partir de princípios baseados na moral, nos bons costumes e no amor por sua terra. Além de valorizar e atribuir sentido único ao cultivo do saber como elemento indispensável na constituição de uma nação, que:

Em perfeita consonância com a nova política educativa e com a crescente expansão da rede escolar, cresce também a produção de Literatura Infantil. Em sua base está a *intencionalidade pedagógica* que vinha do período anterior e que é perfeitamente legítima até hoje: o *saber através do estudo* (a começar pelo aprendizado da leitura) é o caminho ideal no preparo do indivíduo para a vida como ser e como cidadão (NOVAES, 1991, p. 241)

Dentre os autores destacados para a inscrição da literatura infanto-juvenil no ambiente educativo, Novaes (1991) destaca os escritos de Antônio Marques Rodrigues, humanista que elaborou uma escrita que evidenciou a importância do nacionalismo, e Abílio Borges, que se destacou por trazer do modelo europeu elementos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Também receberam destaques os trabalhos de Meneses Vieira, que se sobressaiu por incorporar ferramentas didáticas no trabalho voltado para a Educação Infantil.

Com relação ao aparecimento das crianças na Literatura Infantil, Marisa Lajolo (2011, p. 230) traz em suas reflexões alguns apontamentos sobre o aparecimento das crianças na literatura. A autora pontua que, ao posicionar estes estudos nas infâncias, é

preciso entender que elas “de objeto passam a sujeito e objeto simultaneamente, que as posições se alternam no engendramento do discurso”. Afinal, somos nós que ao pensá-las estamos dando significações próprias e caracterizações únicas que vão construindo a nossa ideia sobre esta etapa do ser humano. A partir disso, uma série de saberes/conhecimentos sobre as crianças nos fazem estabelecer práticas e discursos específicos para elas.

Nessa relação, é importante compreender que o discurso faz parte do processo pelo qual surge a possibilidade de ressignificar os contextos, os significados e as práticas culturais. Permite constatar que o entorno escolar é um dos panoramas mais significativos para o desenvolvimento desta pesquisa nos quais se contemplam uma multiplicidade de fatores que cooperam para articular e enlaçar os saberes culturais carregados por cada um dos sujeitos que fazem parte dela.

Lajolo (2011) traz uma série de caracterizações através das quais é possível perceber como a criança foi ganhando espaço na literatura ao longo dos tempos. Sua caracterização inicia a partir da literatura romântica, especificamente na poesia, que adulava a infância como aquela etapa na qual os conflitos do ser humano eram mínimos. Estes textos do século XVI tinham como especificidade a representação da criança desde sua corporeidade como se fosse um tabu e sem perguntar sobre as características desse corpo pequeno que sempre acompanhava a mãe. A autora enfatiza também que, durante o século XIX existiram na literatura brasileira textos onde eram apresentadas crianças com histórias de lutas, mortes e heróis, todos sempre descritos a partir da cor “predominante” da época, ariana, afastando-a dos “outros” tipos de meninos que poderiam ser encontrados por ali.

Com relação aos autores que foram dando multiplicidade de importância ao uso da literatura específica para crianças, Monteiro Lobato, a partir de seus textos, foi conhecido como um dos grandes representantes da literatura específica para crianças na primeira metade do século XX. Os textos de Lobato propunham uma série de livros que mostravam elementos da boa conduta às crianças a partir dos próprios gostos delas, além de temáticas que rondavam suas escritas de um jeito mais aproximado às particularidades das crianças e seus modos de olhar o mundo. Assim foi que os escritos, em função da era industrializada e do auge comercial escolar, foram inserindo os livros para as crianças como outra forma de intervir em um espaço pouco explorado para a época.

Nesse sentido, a literatura para a infância foi vista como um elemento articulador dentro da pedagogia moralizante que estava sendo usada para essa época “[...] por isso, a produção para crianças e jovens ligou-se a instituições como a escola e a família, seguindo o propósito de instruir para melhor adaptar ao novo modelo de sociedade que se construía”



(KHEDE, 1986, p.5). Desse modo, “ao contemplar a criança, portanto, o projeto lobatiano na Literatura Infantil demarcava o âmbito de sua intervenção: as moralidades; e afirmava como objetivo maior a iniciação na vida, sendo que para a sua implementação deveria contar com a clientela cativa da escola” (RUSSEFF, 2011, p. 274).

Os escritos de Monteiro Lobato tematizam as práticas e os bons costumes para uma nova sociedade brasileira. Seus livros, além do texto, incluíam desenhos que tornavam sua leitura mais atrativa para as crianças, bem como para melhor serem utilizadas nas escolas. Isso ia na direção das proposições das ideias que foram propostas pelo movimento da Escola Nova nas mudanças sobre a perspectiva educativa da época. Com a incorporação de seus livros para as crianças no entorno escolar, “[...] eles se sentiam à vontade dentro de uma situação *familiar e afetiva*, que era subitamente penetrada pelo *maravilhoso* ou pelo *mágico*, com a mais absoluta naturalidade [...] fundia o Real e o Maravilhoso em uma única realidade” (NOVAES, 1991, p. 237).

Assim, Lobato converte-se em um dos referenciais mais usados para a descrição do aparecimento das crianças na Literatura Infantil e também como um dos precursores em trazer, nesse tipo de texto, alguns personagens negros como integrantes de suas narrativas. Cabe destacar que autores como Khéde (1986), Sousa (2005), Novaes (1991), Russeff (2011) e Lajolo (1984) têm feito inúmeras análises com relação ao tipo de caracterizações que Lobato faz da infância em suas obras, e a maneira com que ele apresenta os personagens negros em seus escritos literários. Com relação a isso, Lajolo (2006, p.240) aponta que “Esta personagem lobatiana repete o padrão de orfandade já assinalado em protagonistas de obras europeias”.

Khéde (1986) ratifica a importância que o escritor dá à consolidação da elite na sociedade do século XX, atingindo ao personagem negro como um símbolo de posse das classes “dominantes”. Representações que também são caracterizadas nas análises de Sousa (2005, p.188) quando afirma sobre o aparecimento da personagem negra: “na maioria dessas narrativas, elas não possuíam conhecimento do mundo da escrita, considerado erudito, apenas repetiam o que ouviam de outras personagens, como se não tivessem ideias e pensamentos próprios”. Com relação aos papéis que eles cumpriam na trama da história, a autora ressalta que ainda que fossem secundários, eles “desempenham papel fundamental para o desfecho dos enredos” (SOUSA, 2005, p. 185).

Nesse sentido, este segmento da escrita visa percorrer diferentes caminhos na busca do aparecimento da população negra na Literatura Infantil. Para isto, é necessário buscar subsídio em alguns referenciais que tematizam sobre escritores brasileiros que não

se ancoraram em escritas de heróis e guerras míticas medievais, mas que levaram mais além este tipo de narrativas, servindo para dar abertura nos espaços escolares a materiais específicos para o trabalho e atendimento da população infantil da época.

Sousa (2005) ressalta que no ano de 1975, a literatura infanto-juvenil já era percebida como uma categoria específica e socialmente aceita pelo público leitor e escritor. Porém, considera que continuaram atingindo a uma rede de elementos sociais e culturais que levaram a desigualdades dos personagens nestes escritos. Conforme a autora, escritores como Monteiro Lobato, Manuel Bandeira, Odete B. Mott, entre outros, apresentavam representações de personagens negros em suas obras literárias. Ela destaca, ainda, que o aparecimento da mulher negra como uma das formas representativas na literatura brasileira foi apresentado principalmente nos escritos em versos de Gregório de Matos que datam do século XVII. Este escritor descreve-a como uma mulher ambivalente, por um lado, cheia de graça, bela e de bons sentimentos, mas por outro como aquela que ainda não podia afastar-se da erotização de seu corpo, levando sua representação como uma consequência de forças negativas.

Assim, constitui-se o pensamento negativo e preconceituoso a todo aquele que possuía a cor negra, sendo então, “a exacerbação de sua alegria, ao destaque de partes de seu corpo: pés, olhos, ombros, busto, dentes etc. Esse panorama corrobora uma representação e utilização da imagem da mulher negra como objeto” (SOUSA, 2005, p. 188). Referência que também faz esta mesma autora em relação ao texto de Mirna Pinsky (1972), onde se observa a representação da personagem negra desde a corporeidade, a descoberta do corpo negro e a construção da identidade negra. Tais elementos marcam a personagem do conto analisado de forma a fortalecer sua autoconsciência racial e a maneira de deparar-se com as características particulares das outras pessoas que fazem parte do contexto onde é desenvolvida a história.

Sousa (2005) ainda aponta o papel que tiveram os movimentos sociais para maior visibilidade ao “outro” na literatura. Os movimentos negros de trabalhadores e mulheres, durante o século XX e XXI, contribuíram para que ocorressem mudanças na significação e representação do corpo feminino das mulheres negras nas obras literárias, em função da transformação sobre a significação do corpo e as diferenças entre elas.

Já para o ano de 1980, a forma de representação das personagens negras tinha a intencionalidade de expor uma resistência ainda maior aos preconceitos e às discriminações raciais. A autora exemplifica textos como *A cor da ternura*, de Guimarães (1989); *A felicidade não tem cor*, de Júlio E. Braz (1994); *Histórias da preta Heloísa P. Lima* (1998); no

ano 2000, *Aroldo Macedo e Oswaldo Faustino* escreveram *Luana, a menina que viu o neném* e *Bruna e a Galinha*, escrita por *Gercilia de Almeida*. Além disso, neste mesmo ano foi escrito o conto *A menina transparente*, de *Elisa Lucinda*. Entre os anos 2001 e 2003 foram escritos textos como *Chica da Silva, a mulher que inventou o mar*, de *Lia Vieira*, *Menina bonita de laço de fita*, de *Maria C. Machado*; *A fada que queria ser madrinha*, de *Gil de Oliveira* e *Ana e Ana*, de *Célia Godoy*.

Com relação às especificidades das escritas nos textos para a infância, é possível perceber que após a segunda metade do século XX tem se criado uma multiplicidade de textos específicos com relação à incorporação de personagens negros na literatura para população infantil em que “personagens e valores presentes na Literatura Infantil se tornam referência para o fortalecimento da autoestima da criança, influenciando, portanto, na constituição de sua identidade” (LIMA, 2013, p. 153).

A partir de algumas intervenções feitas pela população trabalhadora, os movimentos feministas e populares coadjuvaram em fazer um grande aporte em função da reivindicação dos direitos humanos para toda a população brasileira. Determinou-se então o grande investimento na criação de políticas públicas educacionais para a Educação Infantil, sendo que ela começa a ganhar maior visibilidade no contexto nacional. Já para o ano de 1975, com a criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar, que atenderia diretamente a pré-escola, que estava vinculada num primeiro período às Secretarias Educacionais.

Para fazer referência aos produtos que foram sendo gerados a partir da intervenção destes grupos sociais, destaco na próxima seção algumas discussões sociais e políticas realizadas em torno do atendimento à população infantil negra na educação. Para tanto, faço uma caracterização sobre como as políticas públicas são produtoras de discursos que permitem a inclusão de tematizações acerca da população afro-brasileira, com o intuito de reconhecer, abordar e valorizar os aportes que elas trazem para o país.

### 3.6. DA LITERATURA À POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: A CRIANÇA NEGRA COMO FOCO DE DEBATE

Dentro das discussões que foram feitas ao longo da segunda metade do século XX sobre ações afirmativas do Estado acerca da inclusão da população negra em trabalhos e ações da população brasileira estão as políticas públicas que mobilizam ações feitas pela sociedade. Assim, esta seção apresenta um esboço de como o reconhecimento do trabalho realizado pela população afro-brasileira ao país vem sendo apoiado pelas políticas públicas

educacionais em função de normatizar e garantir-lhes os direitos, enquanto população constituinte desta nação.

Iniciando a abordagem das políticas públicas educacionais, refiro-me à Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 que, no TÍTULO I – Dos Princípios Fundamentais, no seu Artigo 1º, destaca que “A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito”. Da Constituição de 1988, destacam-se em específico os Artigos 1, 3; Título II, Capítulo II. Art. 7, XXV; Título III, Capítulo II. Art. 21, 22, 23; Título VII, Capítulo II, Art. 194; Capítulo III. Seção I. Art. 205, 206, Seção II, Art. 215, 216, Capítulo VII, Art. 226, que garantem ao povo brasileiro seus direitos e deveres fundamentais, destacando a erradicação do preconceito e todas as demais formas de discriminação social.

Este documento propõe, ainda, que todas as entidades constituídas na união do país devem elaborar e executar disposições políticas de ordem social que promovam a liberdade, igualdade, valorização e gratuidade dos programas, para a garantia dos direitos da população brasileira. Para tanto, são reconhecidos como eixos fundamentais no desenvolvimento social, a família e a escola, como entidades que reforçam e mantêm os direitos e deveres do Estado.

Em consonância com o proposto na Constituição, inúmeras leis e documentos foram elaborados ao longo das últimas décadas de forma a garantir os direitos das crianças pequenas à educação. De forma imbricada, tanto no âmbito da Literatura Infantil quanto o das políticas públicas, a criança negra aos poucos passou a ser representada e temas relacionados ao que é diferente foi ganhando maior espaço e visibilidade. Os documentos a que faço referência, além de terem uma incidência direta no processo de atendimento na Educação Infantil, permitem-me compreender como essas disposições dentro das políticas públicas dão conta das intencionalidades de cuidado e reconhecimento social que são pretendidas em conjunto com a Constituição Federativa Brasileira, do ano de 1988. A partir da leitura que fiz das leis educacionais e de documentos elaborados pelo Ministério da Educação para a Educação Infantil, percebi que estes trazem ao cenário educacional temas relacionados à igualdade, dignidade, combate à discriminação, entre outros.

Um dos documentos fundamentais para dar conta das especificações no atendimento às crianças na Educação Infantil é a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB, que entrou em funcionamento em 1996. Este documento apresenta a nova disposição e organização escolar nas instituições, as quais devem adequar-se aos requisitos da vida social e ao trabalho da sociedade brasileira.

Como resposta aos apontamentos que a LBD fez com relação à Educação Infantil especificamente ao longo das últimas décadas e, na direção desse movimento de visibilidade e de reconhecimento do direito à educação das crianças de zero a seis anos, o MEC iniciou um processo de elaboração de diversos documentos que orientam o atendimento educacional à infância, em creches e pré-escolas. Na direção deste trabalho, é pertinente especificar que os documentos que são abordados nesta Dissertação dizem respeito à Educação Infantil e explicitam acerca dos direitos das crianças dentro do entorno educativo. Além disso, esses documentos não serão descritos na íntegra, uma vez que priorizei os que apresentam relações com o tema deste estudo.

Dentre esses documentos estão os *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*, publicado em 1995. Teve grande circulação nacional nas universidades e instituições de Educação Infantil, sendo que sua última versão foi publicada em, 2009. Esse documento remete aos direitos das crianças nas creches em relação ao funcionamento das instituições pertinentes com as práticas que nelas se desenvolvem. Assim, é possível dizer que, no documento, se pode reconhecer múltiplas especificidades para o atendimento nas creches; critérios que são específicos e que caracterizam o processo de pleno desenvolvimento das crianças de zero a seis anos. O objetivo fundamental do documento é “atingir, concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância [...]” (CAMPOS, 2009, p. 7).

Dentre os critérios contidos nesse documento, resalto as ações para o pleno desenvolvimento das crianças no que diz respeito às práticas institucionais dos diretores. Além disso, resalto a importância de criar espaços educativos que motivem novas estratégias para atender a realidade infantil do contexto em que vivem as crianças e reconhecer suas diferenças sociais e culturais. Com relação à prática educativa, o documento sinaliza alguns critérios específicos que norteiam o atendimento na Educação Infantil. Pela relação com o tema da pesquisa, destaco os seguintes critérios: “Evitamos usar e que as crianças usem apelidos que discriminem outras” (CAMPOS, 2009, p.16) e “A manifestação de preconceitos de raça, sexo ou religião nos mobiliza para que procuremos incentivar atitudes e comportamentos mais igualitários na creche” (CAMPOS, 2009, p.25).

O documento apresenta uma seção intitulada *Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa* (CAMPOS, 2009, p. 27), que destaca as formas de nomenclatura e diferenciação para uma especificidade no atendimento e

desenvolvimento de funções nas instituições. O atendimento diferenciado destaca-se nos seguintes critérios:

- Meninos e meninas têm os mesmos direitos e deveres;
- Nossas crianças, negras e brancas, aprendem a gostar de seu corpo e de sua aparência;
- Respeitamos crenças e costumes religiosos diversos dos nossos;
- Nossas crianças, de todas as idades, participam de comemorações e festas tradicionais da cultura brasileira: carnaval, festas juninas, natal, datas especiais de nossa história (CAMPOS, 2009, p. 27).

Tais critérios ressaltam uma política de ação específica para toda a população infantil que frequenta creches e pré-escolas. Deste modo, esse documento configura-se como um dos elementos fundamentais para a compreensão das intencionalidades no atendimento educativo às crianças pequenas.

Outro documento formulado pelo MEC para a educação das crianças pequenas é denominado *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (2009). Este apresenta algumas definições de qualidade para a Educação Infantil, que são dependentes de muitos fatores, tais como: os valores nos quais as pessoas acreditam, as tradições de uma determinada cultura, os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem e o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere. De acordo com o que está expresso no documento, tudo isso tem relação com a equipe que atua na Educação Infantil e toda a comunidade que a ela pertence, dando a possibilidade de participar do processo de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas. Sobre isso destaco especificamente um dos aspectos relevantes na construção desse documento que é “o reconhecimento e a valorização das diferenças de gênero, étnico-racial, religiosa, cultural e relativas a pessoas com deficiência” (BRASIL, 2009, p.14).

O Ministério da Educação sintetiza que os indicadores de qualidade para a Educação Infantil visam traduzir e detalhar parâmetros operacionais para oferecer um instrumento adicional de apoio ao trabalho institucional. Assim, precisamos compreender quais são esses indicadores que apresentam a qualidade da instituição de Educação Infantil em relação a elementos da sua realidade, como as dimensões operacionais da creche.

O documento não apresenta uma uniformidade para o uso dos indicadores, pode-se perceber que é um instrumento flexível, podendo ser usado de acordo com a experiência de cada instituição de Educação Infantil. Para isso, foram definidas sete dimensões fundamentais que devem ser consideradas para a reflexão coletiva sobre a qualidade de uma instituição de Educação Infantil: 1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e

mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Os critérios apresentados no documento pontuam aspectos específicos que podem servir de referência para um processo de discussão e autoavaliação nas creches e pré-escolas para o atendimento de qualidade às crianças da Educação Infantil. Dentre os critérios, dois, num total de sete itens que o compõem, marcam pontualmente as intencionalidades no reconhecimento da identidade racial no seu entorno de aprendizagem. Um deles diz respeito à dimensão da multiplicidade de experiências e linguagens, que permitem a avaliação das atividades criadas pelas professoras para incentivar a autonomia das crianças, planejando atividades que possibilitem a livre expressão e a interação entre elas e os espaços. Os indicadores expressam o seguinte: “INDICADOR 2.2. Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social; INDICADOR 2.6. Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação” (BRASIL, 2009, p. 43).

O outro faz referência à dimensão das interações, que concebe o espaço escolar como um local de formação que sustenta suas experiências desde os valores sociais e atenção especial “[...] quando se deparam com expressões de racismo, de preconceito, agressões físicas e verbais entre crianças” (BRASIL, 2009, p. 45). O indicador tem como título *Respeito à dignidade das crianças*.

Além desses documentos, gostaria de fazer referência às *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, de 2009, que têm como objetivo o fortalecimento das práticas pedagógicas. O texto reconhece a criança como um sujeito com historicidade e em constante construção de identidade. Assim, esse documento, que possui caráter mandatário, é um dos mais importantes para o desenvolvimento dos trabalhos na Educação Infantil, em relação ao currículo e às propostas pedagógicas para esta etapa da Educação Básica. Apresentando as interações e a brincadeira como eixos norteadores da prática pedagógica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em diversos momentos, apontam aspectos relacionados às questões culturais, à diversidade e ao combate ao racismo e à discriminação:

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;
- A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes (BRASIL, 2010, p. 21).

Esses documentos, fundamentados na Constituição Federal, apresentam uma série de parâmetros que orientam as ações escolares quanto ao desenvolvimento da criança no ambiente educativo, a partir da elaboração de propostas curriculares específicas para a Educação Infantil. Os textos, porém, ainda não enfatizam quais são suas compreensões sobre as concepções raciais entre as crianças. Diante disso, no intuito de abordar este assunto, faço menção a Kuhlmann Jr. (2010, p. 182) que, ao realizar uma análise das políticas públicas, considera “que as propostas de programação para a Educação Infantil, nos diversos Estados e capitais de nosso país, estariam deixando de considerar o universo cultural da criança”.

Ao realizar a busca de documentos elaborados pelo MEC, deparei-me com três que demarcam caracterizações específicas direcionadas à educação das crianças pequenas e que estão relacionadas ao tema central desta pesquisa. Trago, a seguir, a especificação dos referidos documentos:

O documento *Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial*, do ano de 2012, interessa-se por prover aos profissionais da Educação Infantil, por meio dos estudos relativos às práticas com populações negras, novos conhecimentos no campo educativo, em torno dos processos de equidade racial em concordância com o compromisso das Diretrizes que a Secretaria da Educação propõe. Ele visa proporcionar incentivos aos profissionais, para iniciarem a construção de propostas pedagógicas que promovam a igualdade, priorizando as experiências de aprendizado das crianças da Educação Infantil.

Nesse sentido, o documento enfatiza que é dever de todas as instituições, tanto creches quanto pré-escolas, garantir que os materiais literários utilizados no planejamento sejam cuidadosamente escolhidos e visem à igualdade racial de toda a população atendida. Assim, uma das caracterizações importantes nesse documento tem relação com a escolha de livros de Literatura Infantil, que promovem as ações pedagógicas na escola.

O documento *Deixa eu Falar!* (2011) apresenta intervenções das crianças em relação a alguns de seus direitos. Nele, constam falas de crianças com relação a sua vida cotidiana em casa e na escola, evidenciando as interações com seus pares e com a professora. De acordo com o documento é possível:

Construir formas comunitárias, que respeitem a diversidade cultural, para o enfrentamento dos problemas vividos pelas famílias dos estratos mais baixos de renda, de sorte que as próprias famílias, num processo coordenado de discussão, ajuda e compromisso mútuos, vão criando e ampliando suas possibilidades de participação social, principalmente no que



diz respeito ao cuidado e educação de suas crianças (BRASIL, 2011a, p.25).

Esse documento foi elaborado com o propósito de incentivar novas práticas educativas comprometidas com os direitos das crianças. Da mesma forma, busca incentivar as instituições de Educação Infantil para que busquem articular suas experiências e saberes com o conhecimento cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2011a).

O documento intitulado *Educação Infantil, Igualdade Racial e Diversidade: Aspectos Políticos, Jurídicos, Conceituais*, desenvolvido no âmbito do Projeto Formação da Rede em Prol da Igualdade Racial, em parceria com UFSCar e COEDI/SEB/MEC, elaborado no ano de 2011, apresenta uma série de análises realizadas no nível jurídico para o trabalho na escola e, principalmente, em sua etapa inicial. Nele, são priorizadas as práticas pedagógicas que promovam a igualdade dos direitos a partir do desempenho do professor como principal ator, sem, no entanto, excluir as demais pessoas que compõem a escola.

Cabe ressaltar que os três documentos apresentados estão caracterizados pela visibilidade e centralidade de temas que ressaltam a necessidade de construir uma sociedade que tenha como base a democracia e a equidade como elemento articulador das práticas educativas, destacando o papel do educador como mediador para o reconhecimento das diferenças sociais e culturais.

Além disso, é indispensável contextualizar que, no âmbito dessas políticas públicas para o atendimento das especificidades em relação às características culturais da população negra, surgiu a Lei 10.639/03, sancionada por Luiz Inácio Lula Da Silva, Presidente da República na época. Esta lei destaca a obrigatoriedade de implementar no planejamento curricular propostas que destaquem os aportes da cultura e da história da população afro-brasileira, com o propósito de superar as desigualdades sociais considerando as particularidades do entorno escolar.

Um dos aspectos importantes na implementação dessa Lei relaciona-se com a luta do Movimento Negro Brasileiro e a visibilidade nas políticas públicas educacionais. Além disso, suscita outras discussões sobre a história da diáspora africana e os aportes ao Brasil, entendendo isso como um elemento fundamental na educação dos alunos de todas as escolas (MOREIRA & CANDAU, 2010). Porém, cabe ressaltar que essa lei só vem a ser efetivada nas instituições particulares e públicas para o Ensino Fundamental e Médio.

A partir dessa breve retomada da legislação e de alguns documentos elaborados pelo MEC no Brasil, pode-se considerar que principalmente a partir da década de 1990, a

educação das crianças menores de seis anos ganha maior visibilidade e direcionamento em termos de políticas públicas educacionais por parte do Estado.<sup>28</sup>

Cabe sinalizar também que, nesta análise, foi possível perceber tais abordagens entre as caracterizações para o atendimento aos grupos setorizados entre o negro e o branco; vale pontuar que estes tipos de discursos acabam caindo num binarismo com relação à forma de categorizar uma população, deixando de ser mencionadas muitas outras variações de cor e de identificação de outras populações.

Partindo dessa ideia de apresentar os espaços nos quais as populações infantis vêm ganhando maior visibilidade, permito-me apresentar o Programa Nacional Biblioteca da Escola tendo em vista que um de seus objetivos é o fortalecimento do trabalho escolar, por meio da distribuição de livros de literatura infantil para todas os níveis e etapas da Educação Básica.

### 3.7 PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA – PNBE

Esta seção tem por objetivo apresentar o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, tendo em vista que o material analisado nesta pesquisa é composto por um acervo de livros de Literatura Infantil que faz parte deste programa. Nesse sentido, nos próximos parágrafos descrevo como este programa foi sendo o determinante no processo que abrange a seleção, distribuição e acesso dos livros para as escolas públicas do Brasil.

Este programa foi criado no final da década de 1990, por meio da Portaria nº 584, de 28 de abril de 1997<sup>29</sup> (BRASIL, 2013). Naquela ocasião, o Ministro de Estado da Educação e do Desporto instituiu o Programa Nacional Biblioteca da Escola para distribuir materiais de apoio ao trabalho docente e aos alunos em relação à formação e aquisição de conteúdo específico sobre a história e fatores sociais e culturais do país. Considerar esses fatores específicos para a escola permitiu que se iniciasse uma produção e manutenção de acervos específicos das obras literárias brasileiras a partir da coordenação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, entidade responsável pelo cumprimento das

---

<sup>28</sup> Além disso, foi possível perceber também que, na tematização da inclusão de trabalhos com e para as populações afrodescendentes na Educação Infantil, termos como diferença e diversidade são vistos como sinônimos na maioria dos documentos que foram abordados nesta pesquisa. No capítulo quarto desta dissertação, abordarei esses conceitos com maior profundidade.

<sup>29</sup> Para ter acesso à portaria veja-se:  
[https://www.fnnde.gov.br/fndelegis/action/ActionDatalegis.php?cod\\_menu=361&cod\\_modulo=21&acao=abrirTreeview](https://www.fnnde.gov.br/fndelegis/action/ActionDatalegis.php?cod_menu=361&cod_modulo=21&acao=abrirTreeview)

políticas públicas do MEC e asseguradora dos orçamentos para a distribuição destes materiais.

Assim, foi a partir da Resolução nº 8, de 23 de março de 1999, que o FNDE, com o objetivo de atualizar as bibliotecas das escolas públicas do país, distribuiu acervos de livros de literatura e outros materiais didáticos e pedagógicos, por meio do PNBE. Tais acervos são destinados ao público infanto-juvenil e são selecionados conforme as exigências do Programa e pela quantidade de escolas que estão cadastradas no censo do INEP. Para tal, o PNBE seleciona, adquire e distribui conjuntos de livros e materiais para serem utilizados nas escolas, com o objetivo de incentivar e incrementar em toda a comunidade leitora da escola (crianças, adolescentes, jovens e adultos) o hábito de ler. Com isso, pretende-se que o destinatário tenha ainda mais conhecimento sobre seu contexto e, ainda, uma postura crítica com relação às características culturais de seu cotidiano e os processos que são desenvolvidos em seu território. Sendo esta uma das razões por que escolhi realizar a análise destes livros.

Este programa teve algumas mudanças nos últimos anos, das quais destaco a atualização dos acervos bibliográficos em relação ao cumprimento do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. A partir da Resolução nº 17, de 7 de maio de 2008, o MEC ressaltou a conveniência de atualizar todos os livros do Programa de acordo com as novas normas ortográficas. Estas alterações entraram em vigência a partir de 2009 e daí para frente todas as obras devem manter as especificações do referido acordo ortográfico.

As obras foram inicialmente distribuídas para as escolas de Ensino Fundamental e Médio, sem abranger o trabalho direcionado à Educação Infantil. Somente em 2009, a distribuição de livros passou a contemplar também essa etapa da Educação Básica, a partir da Resolução nº 7, de 20 de março, e em disposição com a LDB e o PNE, que visam à qualidade da Educação Básica a partir do acesso a materiais pedagógicos de toda a comunidade escolar, regulamenta o PNBE em função da distribuição destes materiais, feita desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos, com a intenção de democratizar e apoiar o trabalho desenvolvido por todo o pessoal em todas as instituições. Neste sentido e em parceria entre o FNDE e a Secretaria de Educação Básica (SEB), a Secretaria de Educação Especial (SEESP), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e do MEC, todos os materiais que forem distribuídos, deverão ter o visto e aprovação da comissão técnica destas secretarias envolvidas a partir do processo de avaliação e execução do Programa.

Sendo assim, as secretarias anteriormente mencionadas estão encarregadas de elaborar o edital sobre a convocatória para a seleção e avaliação dos livros que serão distribuídos para cada grupo escolar, estabelecendo critérios de qualidade em cada uma das obras, incluindo o atendimento à população com necessidades educacionais especiais. A última e constante função desta parceria é monitorar toda execução do Programa para finalmente planejar ou definir novas propostas para seu melhoramento.

A partir do Decreto nº 7.084, de 27 de Janeiro de 2010 (BRASIL, 2010b), que dispõe algumas diretrizes para os programas que têm o material didático como fonte de funcionamento, e especificamente no Capítulo III que confere à caracterização do PNBE, ressalta-se o objetivo do programa em relação ao apoio e distribuição que estes materiais dão ao trabalho pedagógico escolar, sendo esta uma de suas características fundamentais. Desse modo, procurando envolver todas as etapas de ensino, a distribuição destes livros é determinada por ciclos regulares bienais alternados, mediante a doação feita pelo MEC a todas as instituições públicas do país.

Assim, as editoras que desejam fazer parte do Programa Nacional Biblioteca da Escola deverão seguir um processo de avaliação de suas propostas literárias nas seguintes fases: iniciam com um cadastramento como editor titular e logo fazem a inscrição das respectivas obras a avaliar, entregando os exemplares propostos; seguido a isso, o período da triagem determinará em uma fase eliminatória todos os elementos físicos e as características fundamentais dos textos, considerando a qualidade buscada para o material escolar; posteriormente, o processo de avaliação pedagógica é fundamentalmente realizado por pessoal especializado das instituições públicas de Ensino Superior, a partir das orientações do MEC. Por fim, as publicações aprovadas fazem parte da guia de escolha de materiais que foram selecionados pela qualidade do texto, adequação da temática, estrutura editorial e projeto gráfico.

Além de avaliar e distribuir textos para as instituições educativas da rede pública, o PNBE também está dividido em outras duas ações. Uma delas é o PNBE do Professor, que busca proporcionar aos docentes uma série de livros que servem para auxiliar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula. A outra é o PNBE de Periódicos, onde são distribuídos periódicos com conteúdo didático e metodológico em todas as etapas escolares.

Tendo caracterizado o Programa, é importante destacar também que foi por meio da Portaria Nº 10, de 13 de setembro de 2011, que a Secretaria de Educação Básica decidiu divulgar os resultados das obras que foram selecionadas para a etapa de Ensino

Fundamental e que posteriormente foram distribuídas em todas as escolas do Distrito Federal.

Cabe ressaltar, assim, a importância que este Programa tem com relação à inscrição da Literatura na escola e sua funcionalidade sobre os conhecimentos do mundo, e do outro. Desta forma, pode concluir que o uso do recurso dos livros de Literatura Infantil fundamenta-se como elemento distintivo para o conhecimento do mundo e da sociedade. Além disso, contribui para a ampliação de saberes culturais e sociais da população brasileira. Ressalto, ainda, que o desenvolvimento desse Programa se fundamenta sob a efetivação de algumas políticas públicas que visam à importância dos direitos das crianças e a responsabilidade da sociedade brasileira para sua concretização.

Tendo realizado uma retomada acerca das políticas públicas educacionais para a Educação Infantil, procurando articulá-las com o tema deste estudo e, posteriormente, apresentado o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, que disponibiliza os livros que compuseram o material de análise desta pesquisa, direciono-me, a seguir, às pesquisas realizadas no Brasil que focalizam essa temática. Para isto, no próximo capítulo, apresento uma série de estudos realizados em âmbito nacional, com o objetivo de compreender como a temática de investigação que escolhi para a pesquisa vem sendo abordada.

#### **4. A CRIANÇA NEGRA COMO PROTAGONISTA NAS PESQUISAS**

Com o intuito de avançar na construção desta pesquisa, sinto a necessidade de delinear e caracterizar alguns dos estudos com temas afins, que têm sido realizados ao longo dos últimos anos no Brasil. Entendo que muitas destas abordagens me permitiram compreender e reconfigurar aqueles conceitos a que me propus analisar.

Em um primeiro momento, iniciei a pesquisa dos trabalhos a partir das seguintes palavras: criança, infância, literatura. Este levantamento não teve o direcionamento desejado, portanto debruicei-me em utilizar outro tipo de termos, um pouco mais exatos para delimitar com mais precisão a busca pela temática pretendida para esta pesquisa que foram: Identidade; Negro; Crianças; Literatura Infantil; Diferença. A intenção de realizar este tipo de filtro, além de excluir algumas questões sobre animais, plantas, saúde, países, entre outros, deu-me a possibilidade de selecionar textos específicos que demarcam o processo de discussão em relação a esta pesquisa.

No Banco de Dissertações e Teses da CAPES, em relação aos três conceitos que escolhi abordar nesta pesquisa (Raça, Etnia e Diferença), encontrei seis pesquisas que têm como foco principal a criança negra. Posteriormente, em uma forma de indagação livre na *web* encontrei, também, duas pesquisas direcionadas a essa mesma temática, agrupando assim um total de oito trabalhos relacionados ao tema de minha investigação. A seguinte tabela apresenta especificamente a palavra-chave usada e os resultados encontrados neste mapeamento.

Quadro. 11. Palavras-Chaves Levantamento de Pesquisas.

Palavras-Chaves: Criança negra			Quantidade de Dissertações Escolhidas
	Autor	Nome Pesquisa	
Banco de Dissertações da CAPES	Silva, Caroline da, 2012	Aqui tem racismo!": um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola,	6
	Oliveira, Claudia, 2011	Cultura afro-brasileira e educação: significados de ser criança negra e congadeira no Município de Pedro Leopoldo – MG	
	Soares, Poliana, 2012	Infância negra: uma análise da afirmação da identidade étnica a partir dos livros infantis	
	Souza, Ellen, 2012	Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil	
	Portela, Daniela. 2012,	Iniciativas de atendimento para crianças negras na província de São Paulo (1871-1888)	
	Oliveira, Leyla de Sá, 2011	Cultura afrocearense: um estudo sobre africanidades, educação e currículo em uma escola pública de Fortaleza	
Web Livre	França, Luiz de, 2006	Personagens negras na literatura infantil brasileira: da manutenção à desconstrução do estereótipo	2
	Martins, Eliane, 2003	<i>Os parâmetros curriculares nacionais na produção da diferença racial</i>	
<b>Total Geral</b>			<b>8</b>

A seguir, apresento de forma sucinta os apontamentos que cada uma das pesquisas traz aos estudos sobre as crianças negras, e como estes estudos contribuem com a minha investigação.

A pesquisa intitulada "*Aqui tem racismo!*": um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola, de Caroline da Silva (2012), consiste em uma Dissertação de Mestrado desenvolvida na Universidade de Campinas. A pesquisa apresenta a possibilidade de estudar as representações sociais da criança negra dentro do espaço escolar com estudantes de Ensino Fundamental. Aponta que as crianças negras negam suas origens por conta das práticas preconceituosas que são geradas no ambiente

escolar e principalmente pelos professores com o uso de apelativos e apelidos que mitificam a cultura negra e fazem com que a criança que é negra, adote um tipo de identidade pré-imposta na escola. Encontra-se nas conclusões que a escola não elabora estratégias de promoção da igualdade racial, aprofundando mais os níveis de preconceito interno.

Centrando-se na especificidade dos trabalhos realizados com as crianças negras, a pesquisa de Claudia Oliveira (2011) denominada *Cultura afro-brasileira e educação: significados de ser criança negra e congadeira no Município de Pedro Leopoldo – MG*, elaborada na Universidade Federal do Ceará, baseia-se em uma proposta etnográfica. A partir da observação participante, a autora analisa um grupo de crianças por meio de relatos e experiências significativas dentro e fora da escola. Tais meios possibilitaram a compreensão da importância que marca para seu contexto experiências vividas em relação às práticas afro-brasileiras que se efetivavam, sem se deter em compreender como surgiram. Todos os recuos de informações que foram coletados para o registro e análise com a população permitiram perceber que a escola precisaria incluir-se ainda mais nas características culturais e sociais da população atendida, com a finalidade de atingir todas as particularidades da população que passa por ela, entendendo que a população especificada para esta pesquisa é modificada e modificante do seu entorno. Assim constituem-se todas as aprendizagens como se fossem heranças e modeladoras de novas práticas sociais que sejam efetivadas a partir desse contexto.

Seguido a isto, a pesquisa de Poliana Soares (2012), denominada *Infância negra: uma análise da afirmação da identidade étnica a partir dos livros infantis*, desenvolvida na Universidade Federal da Paraíba, partindo dos aportes da sociologia, pretendeu analisar as imagens dos livros infantis na perspectiva da construção da identidade afrodescendente. Utilizando o acervo de livros que foram disponibilizados pelo PNBE, do ano 2010, a autora procura mostrar que, a partir dos artefatos produzidos, a sociedade configura novos olhares sobre a infância.

Outra investigação relacionada com as crianças negras data do ano 2012, elaborada por Ellen Souza (2012). É denominada *Percepções de infância de crianças negras por professoras de Educação Infantil*, e foi desenvolvida na Universidade Federal de São Carlos. A pesquisa mostra como, nas relações com as professoras que são formadas para a educação étnico-racial, ainda existem preconceitos e ideias estereotipadas, voltadas ao ensino nas escolas. Porém, no trabalho realizado, a partir de uma linha fenomenológica, são as crianças que potencializam e esperam que a mesma professora esteja constantemente em formação a respeito daqueles fatores diferenciadores que marcam para as crianças



negras elementos negativos que potencializam sua negação e continuam se representando como uma figura embranquecida. Tal situação tem motivado professoras a aprofundarem suas pesquisas acerca da população africana, os seus aportes e as implicações que tiveram no território brasileiro, permitindo a criação de novos espaços de interlocução e reelaboração de suas práticas escolares.

A pesquisa de Daniela Portela (2012), denominada *Iniciativas de atendimento para crianças negras na província de São Paulo (1871-1888)*, foi construída em torno de uma proposta baseada na historiografia sobre a criança negra livre da época. O estudo demonstra que não havia instituições em São Paulo que dessm importância à criança negra da época. A autora ressalta que os recursos históricos eram limitados e, com a coleta de dados, a pesquisadora marcou uma discussão sobre as possibilidades de atendimento da época. Percebeu que as instituições católicas são as que possuem uma série de registros acerca desta população e não o Estado. A pesquisa aponta que, historicamente, em São Paulo os atendimentos à infância negra só foram feitos após 1900, contando poucas instituições. Desse modo, a autora deixa a porta aberta para novas pesquisas que girem em torno da busca dessas formas de atendimento para essa população em específico.

Outra pesquisa encontrada é denominada *Cultura afrocearense: um estudo sobre africanidades, educação e currículo em uma escola pública de Fortaleza*, elaborada por Leyla Oliveira (2011), na Universidade Federal do Ceará. Utilizando como metodologia a pesquisa participante, a investigação foi realizada em uma escola de Fortaleza com a intencionalidade de fortalecer a Lei 10.639/03. Para tanto, a pesquisadora desenvolveu atividades dirigidas que incentivaram a discussão e a reflexão dos participantes sobre a presença da cultura negra na escola. As conclusões da pesquisa resgatam a multiplicidade de perguntas sobre as determinações da referida lei e a falta de sua implementação nas escolas de Ensino Fundamental. Além disso, aponta para a negação por parte dos professores da identidade negra e como eles mesmos reproduzem esse mesmo discurso a seus estudantes. Essa pesquisa permitiu-me compreender como, dentro do entorno escolar, são manejados diversos medos e estigmas para a população negra e a dificuldade que os professores têm de construir um discurso a partir dos seus próprios entendimentos sobre a cultura negra. Neste sentido, a pesquisa mostra que falta ainda muito trabalho escolar na construção de saberes culturais ao redor da cultura afro-brasileira e sua incidência na Contemporaneidade.

A pesquisa intitulada *Personagens negras na Literatura Infantil brasileira: da manutenção à desconstrução do estereótipo*, elaborada por Luiz de França (2006) para o

Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem, da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, analisa livros que tematizam esse gênero em diferentes épocas históricas. Os dados desta pesquisa apontaram que as mudanças que vêm sendo feitas na literatura contemporânea remetem-se a uma batalha pela erradicação dos preconceitos e do racismo, a partir da inclusão de fundamentos da cultura afro-brasileira como característica dessa população.

A última pesquisa encontrada foi elaborada por Eliane Martins (2003) e é intitulada: *Os Parâmetros Curriculares Nacionais na produção da diferença racial*. O estudo consiste na Dissertação de Mestrado da autora, desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e apresenta a problemática de como vem sendo constituída a questão racial nos PCNs e seus efeitos nos discursos dos processos de subjetivação de professores e alunos. A pesquisa foi desenvolvida a partir da perspectiva foucaultiana, que lhe permitiu dar uma abordagem analítica às questões raciais. Para tanto, observou os referidos documentos como um elemento que traz em seu discurso aspectos para o manejo do preconceito, e analisou como a escola deve ser uma reguladora desse tipo de questões. Com isso, a autora compreendeu que, ao serem difundidas as representações dadas nestes materiais oficiais sobre as populações com características sociais diferenciadas, continuam se estabelecendo discursos hegemônicos, pouco problematizados e possivelmente continuam sendo reproduzidos como formulações verdadeiras, legitimadas, mas à margem da mesma população que os acolheu.

Contudo, neste primeiro levantamento sobre trabalhos elaborados a respeito da minha temática, permito-me dar a importância que tem meu trabalho de pesquisa, uma vez que minha intenção foi analisar como a criança negra vem sendo apresentada nos livros de Literatura Infantil veiculados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola 2012, para a Educação Infantil, com o objetivo de analisar como o negro vem sendo narrado nestes livros e os efeitos de verdade que esses discursos vêm produzindo.

Assim, destaco a importância deste levantamento para minha pesquisa. Pude agrupar estudos desenvolvidos na área de educação que tematizam a população afro-brasileira, e perceber as preocupações de pesquisadores, que assim como eu, deram visibilidade ao papel que a população negra desenvolveu na sociedade brasileira.

Dentro do marco dos estudos que fui realizando para o desenvolvimento desta pesquisa, é possível compreender também a importância de incluir o entendimento sobre os conceitos de identidade, diferença, raça e etnia, como elementos centrais que foram utilizados como operadores ao longo de toda a escrita da análise. Estes entendimentos

foram construídos a partir das discussões e aportes dos trabalhos apresentados anteriormente e possibilitaram articular e reconstruir outra forma de compreender os conceitos importantes no meu estudo. É disso que trato na próxima seção.

#### 4.1 REFINANDO ALGUNS CONCEITOS

Um das questões importantes nesta pesquisa têm relação com os conceitos utilizados e com a problematização do uso das palavras e denominações que enquadram o indivíduo em um caráter determinado. Minha intenção não foi encaixar esta pesquisa na direção dos postulados da teoria crítica. Aqui, só faço uso de aportes que vêm sendo discutidos por alguns pesquisadores em diversos campos, com o propósito de compreender como vem sendo construída a identidade dos indivíduos que compõem este grupo social e como eles passam a fazer parte dos produtos das políticas públicas relacionadas ao processo escolar.

Desse modo, minha intenção foi compreender como os conceitos de diferença, raça e etnia vêm se construindo a partir das discussões acadêmicas. Tal compreensão torna-se importante para a análise acerca de como são configurados os discursos sobre o negro na Literatura Infantil para a educação das crianças de zero a seis anos.

Para dar início a este objetivo, trago como exemplo deste campo de investigação o texto de Rosemberg (1996). O artigo vem da contextualização do trabalho feito com Regina Pinto intitulado *Criança de 0 a 6 anos e raça: Casa e escola*. A autora expõe que, além dos processos de escolarização, a tendência agora é falar das relações raciais como método integrador.

A autora pontua que as modalidades de educação para as crianças negras são de cunho branco, a partir das alternativas educacionais de pior qualidade. Assim, “a constatação empírica de que a população negra se encontra super-representada em modalidades educacionais utilizadas por brancos de nível de renda inferior tem nos levado a sugerir um padrão de segregação” (ROSEMBERG, p. 63, 1996). É possível dizer, então, que o conceito de raça foi sendo utilizado durante muito tempo para denominar/classificar um grupo humano e assim ter algum controle da população com que se trabalha, ou seja, não efetivo para elaborar estratégias de atendimento diferenciado. Durante muito tempo, esse conceito foi sendo empregado com a denominação científica e biológica:

[...] utilizado para classificar os grupos que possuíam diferenças visíveis em seus traços morfológicos. Tal conceito de raça, empregado para

caracterizar os seres humanos, emerge da necessidade suscitada pelas grandes navegações de o homem entender a diversidade humana (SOARES e ALBURQUERQUE, 2010, p. 2).

Na mesma direção, é importante enfatizar que:

A ênfase biológica da raça correspondeu às necessidades do racismo local, podendo ligar-se à emergência de um projeto eugênico baseado na proposição de estratégias de intervenção junto à população — tendo por objetivo o melhoramento racial através do controle da hereditariedade e, por sua vez, da mestiçagem (KERN, 2013. p.446).

Dessa forma, foram e são múltiplas as instituições que ainda propõem uma classificação da população humana sob o ponto de vista biológico, no sentido de ser usado para determinar as características físicas e sociais de seu grupo, embora isto seja, ainda, como expõem Oliveira e Abramowicz (2010), um motivo classificador na determinação do lugar político e social dentro de uma sociedade.

O termo de raça, segundo a análise de Lima (2013), está carregado de uma conotação negativa com relação a alguns grupos sociais específicos. Este conceito pertence a uma construção social mais que biológica, entendendo que “[...] a teoria definida pelos genes não se sustenta existindo apenas uma raça, a raça humana” (LIMA, 2013, p.144). Este elemento, por ser de caráter biológico, desencadeia pensamentos e ações racistas comumente encontrados em nosso cotidiano.

Cabe ressaltar, ainda, que na sociedade contemporânea o conceito da raça continua sendo uma forma de categorizar a população, a partir de um discurso que já é aparentemente coletivo e normatizado: o da existência de raças superiores e inferiores. No entanto, discussões vêm sendo realizadas a fim de desconstruir esse conceito e modificar seus entendimentos e usos, a partir da afirmação e compreensão de que o motivador da conexão entre os caracteres biológicos e a classificação social já não existe (OLIVEIRA e ABRAMOWICZ, 2010). Sendo assim, nas discussões atuais sobre o conceito de raça é possível compreender que:

[...] quando aplicado à humanidade, causa inúmeras polêmicas, porque a área biológica comprovou que as diferenças genéticas entre os seres humanos são mínimas, por isso não se admite mais que a humanidade é constituída por raças” (NOGUEIRA, APARECIDO e KAZUKO, 2008. p.4).

Essas afirmações têm gerado mudanças nas formas de reelaborar discursos e atendimentos inicialmente vindos das políticas públicas. Relacionado a isso, Nogueira, Aparecido e Kazuko (2008. p.4) apontam que:

O conceito de raça ao ser usado com conotação política permite, por exemplo, aos negros valorizar a característica que difere das outras

populações e romper com as teorias raciais que foram formuladas no século XIX e até hoje permeiam o imaginário popular.

De acordo com a análise elaborada por Kern (2013), a partir das afirmações de Stuart Hall, fazer uso do conceito de raça motiva uma discussão mais que biológica, uma discussão política, em que estão sobrepostas ideias econômicas. Conforme o autor, "na medida em que a raça é construída política e socialmente e que o racismo manifesta-se tanto no sentido da diferenciação essencial nos níveis biológico e cultural, o combate ao racismo só é possível quando se aceita que existe" (KERN, 2013, p. 7). Sendo assim, estabelecer compreensões sobre o conceito de raça e suas implicações em torno das relações sociais e das práticas discursivas na escola, permite-nos iniciar um debate sobre as formas como estamos compreendendo a sociedade e, ainda, relacionar esses entendimentos com as ações que se produzem e reproduzem na atualidade.

Deste modo, uma das características mais importantes dentro da pesquisa tem a ver com a intencionalidade de compreender que as temáticas impulsionadas pelo MEC e originadas nos livros de Literatura Infantil para a Educação Infantil por meio do PNBE trazem no fundo uma série de contribuições históricas, particulares dos grupos sociais. No entanto, para que possam ser representadas, torna-se relevante que a escolha dos livros tenha valores simbólicos e culturais para essas comunidades.

Meyer (2010) faz referência ao termo "étnico", baseado no proposto por Stolke (1991), que determina uma grande diferenciação para esse termo. Destaca que deve-se compreender e afastar a ideia biológica que foi construída na época do nazismo. O que se busca é um conceito que visibilize os processos históricos e culturais como características que constituem um grupo de pessoas. Assim, "[...] a noção de etnia deveria cumprir essa função de distinguir o fato natural do fato simbólico/social" (MEYER, 2010, p. 74). A ideia nesse conceito é dar ênfase à etnia como próprio da identidade cultural e não como uma caracterização biológica do conceito de raça. Segundo as considerações de Lima (2013, p.143) sobre o termo, destaca-se que:

O termo *etnia* é originário de *ethnikos*, do grego, utilizado para designar povo e nação. Contemporaneamente, ainda conserva seu sentido básico, pois se refere a grupos que tem um determinado grau de consciência e solidariedade, constituído por pessoas conscientes de terem origens e interesses comuns.

Concordando com os autores, destaco que esse conceito é uma construção político-cultural que possibilita um grupo humano criar espaços de interação que marquem fatos e discursos relevantes, permitindo visibilizar características dos povos afro-brasileiros que são

constituintes da identidade do povo brasileiro. Assim, é importante apresentar, aqui, a compreensão que Meyer (2010, p.75) traz sobre a cultura e a etnicidade:

A cultura de origem passa, nesta perspectiva, por um processo de transformação é reinventada, recomposta e investida de novos significados e constitui a etnicidade, entendida por ela como uma forma de definição e organização política de grupos, na qual se invocam uma origem e uma cultura comuns, usada por determinados agentes sociais, nos momentos em que seu uso for relevante.

A partir dessas referências, pode-se concluir que, para as compreensões do conceito de etnicidade, deve-se incluir todas as características culturais de um grupo social. A partir desse olhar, é possível contemplar os fatos históricos como elementos transversais nas aprendizagens de uma cultura e como ela vai se construindo politicamente dentro de uma comunidade.

Destacando a abordagem feita anteriormente sobre os conceitos de raça e etnia nas compreensões de sua função no contexto social e, mais especificamente, na escola, é possível considerar que sua articulação, raça-etnia, pode-nos auxiliar na medida em que abrange elementos constitutivos da história e da cultura do povo afro-brasileiro no trabalho escolar. Entendo que esta relação servirá para compor uma nova ideia na forma como podemos olhar o nosso entorno. Além disso, compreendo que é esta multiplicidade de diferenças que caracteriza nosso cotidiano. Nesse sentido, valorizar os aportes da população afro-brasileira ganha ainda maior terreno após um período de afastamento e segregação.

É também indispensável fazer uma discussão sobre as compreensões acerca da diferença como um dos elementos básicos e transversais neste estudo. Na analogia de Silva (2002), a diferença e a multiplicidade (de se multiplicar) motivam a estabelecer pontos em que se possam aliar elementos do surgimento de um e do outro conceito no contexto. Em suas palavras, “a diferença não pede tolerância, respeito ou boa-vontade. A diferença, desrespeitosamente, simplesmente difere” (SILVA, 2002, p. 66).

Ao se compreender a existência de outro sujeito que constrói a subjetivação do eu e que é principalmente construído na educação, pode-se dizer que existe uma ideia inicial de territorialização fundada em torno de um só padrão de ser, “fazendo com que ele se torne um 'eterno retorno do mesmo’” (GALLO, 2005, p, 214). Isto indica que além da escola ser o principal cenário de subjetivação, ela constitui-se, muitas vezes, como fonte reprodutora de conteúdos. O que implica, em suma, numa ida e vinda do que ela quer produzir, repetir, e do sujeito que ela serializa, territorializa e molda.

A partir de tal entendimento, a diferença é muitas vezes compreendida como um elemento próprio da natureza e da condição humana e não como uma construção cultural. Nessa perspectiva, não se pensa nos efeitos das relações de poder que deram passo aos discursos que definiram alguns grupos humanos em relação a outros. Assim, apresentam-se as diferenças como se fossem algo do cotidiano que pode estar conosco ou afastado de nossa cotidianidade como algo exótico. Cabe a possibilidade de problematizar: a diferença ainda continua sendo usada como uma forma de classificar o “outro” na urgência de incluí-lo em nosso cotidiano?

No que diz respeito a este questionamento, é possível compreender aqui que se tende a confundir a diferença com a diversidade no sentido que esta última,

tem sido apropriada pelas redes de consumo, produzindo-se, por um lado, toda uma plethora de produtos e serviços destinados aos “diferentes”, em uma estratégia de segmentação (e proliferação) de mercados, e, por outro, todo um amplo leque de textos comunicacionais abordando os grupos minoritários (SILVEIRA, BONIN e RIPOLL, 2010, p.100).

Percebe-se uma conotação negativista do sujeito ter de levar como uma carga a condição particular de que precisa de alguém para salvá-lo, alguém que o ajude com aquilo o afasta do restante da população. Assim, percebe-se que “os discursos sobre a aceitação da diferença pregam uma lógica da tolerância, mas permanentemente, remetem a uma ‘norma transparente’ do qual a diferença diverge” (KLEIN, 2010, p. 191). Este aspecto surge da necessidade que esse outro sujeito sente de se inscrever, de alguma forma, em seu contexto para poder pertencer a um grupo generalizado.

Assim, a diferença motiva um olhar específico para cada uma das coisas que estão presentes no cotidiano, sobretudo, o escolar. Daí a importância de se entender como é que cada um desses elementos específicos vai interagindo um com o outro. “Por esta razão, o tema do outro é um dos grandes problemas a serem pensados pela educação” (GALLO, S/D, p. 1). Nesse sentido, o universo escolar tem que ser pensado como aquele espaço no qual se compreende a singularidade do mundo, aquele que está se reconfigurando constantemente, ou seja, aquele que é mutante constante, diferente. Assim, faço minhas as palavras de Gallo (S/D, p. 13), que afirma que é necessário ir “tomando o outro em si mesmo, o outro enquanto outro, produzindo-se então uma política da diferença que pensa o coletivo como conjunto de diferenças”.

É claro que se estamos considerando a diferença como o pensamento em cada um dos indivíduos que compõem um espaço específico, e que nessa relação de um a um vão se constituindo como sujeitos particulares nesse mesmo contexto, temos que entender que esse espaço já está sendo configurado como algo novo, único, particular. Tal entendimento

pode contribuir para desconstruir, assim, toda ideia de homogeneidade social, visto que cada um dos integrantes do grupo aporta ideias únicas que fazem com que as experiências de aprendizagem não sejam repetíveis. São, portanto, diferentes nessa relação. Neste sentido, como afirma Gallo,

A coletividade é possível porque, sendo singularidades, sendo todos diferentes, irreduzíveis ao mesmo, podemos construir projetos coletivos. Podemos construir situações que aumentem nossa potência, a potência de cada um, situações em que a liberdade de um não é um limite da liberdade do outro, mas sua confirmação e sua elevação ao infinito [...]. (S/D, p. 14)

Concordo com a afirmativa do autor no sentido de afastar-se da ideia de monopolizar no sujeito só uma forma de pensamento e entendimento do mundo e inscrever-se na construção e compreensão daqueles elementos característicos que fazem com que os sujeitos percebam-se como únicos e dificilmente repetíveis no espaço da educação e da aprendizagem. Isto motiva compreender que:

O processo educativo, assim, só pode ser *imane*nte, relativo ao grupo e dependente daquele grupo, sendo irrepetível. Ou melhor, uma experiência educativa assim pensada pode ser repetida, mas gerará diferença, não o mesmo (GALLO, S/D, p. 15).

Dessa forma, ao pensar em um sujeito a partir de sua individualidade, como um ser diferente do outro, é possível construir e potencializar uma comunidade, um grupo no qual se entenda que o outro é parte essencial e único na construção desse tipo de espaço particular. É nesse sentido que sua singularidade vai colaborar com a construção da singularidade do outro. Assim, propõe-se uma educação que veja o outro, não como o objeto de estudo, mas sim como a finalidade dos projetos e planejamentos educativos nos quais se pense as características individuais e particulares como um elemento único e indissociável do sistema educativo. Tal compreensão converte-se num elemento fortalecedor das práticas escolares onde se construam espaços em que se possibilite pensar no outro como ser individual e ser social, que complementa seu espaço e o espaço dos demais.

Segundo Silva (2012), analisar a diferença e a identidade significa compreender que ambas são mutuamente determinadas, mas que a diferença está em primeiro lugar. Nesse sentido a diferença passa a ser vista como o resultado de um processo de diferenciação e ainda que exista uma associação entre ambas, é preciso

[...] considerar a diferença não simplesmente como o resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual *tanto* a identidade *quanto* a diferença (compreendida, aqui, como o resultado) são produzidas. Na origem estaria a diferença - compreendida, agora, como ato ou processo de diferenciação." (SILVA, 2012, p. 78)



Assim, considera-se que tanto identidade como diferença são o produto mesmo dos atos da linguagem, não são naturais, elas proveem de uma série de fabricações culturais e sociais nas quais nós tanto as produzimos quanto as transformamos em função dos contextos e das relações culturais nas quais nos inserimos.

Numa aproximação destas releituras e compreensões conceituais, pode-se entender a identidade como toda experiência que vai subjetivando o indivíduo e faz pensá-lo como um objeto que é construído socialmente, a partir das experiências vividas na exterioridade. Assim, este termo:

Hace referencia a que todo ser humano como sujeto social, ser en constante relación y participe de múltiples prácticas discursivas, tiene Identidad. Pero entrar a hablar de Identidad Cultural requiere reconocer a todo un grupo, todo un pueblo con historia y ascendencia compartida. (BOHORQUEZ, CARDOSO e CUCHUGAY, 2012, p. 39-40).<sup>30</sup>

Desse modo, o processo de construção da identidade é permanente e vai configurando-se como o resultado das transformações do mundo, das circunstâncias de vida e das experiências no contexto em que vão desenvolvendo-se. Estes tipos de relações estão caracterizados de forma circular e recíproca no que se estabelecem intercâmbios de saberes que tendem a lutar nessa troca de manifestações para configurar e reconfigurar o sujeito. Porém, na construção da identidade e nessas lutas de saberes se faz também uma compreensão acerca do poder e do saber nos discursos.

Assim, essa situação de intercâmbios de saberes, de luta de poderes discursivos e culturais vai interpelando o sujeito e definindo-o em certas especificidades, que o diferencia dos outros. Porém, é difícil compreender que a constituição da identidade do sujeito nada tem a ver com o contexto nem com o outro; eles sempre vão estar sobrepostos, relacionados, inter-relacionados social e culturalmente para constituir-se e (re)construir-se.

Nesse sentido, a identidade é reconstruída de forma constante, incessante e simultânea por um tempo, um espaço e um grupo social que vai constituindo uma rede de significados e significantes a partir de um conjunto de elementos históricos que os compõem. E, portanto, vão costurando em cada sujeito uma forma de se olhar e se significar nas práticas cotidianas, no mundo, na sociedade, permitindo-lhe construir também uma forma de olhar o outro, que é distante dele, mas que faz parte de seu contexto de aprendizagem.

Considerando a intenção desta pesquisa, é fundamental entender como foi o

---

<sup>30</sup> Produto do trabalho de graduação finalizado “La auto-identificación y reconocimiento de las niñas y los niños afrocolombianos concebidos desde las dinámicas del aula”. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Tese de grado declarada como menção honrosa.

processo de construção das identidades da população negra. Partindo dos estudos de Munanga (2009), entendo que o processo de construção da identidade negra tem a ver com três características que surgiram a partir da elaboração de um coletivo de elementos históricos, linguísticos e psicológicos.

Partindo dos usos históricos, Munanga (2009) percebe o resgate dos conhecimentos culturais dos povos dentro de um sentimento coletivo e de recuperação coletiva. O elemento linguístico, por sua vez, serve para mostrar como historicamente se comunica uma tradição oral e cultural originada no processo das expressões e narrativas características de cada um desses povos. E, por último, o elemento psicológico que focaliza as questões culturais e como as estruturas sociais históricas vêm impondo um discurso que não viabiliza por muito tempo o acervo dessas comunidades.

A partir dos estudos desse autor, podemos afirmar que as identidades da população negra vêm sendo constituída não só por seus aportes em relação com a história e a cultura, mas também pela diferenciação da cor da pele. Munanga (2009) faz referência aos estudos de Lecherbonnier, onde destacam-se diferentes concepções sob a negritude, salientando dois polos de entendimento. Um como acepção mítica vinda dos saberes ancestrais e o outro, muito divulgado, é o sentimento do negro como agressivo frente ao branco, destacando que essa ideia é alegórica ao processo colonialista.

Pode-se entender, então, que a configuração da denominação do negro tem uma relação histórica em função da sociedade e o modo como ela age no cotidiano. É, portanto, deste ponto de encontro entre as denominações históricas e culturais que posso continuar falando das crianças negras. Tal compreensão passa pelo entendimento das relações que as crianças negras têm com sua cultura familiar, que vai aparecer no processo escolar e nas formas com que elas serão lidas, por exemplo, a partir das políticas públicas.

É importante destacar que não estou pretendendo encaixar a discussão desta pesquisa no diálogo entre os conceitos apresentados anteriormente. A pretensão é compreender suas inter-relações e como eles vêm se apresentando enquanto objetos de interpelação do sujeito num contexto particular como é na Educação Infantil.

Assim, compreender estes conceitos permite-me direcionar o meu olhar às estratégias discursivas usadas para dar significado a uma cultura/sociedade e compreender como é definida/entendida dentro da mesma. Com este intuito, no próximo capítulo apresento os movimentos de análise desenvolvidas a partir dos livros de literatura infantil disponibilizados pelo PNBE do ano de 2012.

## **5. O ACERVO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM AO PNBE - 2012**

Focalizar na análise dos livros não foi nada fácil. Afastar-me daquele olhar que acha os livros todos como "inocentes" ou "simples" não foi nada simples. Simples é perceber de um olhar só, quantos personagens negros há neste acervo; simples é contá-los, mas não é tão simples olhar a partir do que está dito na sua própria simplicidade. Fácil não é. Mas, fazer a seleção do material para a análise nesta pesquisa não só levou tempo de leitura e momentos prazerosos do tempo investido em cada um dos livros, como também me motivou a refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas nas escolas. Possibilitou até que eu imaginasse como poderia narrar aqueles contos para as crianças. Assim, pesquisa e imaginação converteram-se em inseparáveis no momento de executá-la.

Ainda que pesquisa e imaginação tenham caminhado juntas durante todo este processo de análise, procurei não abandonar o foco pelo qual iniciei esta investigação. Com relação a este processo na pesquisa, este capítulo está composto inicialmente pela análise que foi desenvolvida em função dos materiais que foram selecionados para esta pesquisa na intencionalidade de olhar como o negro vem sendo narrado nos livros de literatura infantil veiculados no Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE do ano 2012, e perceber os efeitos de verdade que vêm sendo produzidos a partir dos discursos que eles vão legitimando sobre o negro na literatura. Para isso, a primeira seção deste capítulo visa uma apresentação geral dos livros do acervo do PNBE-2012 que foram coletados para o desenvolvimento desta pesquisa na intenção de perceber as temáticas centrais desse conjunto de livros, os quais permitiram fazer a seleção do material nas especificidades propostas para esta investigação. A segunda seção da escrita analisa como o negro protagoniza esse conjunto de histórias nas quais ele aparece, buscando compreender nessas representações e silenciamentos como são caracterizados e abordados estes personagens. A terceira seção deste capítulo pretendeu focar em perceber como o discurso sobre a diferença motiva a discussão sobre o outro desde uma idealização sobre a valorização e aceitação de suas diferenças.

Estes movimentos da análise abordados tiveram a intenção de problematizar como esses discursos, em relação a temas relacionados à diversidade e à diferença, levam a escola a mitificar uma determinada forma de olhar os sujeitos. Assim, muitas vezes são produzidos discursos nos quais a aceitação/inclusão do outro é motivo de festejo, na intenção de entendê-lo/compreendê-lo não como aquele que é igual a nós, mas sim torná-lo parte da nossa sociedade.

## 5.1. RECONHECENDO O MATERIAL

Quando iniciei a viagem pela caracterização do material de análise fiquei num ir e vir do que poderia ser incluído ou não dentro da perspectiva de trabalho. A seleção do material, já abordada no segundo capítulo, possibilitou olhar com maior especificidade aqueles conteúdos e discursos subjacentes neste material da pesquisa. Assim, o processo de seleção dos livros de literatura infantil que foram o foco desta investigação a partir do acervo total disponibilizado pelo PNBE do ano 2012, se caracterizou por conter entre cada um dos acervos, delimitados e disponibilizados pelo mesmo Programa, alguma referência em relação aos conceitos que foram abordados e discutidos ao longo desta investigação, tais como diferença, raça, etnia e identidade.

Para o desenvolvimento inicial desta análise, esta seção apresenta um mapeamento geral (características físicas e de conteúdo) que oferecem estes materiais coletados e sua relação com a classificação à que pertencem no acervo total do PNBE-2102. Nessa direção, apresento uma divisão de temáticas na qual se consegue observar o tipo de personagens que são utilizados nas histórias deste acervo, bem como as que protagonizam as narrativas.

Antes de iniciar a caracterização geral, considero pertinente destacar que, segundo os direcionamentos da LDB em função das etapas do Sistema Educativo do país, a Educação Infantil como a primeira etapa que compõe a Educação Básica, a qual tem principal atenção em crianças com idades entre os zero e seis anos, está dividida em Creche, atendendo de zero até os três anos de idade, e, logo após, a Pré-escola dos quatro até os seis. Considero importante esse esclarecimento, tendo em vista que o acervo do PNBE do ano de 2012 conserva essa divisão, apresentando dois acervos para a Educação Infantil – creche (categoria 1) e dois acervos para a Educação Infantil – pré-escola (categoria 2).

Cabe ressaltar que na busca pelo desenvolvimento da criança, são fundamentais os tipos de materiais didáticos com os quais possam ser feitas as práticas pedagógicas dentro do entorno escolar. No Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras de literatura para o PNBE do ano de 2012, em diversos momentos é ressaltada a necessidade de que as obras inclusas estejam adequadas à faixa etária a qual se destina. É possível percebermos isso no item 2 do Anexo II do Edital, que aponta a qualidade temática como um dos critérios adotados na seleção dos livros. Vejamos o que está expresso neste critério:

As obras deverão estar adequadas às faixas etárias e aos interesses das crianças da educação infantil, do ensino fundamental e de jovens, adultos e

idosos da EJA. Entre suas características, serão observadas a capacidade de motivar a leitura, o potencial para incitar novas leituras, a adequação às expectativas do público-alvo, as possibilidades de ampliação das referências do universo dos diferentes públicos e a exploração artística dos temas. (BRASIL, 2010, p. 24)

Ao analisar as obras que compõem os acervos destinados para a Educação Infantil, bem como a caracterização feita no Edital para o PNBE 2012 para cada categoria percebi que as temáticas e características são similares, tanto para a categoria 1 (Educação Infantil - creche), quanto para a categoria 2 (Educação Infantil – pré-escola). Segundo o Edital foram estabelecidas algumas disposições temáticas fundamentais neste processo, tais como: textos em verso, prosa, narrativas por textos e imagens que possam ser relacionais, textos de tradição popular, entre outros.

Um aspecto que diferencia a caracterização das obras feita no Edital para a categoria 1 – creche e para a categoria 2 – pré-escola é o fato de que para os livros selecionados para a creche, foi estipulado que os acervos deveriam, entre outros, conter obras com narrativa de palavra-chave, que vinculassem imagens com palavras. Posso citar como exemplo o livro "O Grande Livro de Palavras de Ninoca" (Lucy Cousinis, S/D), da Editora Ática. O livro é chamativo pelas cores usadas em sua edição, apresentando uma capa cartonada, as folhas com impressão brilhante, além de usar vários desenhos que remetem à palavra e a imagem durante sua narração. Ao manusear o livro, o leitor pode descobrir e conectar visualmente as palavras com as coisas ali representadas. Veja a referência na seguinte imagem:

Figura 1. Cena Conto O Grande livro das Palavras da Ninoca.



Segundo o mesmo Edital, na pré-escola já não serão usados livros que "Vinculem imagens com palavras". Aqui, o texto em prosa, fundamentalmente com o teatro, como os textos com "livros de narrativas com imagens" e os textos que incluem adivinha são os que têm, entre os demais, a maior importância para a escolha dos materiais. Um exemplo a esse respeito é o livro "Adivinhe se puder" (Eva Furnari, 2011) da Editora Uno, o qual contempla em seus desenhos cores não tão chamativas, bem mais suaves, neutras. As imagens apresentadas neste livro ajudam a compor a narrativa apresentada, na qual são relatadas adivinhas relacionadas a elementos do cotidiano ou de fácil recordação, integrado por imagens que cobrem a maior parte da página do livro, as quais exemplificam o que está escrito como parte da adivinha. Finalmente as respostas a todo o conjunto de adivinhas encontram-se nas duas últimas páginas do livro, antecedendo à apresentação feita da autora.

Figura 2. Cena Conto Adivinhe se puder..



Com relação ao tipo de material que foi solicitado neste processo seletivo, é importante ressaltar que no Edital do PNBE 2012, foi destacado como fundamental, tanto para a categoria 1 – creche, como para a categoria 2 – pré-escola, que:

Os livros deverão ser adequados à faixa etária das crianças da educação infantil e confeccionados em material atóxico (papel, cartonado, tecido, EVA, plástico, entre outros materiais), de forma a possibilitar o manuseio por crianças (BRASIL, 2010, p.2)

Em relação a isto, pude perceber que os livros que fazem parte dos acervos da categoria 1 e 2 apresentam narrativas que se relacionam às imagens apresentadas e com ilustrações coloridas e atrativas. Porém, um aspecto em especial chamou a atenção com relação ao material com que os livros foram confeccionados. No acervo para a Educação Infantil dentro da categoria 1 - Creche percebi que, os livros que foram dispostos para esta faixa etária da educação são cartonados, e a quantidade de páginas por livro neste acervo oscilam entre 10 e 15. É importante ressaltar que nos livros selecionados pelo MEC para esta edição do Programa, foram deixados de lado livros com materiais como tecido, E.V.A e plástico, os quais servem para um trabalho direto, "Corpo a corpo", entre bebê, criança bem pequena e o livro. A presença de livros com estes materiais está associada à ideia de estabelecer práticas pedagógicas nas quais seja a criança que interage com seu cotidiano e com o que a rodeia e seja a partir das próprias experiências com o mundo que ela, a criança, estabeleça relações entre objeto e contexto.

Com relação a isso podemos exemplificar o material utilizado nos livros com as seguintes ilustrações extraídas de forma aleatória do acervo geral do Programa, tais como:

Figura 3. Conjunto Aleatório de Livros (Capa) do PNBE - 2012



A opção de dividir o acervo em creche e pré-escola parece ter a intenção de atender às especificidades das idades e dos processos da aprendizagem das crianças, porém prioriza a homogeneização do tipo de material que é utilizado para a confecção dos livros. Sem deixar de sinalizar que o acervo atenta às especificações que o Programa pede sobre os estilos literários ou técnicas com as quais foram feitos os desenhos deste tipo de material, é importante ressaltar que os acervos do PNBE, do ano de 2012, priorizam apenas um tipo de material. Se levarmos em consideração as especificidades para o trabalho e manuseio de livros com bebês, são os de plástico, de pano, aqueles elaborados em E.V.A e os desenhados para o desenvolvimento do sentido do tato, os que mais motivam os primeiros espaços de interação. Debus, em artigo que discute as condições de produção da leitura literária na Educação Infantil, ao abordar aspectos relacionados à materialidade do livro impresso resalta que:

A primeira cerimônia de apropriação da leitura pela criança se dá com a materialidade do impresso, pelo contato com os elementos físicos constitutivos do livro: o tipo de papel, a textura, o volume, a extensão do número de páginas, o colorido das ilustrações, etc. Esse esboço de leitura pode ocorrer já nos primeiros dias de vida no bebê, quando ao aproximarmos do livro objeto, isto é, dos livros de pano, de plástico e de outros materiais resistentes, como os de papelão, de borracha, etc. Nesse momento, o livro com essas características ocupa um papel próximo ao do brinquedo: a criança tem a oportunidade de manter uma relação palpável com um objeto que se identifica com a estrutura física de um livro. (DEBUS, 2001, p.67-68)

Neste sentido, ao serem manuseados, mordidos, amassados, se potencializa as possibilidades de aprendizagem do cotidiano, do material que o mundo oferece para a exploração desde a terna idade, pois ao serem tão próximos e tangíveis motivam entre eles, bebê e livro, uma relação intrínseca e prazerosa vista como uma "relação que passa mais pela afetividade e sensibilidade a partir da consistência material do livro objeto" (Ibidem, p. 68). Kaercher (2010) pontua a importância que deve ser dada para o tipo de materiais a serem usados nas práticas pedagógicas, desde o início da Educação Infantil, sinalizando especialmente que,

[...] nesse período, a criança se desenvolve a partir das interações que pode estabelecer com o meio e que estas interações passam pelo uso de seus sentidos e do movimento [...] como estruturas de pensamento. Também o livro precisa estar adequado a essas exigências. Portanto, precisamos aceitar que o livro será alvo de manipulação intensa, será cheirado, mordido, amassado, esfregado, arrastado etc. (p. 138)

Nesta direção, questiono-me sobre as diferenças entre os acervos da creche e da pré-escola por serem tão específicos na listagem, mas homogêneos na seleção dos materiais. Pois, se a intenção do Edital foi selecionar livros adequados à faixa etária de cada



categoria, por que os materiais utilizados restringem-se ao papel cartonado? Tal questionamento parece pertinente uma vez que as formas de interação de bebês e crianças de cinco e seis anos com os livros ocorrem de formas muito diferentes e específicas.

Nos acervos disponibilizados pelo PNBE – 2012, as formas de interação com os materiais com os quais foram confeccionados os livros limitam-se ao cartonado, ainda que o Edital aponte para a diversidade de materiais. Com isso, podemos dizer que ficam também limitadas as possibilidades de interação dos bebês e crianças com livros confeccionados com outros materiais, o que poderia oportunizar uma ampliação de experiências na exploração dos mesmos. As limitações na diversidade de materiais com os quais estão confeccionados estes livros disponibilizados pelo Programa para o trabalho com os bebês e crianças bem pequenas nos leva a pensar acerca da invisibilidade com a qual está sendo concebido o trabalho pedagógico para a faixa etária de zero a três anos. Cabe notar, deste modo, que ainda que atualmente se dê visibilidade à educação dos bebês e crianças bem pequenas, muitas vezes continuamos compreendendo isso como o diferente, que deve ser incluído nas práticas educativas, mas a partir das especificidades das crianças maiores.

A partir dessas considerações feitas nos parágrafos anteriores, posso afirmar que os livros, como artefatos culturais e pedagógicos no contexto escolar têm implicações no cotidiano educativo da Educação Infantil. Porém, cabe destacar que o trabalho pedagógico escolar durante os primeiros seis anos de vida da criança não se limita só ao uso do livro como única ferramenta para a abordagem de diferentes experiências educacionais, mas este faz parte dos recursos mais usados, diversos e motivadores de experiências múltiplas no desenvolvimento das aprendizagens de um sujeito.

Direcionado a isto, Silveira (2010) sinaliza que a literatura adquire importância na instituição escolar porque a escola dispõe dos agentes que fazem uso destes textos e, ainda, fortalecem seu objetivo curricular de apontar o uso da literatura como ferramenta essencial e transversal nos processos de ensino-aprendizagem. Essa importância que a literatura infantil vem ganhando se faz presente, também, nas políticas públicas como, por exemplo, no PNBE. Com relação a isto, Klein (2010) sinaliza que:

[...] existe uma intensa produção literária sendo estimulada e distribuída entre crianças e que os espaços escolares se constituem em espaço privilegiado de consumo dessas obras, comprovado pelos altos investimentos das instâncias gestoras das políticas educacionais na qualificação das bibliotecas das escolas públicas (KLEIN, 2010, p.192)

Neste sentido, são os espaços escolares os que motivam a utilização deste tipo de materiais dentro de suas estratégias pedagógicas. Elementos que não só servem para

capturar a atenção da criança e inseri-la no processo de interação com o livro, como também se converte num instigador sobre as caracterizações que apresentam sobre o mundo e com as quais estas crianças podem ser determinadas/determinantes.

Desta forma, estes materiais convertem-se para a escola em "pílula edulcorada para formar, informar, ensinar e conformar" (SILVEIRA, 2010, p.98). Assim, é possível compreender que o uso dos elementos de literatura infantil desde a mais terna idade, ressalta a ideia de manter uma população dentro de uma determinada linha de temáticas, conteúdos e ferramentas de aprendizagem, como se percebe, em alguns aspectos, uniformizadas.

Entendo deste modo que os acervos de livros do PNBE – 2012 podem tornar-se como uma ferramenta que apresenta um olhar único no que diz respeito ao tipo de material com o qual são confeccionados. Digo isto, pois é possível encontrar que tanto nas especificações para a categoria creche como para a categoria pré-escola estão sendo destacados os mesmos tipos de materiais para o trabalho com os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças com idades entre os quatro e cinco anos.

Nesse sentido, o Edital que o PNBE do ano 2012 apresentou segue a linha de atenção que a LDB pontua, uma vez que em seu CAPÍTULO V. inciso 1º, sinaliza que; "haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial", especificando as condições de cada um dos alunos registrados que pertencem a essa rede educacional. Reforça ainda mais este tipo de atendimento a estas populações com o Art. 59º, afirmando que: "Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades" (BRASIL, 2010). Essa preocupação, ainda que de forma tímida, foi apresentada no Edital, uma vez que no item 3.3 prevê para a categoria 2 – pré-escola, a apresentação e inclusão de livros em BRAILE e Libras.

Porém, percebi que nenhum dos acervos que integraram esta pesquisa possui algum livro para crianças portadoras de Necessidades Educacionais Especiais, por exemplo, livros impressos em BRAILE e materiais traduzidos em LIBRAS. Ainda que não estejam matriculadas crianças com Necessidades Educacionais Especiais em todas as escolas de Educação Infantil, alguns livros poderiam ser disponibilizados a partir desta especificidade. A presença destes livros no acervo poderia apoiar o trabalho pedagógico dos professores e possibilitar uma maior interação das crianças cegas e surdas com os mesmos, de forma a atender as suas necessidades. Nesse sentido, parece que os

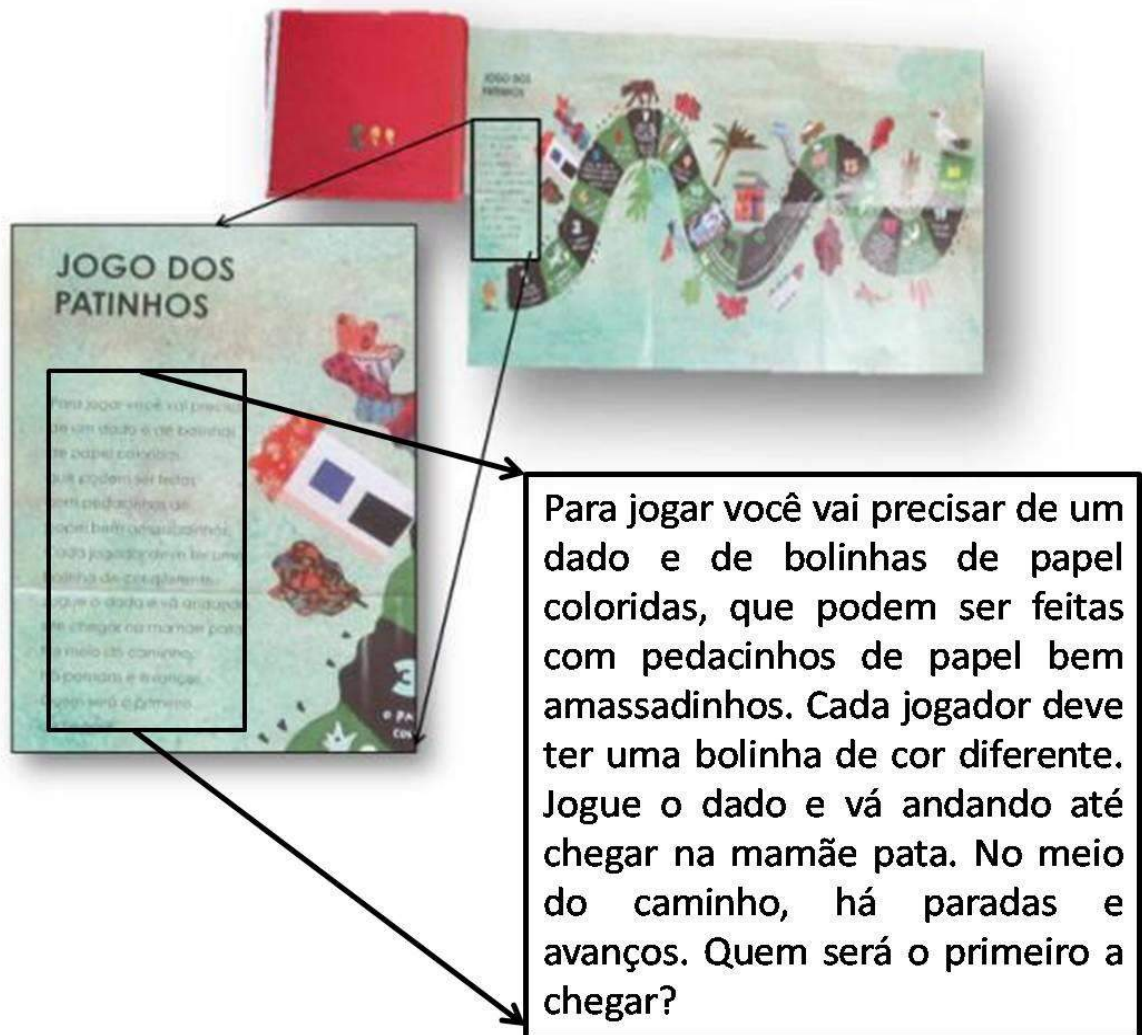
direcionamentos apontados nas políticas públicas educacionais nacionais em direção aos processos de inclusão foram pouco considerados nos acervos que compõem o PNBE do ano de 2012 para a Educação Infantil.

Há outro aspecto que gostaria de salientar, que diz respeito às interações e à brincadeira. Com relação ao processo de interação entre crianças e livros, dentro das proposições que o MEC também dispõe para a Educação Infantil, temáticas relacionadas com a interação e a brincadeira ganham centralidade nas práticas pedagógicas. As interações e a brincadeira são eixos centrais apresentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em vigor. Assim, nas propostas que foram apresentadas neste acervo de livros infantis uma delas foca em seu conteúdo a participação direta/explicita da criança com o material.

O texto *Dez Patinhos* (Graça Lima, 2010) da Editora Schwarcz pertencente ao acervo 1 da categoria creche, apresenta como temática principal a apropriação paulatina da primeira série do sistema numérico. Este livro oportuniza que ao final de toda a história, as crianças possam interagir "como se fossem um dos personagens da história". O jogo consiste em um caminho no qual "o patinho", como uma representação alegórica aos personagens usados na história narrada, é a personagem que faz o percurso inteiro até chegar finalmente no colo da mãe pata. Ficaram nesse primeiro olhar alguns questionamentos para abordar em alguma outra ocasião, dentre eles, destaco: Por que o patinho é masculino, amarelo, "Como os outros"? Cadê o gênero feminino? E o patinho negro que apareceu na história? Não conta na hora de brincar? E, ainda, por que o patinho negro apareceu só na última folha?

O jogo anteriormente mencionado corresponde a uma folha colorida e com um caminho desenhado para a brincadeira, colada no final do livro e com um tamanho maior do que ele. A seguinte figura mostra a configuração da última folha do livro na qual se pode observar o jogo que anteriormente fiz referência.

Figura 4. Desenvolvimento da Brincadeira.



Na imagem anterior é possível observar como o autor faz uma introdução para convidar o leitor para fazer parte do jogo, assim apresenta nas instruções algumas dicas sobre o que é preciso para executá-la. Os materiais são caracterizados por bolinhas de papel de cores diferentes, um dado e a rota do jogo para chegar até a mãe pata. Um dos elementos relevantes para dar continuidade sobre o tipo de material disponibilizado para o trabalho pedagógico com as crianças bem pequenas é o fato de determinar as ferramentas com as que serão desenvolvidas a brincadeira. Neste sentido é possível perceber só na introdução que as instruções propostas para o desenvolvimento dele assume os

participantes da brincadeira como sujeitos conscientes da proporcionalidade espacial para desenvolver tal jogo, pois ao ser um texto proposto para a categoria creche, compreendida entre idades de 0 a 3 anos, deixa pendente a pergunta sobre as especificidades desta faixa etária com relação ao jogo proposto.

Dando continuidade a esse processo de reconhecimento do material, ao analisar os livros, percebi que a partir do que propõe o Edital do Programa para o ano de 2012, o mesmo tem a intenção de oportunizar para todos os níveis sociais elementos literários que ressaltem as características de cada grupo social, de forma a motivar que os bebês e as crianças possam relacionar-se com diferentes tipos de contextos, de forma a possibilitar o desenvolvimento de sentimentos e emoções que satisfaçam seus interesses.

Neste sentido, ao analisar os acervos para a categoria 1 – creche e para a categoria 2 – pré-escola, procurei agrupar os livros segundo o contexto no qual a narrativa foi desenvolvida. Assim, cabe dizer que os contextos onde são desenvolvidas as histórias se conjugam em quatro grupos fundamentais. O primeiro caracteriza móveis e situações dentro da casa (Relação entre móveis e personagens), este contexto espacial corresponde a 26% do total do acervo literário. O segundo, apresenta contextos com elementos da natureza (Floresta, praia, mar, parques) correspondendo a 34% do total de histórias. A cidade converte-se no terceiro grupo correspondendo a 11% do total de livros do acervo de 2012. Finalmente, o quarto grupo, que corresponde a 29% do total de livros, não especifica os espaços onde são executadas as ações dos personagens.

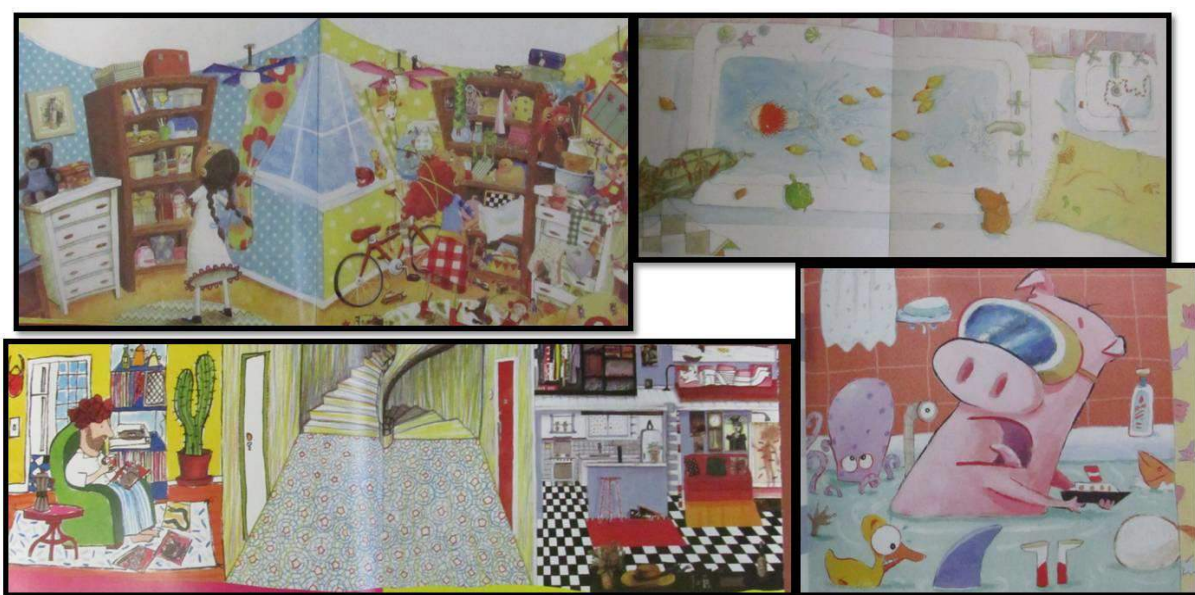
Destaco, a partir das leituras destes livros, que os ambientes mais utilizados dentro das narrativas têm a ver com o uso da natureza e os livros que não especificam seus espaços como fator para desenvolver a história. A partir da análise dos materiais percebi que há contextos diferentes para a narração das histórias apresentadas nos livros. A diversidade de ambientes é ressaltada nos critérios apresentados no Edital de seleção dos livros para compor o acervo de 2012:

A diversidade de ambientes sociais presentes nos livros de literatura busca, a um tempo, considerar como o público leitor poderá ver sua realidade retratada, elaborada e recriada de forma literária nos livros, bem como permitir o conhecimento desta variedade cultural e social por parte do público mais amplo, contribuindo desta forma para uma visão mais complexa e diferenciada da sociedade brasileira. (BRASIL, 2010, p. 23)

Ainda que eu tenha percebido a contextualização de ambientes diferentes no conjunto dos 100 livros, constatei a pequena presença na recriação de ambientes de comunidades indígenas, quilombolas e de outros grupos sociais no acervo. Pude perceber que estes tipos de ambientes tiveram pouca relevância dentro das histórias, o que não fez

com que a busca pelo personagem negro cessasse. Os ambientes que foram percebidos destacam uma configuração na qual pouco se vê representada a diversidade econômica e social no conjunto destas narrativas. É possível perceber nestes livros que elementos que compõem os ambientes nos quais se desenvolvem as histórias estão caracterizados por um nível econômico social médio, provavelmente excluindo ambientes com níveis de renda baixos. Veja-se nas seguintes imagens de diversos contos como são apresentados este tipo de ambientes, independentemente se os personagens são seres humanos ou animais.

Figura 5. Ambientes destacados nas narrativas. Seleção Aleatória.



Nas caracterizações anteriores destaca-se que os ambientes apresentados em diferentes cenas dos contos que compõem o material disponibilizado pelo MEC, no PNBE – 2012 estão marcados por elementos característicos de níveis de renda médio/alto. Nele é possível constituir um lar com comodidades como as descritas anteriormente nas imagens dispostas com banheiras, elementos dos quartos e cozinhas que nem todos os integrantes de um contexto social ao que é dirigido este Programa têm a possibilidade de ter. Apesar disso, os contos retratam histórias e tarefas do cotidiano tais como: ir dormir, tomar banho, arrumar a casa entre outros, sendo que não só são representados com a caracterização de seres humanos mas também com o uso de animais com uma forma humanizada e pedagogizante no momento de fazer referência sobre estas temáticas.

Continuando com o processo de caracterização dos livros que integraram a análise deste estudo, gostaria de destacar que no edital do PNBE- 2012, as temáticas que devem ser abordadas nas categorias 1 – creche e 2 – pré-escola estão classificadas da seguinte forma: Textos em verso, Textos em prosa, Livros com narrativa de palavras-chave, Livros de narrativas por imagens. Estas temáticas justificaram-se em relação ao disposto nos critérios de seleção das obras de literatura disponibilizada no mesmo Edital onde se compreende que:

[...] os acervos de obras de literatura, além da qualidade e valor artístico, deverão contar com títulos, temas, projetos editoriais e gráficos esteticamente diversos, capazes de aproximar os leitores das diferentes realidades e de ampliar suas experiências de leitura (BRASIL, 2010, p.22)

Pensando nessa diversidade que foi proposta no Edital de seleção destes livros de 2012, encontram-se na categoria de tradição oral alguns contos como: Os três porquinhos, Ruth Rocha reconta o João e Maria, Ruth Rocha reconta o Patinho Feio, Só um minutinho da autora Yuyi Morales, A árvore maravilhosa do autor, John Kilaka e Christine Röhrig, editado por Martins Editora Livraria, A cigarra e a formiga escrito e traduzido por Roberto Piumini, Daniela Bunn e Nicoletta Costa da Editora Positivo, Folclorices de brincar dos autores Neide Duarte e Mércia Maria Leitão, da Editora do Brasil, Dez saczinhos dos autores Tatiana Belinky e Roberto Weigand da editora Pia Sociedade Filhas de São Paulo e, Abaré de autoria de Graça Lima e editorial Pia Sociedade Filhas de São Paulo. Esses livros destacam alguns elementos discursivos culturais específicos, a partir da população a qual eles fazem referência. Inclusive, também podem estar sobrepostos alguns outros discursos com relação às representações do gênero feminino que vale trazer para esta análise numa seção mais adiante.

Sobre as questões culturais de diferentes etnias, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (No. 9.394 do ano 1996), destaca que nas instituições educativas brasileiras deverão ser resgatados e gerados espaços para o ensino sobre fatores históricos e culturais a partir da contribuição das culturas e etnias que pertencem ao país. No conjunto geral de histórias dos livros disponibilizados neste acervo do PNBE de 2012, não foram encontradas narrativas que mostrassem elementos culturais especificamente da população brasileira como alvo, mas encontrei livros que apresentavam temáticas relacionadas a características culturais sobre algumas populações específicas. Estes materiais serviram para sinalizar alguns aspectos de gênero como recurso para falar sobre o diferente em uma discussão mais específica desta pesquisa.

Seguindo a busca de outros aspectos que nos retomam para a compreensão dos conceitos centrais desta pesquisa, percebe-se que, em contos como *Só um minutinho* da autora Yuyi Morales; *A árvore maravilhosa*, *Folclorides de brincar*, *Dez saczinhos*; *Abaré*, *Esperando Mamãe*; são retratados aspectos étnicos de uma população específica. Nesses livros se demarcam aspectos específicos de grupos humanos, nos quais os autores e ilustradores tentaram reproduzir situações ou caracterizações dos personagens para falar de uma população em específico.

Considero importante ressaltar esse aspecto com relação a temáticas que retratam grupos específicos de uma população porque ao se depararem com tais livros, as crianças também vão construindo saberes sobre essas populações. Assim, compreendo que os processos de construção de identidades com a ajuda do livro como artefato indissociável da escola, mas não o único, tem a grande capacidade de transformar as relações entre os saberes do cotidiano e com os sujeitos que fazem parte nesta relação. Nesse sentido Silveira sinaliza que:

[...] ao ler um texto podemos articular impressões e sentidos advindos de experiências de leitura com as demais linguagens [...] que acolhem a nossa possibilidade de atribuir sentidos reconfigurados a palavras e objetos já vistos, saberes já cristalizados. (SILVEIRA, 2012, 35)

Compreendo assim, que os conteúdos que são dispostos nos livros de literatura infantil e, especialmente, os que são dirigidos para as crianças que compõem a Educação Infantil, são elementos produtivos na hora de falar sobre o mundo e construir os conhecimentos sobre si mesmo e sobre o outro enquanto pertencentes a um mesmo espaço, compreendendo que "Esses discursos constituem/produzem os saberes e as práticas dos docentes envolvidos na educação daqueles sujeitos nomeados nas políticas analisadas" (KLEIN, 2010, p.180).

Sendo assim, na medida em que tais materiais trazem caracterizações de personagens ou culturas, permitem que possam ser criados novos referenciais e significados sobre o cotidiano e os indivíduos que fazem parte dele. A partir disso, compreendo que os livros são ferramentas pedagógicas dentro e fora das fronteiras escolares. Tal entendimento significa pensar naqueles discursos por eles veiculados, uma vez que estão carregados de intencionalidades e significações sobre o que apresentam. Neste sentido, estes discursos motivam a reconstruir um novo significado sobre o que conhecemos e acreditamos, e que, pouco a pouco, vão sendo transformados em parte por este tipo de artefatos que levam à criança a refletir sobre seu cotidiano e mesmo assim, o abastece de novos olhares, pensamentos e conceitos que serão alvo para uma nova



construção discursiva, uma nova troca de saberes e uma nova reconfiguração da identidade do indivíduo.

Recriar ambientes como florestas, cores e objetos, palavras e brincadeiras é uma forma de apontar ao enriquecimento e reconstrução dos conhecimentos culturais como, por exemplo, cantigas e tradições populares. Deparar-me com estes aspectos contribuiu para mapear com um olhar metuculoso em busca da personagem negra nestes materiais, destacando também aqueles cenários e contextos que servem para apresentá-los, narrá-los e caracterizá-los em um primeiro ou segundo plano dentro da trama da história.

Os livros que apresentam histórias com contextos culturais diferentes contribuíram para perceber alguns dos saberes sobre culturas específicas e os contextos onde elas se desenvolvem. Para exemplificar, nesta seção apresento alguns livros que destacam caracterizações sobre contextos culturais diversos que ofereceu este Edital.

*Só um minutinho* da autora Yuyi Morales (2006), recria os espaços da cultura tradicional mexicana, apresentando aspectos históricos e culturais deixados pelos povos pré-hispânicos<sup>31</sup>. Nesta imagem, se percebem bonecos feitos de papéis coloridos, recheios de docinhos feitos tradicionalmente em casa, usando a representação da morte com um esqueleto. Esta imagem permite destacar alguns eventos que são específicos desta população, onde as festas e a adoração pela morte são fatos muito significativos dentro das tradições culturais.

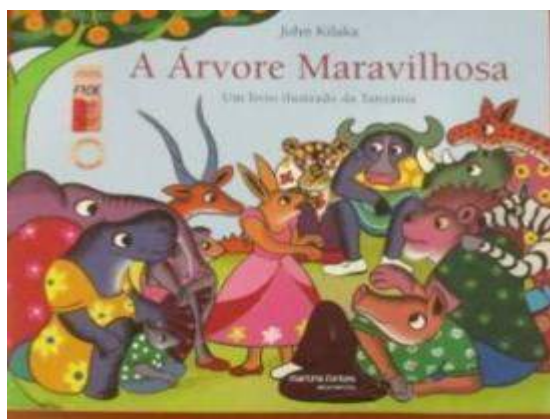
Figura 6. Cena Conto. *Só um Minutinho*.



---

<sup>31</sup> Para aproximar-se ao tema das tradições culturais, sugiro como referencia básica o seguinte site: <http://www.elportaldemexico.com/cultura/fiestaspopulares/fiestaspopulares.htm>

Figura 7. Capa Conto A Árvore Maravilhosa.



*A árvore maravilhosa (2010)*, é um conto do autor John Kilaka, no qual na última parte do livro, o próprio autor sinaliza a contextualização do seu texto assim: "gravei essa história num vilarejo no sudeste da Tanzânia, que fica bem perto do vilarejo em que nasci 'A árvore maravilhosa' me foi contada na língua *Fipa*, minha língua materna". Ao longo da história, o autor caracteriza as personagens com representação dos animais que fazem parte do contexto desta população africana.

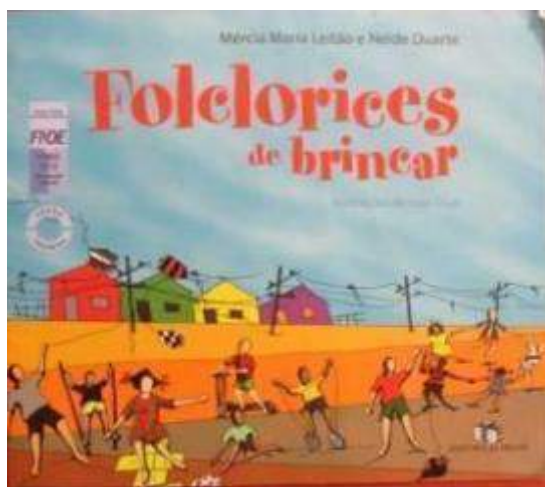
*Dez sacizinhos (Belinky & Weigand, 2007)*, é um conto que recria uma lenda<sup>32</sup> tradicional brasileira que data desde o século XVIII, durante o processo de escravidão transatlântico acontecido principalmente neste período. A lenda é caracterizada por um menino negro (Outras versões o caracterizam como pardo), com uma perna, usando toca vermelha e um cachimbo. Esta lenda se constitui como uma variação brasileira e prática muito utilizada pelos escravos trazidos para este país e contada às crianças como recurso de disciplinamento. No texto recriado para este acervo, mostram-se o grupo de Sacizinhos em contextos e eventos diversos aonde eles vão passando por algumas situações pelas travessuras que costumam fazer. Nesse sentido o texto tenta manter o contexto da lenda e tradições populares, tal como o manifesta o edital do PNBE - 2012.

Figura 8. Personagens Principais. Conto Os Dez Sacizinhos.



<sup>32</sup> Para aproximar-se ao tema das tradições culturais, sugiro como referência básica o seguinte site: <http://www.arteducacao.pro.br/Cultura/lendas.htm#Saci Pererê>

Figura 9. Capa conto. Folclorices de Brincar.



*Folclorices de brincar*, (Mércia Maria Leitão e Neide Duarte, 2009), faz uma relação entre os jogos de épocas anteriores e que, possivelmente, na atualidade ainda se conservam. A capa contextualiza ao leitor com relação a cenários representativos da cidade de Rio de Janeiro, as quais tem relação com a cidade de onde é originário o ilustrador do livro. Seus desenhos se destacam por não terem uma fixação pelas formas específicas das expressões faciais, nem pelas especificações nas formas dos cabelos dos personagens que ali se apresentam.

O foco central deste livro são as brincadeiras, as quais são resgatadas a partir de tradições que os autores trazem sobre eles, bem como o tipo de brinquedos que ainda são utilizados para a sua execução. Os autores destacam sua preocupação pela substituição destas práticas por outros artefatos virtuais. Destacam, ainda, a importância que a arte tem para elas na representação das brincadeiras tais: como bolinha de sabão, amarelinha, cata-vento entre outros. Em conjunto com as imagens apresentadas, as autoras relatam poemas que surgiram das representações artísticas feitas para cada brincadeira.

Figura 10. Cena conto.. Esperando Mamãe.

O conto *Esperando Mamãe*, ( Lee Tae-jun, 2010), destaca elementos tradicionais da cultura oriental, tal como os vestuários, forma das edificações e da escritura nos anúncios públicos. Destaca-se neste sentido a forma como são utilizados os elementos do cotidiano para ressaltar as particularidades e caracteres mais tradicionais com as quais estas culturas são representadas.



Figura 11. Cena conto Abaré.



O conto *Abaré* (Graça Lima, 2009), sinaliza a história de uma população indígena tradicional guarani, destacando particularidades da floresta e elementos que representam a vida de um grupo indígena tradicional brasileiro, mostrando nestas representações a fixação tradicional com a qual são apresentadas e caracterizadas as populações indígenas.

Em relação aos exemplos abordados anteriormente, é possível compreender que o uso das imagens, textos ou formas de representar aspectos culturais diversos pode converter-se, em muitos momentos, em mecanismos pedagogizantes para a apropriação, conhecimento ou uma tentativa da abordagem de questões culturais bem diferenciadas. Percebem-se também como os recursos visuais, além do reforço sobre as particularidades de cada contexto, trazem, em alguns momentos, categorias quase únicas destas povoações como uma estratégia para enfatizar e fixar uma ideia padronizada sobre as formas culturais com as quais podem ser apresentados esses grupos sociais.

Esse é o caso do conto *Abaré*. Nele, as representações feitas das personagens que fazem parte da história, a qual não possui texto escrito, mitificam o padrão único com que são representadas as povoações indígenas. Veja-se nas seguintes imagens como é a representação que o livro traz para os leitores sobre a cultura indígena dos Matis, ao qual a autora do texto caracteriza da seguinte forma:

"**ABARÉ** significa amigo em tupi-guarani, uma das línguas indígenas no Brasil [...] Os índios Matis são conhecidos como o povo onça por seu ritual de caça em que pintam o rosto como se fossem onças [...] eles são muito interessantes com seus mitos e suas pinturas corporais [...]" (LIMA, 2009 p. 38)

Com relação à apresentação feita pela autora, as próximas imagens apresentaram representações feitas no conto *Abaré* e imagens da povoação original (real) a que o conto faz referência.

Figura 12. Caracterização Povo Onça comparação Cena conto Abaré..



Observe-se no conjunto de imagens a caracterização feita em contraste com personagens reais desta povoação; detalha-se na imagem do conto (primeira acima) como a representação do menino tem um corte de cabelo similar às duas fotografias expostas embaixo<sup>33</sup>, percebe-se de igual forma como as listras no rosto da criança no conto, também

<sup>33</sup> Fonte Imagens originais disponíveis em:

<https://www.google.com.br/search?q=indigenas+matis+do+brasil%2Bon%C3%A7a&espv=2&biw=1366&bih=62>

são apresentadas nas imagens das crianças pertencentes a esta povoação, listras que fazem referência à representação de onça tal como se observa na imagem do adulto apresentada da mesma forma. Porém, nas caracterizações que a autora fez da criança, fizeram falta alguns elementos pelos quais se diferencia este grupo social, tais como os ornamentos e extensões em seu rosto como no nariz e orelhas. Cabe salientar que a imagem do menino do conto, leva um vestuário típico da região, mas na atualidade eles também usam short e camisas como parte de sua roupa habitual. A seguir as imagens as quais detalham tais diferenças<sup>34</sup>

---

[4&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ei=8fhVLHMI4ixggTMylPIBw&ved=0CAYQ\\_AUoAQ#tbn=isch&q=indigenas+matis+on%C3%A7a&imgdii=\\_&imgrc=6Gu7RR0GVTYaHM%253A%3BysZUUXCOTk3BVM%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.educacaofisica.seed.pr.gov.br/252Farquivos/252FImage/252Fem\\_foco/252Fzarabatana.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fboletimdeeducacaofisica.blogspot.com/252F2014/252F09/252Fjogos-dos-povos-indigenas.html%3B331%3B219](http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/252Farquivos/252FImage/252Fem_foco/252Fzarabatana.jpg)  
[https://www.google.com.br/search?tbn=isch&q=indigenas+Matis+imagens&hl=pt-BR&authuser=0#hl=ptBR&authuser=0&tbn=isch&q=povo+on%C3%A7a&imgdii=\\_&imgrc=rHiV410lhCrmuM%253A%3Bc48fEvsbPHiq\\_M%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.geocities.ws/252Fttrabrasileira/252Fpovos/252Fcrianca.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.geocities.ws/252Fttrabrasileira/252Fpovos/252Fianomami1.html%3B259%3B512](https://www.google.com.br/search?tbn=isch&q=indigenas+Matis+imagens&hl=pt-BR&authuser=0#hl=ptBR&authuser=0&tbn=isch&q=povo+on%C3%A7a&imgdii=_&imgrc=rHiV410lhCrmuM%253A%3Bc48fEvsbPHiq_M%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.geocities.ws/252Fttrabrasileira/252Fpovos/252Fcrianca.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.geocities.ws/252Fttrabrasileira/252Fpovos/252Fianomami1.html%3B259%3B512)

<sup>34</sup> Fonte Imagens originais disponíveis em:

[http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://acritica.uol.com.br/vida/sanitarias-dificuldade-vivenciadas-Matis-cabeleireiro\\_ACRIMA20111119\\_0036\\_21.jpg&imgrefurl=http://acritica.uol.com.br/vida/Amazonia-Amazonas-Manaus-Wanderley-Nunes-Cabeleireiro-engajado\\_0\\_593940794.html&h=278&w=450&tbnid=A7tzTvuzj6wF6M:&zoom=1&docid=IapnE8He8A\\_DyM&hl=pt-BR&ei=8MzhVIDQO8WgNqaugugN&tbn=isch&ved=0CFkQMyg2MDY](http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://acritica.uol.com.br/vida/sanitarias-dificuldade-vivenciadas-Matis-cabeleireiro_ACRIMA20111119_0036_21.jpg&imgrefurl=http://acritica.uol.com.br/vida/Amazonia-Amazonas-Manaus-Wanderley-Nunes-Cabeleireiro-engajado_0_593940794.html&h=278&w=450&tbnid=A7tzTvuzj6wF6M:&zoom=1&docid=IapnE8He8A_DyM&hl=pt-BR&ei=8MzhVIDQO8WgNqaugugN&tbn=isch&ved=0CFkQMyg2MDY)  
[https://www.google.com.br/search?q=indigenas+matis+do+brasil%2Bon%C3%A7a&espv=2&biw=1366&bih=624&source=Inms&tbn=isch&sa=X&ei=\\_8fhVLHMI4ixggTMylPIBw&ved=0CAYQ\\_AUoAQ#tbn=isch&q=crian%C3%A7a+indigena+matis+on%C3%A7a&imgdii=\\_&imgrc=K6XjwxLtlclOQM%253A%3BOqJBIUk2zWf-0M%3Bhttp%253A%252F%252F4.bp.blogspot.com/252F-OhGcvaiL\\_8A%252FUD0hmlFyifl%252FAAAAAAABBBI%252FHZYPwHGlyEk%252Fs320%252Fci3.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Feducacaofisicabb.blogspot.com/252F2012/252F08/252Fcultura-indigena-na-educacao-fisica.html%3B320%3B207](https://www.google.com.br/search?q=indigenas+matis+do+brasil%2Bon%C3%A7a&espv=2&biw=1366&bih=624&source=Inms&tbn=isch&sa=X&ei=_8fhVLHMI4ixggTMylPIBw&ved=0CAYQ_AUoAQ#tbn=isch&q=crian%C3%A7a+indigena+matis+on%C3%A7a&imgdii=_&imgrc=K6XjwxLtlclOQM%253A%3BOqJBIUk2zWf-0M%3Bhttp%253A%252F%252F4.bp.blogspot.com/252F-OhGcvaiL_8A%252FUD0hmlFyifl%252FAAAAAAABBBI%252FHZYPwHGlyEk%252Fs320%252Fci3.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Feducacaofisicabb.blogspot.com/252F2012/252F08/252Fcultura-indigena-na-educacao-fisica.html%3B320%3B207)

Figura 13. Caracterização Vestuário Povo Onça comparação Cena conto Abaré.



Neste sentido, detalha-se a intenção que o livro faz em representar a povoação original com relação ao direcionamento do Edital do PNBE – 2012, o qual pontua que as histórias devem atribuir sentido aos relatos e espaços que são apresentados, na tentativa de aproximar o leitor do contexto da narração. Com este exemplo, é possível perceber como os livros podem ser pensados como artefato pedagógico para ensinar às crianças sobre algo - seja contexto, ambiente, cultura, sujeito - que reforçam essas definições sobre determinados eventos do cotidiano. As caracterizações ali usadas permitem que sejam vistas, pensadas e reforçadas as representações que possuem estas populações, tanto como nas tradições populares como nas estruturas sociais que eles apresentam.

Seguindo o processo de caracterização deste acervo geral dos livros de literatura infantil propostos pelo PNBE – 2012, para a Educação Infantil, é possível constatar também que dentro das caracterizações sobre as temáticas que estes materiais apresentam, foram estes elementos os que me serviram para estabelecer agrupamentos em função dos personagens que ali são apresentados.

Nesta categorização geral do acervo de livros do PNBE 2012, dos 100 livros que foram coletados para esta pesquisa, apenas 23 trazem histórias nas quais o personagem principal são seres humanos, tais como: *Gabriel e a fraldinha*; *Tanto, tanto!*; *Aqui é a minha casa*; *Cadê?*; *Folclóricas de brincar*; *Dez saczinhos*; *Pedrinho cadê você?*; *O pintor*; *Como pegar uma estrela*; *O mais gigante*; *Fecha os olhos*; *Esperando mamãe*; *Bagunça e arrumação*; *O que levar para uma ilha deserta*; *Isso não é brinquedo!* *Vizinho, vizinha*; *Rosita Maria Antônia Martins da Silva*; *Quando estela era muito pequena*; *O sonho que brotou*; *Adivinhe se puder*; *Só um minutinho*; *o Livro Cumprido e finalmente o Livro Estreito*.

Estes livros relatam histórias de seres humanos em função de elementos cotidianos que são comuns dentro das relações sociais que podem ser vivenciadas pelas crianças. Assim, o acervo tem histórias nas quais se narram fatos como as perguntas sobre o nome das pessoas, escolha de objetos e elementos que são específicos para um lugar e não para outro, a resolução de conflitos, a troca de fraldas ou perguntas sobre partes do corpo até as reproduções pictóricas de sonhos e desejos nas narrações de uma criança.

Conforme já afirmei anteriormente, os livros, como artefato e recurso pedagógico escolar, servem, muitas vezes, como ferramenta pedagógica. Exemplo desta forma de fazer pedagogia encontra-se no conto "*Aqui é a minha casa*" (2009) elaborado por Jérôme Ruillier - Estela dos Santos Abreu e editado por Martins Editora Livraria, que recria a história de um menino que delimita seu espaço para não deixar passar os outros e fica incomodado quando invadem seu território, tais como uma árvore, o coelho o vento entre outros. A história do personagem muda quando ele se dá conta que sua decisão o estava prejudicando e o afastando de outras pessoas, pois logo após incomodar-se e refazer, tantas vezes a linha que dividia seu espaço em relação aos outros, só um menino não cruzou aquele limite, e foi embora. O menino que protagoniza a história, surpreso, decidiu borrar sua linha, sair dos limites por ele impostos, e correr atrás daquele menino para brincarem juntos. Destaca-se com este tipo de histórias que,

[...] na medida em que as obras para crianças veiculam valores que emergem das ações dos enredos e da construção das personagens, todas elas [...] acabam por atuar como autênticas pedagogias culturais. Afinal, o leitor infantil ou juvenil tende a estabelecer relações de **identificação** com as obras, especialmente com os protagonistas - ainda que não se possa



postular a existência de um processo de identificação total direto e determinístico. (SILVEIRA, 2012, p. 22)

Isso nos motiva então a refletir sobre a produtividade que estes materiais trazem como ferramenta de aprendizagem, sendo esta uma maneira de conduzir as condutas de forma que, muitas vezes, sejam facilmente aceita pelos leitores.

Outra quantidade de livros que completam o total do acervo do PNBE 2012 foi categorizada em função da utilização de animais no desenvolvimento das histórias. Assim com os restantes 87 livros, desenvolvi uma distribuição em três grupos, os quais, denominei conforme segue nos seguintes parágrafos.

O primeiro grupo foi denominado “Animais como animais”, entendendo que os protagonistas das histórias que são contadas são animais com seu jeito próprio de animais, ainda que a narração tome elementos fantasiosos, tal como é a característica dos contos e fábulas infantis. As representações e conteúdos mostram o personagem animal desenvolvendo ações que lhes são próprias.

Apresenta-se aqui, alguns títulos e imagens dos livros onde se podem achar estas especificações dentro do acervo todo. Entre alguns dos títulos escolhidos foram: *Flop - A história de um peixinho Japonês na China*; *O dia em que encontrei o meu amigo*; *Branca*; *Achados e perdidos*; *Vamos passear?*; *O vira-lata filé*; *Bééé*; *Come come. Vida de cão*; *O leão e o camundongo*. Esses livros conservam elementos do contexto e as caracterizações reais destes personagens no mesmo contexto onde estes animais desenvolvem suas “vidas” e história. Um dos exemplos na hora de falar sobre estas questões é a representação feita no conto “O leão e o Camundongo” (Jerry Pinkney, 2011), conto que relata a história de um camundongo que foi salvo uma vez pelo leão, e quando este último caiu numa rede de caçadores, teve a vida salva pelo camundongo. As representações dos ambientes são recriadas em relação com as situações pelas quais os personagens costumam passar.

Assim como exemplos, foram achadas ilustrações, nas quais se apresenta uma floresta com árvores e animais diversos em seu habitat natural, ainda que estejam amontoados num mesmo quadro de imagem. Hipoteticamente posso deduzir, talvez, que o ilustrador não quis deixar dúvida sobre aquilo que ele estava apresentando. Estas permitem recriar e auxiliar o transcorrer da história com formas ilustrativas reais dos personagens, afastando-se de usar efeitos de animação e humanização para os mesmos.

Figura 14. Cena Conto. O leão e o Camundongo.



Neste sentido observou-se que, diferentemente dos outros contos assinalados anteriormente, não foi necessário carregar as ilustrações com outro tipo de elementos que não fossem os próprios do contexto ao que faz referência o conjunto geral da história.

O segundo grupo denominado “Histórias com animais”, sinaliza aquelas narrações nas quais é usada a representação dos animais como personagens secundários, mas que fazem parte fundamental no desenvolvimento das narrativas. Percebi que estes livros conservam características físicas deste tipo de personagens, mas que misturam suas cores e formas de ilustração em função dos relatos que eles produzem.

Nesse sentido, títulos como *Achados e perdidos*, *Vamos passear?*, *Bruxinha Zuzu e gato Miú*, *O mais Bonito!*, *Que Bichos mais bonitinhos*, *Mamãe, por que os dinossauros não vão à escola?*, *A pulga e a daninha e*, *Lino*, utilizam os animais como a forma mais “fácil” de contar esses elementos fantasiosos dentro destas narrativas. Com isso, as relações que são estabelecidas na história mostram elementos característicos dentro da narração do conto fantástico, mostrando como estes personagens recriam cenas para interagir na história e gerar elementos que servem para relacioná-los.

Vê-se como exemplo deste tipo de personagens o conto *Bruxinha Zuzu e Gato Miú* (Eva Furnari, 2010), onde tanto a bruxa como o gato compartilham o mesmo cenário e

tentam reproduzir fatos nas cenas nas quais juntos tenham as mesmas condições de participação durante o desenvolvimento da história. Nas imagens apresentadas percebe-se como o gato Miú inicia a participação no desenvolvimento da narrativa, sonhando o que ele quer que apareça, e implementa uma ação mágica a partir do que tinha imaginado. O segundo personagem, a bruxa Zuzu, aparece dormindo na cena, uma ação passiva, não invisível ao desencadeamento da história, mas deixando que o outro personagem tenha espaço dentro dela, assim, depois que o gato consegue realizar os seus desejos, a bruxa consegue acordar e mudar o transcorrer da história solucionando os problemas gerados pelos "excessos" do gato Miú.

Figura 15. Cena Conto. Bruxinha Zuzu e Gato Miú.



Finalmente, no terceiro grupo localizado, percebe-se que os personagens principais que são usados neste acervo de livros estão fundamentalmente representados por animais que carregam elementos humanizados para o desenvolvimento da narrativa, sendo este o foco principal e atraente nestes acervos literários e em especial, para as crianças da Educação Infantil. Pois “A escolha de animais (ou, em alguns casos de objetos) como protagonistas é um recurso metamórfico utilizado para abordar de maneira atenuada

algumas temáticas conflitivas”. (SILVEIRA, 2010, p.101). Nessa caracterização se destacam estes elementos como recurso na contação de histórias para as crianças. Nessas histórias aparecem elementos que carregam a representação do personagem principal com elementos que são únicos dos seres humanos, tal como é sinalizado por Silveira (2010) em suas análises sobre este tipo de livros.

Se olharmos a quantidade de livros que compõem os acervos de literatura infantil do PNBE – 2012 e talvez, outros tantos livros de literatura infantil que apresentam animais como personagens das histórias, poderíamos pensar que a relação entre animais e literatura infantil é natural. Porém, cabe aqui, neste estudo, abordar alguns aspectos que, numa perspectiva de desnaturalização de tal relação, mostram como os animais como personagens foram ganhando espaço na literatura infantil e, ao mesmo tempo, sua conexão com determinadas concepções de infância e com as funções que à literatura infantil foram sendo atribuídas. Silveira (2012) mostra como durante finais do século XX e parte do século XXI existe uma estreita relação com a utilização dos animais como recurso escolar, elemento que foi mencionado também em parágrafos anteriores desta seção.

Silveira (2012) aponta que a produção de livros para crianças é bastante recente, ressaltando que tal produção só pôde acontecer quando se tinha desenvolvido a noção de infância moderna. Dentro dos estudos feitos pela autora, destaca-se que o denominado sentimento da infância que surge na Modernidade e a necessidade de educá-la, contribuem para o surgimento dos livros de literatura específicos para crianças, os quais deram abertura a novos espaços para a produção escrita, visual e artística destes materiais. Ao longo da história, este material foi se distinguindo como relevante para as aprendizagens sendo que inicialmente, os livros continham muitos princípios religiosos e morais, uma vez que a criança precisaria ser educada e disciplinada para a aprendizagem a partir da fé em Deus. Ainda segundo Silveira (2012), no século XVII, desde as práticas canônicas, privilegiou-se o livro como funcional nos espaços educativos e de lazer das crianças. Nessa época, então, passou-se a aceitar que o divertimento fizesse parte da literatura, a fim de que os livros se tornassem mais atrativos para as crianças.

Outro elemento que a autora traz em seus estudos e que serve para compreender o porquê destes personagens nos livros infantis, diz respeito à diferenciação feita no século XVIII sobre os tipos de literatura para as crianças, nos quais as fábulas e os contos de fadas tornavam-se fundamentais. Mas foram as fábulas as encarregadas de trazer os animais aos textos, mostrando como, no desenvolvimento das histórias, oportunizam às crianças algum tipo de aprendizagem e ensino sobre eles. As fábulas “faziam parte de um tipo de ‘história

didática dos animais’, ou seja, durante muito tempo os enredos dessas histórias privilegiavam não um animal específico, mas a relação entre esse animal e a criança” (SILVEIRA, 2012, p. 116).

No entanto, a forma na qual as fábulas apresentavam os personagens foi perdendo sentido, assim muda-se novamente os tipos de representações dos personagens nas histórias, permitindo que os animais tivessem mais presença dentro da cotidianidade da criança e, incluíssem elementos muito usuais que permitiram ter maior recordação por parte daqueles que faziam uso deles. Silveira (2012), a partir dos estudos realizados por autores como Gomes (2007) e Colomer (2003), afirma que a presença de animais de formas diferentes, podem ser encontradas desde os relatos bíblicos da Arca de Noé, passando pelas fábulas de La Fontaine, pelos contos de Perrault, dos irmãos Grimm, entre outros.

A autora afirma que no Brasil, é impossível esquecer as produções feitas por Monteiro Lobato, com os personagens Rabicó, Quindim e a assustadora Cuca, em forma de jacaré, presentes na turma do Sítio do Pica-pau Amarelo. Tal presença retrata, segundo os autores, uma relação estável quanto ao tema e a forma ao longo da história da literatura infantil. No contexto contemporâneo, como podemos perceber, essa relação forte entre animais e literatura infantil parece se fortalecer. São livros que, com suas histórias, traduzidas, recontadas e ilustradas, compõem um sem número de novas e renovadas narrativas nas quais os animais e as histórias fantasiosas os levaram como parte fundamental nestas narrativas.

Figura 16. Personagens Principais. Conto Os três Jacarezinhos.



Exemplificando isto neste material da análise, é possível perceber estes elementos em contos como: *Os três jacarezinhos* da autora Helen Ketteman e editado por Maracatu; *O ratinho se veste* do autor Jeff Smith e produzido pela Editora Schwarcz; *Só um minutinho* escrito por Ivan Zigg baixo responsabilidade da Editora Lafonte; *2 Patas e 1 Tatu*, escrito por Bartolomeu Campos de Queirós e Luiz Carlos Maia e produzido por Gráfica e Editora Posigraf; *O mais bonito!* dos autores Mary França e Lucas França e editado por Signo Editora; *Gildo*, escrito por Silvana Rando da editora Brinque Book e, finalmente *A Árvore Maravilhosa* escrita por John Kilaka - Christine Röhrig, da editora Martins Editora Livraria.

Figura 17. Personagem Principal. Conto Só um Minutinho.



Dentro dos exemplos acima assinalados, e com relação à utilização de elementos metafóricos para atenuar, nas palavras usadas por Silveira, algumas discussões sobre temáticas que tem sido foco de discussão nos últimos anos, apresento aqui o conto *Só um Minutinho* (2009) do autor *Ivan Zigg*. Tal texto mostra como o autor foca toda sua atenção em caracterizar eventos próprios dos seres humanos, tal como o trabalho de um cientista no seu laboratório, os instrumentos que são proporcionados para o seu trabalho, e ainda é possível perceber como há elementos ainda mais sofisticados, tais como Robôs (talvez, tentando reproduzir imagens dos atuais androides, sendo estes uma das últimas produções científicas mais relevantes dos últimos anos), em um laboratório usado por uma criança para brincar.

Na seguinte seção e, após ter apresentado uma breve caracterização em relação às temáticas e aos personagens que constituem o conjunto de acervos para a Educação Infantil do PNBE do ano de 2012, abordarei como o negro faz parte deste conjunto de livros, tentando perceber seus aparecimentos e invisibilidades em relação às temáticas das quais fazem parte nas histórias.

## 5.2 O NEGRO NOS LIVROS

Nesta seção, apresento os resultados das análises realizadas com o objetivo de compreender como o negro vem aparecendo nos livros de literatura infantil e as práticas de verdade que estes livros trazem em sua relação com o contexto escolar. Nesse sentido, para a realização desta análise, foram achados os seguintes livros: *Pedrinho cadê você?*, de autoria de Sonia Junqueira, Editora Gutenberg; *O dia em que encontrei o meu amigo*, de autoria de Vanessa Alexandre da Silva Pacheco, Alis Editora; *O almoço* escrito por Mario Vale, Editora Saraiva; *Tanto, tanto* de autoria de Trish Cooke, Gráfica e Editora Anglo; *Cadê?*, de autoria de José Augusto Brandão e Estellita Lins, Editora Globo; *Pra lá e pra cá!* dos autores Fernando de Almeida, Mariana Zanetti e Renata Bueno, Editora do Brasil; *2 patas e 1 tatu*, da autoria de Bartolomeu Campos de Queirós e Luiz Carlos Maia, Gráfica e Editora Posigraf e, finalmente, *Cabelo doido*, dos autores Neil Gaiman, Dave McKean, Leonardo Nabuco Villa-Forte, Editora Rocco.

Ao serem estes os títulos dos livros que analisei, desenvolvi esta seção em duas direções. Num primeiro momento fiz alguns apontamentos sobre a pequena presença do negro neste acervo. No segundo momento procurei compreender como a presença explícita destes personagens vem sendo apresentada nestes livros na intenção de analisar como aparecem em sua posição como principais nas histórias.

### 5.2.1 A presença/ausência do negro nas narrativas dos livros infantis veiculados pelo PNBE -2012

Na intencionalidade de olhar como vem sendo referida a presença dos sujeitos negros neste acervo de livros dirigidos para a Educação Infantil, tive o propósito com esta pesquisa, de olhar sobre alguns elementos que nas análises considerei relevantes para compreender como, no ambiente escolar, nas tentativas de incluir novos discursos sobre o outro e a construção das identidades dos sujeitos e suas repercussões sociais, estes tipos

de materiais acabam sendo um dos fios condutores de múltiplas formas de compreender a sociedade.

Posso dizer, então, que ao ancorar na presença dos negros nos livros de literatura infantil do PNBE, do ano 2012, tive a intencionalidade de problematizar os discursos que circulam ao redor da caracterização que é proposta para esta população e o modo com que ela é inserida na sociedade a partir de tais discursos. Nas revisões feitas sobre alguns dos documentos que abordam trabalhos específicos aos aportes que esta população tem feito na sociedade brasileira é possível, ainda, intuir que falta uma maior articulação entre os discursos que estes documentos legais divulgam para o fortalecimento da identidade da sociedade brasileira e as ferramentas que o próprio sistema educativo provê, afastando a possibilidade de incluir, desde cedo (Educação Básica), novas aprendizagens sociais e modos de aprender do outro.

Silveira sinaliza que os processos legislativos surtem efeitos nestes contextos escolares e, e ainda, nas produções literárias pois,

É evidente que essa legislação e os efeitos que tem tido nos espaços escolares se refletem diretamente na produção editorial, nunca esquecendo o quanto a nossa escola está ainda atrelada à leitura escrita e, no caso dos livros para crianças, permeada pela crença de que por meio da 'diversão' e da ludicidade que poderiam ser proporcionadas pelos livros, temas difíceis - como o preconceito e o racismo - podem ser mais fácil e produtivamente abordados (SILVEIRA, 2012, p. 185-186)

Destaca-se a partir disso que a seleção de materiais feita para esta seção de análise está ancorada nas proposições do Edital de seleção do PNBE do ano de 2012, o qual sinaliza que os acervos dispostos nesta seleção, devem oportunizar que as crianças, jovens e adultos tenham conhecimento sobre sua cultura e diferenças sociais, tudo isso, em função do que dispõe a constituição brasileira e a LDB. Neste sentido, percebe-se a intenção de incluir no acervo alguns elementos que promovam o aparecimento da multiplicidade de sujeitos que possam ser representativos da sociedade brasileira.

Cabe assim, destacar que nas formas como são apresentados os personagens das histórias no acervo usado para esta pesquisa, mostra-se que do estoque total para esta faixa educativa, conforme já referi anteriormente, só foram achados oito, do total de cem livros pesquisados, nos quais há presença do sujeito negro, independente do fator gênero, seja como personagens principal ou secundário. Assim, na continuação, esta pesquisa tentará analisar e aprofundar como estes personagens são expostos (no sentido de apresentá-los e não de exibi-los) neste tipo de literatura.

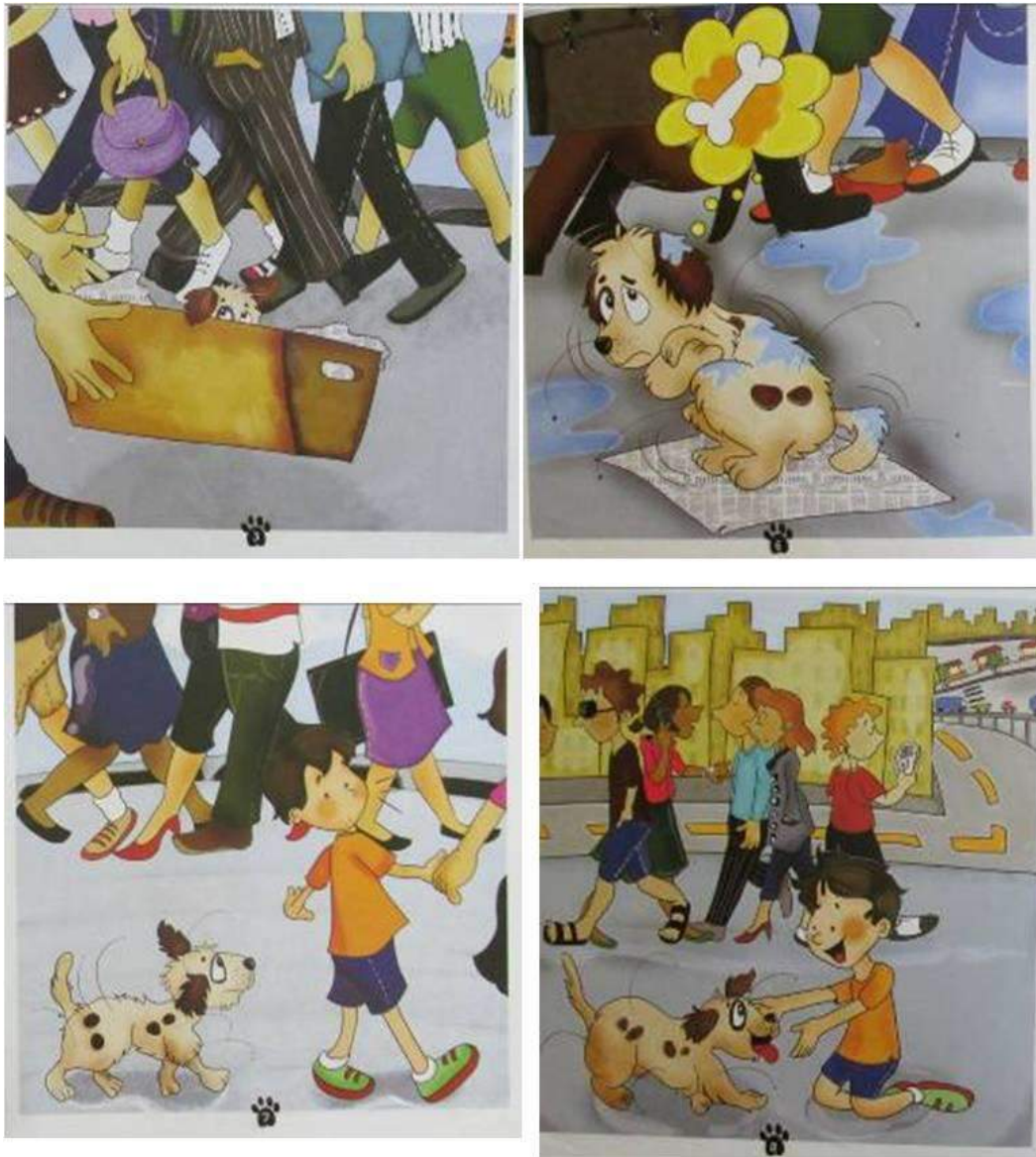


Inicialmente, neste momento da análise me ative àqueles livros que apresentam em suas histórias personagens negros, tanto como articuladores na trama da mesma, quanto como parte do cenário da narração, os denominados personagens secundários. Dos oito livros que integram esta parte da análise, cinco deles apresentam o negro como personagem principal da narrativa e três apresentam como personagens secundários. Com relação à presença destes personagens como secundários das narrativas, percebi que estes vão sendo acompanhados por outros personagens que fazem ações iguais às deles. Ser o personagem secundário não significa ser o último, mas em alguns momentos significa ser apenas parte do cenário.

A presença destes personagens como parte do cenário aparece de forma minimizada com relação a sua caracterização física. O conto *O dia em que encontrei meu amigo* (Vanessa A. Silva Pacheco, 2009), narra a história de um cachorro deixado em abandono, na rua, na chuva e passando fome. Na continuidade da história, um menino que passava caminhando de mãos dadas com outra pessoa (mulher), ficou olhando o cachorro e finalmente o levou para a sua casa, dando banho e adotando-o. No transcorrer da história pude perceber que as folhas três, seis, sete e oito do livro assinalam alguma presença mínima do corpo negro. O texto nas páginas especificadas anteriormente apresenta uma série de desenhos nos quais se caracterizam, de forma mínima, algumas representações de corpos com as cores de pele diferenciadas. Assim, nas páginas, três e sete, aparecem as mãos de dois personagens diferentes (Homem e mulher) com cor marrom, como uma forma de representar "vários/múltiplos ou diferentes" tipos de sujeitos que por ali circulam. Já na página oito, apresenta-se o corpo completo de uma mulher magra, a cor da sua pele é marrom, bem mais clara que as representações feitas em outros contos, onde as personagens negras são caracterizadas com cores mais escuras. Esta personagem faz uso de objetos e cores chamativas, diferenciando-se mais uma vez dos demais personagens.

Apresento, na continuação, as cenas específicas, anteriormente descritas, onde há algum personagem negro como integrante da história (seja homem, seja mulher), mas não como articuladores no desenvolvimento da narração, fazendo parte apenas desse cenário.

Figura 18. O negro como Secundário nas histórias. Cenas conto. O Dia em que Encontrei meu Amigo.



Com relação a estas imagens é possível perceber como a utilização da personagem negra é empregada como uma tentativa de incluí-la em cenários que já não correspondem às representações relacionadas com sofrimentos ou processos escravistas. Eles, neste livro, mostram-se como parte da sociedade, incluídos como qualquer um, sinalizando assim, que são pertencentes a um grupo social posicionado.

Numa ideia de aceitação do outro, percebe-se aqui, que o discurso apresentado nesta história nos mostra que o negro está conosco desde sempre, como algo natural, de nosso cotidiano. Porém, durante o transcorrer destas cenas, os personagens negros são apresentados só na disposição de algumas partes do corpo, sejam as mãos ou as pernas. Só um deles, na cena da página oito foi ilustrado completamente. A personagem representa uma mulher, provavelmente negra, segundo a variação das cores propostas na ilustração. Mas, além da cor da pele, o que mais a caracteriza? As representações feitas nesta ilustração mostram que a forma do cabelo desta personagem é igual ao de mulheres "brancas", sinalizadas em outras ilustrações dentro da mesma cena. Ao mesmo tempo, os traços faciais também são similares ao das pessoas "brancas" ali representadas. Poderíamos com isso, pensar que apesar da cor da pele denunciar que a personagem é negra, a referência ainda é o branco?

Observe-se que dos personagens que são utilizados dentro das cenas da história, só quatro são negros, fazendo uso das palavras de Kaercher (2005), os "não-brancos", sendo o último deles, a mulher, quem carrega as representações mais específicas deste grupo. Neste sentido, Kaercher, sinaliza que "a branquidade é a referência, o ponto fundante a partir do qual as demais identidades raciais são definidas" (2005, p. 120). Sendo que a posição que o corpo da mulher "negra" – "não-branca" – ocupa na cena, se encontra rodeada de outras personagens "brancas", o que faz com que ela seja ainda mais destacada, ao que Kaercher (*op. cit*) define como uma "hiperexposição" na qual a personagem do branco marca o foco essencial dentro do espaço. Neste sentido, "torna-se necessário que o maior número de personagens sejam brancos para que quantitativamente a branquidade seja exaltada." (KAERCHER, p. 122).

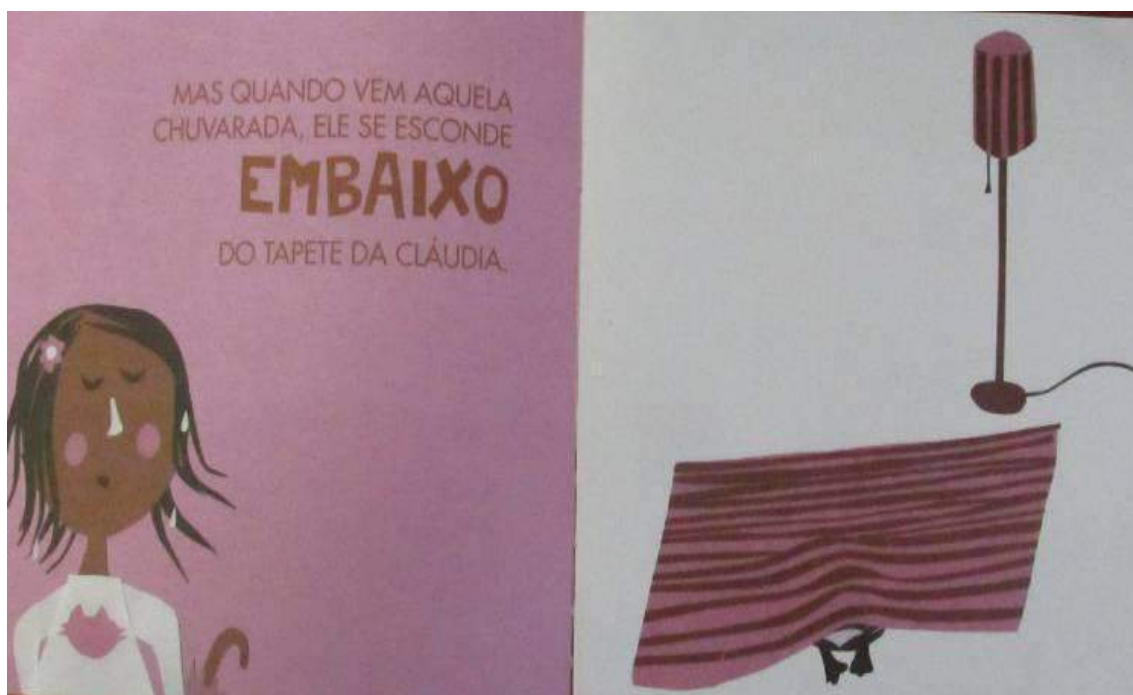
A partir dessas considerações, parece-me que o sujeito "branco", nessa narração, constitui-se como o padrão, a norma, dentro do conjunto total que é apresentado, sendo o negro a minoria. Materializa-se deste modo a forma mais plausível de apresentar ou gerar espaços nos quais possam ser referenciadas as diferenças entre sujeitos que não possuem caracteres similares, neste caso a cor da pele.

Compreende-se, neste sentido, que a forma e quantidade como são apresentados e representados os personagens "não-brancos" dentro da narrativa tende a produzir um discurso que ratifica a valorização do sujeito "branco" como a maioria e referência universal nos modos de representar e caracterizar um grupo social que constituem um espaço. Por efeito e paralelamente, consideram-se aos "não-brancos", como a minoria, o que pode significar que "não há uma hegemonia branca que se impõe aos não-brancos através da

sedução pura e simples, mas um jogo de forças que ora captura ora não captura os não-brancos na rede de significações que esta branquidade operacionaliza para retificar" (KAERCHER, 2005, p. 126) pois, as representações outorgadas para esses personagens "não-brancos" conservam estereótipias majoritárias dadas para os "brancos".

Ainda analisando livros que apresentam a personagem negra como secundária, faço referência ao livro *Prá Lá e Prá Cá* (Almeida; Zanetti; Bueno, 2010), o qual descreve os gostos do Tônico, um gato preto que mora num quintal, apontando durante a narração os gostos e medos que ele tem, bem como os personagens que o acompanham. Mostra, ainda, como o gato sente tristeza por não ter uma companhia o qual deixava a vida dele sem graça. No transcorrer da leitura se percebe dentro das cenas do conto a presença da personagem negra como secundária, novamente mulher, a qual, da mesma forma que as demais personagens, só aparece uma vez durante a narração. Vê-se como a representação desta personagem negra mulher é apresentada neste texto.

Figura 19. Representação Feminina da personagem negra. Cena conto Prá lá e prá cá!



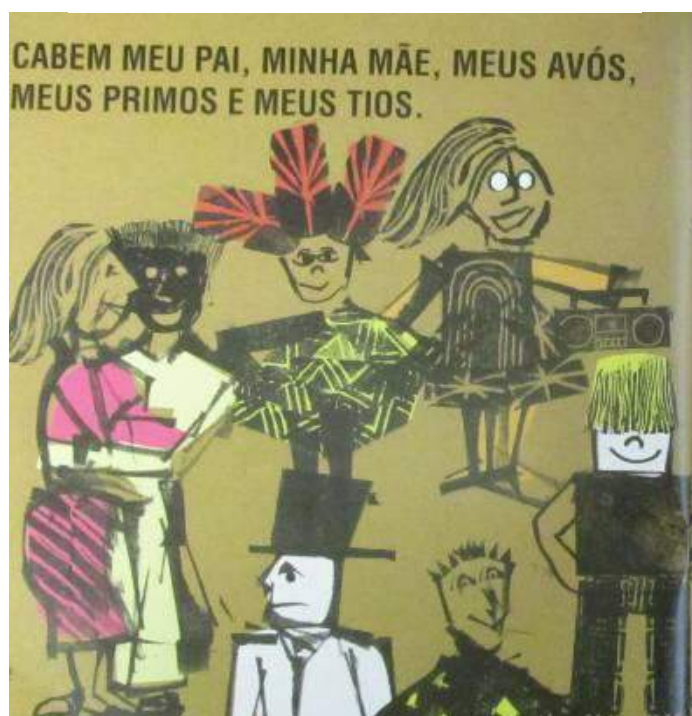
Observei nesta representação da personagem negra que há o predomínio do tom marrom nas cores utilizadas ao longo do livro. A cor marrom, em diferentes tonalidades é utilizada tanto na cor de pele da menina, como também faz parte dos outros objetos pertencentes à cena da história, tais como os utilizados na luminária e no tapete. As letras utilizadas para narrar a história também aparecem em tons de marrom, como é possível percebermos na figura do livro, apresentada acima. É possível perceber que há uma tendência em tentar matizar a cor da pele com outro tipo de objetos e cores que fazem parte do cenário para que estejam relacionados entre si. Observe-se a predisposição de uma série de objetos que, pela proximidade dos tons, nos conduzem a olhar para o todo, sem enfatizar as particularidades dos personagens e dos objetos, inclusive da menina negra. Silveira pontua que ao serem usados os livros como artefatos culturais na função de nos ensinar "algo" sobre "algo", percebe-se que,

[...] seus ensinamentos se materializam nas palavras ditas, nos modos de dizê-las, nos cenários e nas cores e imagens, nos silêncios e nas omissões, que, de forma relacional, vão instituindo as significações, mais ou menos estáveis, dentro dos jogos de poder que se exercitam nas diversas instâncias sociais (SILVEIRA, 2012, p. 43).

Significa deste modo que o texto, no seu conjunto, permite fazer relações/comparações entre objeto e sujeito por semelhanças vistas como naturais. Neste caso, tais comparações servem para estabelecer classificações e identificações sobre o sujeito negro e os modos como podem ser identificados e diferenciados com relação aos outros.

Seguido esta ideia, o conto *O que cabe num livro?* (Brenman; Viela, 2008), enfatiza na narração o seguinte trecho: “Cabem meu pai, minha mãe, meus avós, meus primos e meus tios” (p.20), sinalizando a caracterização dos personagens com representações gráficas que destacam diversas formas de vestir com cada um dos personagens ali apresentados. Ao olharmos a imagem ao lado, podemos ver que a pele de um dos personagens é caracterizada com a cor bem escura. O ilustrador não usou como nos anteriores contos aqui apresentados, a cor marrom para fazer referência aos diferentes personagens que fazem parte da cena, ele utiliza a cor preto, provavelmente na intencionalidade de apresentar uma personagem negra dentro do conjunto de sujeitos que fazem parte da narrativa.

Figura 20. Cena conto O que cabe num livro?.



A representação deste personagem não contemplaria a ideia de enfatizar que é o diferente da família só pela cor da pele que ele tem, mas pode sinalizar uma forma de referenciar notoriamente a inclusão da temática das relações interculturais entre personagens apresentados, apontando para as diferentes formas de vestir, diferentes cores de pele e de cabelo. Porém, há um detalhe na cena que chamou minha atenção. O personagem negro, provavelmente homem, aparece mais atrás, meio escondido. Sua cabeça é bem visível, mas seu corpo, pela posição que ocupa e pelo traçado do desenho, confunde-se com o corpo da mulher. Novamente, aqui se percebe o predomínio de cores escuras, deixando que o branco da cor da pele de um dos personagens e o rosa, do vestido da mulher, sobressaiam-se frente às outras cores.

A partir deste primeiro olhar sobre a presença da população negra nos livros de literatura infantil do PNBE do ano 2012, é possível dizer que poucos livros trazem a personagem negra como parte integrante de suas histórias. Além disso, muitos dos livros que trazem em suas ilustrações algum tipo de caracterização desta população mimetizam suas intenções carregando as ilustrações com imagens baseadas no protótipo do "branco", ou, em alguns momentos, usando cores que não enfatizam as diferenças.

Compreende-se com isso que evidentemente dentro desta reacomodação dos discursos a partir do que pode ou não pode ser dito, se destacam elementos que são *interditados* a partir das circunstâncias e momentos nos quais podem ou não podem ser falados ou expressos. Ao não trazer para a história a personagem negra ou ainda, apresentando-a de forma sutil, deixa-nos a impressão de que este é um tema que ainda é evitado na literatura infantil. Assim, evita-se também, a discussão que envolve os modos de ser e perceber determinados sujeitos, neste caso, os negros. Segundo Foucault,

[...] o discurso não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é também aquilo que é objeto de desejo; [...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (2009, p.10)

Sendo assim, a pouca presença, quase nula da personagem negra nos livros de literatura infantil, veiculados por este Programa, motiva a repensar sobre os espaços e lugares que o negro ocupa hoje, na atualidade. Por meio das intencionalidades tanto do Programa como das demais políticas públicas educacionais contemporâneas parece que se objetiva a reivindicação dos direitos destas populações tanto em seus aportes históricos como os culturais. Porém, não podemos olhar para tais políticas como algo dado, inquestionável. É fundamental refletir e problematizar as estratégias para abordar estas temáticas, a partir das práticas escolares nas quais se abram espaços de diálogo e conhecimento sobre os diferentes tipos de populações que compõem um espaço social, neste caso o escolar. É preciso compreender que os discursos sobre o sujeito negro, sobre as diferenças, estão circulando de forma constante e produzem efeitos nas formas de pensar e constituí-los.

Deste modo, as formas com que as crianças da Educação Infantil fazem suas primeiras aproximações à multiplicidade de contextos culturais existentes em nosso ambiente se limita a perceber como os negros são a população com menos participação dentro deste tipo de artefatos. Isso nos motiva a refletir sobre o tipo de silenciamentos pelos quais a personagem negra, neste acervo, vem sendo representada, elemento motivado pela padronização e valorização do sujeito "branco" como foco e protagonista da maioria destas histórias.

A pequena quantidade de personagens, apresentados nestes livros, aponta para a necessidade de problematizarmos sobre as proposições que tanto as políticas públicas como o próprio Programa destacaram para a configuração destes acervos, pois, ainda que

estejam incluídos personagens nestes materiais, eles continuam sendo minimamente representados. Tematizações étnico-culturais terminam sendo desviadas ou dirigidas à percepção de outros grupos sociais que historicamente têm sido marcados como únicos, concebendo que as personagens "brancas" abarcam especificidades onde é o negro que deve se encaixar a partir de um determinado padrão.

Deste modo, percebe-se que ao serem mínimas as possibilidades com as quais as crianças negras tenham para representar-se, identificar-se e questionar-se, massifica-se a ideia do branco como fonte de referência e padrão social. Um sujeito que é carregado com todas as características físicas, um sujeito completo, diferente do negro, que "difícilmente" consegue ser representado. Veja-se, neste sentido, como indiretamente é reforçada a ideia da branquidade, destacando deste modo que,

[...] o que faz com que negros sem qualquer reconhecimento sobre seus valores culturais e sociais encontrem no processo de branqueamento a única forma de integração social, assim são impedidos de formar uma identidade negra positiva, baseada no resgate de valores individuais e coletivos em nome de uma nova percepção de si e do mundo social, perpetuando valores depreciativos e estereotipados que se arrastam ao longo dos anos (JESUS, 2012, p. 11)

Até o momento, nesta seção, analisei os livros de literatura infantil do PNBE-2012 que apresentavam personagens negros como secundários ou como parte do cenário da história. Mas, em alguns livros as personagens negras marcaram uma presença mais efetiva, aparecendo como protagonistas ou como articuladores na história. Assim, na continuidade desta seção, procurarei mostrar como o negro protagoniza algumas das poucas histórias que foram encontradas em relação a sua presença. Destaco nesta análise, como se apresentam as formas de representação, os contextos e modos de protagonizar as histórias, a fim de compreender esses discursos que vem sendo articulados por meio de tais representações. Compreendendo que estes discursos se encarregam de nos direcionar num regime de verdade a partir da função ou papel que eles cumprem nesta sociedade contemporânea.

### **5.2.2 Presenças**

A presença específica da personagem negra nos livros de literatura infantil ofertados neste Programa destaca alguns elementos que na representação da personagem são usuais para sua caracterização. Assim na continuidade desta seção são trazidas algumas das particularidades pelas quais a personagem do negro é destacada nestas histórias. Cabe



ressaltar que temas como racismo, etnia, diferença e discriminação vêm ganhando uma grande visibilidade no âmbito da literatura infantil, em parte pelos próprios direcionamentos das políticas públicas, aspecto que já foi ressaltado anteriormente. Silveira, ao falar sobre o espaço que esses temas vêm ocupando na literatura infantil, afirma que:

[...] a produção de livros de literatura infantil que ora tematizam especificamente situações de racismo, ora buscam a valorização da tradição cultural dos países africanos, pelo reconto de narrativas tradicionais africanas, ora buscam reverter a histórica invisibilidade da etnia negra na composição de personagens centrais dos livros, tem se multiplicado nos últimos anos, com maior ou menor sucesso no âmbito da literariedade. (SILVEIRA, 2012, p. 186)

É nesta linha que nesta parte do capítulo procuro mostrar como o material disponibilizado pelo PNBE - 2012 traz a presença do personagem negro nestes livros, a partir dos papéis fundamentais que eles desenvolvem como articuladores principais das narrações. Vê-se isso nos próximos dois livros que a análise desta pesquisa encontrou.

Inicialmente, destaco que as caracterizações físicas das personagens principais nos textos não são uniformes, não são similares nos traços físicos em todo o conteúdo dos textos. Estas variam em sua forma e tom de cores. As caracterizações destacam como as mulheres são representadas com os quadris vultosos e o uso de roupas e acessórios bastante chamativos. Existem também elementos físicos como os dentes e a palma das mãos grandes na representação do corpo masculino, os quais se mostram sempre mais brancos ou sem cor em relação às outras partes do corpo, ainda em desenhos que na forma geral estão apresentados em tons cinza.

De outro lado, considera-se aqui a personagem que representa a mãe como aquela que marca a grande presença na maioria dos contos analisados nesta pesquisa. É uma das formas mais explícitas de representação do negro nestes livros do acervo do PNBE 2012. Sobre essa questão, Kaercher afirma que "[...] a maternidade opera nos discursos como uma representação hegemônica, que é apontada como um ingrediente natural da feminilidade" (2005, p. 179), sobre quem está encarregado dos cuidados da criança desde o nascimento e as primeiras aprendizagens sobre o mundo.

No conto *2 patas e 1 tatu* (Bartolomeu; Maia, 2011), mostra-se como as meninas se destacam nas suas diferenças quase que unicamente pela cor da pele. O conto narra a história de duas meninas que gostam de brincar com suas patas, sendo que estas se diferenciam apenas pela cor do laço: uma pata usa uma fita azul e a outra, vermelha. As meninas gostam de brincar o tempo todo, fazendo cartas e falando sobre o que elas gostam de brincar e fazer com as patas. O tatu gosta de brincar com o menino e não dá bola para

as patas que ficaram apaixonadas por ele, ficando o tempo inteiro pensando e escrevendo para ele.

Figura 21. Personagem Principal Negra. Cena conto 2 patas e 1 Tatu..

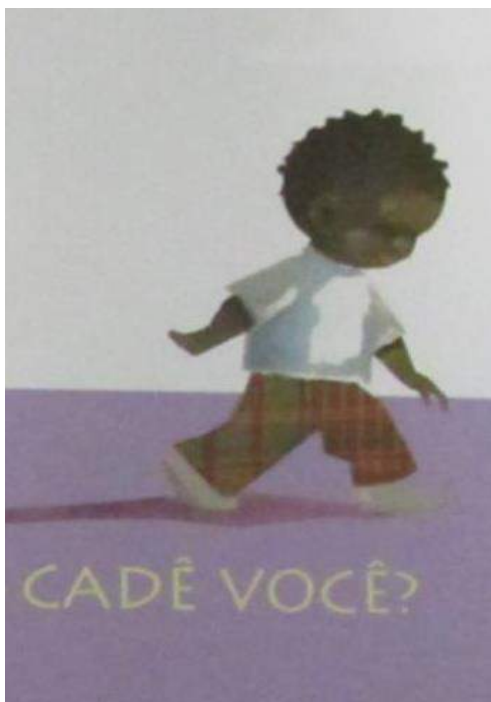


Neste conto, ainda que uma das personagens seja negra e a outra branca, ambas sempre são apresentadas fazendo coisas iguais, no mesmo momento. Apesar da cor de pele ser diferente e as cores das roupas serem mais vistosas para a menina negra, todo o resto se iguala nas cenas apresentadas. Nesta história há questões de gênero muito presentes e que precisam ser analisadas. Porém, essas questões serão analisadas na próxima seção. O que nos interessa neste momento da análise é perceber como a personagem negra representada nesta história, só conseguiu fazer distinção com relação a sua companheira de cena, pelo fato de ter a cor de pele diferente, pois a narrativa e as imagens possibilitam perceber que se omitem as diferenças entre as personagens. Se, por um lado, abre-se a possibilidade de comparação entre as duas personagens, por outro, ela

se anula em função daquilo que se repete entre as meninas. Estabelece-se, assim, uma relação "neutra" na qual os dois pontos de referência se buscam um ao outro para erradicar os fatores que os diferenciam.

No conto *Cadê?* (Lima, 2009), a personagem representada pelo menino negro, sinaliza ser o personagem principal da história, a quem a mãe está à procura, perguntando por ele a cada instante. A cada pergunta da mãe, o filho responde dizendo os lugares em que ele se encontra, descrevendo suas respostas a partir do uso e verbalização dos produtos da imaginação próprios da infância. A cor da pele do menino é mais escura, em relação à cor de pele da mãe nesta história. Percebi, também, em alguns de seus desenhos a impossibilidade de ver seus traços específicos, do rosto ou das mãos. Nesta história, as cores apresentadas também aparecem matizadas, conforme já havia percebido em histórias apresentadas anteriormente, sendo que o uso do sombreamento é bastante frequente. Na cena em que o menino se aproxima da mãe o sombreamento é tão marcante que não é possível ver os detalhes das feições das personagens da história.

Figura 22. Personagem Principal. Cena conto *Cadê?*.



O conto *O almoço* (Vale, 2009), reeditado pela 10ª vez, traz a presença de um personagem negro masculino, sozinho, na trama de sua história. A caracterização deste

personagem principal está determinada por distingui-lo enfaticamente como um homem negro, pela cor preta que o desenhista utilizou para sua representação. As imagens utilizam o recurso da colagem, feita com cartões coloridos que foram recortados e montados, de forma a compor as cenas da história. Os cabelos ali representados com cachos são o símbolo onipresente na representação física desta população, as roupas da mesma forma que os sapatos, caracterizam-se por ser muito coloridos e permitir que a cor de pele seja ainda mais ressaltada. Um aspecto que chamou minha atenção com relação ao conto diz respeito às expressões faciais deste personagem. Durante toda a história é impossível perceber se o personagem está triste, alegre ou preocupado. O personagem é marcado pela ausência de expressão, ou ainda, de uma expressão dura e que carrega certa frieza. Esse aspecto é potencializado, tendo em vista que a história é narrada apenas pela utilização das imagens. Diferente da representação do coelho azul, que é caracterizada por diferentes formas de suas expressões faciais a partir de cada uma das cenas que são trazidas na história. Teríamos aí, uma versão de branquidade?

Figura 23. Personagem Principal Negro Masculino. Cena conto O Almoço.



Para este tipo de representações, com relação à caracterização dos sentimentos e modos de atuar, Silveira pontua que: "isso ratifica o fato de que o texto literário oferece aporte para que as aprendizagens emocionais se constituam a partir da experiência estética da obra" (SILVEIRA, 2012, p. 157). Compreende-se com isso que, ao ser o livro um artefato que circula constantemente no território escolar, ele tem a possibilidade de configurar e reforçar fatores educativos relacionados aos modos de ser e atuar em relação às particularidades das quais são carregadas as representações nestas narrativas.

Por meio deste tipo de representações, desde cedo as crianças deparam-se com um padrão específico de ser humano. Assim, podemos concluir que "Negro ou branco, os textos

acabavam por embranquecer o leitor, ao reiteradamente representar a raça branca como superior" (GOUVÊA, 2005, p. 12). Neste sentido, ao serem as ilustrações um dos elementos principais pelo qual as crianças bem pequenas se atraem, é possível dizer que são também a partir delas, as imagens, que as crianças negras ou brancas, se assumem no contexto onde elas circulam. Neste sentido as ilustrações e as formas como a personagem negra é apresentada, motiva uma série de significações nas quais as crianças iniciam seu processo de identificação.

Mas há livros que fazem parte o acervo do PNBE do ano de 2012 que apresentam outras formas de representação para o negro. Pude perceber isso no livro, *Pedrinho, cadê você?* (Junqueira, 2010) da Editora Gutenberg e elaborado pela autora Sonia Junqueira. Neste conto, a mamãe busca Pedrinho perguntando a cada vez por ele. A cada pergunta da mãe, o menino vai aparecendo aos poucos. A mamãe pergunta por Pedrinho, nomeando parte por parte do corpo dele e Pedrinho, que está escondido atrás de uma árvore vai aparecendo aos poucos, conforme vão surgindo as perguntas, até que o corpo todo aparece em frente à mãe.

Figura 24. Cena Conto Pedrinho cadê você?.



Nas páginas em que a mãe está à procura do seu filho, nota-se que as personagens da mãe e do filho são apresentadas com cores de destaque nas linhas usadas nos seus

contornos. Essa opção do ilustrador faz com que a disposição e presença deles sejam mais fortes que o resto dos elementos na história. É possível percebermos também que ao longo da narrativa não se tenta buscar uma comparação com um objeto ou com outro sujeito (negro, branco, pardo, mestiço, etc.), ação percebida em contos anteriores. Não há, nesta história, nenhum ponto de comparação entre brancos e negros, o que vemos é um tema central que está sendo abordado, em que os personagens apresentados são negros. Esse aspecto nos remete a outras formas de representação do negro na literatura infantil. Silveira pontua que durante muito tempo as representações mais usuais feitas das personagens negras eram inseridas nestas tramas narrativas como uma postura na qual a personagem negra "[...] se poderia descrever como de representação naturalizada da diversidade étnica brasileira" (SILVEIRA, 2012, p. 188).

Em muitos casos, a presença do negro nas histórias vem marcada por aspectos relacionados à discriminação, exclusão ou negatividade. Não é o que percebi nessa história. Temos um tema central, que gira em torno da mãe procurando e perguntando pelas partes do corpo do filho, sendo que as personagens da história são negras. Segundo a autora, esse tipo de livro, no qual a questão étnico-racial não emerge como tema ou problema central da narrativa, em que o personagem negro aparece sem que haja nenhuma referência verbal, é uma tendência recente na literatura infantil brasileira, na qual os conflitos apresentados não focalizam diretamente situações de discriminação. Essa tendência vai numa direção diferente da invisibilidade da personagem negra e da escolha do branco como referência, a personagem aparece na história sem um elogio, exaltação ou negatividade; simplesmente aparece.

Nessa ligação entre o desejo e poder do que vem representado no discurso sobre o sujeito negro nestes livros, vê-se também que, no intuito da apresentação gráfica destas personagens, destaca-se a forte definição dos elementos apresentados na história, bem como a tendência de reproduzir uma caracterização pictórica semelhante entre estes personagens. Ao visualizarmos as imagens do livro, podemos perceber que a caracterização física da mãe mostra como nela são destacados os lábios vermelhos, a forma de seu cabelo e o penteado tanto dela como do menino, que não só carregam aspectos que podem ser associados, como também exaltam e caracterizam formas definidas e com cores mais fortes e escuras que a cor de sua pele.

Figura 25. Representação familiar. Cena conto Tanto, tanto!.

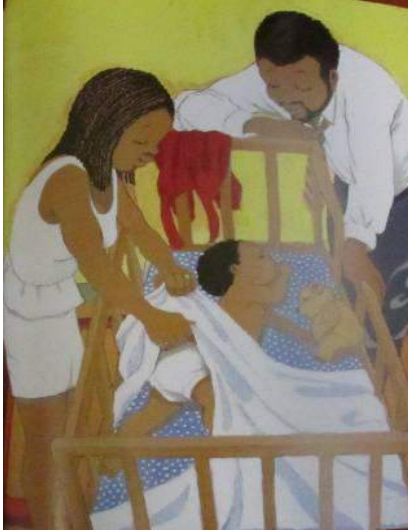
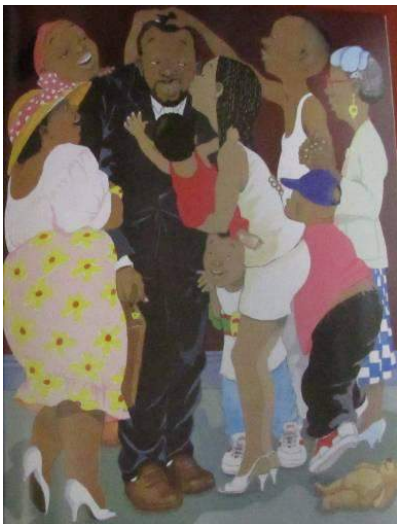


Figura 26. Representação Familiar. Cena conto tanto, tanto!.



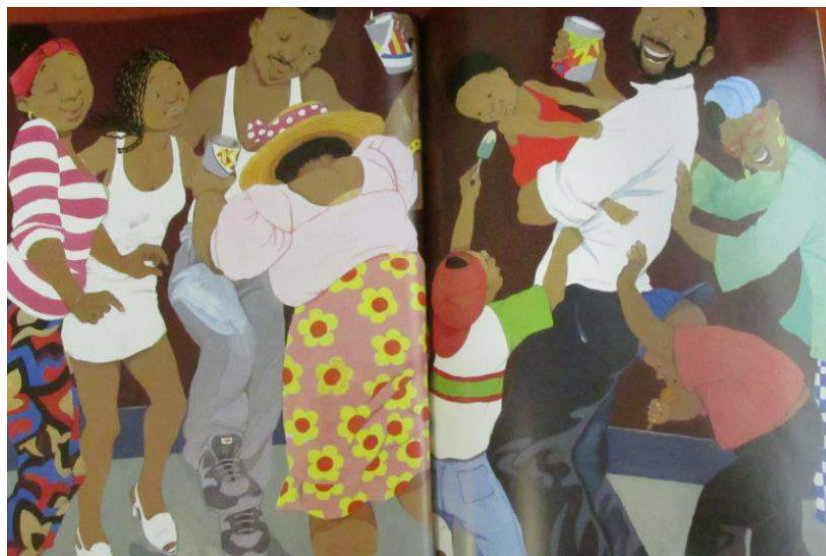
Nos dois contos apresentados nos parágrafos anteriores, em que aparecem mãe e filho, as ações e relações se estabelecem sem a presença masculina na história. Mas há outro conto que apresenta elementos diferentes das outras duas histórias no que diz respeito às relações e configurações familiares estabelecidas. Neste livro, cujo título é *Tanto, Tanto* (Cooke, 2012), a configuração familiar pode ver-se como nuclear e patriarcal. O livro conta a história de um bebê que está em casa com sua mãe e várias pessoas vão chegando em sua casa. O bebê imagina que as pessoas chegam apenas para visitá-lo. Porém, ao final da história, o bebê descobre que o motivo das visitas é o aniversário do seu pai.

Neste livro, de forma bem diferente de outros contos analisados neste estudo, percebi que as caracterizações feitas sobre os personagens guardam aspectos únicos para cada um dos sujeitos que aparecem na história. Em várias histórias analisadas anteriormente os personagens negros aparecem apenas como secundários ou, ainda, na representação das ilustrações estes estão atravessados por categorias de branquidade. Neste livro, os personagens, que são todos negros, possuem caracterizações nos cabelos, nos aspetos faciais que são próprios das populações negras, mas que se diferenciam entre si.

As ilustrações são carregadas de cores diversas e os personagens não apresentam um reforço do contorno de seus corpos. Também não foram feitas ênfases para os personagens que ali se mobilizam. Vê-se ao mesmo tempo o trato similar para todas as imagens, mas que conserva diferenciações entre as cores de pele, as formas dos corpos, as roupas que usam, o formato e o corte de cabelo e demais elementos. Vê-se, ainda, como o tom de exaltação nestas imagens não se fixa, não se compara, não se tenta supervalorizar, porque simplesmente eles estão ali, com suas

diferenças. O negro nessa história é apresentado de forma plural, sem comparações. Este conto, ainda que apresente uma composição familiar nuclear, em que somente o pai, figura masculina trabalha, foca nosso olhar para a atribuição de outros sentidos sobre a representação do negro, que está pautada na pluralidade de formas ser, presente em cada um dos personagens da história.

Figura 27. Representação Familiar - 2a. Versão. Cena conto tanto, tanto!.



A partir da análise que realizei com relação às formas como são apresentados os personagens negros nos contos analisados percebi que, ainda que a presença destes personagens seja muito pequena frente ao conjunto de acervos do PNBE – 2012 para a Educação Infantil, as representações são diversas. Mas o que acabou prevalecendo é a sua invisibilidade, seja porque são apenas oito livros de 100 que apresentam personagens negros, seja porque a maioria aparece como secundário na trama da história, seja porque suas expressões são ocultadas, ou porque sua aparição reforça um padrão de branquidade. Deste modo, tal representação dos personagens negros, seja como protagonistas ou como secundários, motivam as crianças a construir significados sobre aquele com o qual podem se sentir representados. Neste sentido, Arenai e Lopes (2013) destacam que:

A criança negra busca, sempre como o outro da relação, alguém respeitado socialmente, e como a etnia branca recebe todas as marcas positivas de pertencimento é a ela que tem como seu outro. Ao olhar para dentro de si com os olhos do outro branco, a identidade do ser negro fica ainda mais fragmentada, na medida em que sua identidade dilui-se na do



branco, porque sem representações positivas da sua etnia, vê no branco o espelho do que é socialmente considerado. (ARENAI E LOPES, 2013, p. 1159)

Nessa relação entre o protagonista e o secundário, é preciso dizer que a partir dessas minoritárias presenças dos personagens negros nos livros de literatura infantil, a identidade do sujeito negro e sua relação com o contexto vêm sendo reforçadas, ou melhor dizendo, branqueadas. Ao continuar sendo minorias significativas e limitando-se a olhar em um só foco – o branco como referência –, continuam sendo reforçadas ideias estereotipadas sobre ser negro ou ser branco, ideias que permitem reforçar atos discriminatórios tanto com relação a si mesmo quanto aos outros. Assim, motiva-se uma construção de saberes e identidades sobre os sujeitos, "identidades que passarão a produzir, talvez, outros efeitos na formação de seus leitores crianças" (SILVEIRA, 2011, p; 160).

Motiva, também, a refletir sobre os modos com os quais os leitores, sejam professores ou crianças, fazem distinções, associações destes personagens e suas ações com elementos do cotidiano, associações que marcaram significações sobre o sujeito negro. Neste sentido, "[...] podemos dizer que os discursos sobre a alteridade, o outro/diferente, que perpassam os espaços sociais, vêm constituindo "realidades" sobre o seu jeito de viver e de conduzir-se." (KLEIN, 2010, p. 183)

Em relação aos modos nos quais construímos nossas concepções e referências sobre o outro, a seguinte seção e última para a análise feita nesta pesquisa, leva-nos a compreender um pouco mais sobre os processos discursivos nos quais a produção da diferença em sua estreita relação com a diversidade são produtores de significações sobre o outro. Formas com as quais produzimos discursos e verdades sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre o sujeito "outro" que nos interpela.

### 5.3 CIRCULANDO ENTRE A DIFERENÇA E A DIVERSIDADE

Conforme já havia salientado anteriormente, uma das direções na qual desenvolvi esta pesquisa em relação à presença do negro nos livros de literatura infantil do PNBE, do ano de 2012, implicou olhar ao mesmo tempo para os termos que foram centrais nesta investigação, tais como: raça, etnia e diferença. Esse direcionamento foi potencializado ainda mais, tendo em vista que durante toda a análise, ao mesmo tempo em que visualizava a pequena presença de personagens negras nos livros analisados, percebi que outros

temas relacionados à diferença também se faziam presentes nas obras, a partir de abordagens de temáticas diversas.

Esse conceito possibilitou compreender como, através destes recursos literários, são veiculadas formas de significar, abordar e até, por que não dizer, "sanar" aqueles temas que são complexos dentro do território escolar - especificamente por ser um Programa dirigido a esta instituição. Temas como a diferença, a diversidade, o racismo e a discriminação, convertem-se em alvo de produções literárias que, ao serem dirigidas especificamente para a população infantil, os quais passam a ser significativos dentro dos trabalhos pedagógicos nas escolas, sendo que nas últimas décadas a partir das políticas públicas específicas para a abordagem destas temáticas, passaram a ganhar um grande cenário nas discussões educacionais, ao que Klein (2010, p.179) pontua que foi "a partir da promulgação de diferentes políticas públicas, fruto da mobilização de segmentos da sociedade que colocam como prioritário para a garantia de direitos sociais e cidadania o tema da inclusão social dos grupos considerados diferentes". Concomitante disso, Silveira, sinaliza que

[...] Desde meados da década de 1990, com incremento nos anos 2000, temáticas ligadas às diferenças, como etnia, deficiência física e mental, gênero, orientação sexual, velhice, obesidade, passaram a constituir campo fértil para a literatura infantil, dada a quase consensual concepção - entre os educadores de que a abordagem de temas por meio de produtos culturais de 'entretenimento', como os livros de literatura infantil, filmes, desenhos animados, jogos, é sempre mais produtiva e fecunda. (2012, p. 20)

Neste sentido, a análise realizada nesta seção vai adentrando em uma busca mais aprofundada sobre os conceitos base desta pesquisa, de forma a perceber como a diferença aparece neste acervo de livros disponibilizados para a Educação Infantil pelo PNBE do ano de 2012. Assim, neste recolhido tive a possibilidade de olhar outros tipos de elementos que reforçam a construção das identidades das crianças, bem como dos modos de ser dos diferentes sujeitos desde a Educação Infantil.

Para isso, organizei esta seção de forma a enfatizar alguns aspectos a serem analisados. Num primeiro momento desta análise, faço destaque ao uso dos animais como personagens centrais das histórias infantis, sendo eles uma das formas mais usuais dentro deste tipo de narrativas, conforme já assinaléi anteriormente. No caso deste estudo, pude perceber que os animais são personagens frequentes em temáticas que abordam aspectos que têm relação com a diferença. A partir disso, passo a analisar um dos aspectos que chamou minha atenção ao olhar para o tratamento dado às diferenças nos livros do PNBE do ano de 2012, no que diz respeito ao gênero, em especial, como são representadas às personagens femininas. Após, analiso outras temáticas que foram abordadas em algumas

histórias do acervo do PNBE 2012, dentre elas, a aparência física ou outra característica que marca o outro como um diferente.

Considerando o percurso que foi sendo dado para esta seção do capítulo de análise, inicio este segmento na busca do uso de animais como alvo atraente das narrações dirigidas às crianças. Como foi sinalizado na primeira seção deste capítulo, a incorporação dos animais como ferramentas para falar das temáticas relativas à diferença e à diversidade tem se convertido em uma grande estratégia pedagógica escolar, pois com ela se consegue que as crianças sintam-se identificadas com as situações ou personagens que ali se encontram e, finalmente, consigam refletir ou fazer algum tipo de transformação nas suas ações, que possam melhorar suas condutas, discursos ou situações no contexto escolar. Silveira sinaliza neste sentido que

A escolha de animais (ou, em alguns casos, de objetos) como protagonistas é um recurso metafórico utilizado para abordar de maneira atenuada algumas temáticas conflitivas. Em parte das obras, tais personagens parecem estabelecer uma vinculação entre as diferenças e as coisas que reconhecemos como 'naturais' - partes daquilo que chamamos de *natureza* e que, tradicionalmente, situamos em oposição à *cultura*. (SILVEIRA, 2010, p. 101)

Significa, assim, que o livro, além de ser um recurso pedagógico, serve de ferramenta disciplinadora e veiculadora de saberes sobre o outro, e motivador de novos olhares sobre o mundo. Este tipo de recursos pedagógicos converteu-se em uma estratégia escolar desde os inícios do século XVIII, como foi abordado anteriormente, com contos proporcionados por Perrault na Europa.

Com relação às estratégias que têm sido usadas para as aprendizagens escolares, os recursos visuais, como o desenho, a intensidade de cor ou personagens utilizados, acabam tornando-se elementos de sedução que motivam os leitores a se aproximarem dos textos, olhá-los, consumi-los, até devorá-los e memorizá-los. Sendo assim, ratifica-se a importância dada para este tipo de materiais e seus conteúdos, pois não é só significativa a qualidade do material com os quais são confeccionados, mas também, as ilustrações e os discursos que por eles são veiculados.

Neste sentido, ao atribuir significados a esses discursos, é possível compreender que "[...] as diferenças não são marcadas nem essenciais nem naturais dos sujeitos, e, sim, efeitos de certas formas de representar a materialidade, de 'vê-la, e de determinadas maneiras de ordenar e produzir hierarquias sociais." (SILVEIRA, 2012, p. 21) Constata-se aqui, que é a partir das formas como esse tipo de representação das diferenças é percebida e significada pelos leitores, que se estabelecem valores e significados sobre aquilo que os textos oferecem. Os discursos marcam uma determinada forma de olhar e distinguir o

mundo do cotidiano, a partir das representações e interpretações que foram sendo feitas para ele nestas narrativas. Mas ainda assim, são os leitores quem vão dar sentido e significados pessoais às obras com as quais se sintam identificados.

Na direção de compreender como podem ser geradas significações sobre o cotidiano a partir das personagens apresentadas nestes livros, a seguir vou analisar questões de gênero que alguns destes textos remetem. A relação entre a distinção entre um e outro personagem mostra como a ideia de gênero vai sendo transversal em muitas narrativas dos livros analisados.

Mesmo que a intencionalidade desta pesquisa não seja analisar as representações do gênero destes livros, esta abordagem permitiu sinalizar como em algumas histórias se percebe que são apresentadas caracterizações nas quais as personagens femininas e masculinas se diferenciam, a partir de um determinado papel, muitas vezes explícito nas narrativas, os quais permitem evidenciar como vão sendo carregadas significações sobre o que é ser mulher ou homem socialmente.

Neste acervo, apresentam-se caracterizações de mulheres relacionadas aos trabalhos domésticos, ao cuidado dos filhos e em outros casos, se apaixonar desde cedo. De outro lado, o papel masculino está relacionado a tarefas mais fortes e de outra índole, que os afastam dos trabalhos dentro da casa. Essas diferenciações entre mulheres e homens são feitas nas obras analisadas, muitas vezes, a partir do uso de personagens animais que são humanizados na narrativa. Silveira enfatiza que,

[...] o modo como os animais são antropomorfizados (humanizados), seja por serem descritos com comportamentos e sentimentos atribuídos a seres humanos, seja pelo modo como as ilustrações lhes conferem adereços tipicamente humanos, como roupas, sapatos, brincos, colares etc. [...] podemos destacar uma série de comportamentos que inicialmente caberiam a seres humanos, mas que passam a fazer parte da rotina dos animais de alguma das obras analisadas. (SILVEIRA, 2012, p. 120)

Brincadeiras ou fatos que fazem ver, neste caso às representações do gênero feminino vêm marcando ideias sobre o sujeito, corpo e posições sociais nas quais continuam sendo reforçadas as funções de homens e mulheres que possuem uma determinada tarefa com relação ao outro. Embora mudem as representações físicas dos personagens originais das histórias em algum destes textos, os gêneros (masculino e feminino) têm caracterizações marcantes em função dos papéis que desenvolvem no contexto das narrativas, os quais vêm sendo um elemento relevante neste acervo literário do PNBE - 2012.

### 5.3.1 Os recursos ao falar das diferenças

A presença da mulher aparece, na maioria das vezes a partir da representação da mãe com o uso do avental e executando atividades de cuidado e amor com os seus filhos. Nas caracterizações feitas no conto “Os três porquinhos” (Piumini, 2010), por exemplo, em uma das cenas iniciais da história, a mãe aparece levando três porquinhos num carrinho, além daqueles que está deixando ir embora. A imagem representa a mãe como uma “mulher dona-de-casa”, com filhos em abundância. Continuando com a nossa discussão sobre as representações do papel da mulher, ao relacionar com o livro *Os três Jacarezinhos* (Ketterman, 2010), observei que elas diferem de um conto ao outro, sinalizando-se, ainda, que estes contos narram o mesmo conteúdo da história original<sup>35</sup>. Ainda assim, nos dois contos acima referidos, as personagens femininas apresentam alguns traços em comum.

No conto *Os três jacarezinhos*, ainda que sejam traduzidos pela mesma pessoa, tem representações diferentes dos personagens apresentados em *Os três porquinhos*. Percebe-se num primeiro olhar que em nenhum deles apresenta-se a figura do pai como elemento substancial na representação familiar.

Na capa do livro os Três porquinhos são apresentados todos os personagens, sendo que a caracterização da mãe é vista no pleno interesse pelas coisas que aconteçam com seus filhos. Olhando de forma mais detalhada, a personagem feminina desta mãe é constituída com vestuários que remetem às tarefas da limpeza e do cuidado. Já, no conto dos Jacarezinhos, a personagem feminina não é apresentada com objetos que façam dela uma representação explícita sobre o jeito de ser dona-de-casa e mãe. Mas a representação da mãe apresentada nos dois contos é a “mãe-cuidadora-amorosa”. Vê-se nas imagens a seguir como se diferenciam os jeitos de ser mãe nas duas narrativas que falam da mesma história.

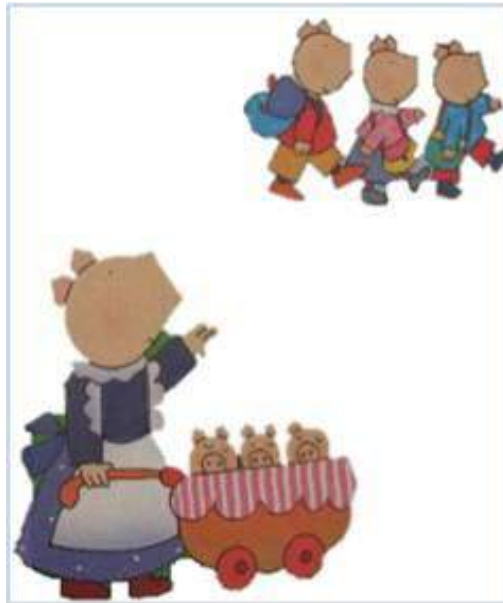
---

<sup>35</sup> Fábula original do século XVIII, escrito pelo escritor australiano Joseph Jacobs.

Figura 28. Mãe Jacaré. Cena conto Os três Jacarezinhos.



Figura 29. Mãe Porquinha. Cena conto Os três porquinhos.



Observemos como os jeitos de apresentar a mãe diferem um do outro em relação ao mesmo tipo de história. A mãe apresentada na figura 29, a porquinha, caracteriza-se por ter avental, um carrinho de bebê (de bebês), tomando-o com uma mão e com a outra se despedindo dos outros filhos. Já, nas referências feitas com a mãe Jacaré (Figura 28), a representação apresenta-se de outra forma, uma vez que ela não está carregada com objetos que a fazem ver como uma mãe, mas sim, a suntuosidade com que abriga a seus

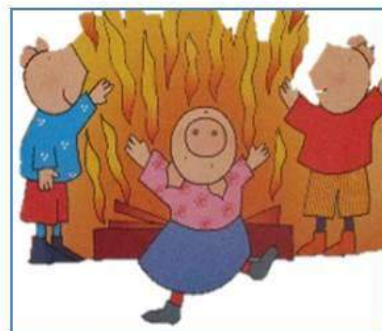
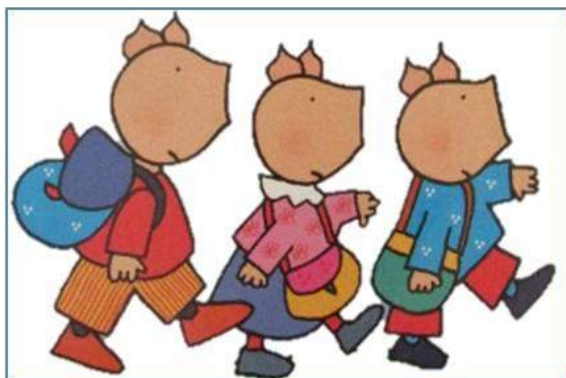
filhos, não afasta a ideia de vê-la como se fosse uma. Assim, compreendo que "há um modo de representar o masculino e o feminino, que este modo educa às futuras gerações [...] sobre como se é homem ou mulher" (KAERCHER, 2005, p. 156).

É importante ressaltar que nas duas histórias a representação das personagens femininas enfatiza um papel diretamente relacionado à maternidade. As palavras atribuídas a elas motivam a perceber que não só são feitas caracterizações físicas para a representação da mulher-mãe como, também, essa representação está vinculada à atribuição de sentimentos, como sinaliza Silveira de "o amor materno" (2012, p. 122). Ainda sobre as formas de representação do feminino, cabe salientar que a presença deste gênero é evidente no conto Os três porquinhos, onde se inclui a personagem feminina como uma das protagonistas da história, caso diferente do conto Os três Jacarezinhos, onde todos os personagens são do sexo masculino. Neste sentido, vê-se que:

[...] as diferenças vão sendo constituídas e significadas de maneiras múltiplas, mas boa parte dos argumentos utilizados para informar, persuadir e cativar o leitor entrelaçam discursos científicos e multiculturalistas e lançam mão de algumas antigas estratégias do gênero, como a utilização de personagens animais. (SILVEIRA, 2010, p. 106)

Ainda falando de gênero, a representação da criança mulher no conto dos porquinhos é destacada em duas cenas fundamentais do texto. As imagens que serão apresentadas a seguir mostram como um dos contos ao incluir o feminino como personagem principal da narração conserva posições de resguardo com relação aos outros personagens da história. A primeira imagem é mostrada na capa do livro e na cena final do texto, aonde a porquinha vai no meio dos dois porquinhos, e, a segunda imagem mostra o festejo dos personagens durante o enredo da história, a qual conserva a mesma posição, no meio dos porquinhos.

Figura 30. Figura do Feminino na companhia do Masculino. Cena conto Os três Porquinhos.



Destaca-se que a personagem feminina está sempre acompanhada da figura masculina. Ao incluírem a personagem feminina na narrativa e deixando-a sempre no meio das personagens masculinas estaríamos abordando a ideia da inclusão, na tentativa de mostrar que, agora a presença tanto de homens quanto de mulheres (nas representações dos contos) são de caráter igualitário, mas reforçando a ideia de proteção frente às meninas. Poderíamos então, perguntar: por que a personagem feminina aparece sempre entre as duas personagens masculinas da história? Ou, por que não foi a porquinha a que teve a ideia para afastar o lobo? Esses aspectos aqui mencionados motivam-me a continuar refletindo sobre as produções discursivas que os textos propõem ao leitor, na intenção de problematizar os personagens que, em um primeiro olhar, são concebidos como iguais e portadores dos mesmos direitos e oportunidades.

Continuemos observando como num outro texto as figuras feminina e masculina apresentam-se como elementos na representação das diferenças. Os desenhos apresentados na página 13 do conto “2 patas e 1 tatu” (Bartolomeu; Maia, 2011), mostram como as meninas desta história são representadas como “iguais”. Sinalizam que, por serem do mesmo sexo tem que ser iguais uma a outra, utilizando o signo do igual “ = ” para representar elementos comuns entre elas e reforçar a ideia sobre a igualdade.

Figura 31. Igualdade entre as meninas. Cena conto 2 patas e 1 Tatu.





Vê-se na imagem apresentada acima como se incluem as duas personagens, como se fossem muito parecidas. Ainda que uma seja negra e a outra branca, a forma de vestir, os acessórios e os animais de estimação, que são patas, são praticamente iguais. A tematização da igualdade se reforça com o texto escrito acima das imagens, o qual refere:

"TANINHA, AMA A PATA TÁ  
E GOSTA = DA PATA TI.  
TININHA AMA A PATA TI  
E GOSTA = DA PATA TÁ."

As imagens motivam a compreender a igualdade entre os sujeitos, sentimentos, formas, objetos e desejos que os representam, fazendo assim com que tudo seja harmonizado e construído/naturalizado a partir de uma representação do que é ser menina. Mas na história também há um menino e seu animal de estimação, o tatu. O tatu é apresentado como quem cria coisas, edificações e pensa em coisas “diferentes” do resto das personagens femininas (novamente entramos na discussão do gênero e os papéis sociais). As meninas aparecem, por exemplo, empurrando as patas em um carrinho de bonecas, ou sentadas em uma gangorra. Já o menino, aparece correndo atrás do tatu, chutando a bola. Vê-se na imagem a continuação do que o conto nos traz:

Figura 32. O diferente entre o feminino e o Masculino. Cenas conto 2 patas e 1 tatu.



O fato de ser/pertencer ao sexo feminino reforça a ideia naturalizada de como, muitas vezes, o masculino se diferencia do feminino. A diferença, aqui, aparece a partir do sentimento de cuidado e do amor. Localiza-se apresentada na imagem acima a ideia na qual culturalmente se concebe o papel que corresponde a cada qual dentro de uma

sociedade. Concordo com Silveira quando afirma: "[...] masculinidades e feminidades são construções culturais que se instituem nos artefatos - como os livros infantis - e que também 'formam' identidades de gênero dos sujeitos que interagem com tais artefatos" (2012, p. 150-151). Assim, outorgar papéis específicos para estes personagens não só deste texto como dos anteriormente descritos e analisados, motiva a pensar como os livros que são levados à escola muitas vezes generalizam, normalizam, agrupam e instituem uma determinada forma de sujeito, de defini-lo e representá-lo, reforçando determinadas concepções de forma naturalizada e sem problematizações, por exemplo, do que é ser menina e mulher.

A partir destas considerações relacionadas ao gênero, percebo que muitas vezes a partir de artefatos culturais diversos podemos reforçar e contribuir para a naturalização de determinadas concepções, modos de ser e compreensões acerca das formas como as mulheres são diferenciadas dos homens. No caso dos exemplos que apresentei anteriormente, às mulheres, diferentemente dos homens, cabem a maternidade, as atividades domésticas, as atividades calmas e o amor. Porém, a maternidade e o cuidado, ainda que sejam muitas vezes veiculados como algo natural da mulher, são construções culturais que precisam ser problematizadas.

Em resumo, para compreender o 'cuidado', em nosso caso especificamente na relação entre adultos e crianças no contexto escolar, é necessário deslocá-lo tanto em enfoques que o articulam a relações pretensamente naturais entre crianças e mulheres, baseadas no instinto maternal e na instituição, quanto de abordagens que o colocam fora da História, porque elevado à categoria central de uma ética universal dos relacionamentos. É necessário tomar o 'cuidado' como um conjunto de práticas histórica e socialmente construídas, que em sua configuração atual fazem parte de uma transformação nas vidas de homens, mulheres e crianças articulada a emergência e consolidação da modernidade. (CARVALHO, 1999, p. 76).

Para dar continuidade a esta seção, o próximo percurso da análise visa compreender como as narrativas de algumas das histórias infantis disponibilizadas pelo PNBE do ano de 2012, tenta superar as diferenças que são entendidas e tratadas como problemas.

Ao analisar os livros que foram disponibilizados pelo PNBE do ano 2012, consegui perceber como o uso de diferentes tipos de cores nos personagens das histórias marcam referências com relação aos papéis que desenvolvem nas narrativas, permitindo reforçar os significados sobre o que é bom ou negativo tanto nos contos como nas relações com o cotidiano. Klein sinaliza que "[...] ao diferente é atribuído, em geral, o papel de vítima, herói ou vilão [...] ele próprio deve aceitar-se e, de certa forma, proceder a algum movimento no sentido de aproximar-se da normalidade. Se não está em condições disso, é a vítima; se supera, é o herói." (2010, p. 192). Pensando nessa relação entre vilão e vítima, vejamos

como alguns contos deste acervo para a Educação Infantil reforçam esta afirmação, mitificando ou salvando a personagem diferente para incorporá-la num padrão social.

Nesse sentido cabe fazer referência à história *Ruth Rocha reconta O patinho feio* (2011). Este conto mostra como se espera que todos os patinhos sejam iguais entre si, mas quando o último sai do ovo as expressões faciais da mãe pata são de surpresa e atenção por ele não ser como os outros. Vale, aqui, transcrever o acontecido: “Quando os patinhos começaram a sair dos ovos, a pata ficou contente. Eles eram todos muito bonitos, amarelinhos, todos iguaizinhos [...] Bem, quase todos! [...]” Estas expressões reforçam a ideia de segregação e discriminação pelo fato de ser diferente e não pertencer ao padrão esperado socialmente, pois, “[...] a incapacidade de conviver com a diferença é fruto de *sentimentos* de discriminação, de preconceitos, de crenças distorcidas e de estereótipos, isto é, de imagens do outro que são fundamentalmente errôneas.” (SILVA, 2013. p. 98).

No conto analisado, os demais personagens da história reforçam o rechaço daquele que não se parece com os outros. Vejamos algumas expressões encontradas ao longo da história: “Mas que patinho mais feioso! [...] tão desajeitado [...] esse patinho não se parece com os outros [...] olha o patinho feio! Olha o patinho esquisito!” ( P.11); ou “Você pode ficar aqui, brincar com os outros patinhos, desde que não queira se casar com uma das nossas jovens!” (p. 15)

Na continuidade da história, o texto expressa a reação da mãe pata da seguinte forma: “A pata ficou um pouco aborrecida, porém, como todas as mães, resolveu que ia cuidar desse patinho como cuidava dos outros”. Encontramos o discurso sobre a inclusão e aceitação, focalizada na diversidade e entendendo-a como única opção para criar uma sociedade equitativa. Gostaria, ainda, de ressaltar que se encontra também, neste conto, o reforço à ideia de maternidade como indispensável no momento de aceitar ao outro e de incluí-lo, e também como vinculada ao amor incondicional (fato constante nesta e nas narrativas anteriores sobre o papel que desenvolve o feminino nas histórias), relacionando-o também com as representações feitas para a mãe Jacaré e a mãe porquinha, descritas anteriormente, no qual se atribui ao feminino o instinto amoroso que pertence com exclusividade às mães.

O dever da mãe como cuidadora dos filhos e a aceitação do outro, ainda que não seja como os demais, me fez perceber a ideia da aceitação que está voltada a intencionalidade geral do texto, compreendendo que mesmo fora do padrão desejado, o indivíduo deve ser aceito. Vinculado a essa perspectiva, é dever do outro, que pertence ao grupo normal, aceitar esse sujeito que nasceu com características que diferem deles, pois

"os personagens dependem de alguém para ajudá-los, tanto para aceitarem a si, quanto para obterem a aceitação de outras pessoas" (KLEIN, 2010, p. 187).

Sobre isso, gostaria de ressaltar um aspecto fundamental na compreensão destes caracteres, onde, vinculadas a tais ações, feitas pelos "bons" personagens que aceitam aquele que foge do estético, do normal, encontra-se a ideia de normalização. "Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação a que as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas" (SILVA, 2013. p. 83). O processo de normalização ocorre no sentido de mitigar aqueles elementos que não constituem o padrão dos demais personagens. Ainda pensando sobre como o diferente é percebido neste conto, apresento outra passagem do texto, que retrata a resolução do conflito relacionado à diferença: "Então, abaixou a cabeça e viu na água seu reflexo. Ele não era mais o patinho feio. Era agora um lindo cisne, de longo pescoço e plumagem muito branca".

Para centralizar esta análise, destaco os postulados propostos por Silveira (2012) na qual apresenta algumas estratégias para a resolução das diferenças, daquilo que escapa ao padrão, ao que não corresponde ao socialmente aceito. A autora, inspirada nos estudos de Kirchof (2011) estabelece quatro estratégias com as quais muitas vezes são resolvidos tais desvios. Dada a relevância deste aspecto para as análises que desenvolvi, no transcorrer do texto apresentarei estes quatro itens, relacionando-os com as obras literárias propostas pelo PNBE-2012.

Um dos caminhos apontados por Silveira para solucionar o que a diferença produz pode ser visto em relação à "**compensação da diferença**". Podemos perceber isso nesse conto do patinho feio. O grupo faz a boa ação de aceitá-lo, mas ainda assim, o patinho não se integra. Porém, depois o patinho se "converte" num cisne branco e terá agora o reconhecimento do grupo. A partir desta compensação, ele passa a ter outras características que se encaixavam perfeitamente, conforme é sinalizado no seguinte fragmento do livro: "Há um novo cisne no nosso bando. É o mais lindo de todos!" (p.29). Esta ideia de salvação do corpo e de se ajustar num padrão específico de um grupo se reforça no texto, quando o personagem principal diz: "Nunca pensei que pudesse um dia ter tanta felicidade" (p.29). Essa frase nos remete a ideia de que não ser como os outros, causa múltiplos problemas, pelo fato de não corresponder a um determinado padrão.

Este elemento é também visto no conto *Muli* (Hiratsuka 2010). Este livro conta a história de um monstrinho chamado Muli, que é diferente de todos os outros monstros, com os quais ele convive. Depois de ficar em casa, escondido dos outros monstros, Muli decide

sair da sua casa, o que gera num primeiro momento o assombro dos demais monstros da vila. Assim, "O que se pode perceber nos enredos é uma demarcação da diferença como desvio, como algo que se distingue/difere da maioria. Descrevem-se situações de estranhamento que a presença do 'outro' provoca." (KLEIN, 2010, p.192),

Figura 33. Cena Conto Mulí.



Na continuação da história, o monstinho, quando pensa estar sozinho, resolve dar cambalhotas no ar: "[...] E deu um salto, solto no ar, a flor abriu suas pétalas. Os monstinhos levaram um susto tão grande, que soltaram gritos de chacoalhar pedras e areias". Mas como a ideia é que o próprio gerador dessas insatisfações gerais possa compensar tais negatividades, na sequência da história os monstros elogiam aquilo que Muli conseguiu realizar, e dizem: "Uma flor na barriga! Você é um monstinho de muita sorte Muli" - disse o monstro mais velho. "E aquela cambalhota, como você fez aquilo? [...] E também treinavam cambalhotas e piruetas, que aprenderam com o Muli". Assim, a partir do processo de compensação o monstro é aceito pelos demais integrantes do grupo. Nesse caso, conforme sinaliza Silveira (2012), a diferença não desaparece, mas é compensada com algo excepcional que o personagem consegue realizar. Conforme sinaliza Klein: "Em

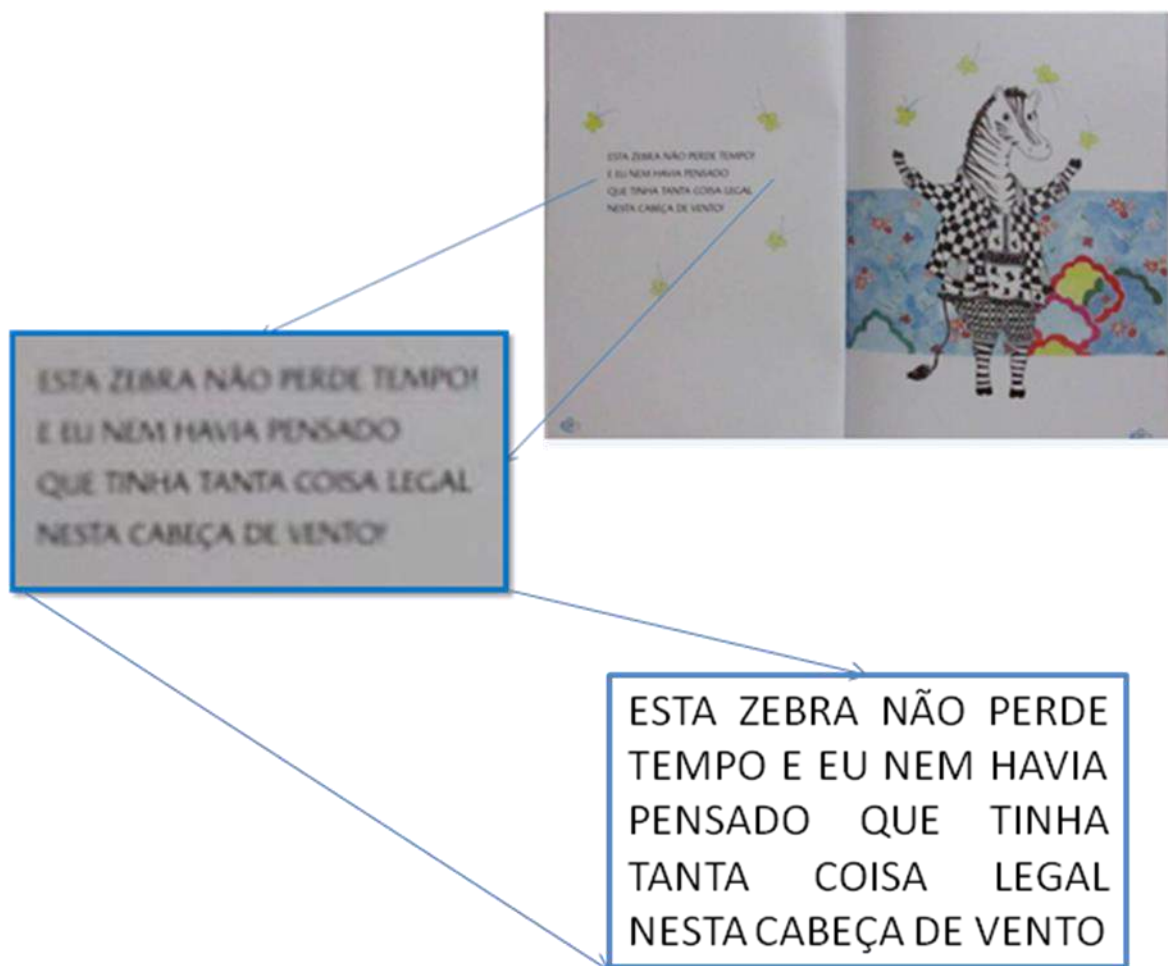
algumas das histórias é necessário que o personagem marcado pela diferença surpreenda: *apesar da diferença, é capaz de realizar alguma coisa!*" (KLEIN, 2010, p. 187). No caso da história de Muli, apesar da diferença, ele consegue dar cambalhotas no ar e tem uma flor na barriga, algo visto como uma capacidade excepcional pelos outros monstros.

Outro caminho que é proposto para resolver os problemas que as diferenças trazem para um grupo social está determinado pelo que a autora denominou como "**reparação da diferença**" na qual se estipula que o personagem é aquele que busca uma solução imediata ao que está afetando-o. Neste sentido, é preciso suprimir o que não está bem para quem sofre as consequências de ser o diferente.

Neste sentido, Silveira sinaliza que "neste tipo de obra, a solução para lidar com a diferença é 'consertá-la' mediante a supressão daquilo que tornava a personagem diferente, resolvendo o conflito" (2012, p.131-132). Essa forma de resolução da diferença é característica do conto *Pra lá e pra cá!* (Almeida; Zanetti; Bueno, 2010). O conto retrata a história de um gato que vivia triste porque sentia-se diferente de tudo o que o rodeava, até que encontra uma gata. E assim, sua tristeza vai embora: "ontem Tônico estava muito triste achando que sua vida era sem graça. Mas nada como uma boa noite de sono, olha lá o Tônico hoje FELIZ!" (p.20).

Uma terceira possibilidade de resolução das questões relativas à diferença vai em direção da **celebração da diversidade**. Para a autora, nessa compreensão, "a diferença parece se mostrar como vantajosa em alguma medida, já que a diversidade é encarada como algo positivo, divertido e interessante" (SILVEIRA, 2012, 133). Podemos encontrar essa possibilidade no conto *Uma Zebra fora do Padrão* (BROWME, 2011). A personagem da história era uma zebra muito diferente, fora do padrão, que gostava de se vestir de forma diferente das demais. Ao longo da história, o autor vai evidenciando como a zebra é diferente e faz coisas engraçadas. Mas, para compreender como outorgam positividade à diversidade como é caracterizada esta zebra, apresento uma das imagens do livro, na qual, ao lado da zebra, que é muito diferente, está escrito o seguinte: "Essa zebra não perde tempo! E eu nem havia pensado que tinha tanta coisa legal nessa cabeça de vento!". Observa-se como na imagem seguinte se destacam as palavras do narrador da história.

Figura 34. Celebração da Diversidade. Cena conto  
Uma zebra fora do Padrão.



Neste sentido, cabe dizer que em todos os contos até aqui, nesta seção, aparecem elementos relevantes na intencionalidade de perceber como as diferenças tendem a ser normalizadas, encaixadas, padronizadas em função do bom funcionamento dos grupos nos quais os diferentes foram incluídos. Na continuidade, cabe destacar, por último, como alguns dos personagens têm a capacidade de se aceitarem tal como são como uma forma de contribuir ao grupo ao qual pertencem.

Então, para finalizar as sinalizações sobre os desfechos para a diferença nos textos disponibilizados pelos PNBE do ano 2012, apresento a quarta possibilidade mencionada por Silveira (2012). A autora alude à possibilidade da "**Conscientização**", que implica uma autoaceitação por parte das personagens diferentes, necessitando que tenham respeito por si mesmas, por suas diferenças e como elas são marcas positivas para todo o seu entorno.

A conscientização está presente no conto *Rosita* de Maria Antonia Martins da Silva (Terra, 2011). Nele a personagem se encontra num conflito consigo mesma por conta de não ter um nome como os demais. Mas no transcorrer da narração, a personagem reflete sobre as potencialidades de ter cada um desses nomes e o que faz dela única e sem possibilidades de confundi-la com outros. No final da história, a personagem se expressa da seguinte forma: "Rosita Maria Antonia Martins da Silva ela gostava mais. Sobrava até espaço pra ela ser o que bem quisesse". Enfim, seu nome era diferente, mas agora ela o aceitava e até gostava.

Neste ponto, fazer uma análise sobre os discursos trazidos nos materiais que foram disponibilizados a partir do PNBE materializados nos livros de literatura infantil, permite refletir sobre as formas como vem sendo compreendido o sujeito criança e as múltiplas representações que a ele foram sendo conferidas ao longo do tempo. Neste sentido, olhar não só os conteúdos atuais como o processo histórico do aparecimento da infância negra, permitiu-me compreender como na atualidade continuam sendo configurados discursos aos quais tentam descrever determinados grupos sociais por meio destas ferramentas escolares. Descrições que em sua maioria tentam se encaixar num padrão específico, moldável e inclusivo em que todos os sujeitos que nele convivem convertem-se em dizíveis, familiares, porém, conhecidos, normais, nossos.

Nas análises empreendidas neste estudo, pude perceber a predominância de discursos que privilegiavam a celebração, a reparação ou a compensação das diferenças, trazendo, na maioria das vezes, "implícitas mensagens, ao leitor, a respeito de como deve lidar com tais possíveis problemas na vida extraficcional" (Kirchof, 2011, p.157). Para citar alguns exemplos já analisados, temos o monstinho que, apesar de ser diferente, dava cambalhotas no ar; o patinho feio que se transforma em um lindo cisne branco; a menina que se conforma com seu nome tão diferente das outras crianças; a zebra fora do padrão, que não parecia bicho, mas que tinha tanta coisa legal em sua cabeça de vento; enfim, uma diferença que se confunde com a diversidade. Nesse sentido, concordo com Kirchof, quando afirma que:

Na maior parte das narrativas [...], os discursos utilizados para consolo da personagem diferente se reportam à visão da diferença como uma mera



diversidade inerente à natureza e à própria vida, o que transforma o personagem diferente em um ser muito especial. Esse discurso, na verdade, ressoa a algumas políticas multiculturalistas, tão atuais, que pregam uma espécie de 'celebração da diversidade e das diferenças'. (KIRCHOF, 2011, p.151)

Estes discursos, no intuito de garantir espaços participativos e de visibilidade das populações "minoritárias" de uma sociedade, têm nos levado a submetê-los em práticas discursivas por meio de políticas públicas que promovem estratégias, nas quais se tenta agrupar todos aqueles que não são os mesmos, aqueles pelos quais temos que valorizar por não serem como nós. Compreendendo neste sentido, que tanto as políticas públicas quanto artefatos culturais como os livros de literatura infantil, encaixam-se em normas discursivas com as quais se estabelecem uma série de comunicações e conexões entre a sociedade que vai permitir gerar discursos e conhecimentos sobre ela.

Neste sentido, ao conceber os livros de literatura infantil como elementos que produzem discursos sobre determinados sujeitos, sinto-me motivada a compreendê-los como artefatos que, muitas vezes, tomam como referência um padrão de normalidade, na intenção de homogeneizar, de unificar saberes sobre o outro. Eis a forma como o poder é exercido através deste tipo de materiais disponibilizados para a Educação Infantil, onde os discursos ali apresentados continuam sendo reproduzidos ao longo da história. A partir da análise destes livros de literatura infantil pude perceber algumas questões de gênero, de classificação racial e caracterização cultural sendo abordadas por meio de padrões que têm sido naturalizados ao longo da história sobre determinados sujeitos que ali foram apresentados.

Conforme, já sinalizei anteriormente, os discursos têm sido apresentados por meio da prerrogativa da atenção à diversidade, na ideia acolhedora do outro enquanto "diferente" de nós, o qual precisa ser aceito, visibilizado, reincorporado, por meio de múltiplos artefatos para ser incluído, enfim, valorizado. Nesse sentido, "[...] essas normas discursivas constroem distinções, diferenciações por meio das quais professores/as e educadores/as passam a narrar crianças e adolescentes envolvidos nos programas educacionais." (ZUCCHETTI; KLEIN; SABAT, 2007, p. 77), nos quais tentam consolidar um padrão daquelas características que devem ser avaliadas na tentativa de encaixá-las de algum modo em um determinado grupo social.

Deste modo, ao serem analisados estes materiais disponibilizados pelo PNBE-2012 para a Educação Infantil, tentei perceber e compreender como esses discursos produzem verdades sobre uma determinada população ou sujeito alvo de críticas por não ser igual ao

protótipo historicamente constituído, ora branco, ora negro, rico ou pobre, mulato, mestiço quilombola, indígena, cigano ou cidadão, os quais fogem das naturalidades já impostas sobre o sujeito homem universal. Ao serem deste modo, olhados e analisados a partir de uma perspectiva que prioriza a necessidade de incluir e aceitar ao outro, que por ser diferente deve ser aceito, acabamos reforçando a ideia de que todos fazemos parte de uma mesma cultura sem importar as diferenças. Isso significa compreender que.

A diversidade cultural acaba se constituindo, também, numa 'categoria ontológica', num objeto de nossa curiosidade, o qual se pretende explicar, desmistificar, capturar para dentro de referências consideradas "normais", tirando-lhe o mistério e o perigo que acarreta (ZUCCHETTI; KLEIN; SABAT, 2007, p. 87)

Compreendendo deste modo que ao serem classificados esses "outros" dentro de uma determinada hierarquia social, mostra-se como vai se fortalecendo a legitimidade desses discursos nos quais se caracteriza e compara ao "outro", o diferente, com relação a normas estabelecidas para poder ser nomeados, interpretados e definidos. Mas, da mesma forma como fazem parte de uma determinada categorização, também poderão ser excluídos alguns "outros" que não fazem parte destas particularidades.

Finalmente, na intencionalidade de fazer uma análise onde tentei olhar os discursos que circulam nos livros de literatura infantil, percebo que estes são determinantes na configuração de um pensamento de uma população/sociedade. Assim, estes discursos, marcados/atravessados por elementos culturais que (re)significam constantemente a subjetividade de cada um dos indivíduos que compõem um grupo social, deram-me a possibilidade de iniciar uma série de reflexões sobre o papel que têm os materiais disponibilizados nas salas de aula desde a Educação Infantil, os quais vão sendo o artífice e os codificadores de construtos e saberes sobre o outro, que mitificam, constroem ou reconstroem os olhares sobre aquele que faz parte do seu entorno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desta pesquisa se estabeleceu em várias etapas nas quais foram inicialmente abordados aspectos da minha história pessoal e profissional, os quais me levaram a estabelecer uma série de questionamentos com relação aos processos de construção da identidade das crianças negras, especificamente na Educação Infantil. Deste modo, esta pesquisa ao ser orientada na análise de uma série de livros de literatura infantil para a primeira etapa da Educação Básica, distribuídos por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE - 2012, do Ministério de Educação Brasileiro, permitiu-me compreender como o personagem negro vem sendo apresentado neste tipo de artefatos culturais disponibilizados no território escolar.

A intenção de olhar para este tipo de materiais visou compreender os efeitos de verdade que os discursos que veiculam nestes livros infantis vêm produzindo. Para tal, inicialmente, ao fazer uma breve abordagem sobre o processo histórico pelo qual o sentimento de infância foi sendo construído, foquei principalmente no aparecimento da infância negra. Isso me permitiu direcionar o olhar às ferramentas utilizadas no ambiente escolar, especialmente os livros de literatura infantil, como alvo principal no processo de fortalecimento de saberes com relação às populações e particularidades sociais que eles trazem.

O desenvolvimento desta dissertação foi direcionado em diferentes fases com as quais, logo após perceber que o PNBE se destaca como uma das estratégias pelas quais o sistema educativo consegue incorporar na escola elementos pedagógicos literários para o desenvolvimento de suas práticas educativas, iniciei o processo de busca e classificação do total do material de pesquisa. Ao fazer uma primeira caracterização dos acervos do PNBE do ano de 2012, percebi que a personagem negra tinha presença pequena, uma vez que encontrei poucos exemplares com estes personagens (principais e secundários). Isso me fez perceber como os silenciamentos e as particularidades da população negra, tanto culturais, físicas, religiosas, entre outras, ainda são apresentadas sutilmente e, muitas vezes, por meio de arquétipos do sujeito branco como fonte de referência. Isso também me motivou a olhar para elementos importantes explorados também na terceira etapa da análise, onde as questões sobre a diferença por viés exaltação e a superação das mesmas, provocaram uma série de questionamentos sobre o processo de compreensão sobre o outro enquanto diferente.

O processo de análise me possibilitou compreender a importância que tem o processo de seleção dos materiais que são disponibilizados para os trabalhos escolares. O PNBE é um Programa com uma envergadura nacional importante, sendo surpreendente a quantidade de livros que é distribuída nas escolas públicas do país. Assim, é importante pensarmos nos efeitos que esse material apresenta nos processos de subjetivação de seus leitores. Um dos aspectos que percebi é a quantidade total destes livros que conservam uma padronização com relação aos materiais nos quais foram confeccionados, pois ainda que o edital estabelecesse indicações sobre as particularidades no atendimento às crianças da Educação Infantil e em especial às bem pequenas, segue-se distribuindo livros de materiais pouco recomendados para o trabalho com bebês.

Outro aspecto que diz respeito às diferenças é a adequação dos livros às crianças com necessidades especiais. Neste conjunto geral de textos, não foram achados materiais nem a presença destes sujeitos com tais especificações, como por exemplo, com o recurso da tradução em LIBRAS ou impressão em BRAILLE. Percebi, também, como nestes tipos de materiais ainda seguem sendo reproduzidos discursos sobre a diferenciação dos gêneros e os papéis que são desenvolvidos socialmente, nos quais, ao serem reproduzidos com desenhos de crianças principalmente, se reforça o processo identificação desde cedo do que é ser homem e mulher a partir de verdades já naturalizadas e que não são problematizadas.

No transcorrer da pesquisa, tanto na busca como na análise, foi sendo relevante em todo o processo perceber como a personagem negra ainda mantém um perfil pequeno ou sutil dentro das narrativas. É motivo de reflexão e discussão, também, compreender como este acervo, um dos mais importantes do país, apresenta de forma mínima referências sobre elementos culturais e étnicos, principalmente da população brasileira nesta etapa da educação das crianças. Mas cabe salientar ainda, com relação às formas de apresentação do negro nas obras analisadas, que algumas focaram em outras possibilidades de representação destes personagens. Nestes contos, ainda que sejam em minoria, encontrei uma perspectiva que não está pautada na comparação do negro com o branco, nem em fortalecer a ideia do branco como padrão. Esses olhares poderiam ser mais presentes nestes acervos.

Na intencionalidade de fazer uma análise onde procurei olhar para os discursos que circulam nos livros de literatura infantil, fui percebendo o quanto eles são constituidores na configuração de um pensamento de uma população-sociedade marcada por elementos culturais que ressignificam constantemente a subjetividade de cada um dos indivíduos que

fazem parte de um grupo social. O desenvolvimento deste estudo me permitiu iniciar uma série de reflexões sobre o papel que têm os materiais que são disponibilizados para o trabalho pedagógico nas escolas de Educação Inicial, elementos que servem como artefatos para uma série de construções e saberes sobre o outro, que, muitas vezes, mitificam, constroem ou reconstroem os olhares sobre aquele que faz parte do seu ambiente mais próximo.

Pude perceber como os discursos que são disseminados por uma série de ferramentas didáticas escolares motivam a execução de práticas sociais que fortalecem "indiretamente" os saberes sobre o outro. Assim, as análises realizadas me permitiram olhar para aqueles aspectos que ainda seguem sendo reproduzidos sobre o sujeito negro, suas diferenças e aportes sociais e culturais.

Olhar para os conceitos que foram escolhidos como norteadores da pesquisa ao encontro da presença dos sujeitos negros neste acervo, possibilitou que eu percebesse as formas discursivas como são apresentadas as intencionalidades de moldar o sujeito em relação a elementos que sejam únicos dentro de padrões culturais e sociais aceitos. Percebi, ainda, a necessidade de que sejam aprofundados mais estudos sobre os materiais e livros direcionados para todas as etapas da educação, especificamente na Educação infantil, com o firme propósito de que tanto professores como famílias possam abordar múltiplas temáticas sociais, históricas e culturais tentando diminuir ações discriminatórias aos diferentes sujeitos que compõem a escola.

Sem a pretensão de dar ênfase nacionalismos, com relação ao proposto por políticas públicas educacionais, é evidente que ainda faz falta acrescentar acervos literários onde possam ser resgatados elementos culturais, étnicos, religiosos (sem pretender fundamentar numa religião específica) e históricos de todas as diferentes populações que compõem o país. A partir dos discursos que são propostos neste tipo de políticas educacionais, são limitados os olhares que podemos ter de diferentes grupos sociais a partir de materiais que fazem representações sobre esses grupos de uma forma sutil, simples, discreta.

Compreendo que as políticas públicas educacionais movimentam uma série de disposições de materiais didáticos escolares e, ainda, carregam discursos sobre e para as populações que são atendidas. Isso me motiva a refletir sobre o fato de que, enquanto docentes, temos que fortalecer os conhecimentos do mundo sobre o outro, por meio de ferramentas pedagógicas que problematizem os discursos padronizados sobre diferentes culturas. Essa atitude poderá criar novos espaços discursivos, de aprendizagens e experiências culturais por meio materiais que abordem este tipo de temáticas, na

intencionalidade de representar as múltiplas formas nas quais os seres humanos se configuram em relação a suas formas de olhar e falar sobre o outro e a sociedade.

Nesse sentido, esta grande viagem de pesquisa, permitiu-me olhar por meio dos óculos do discurso como prática de poder, o que me permitiu estabelecer discussões, análises, problematizações e reflexões sobre o contexto contemporâneo e sobre as ações que no cotidiano escolar são construídas sobre o sujeito negro e as diferenças. Deste modo, posso compreender com esta pesquisa, ao olhar as práticas discursivas sobre o negro na literatura infantil, que a construção da identidade é permeada pelas múltiplas diferenças que compõem um grupo social.

Neste sentido, a identidade não é independente, a identidade implica uma construção, e a identidade e a diferença são mutuamente determinadas, como afirma Silva (2000). Compreende-se aqui, que as configurações da identidade são indeterminadas, inespecíficas, e estão compostas por inumeráveis características com as quais cada um dos indivíduos que compõem um grupo social se representa. Assim, ao ter uma especificidade para cada um dos indivíduos, motiva-se a falar sobre a concepção da diferença como eixo das composições sociais e, pela qual, busca-se compreender que não seria possível assumir que um sujeito possa ser o mesmo que o outro, possuidor dos mesmos caracteres que os outros para ser pertencente a um determinado grupo social, pois, ao fazer referência ao conceito de "sujeito", penso nele como parte que compõe uma complexa rede de significados que une uns indivíduos aos outros, e mesmo assim, não necessariamente fazem dele repetitivo, igual ou cópia do outro. Ainda que ele esteja vinculado a certas características que compartilha com alguns, não necessariamente isso o converte numa reprodução.

É indispensável refletir sobre os processos discursivos que são conformados durante os primeiros anos de vida do ser humano, processos que para esta pesquisa estão relacionados ao ambiente escolar, e que são compostos não só pelas distintas falas presentes nas escolas, como também pelos discursos trazidos fora das fronteiras escolares. Esses discursos que circulam por meios bastante diversos são reproduzidos, reforçados e reconfigurados em função de seus usos e situações no cotidiano, assim como também reestruturados a partir das ferramentas pedagógicas que são disponibilizadas no contexto educativo. Neste sentido, ao olhar parte desses elementos que modificam o olhar sobre si mesmo e sobre o outro, motivam uma reflexão sobre os processos que coadjuvam na construção da identidade das crianças desde a Educação Infantil.

Compreender que a Educação Infantil não significa só uma relação de cuidado com o corpo, e sim como uma etapa na qual cuidado e educação são inseparáveis, permitiu-me olhar com maior ênfase sobre os processos nos quais as crianças bem pequenas apreendem sobre si mesmas em relação com o outro, elemento fundamental nas minhas compreensões sobre o processo de construção da identidade desde esta etapa da Educação Básica. Neste sentido, a realização desta pesquisa, na qual pude analisar alguns artefatos culturais que motivam discursos específicos sobre a população negra, instigou-me a analisar elementos do cotidiano escolar que reforçam o processo de construção dos discursos sobre esta população e, ainda, a construção das identidades das crianças negras desde cedo. Essa é uma possibilidade de foco para a continuidade de meus estudos.

Observar os materiais que são dispostos para as escolas que vão reforçar o trabalho pedagógico especificamente na Educação Infantil, permitiu-me compreender como estes livros disponibilizados pelo PNBE do ano de 2012, possibilitam uma série de discursos sobre a importância dada para esta etapa educativa.

Nesse jogo discursivo onde são dispostos os personagens negros como protagonistas ou secundários nas tramas das histórias, concebe-se um tipo de verdade que cada um dos personagens carrega, uma significação discursiva em função do entorno no qual ele é apresentado.

Finalmente, as aprendizagens que pude obter durante o desenvolvimento desta pesquisa, estiveram atravessadas por fatos pessoais e profissionais. Desde as aprendizagens pessoais, acredito que esta pesquisa permitiu-me estabelecer metas em função da continuação do meu projeto de vida e sua estreita relação com meus laços familiares. De outro lado, no nível profissional, permitiu-me compreender a importância de analisar os materiais com os quais estão sendo desenvolvidas as práticas educativas e assim os discursos que eles mesmos focalizam. Pois, ao serem artefatos que principalmente circulam no contexto escolar, são uma das fontes principais de aprendizagem, contextualização e aproximação do ser humano com outro tipo de culturas, saberes e espaços nos quais se mobilizam discursos com relação ao outro e a si mesmo. São esses discursos que moldam e constroem a identidade do sujeito, principalmente desde a etapa inicial de aprendizagem, parte fundamental no processo educativo.

## REFERÊNCIAS

ARANTES, Adele. A colônia Orfanológica Isabel de Pernambuco (1874-1887). In: OLIVEIRA, Iolanda. (Org.). *Negro e Educação: escola, identidades, culturas, e políticas públicas* São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2005. p 14-28.

ARENAI, Dagoberto B. ; LOPES, Naiane Rufino. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1147-1173, out./dez. 2013. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). . Acesso em: 18 Fev. 2015

ARIÈS, Philippe. A Descoberta Da Infância. In: *História Social da Criança e da Família*. Dora Flakman (Tradutora). 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN Sari.K. *Fundamentos da Investigação Qualitativa em educação: Uma Introdução à Teoria e ao Métodos*. Porto Editora. Portugal. 1994. Coleção Ciências da Educação.

BOHORQUEZ; Jenny, CARDOSO; Yuly, CUCHIGAY, Ivonne. *La Auto-Identificación y el reconocimiento de las niñas y los niños afrocolombianos concebidos desde las dinámicas de aula*. Bogotá D.C. Outubro, 2012.

BRASIL Ministério de Educação Nacional. *Deixa eu Falar!*. Rede Nacional Primeira Infância. Secretaria Executiva/OMEQ. 2011a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859). Acesso em: 28 de Jun. 2013

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 28 Jun. 2014

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: Pelo Direito das Crianças de Zero a Seis Anos à Educação*. Brasília: MEC, SEB, 2006.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Nacional. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica, 2010.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto Nº. 7.084 de 27 de Janeiro de 2010. 2010b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm). Acesso em: 20 Nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Jornal do Senado. Encarte Abolição. Site Net.História. Brasília, abr. 2012. Seção Documentos. Disponível em: [http://www.nethistoria.com.br/pdf/987/jornal\\_do\\_senado\\_encarte\\_abolicao](http://www.nethistoria.com.br/pdf/987/jornal_do_senado_encarte_abolicao). Acesso em: 24 Nov. 2014.



\_\_\_\_\_. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, 2013. Disponível em:

[https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/ActionDatalegis.php?cod\\_menu=361&cod\\_modulo=21&acao=abrirTreeview](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/ActionDatalegis.php?cod_menu=361&cod_modulo=21&acao=abrirTreeview). Acesso em: 15 Nov. 2014

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Sujeitos, Discursos, Pedagogias. In: *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CABRAL, Facundo. *Levántate y Anda*. 2013. 1 post. (45:30). Postado em: 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IXlxL9aZIOU>: Acesso em: 20 Mar. 2014.

CAMPOS, Maria Malta. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. Um O "Cuidado" escolar como forma histórica da relação Adulto-Criança. In: *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999. p. 51-97.

DEBUS, Eliane Santana Dias. As condições de produção da Leitura Literária na Educação Infantil. IN: MOTA, Maria Renata Alonso; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. (Orgs.). *Educação Infantil em Debate: A Infância por Minutos Olhares*. Anais. De 24 a 28 de setembro de 2001. FURG-UFPel. Rio Grande/RS. p. 60 - 83.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto. 2000. p 84 – 106

DIDONET, Vital. A LDB e a Política de Educação Infantil. In: *Educação infantil em tempos de LDB*. Maria Lucia de A. Machado (Org.). São Paulo: FCC/DPE, 2000. p. 13 - 24.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZINNI I. & PILOTTI F. (Org.) *A arte de governar as crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011

FERNANDES, Rogério. Sobre a História da Infância. In: FILHO, Luciano Mendes de Faria (Org.) *A Infância e sua Educação: Materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FONSECA, Marcos Vinicius Da. As Primeiras Práticas Educacionais com características Modernas em Relação aos Negros no Brasil. In: FONSECA, Marcos Vinicius da. (Org.). *Negro e Educação: Presença do negro no sistema educacional Brasileiro*. ANPED. São Paulo: Ação educativa, 2001. p. 11-36.

FOUCAULT. Michel. Verdade e Poder. In: *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. Loyola. São Paulo.1996; 2009

\_\_\_\_\_. O sujeito e o Poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Tradução: Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1995.

FRANÇA, Luiz de. *Personagens negras na literatura infantil brasileira: da manutenção à desconstrução do estereótipo*. Dissertação Mestrado em Estudos de Linguagem. Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. CUIABÁ. 2006. <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/ebf49e7d9cd569d62ef87cb530e279b2.pdf>. Acesso em: 22 Jun. 2014

GALLO, Silvio. *Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença*. S/D. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/ebooks/GalloEuOutroOutros.pdf>. Acesso em: 13 Maio. 2014.

\_\_\_\_\_. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). *Cultura, Poder e Educação*. Canoas. Ed. ULBA, 2005.

GÓES, José R, DE; FLORENTINO, Manolo. Crianças Escravos, Crianças dos Escravos. In: DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto. 2000. p 177-191.

Gouvêa, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 79-91, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a06v31n1>. Acesso em: 18 Fev. 2015

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da Educação Brasileira: Leituras*. São Paulo: Thomson, 2003.

JESUS, Camila Moreira de. Branquitude x branquidade: uma análise conceitual do ser branco. III EBECULT. III Encontro Baiano de Estudos em Cultura. 2012. Disponível em: <http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/05/Branquitude-x-branquidade-uma-ana-%C3%83%C3%85lise-conceitual-do-ser-branco-.pdf>. Acesso em: 18 Fev. 2015.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. *O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola*: 1999. Tese doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

\_\_\_\_\_. *Literatura Infantil e Educação Infantil: Um Grande Encontro*. In: *Universidade Estadual Paulista*. Pró-Reitoria de Graduação. Caderno de formação: formação de professores educação infantil: princípios e fundamentos. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

KERN, Gustavo da Silva. Ações afirmativas e politização da questão racial: relações com o currículo de História. In: *Revista Latino-Americana de História*. Vol. 2, nº. 6. Agosto de 2013 – Edição Especial - PPGH-UNISINOS. Disponível em: <http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/207/161> Acesso em: 22 de Abril de 2014

\_\_\_\_\_. *Relações raciais no pensamento de Stuart Hall*. Disponível em: [http://www.uniritter.edu.br/eventos/sepesq/vi\\_sepesq/arquivosPDF/28049/2528/com\\_identificacao/trabalho.pdf](http://www.uniritter.edu.br/eventos/sepesq/vi_sepesq/arquivosPDF/28049/2528/com_identificacao/trabalho.pdf). Acesso em: 28 Jun. 2014.

KHÉDE, Sonia Salomão. *Personagens da Literatura Infanto-Juvenil*. São Paulo: Editora: Ática S.A. 1986.

KIRCHOF, Edgar Roberto. Estratégias de Composição na Literatura Infantil Contemporânea: A Questão da Diferença. In: Ensino Em re-Vista. v18, n. 1., p. 147 - 158, jan/jun. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/12372/7180>. Acesso em: 20 Fev. 2015

KLEIN, Madalena. Literatura infantil e produção de sentidos sobre as diferenças: práticas discursivas nas histórias infantis e nos espaços escolares. In: *Pro-posições*, Campinas, V. 21, N. 1 (61), p. 179-195, Jan/abril. 2010.

KUHLMANN Jr., Moysés *Histórias da educação infantil brasileira*. São Paulo. Fundação Carlos Chagas. Revista Brasileira de Educação Nº 14. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>. Acesso em: 7 Jun. 2013

\_\_\_\_\_. Infância, história e educação. In: *Infância e Educação Infantil: Uma Abordagem Histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. São Paulo. Ática. 1984.

LAJOLO, Marisa. Infância de Papel. In: FREITAS, Marcos Cesar de (Org.). *História social da Infância no Brasil*. 8ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEI DO VENTRE LIVRE. Documento Disponível em: <http://www.historiabrasileira.com/escravidao-no-brasil/lei-do-ventre-livre/>. Acesso em: 18 Jul. 2014.

LEITE, Miriam, L. M. (1997). A Infância no século XIX: Segundo memórias e livros de viagem. (PP. 19-52). In: *História Social da Infância no Brasil*. Organizador Marcos Cezar de Freitas. 8. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LIMA, Maria Batista. Identidades étnico-raciais, infância Afro-brasileira e práticas escolares. In: ROCHA, Sonia Kramer (Org.). *Educação Infantil: Enfoques em diálogo*. 3ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013. (Série Pedagógica). p. 139-155.

LOCKMANN, Kamila & MOTA, Maria Renata Alonso. *Práticas de Assistência à Infância no Brasil: Uma Abordagem Histórica*. Revista Linhas, Florianópolis, v. 14, n. 26, jan. /jun. 2013. p. 76 – 111. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/198472381426201376/2534>. Acesso em: 26 Mar. 2014.

MARTINS, Eliane. *Os parâmetros curriculares nacionais na produção da diferença racial. Dissertação Mestre em Educação*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. POA. 2013. <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3651/000390938.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 jun. 2014.

MEYER, Dagmar Estermann. Etnia, Raça e Nação. In: *O currículo e a Construção de Fronteiras e Posições sociais*. S/D. Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v.1, n.1, 2010.

MOREIRA, Antonio F.; CANDAU, Vera M. (Orgs.). A questão Racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. In: *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 4. Ed. Petrópolis. RJ: Vozes. 2010.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: Usos e Sentidos*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

NEQUETE, Lenine. Apêndice I: lei No. 2.040, de 28 de setembro de 1871. In: *Escravos & Marginados no 2º. Reinado: aplicação da lei no. 2.040 de setembro de 1871*. Brasília; Fundação Petrônio Portella, 1988.

NOGUEIRA, J., APARECIDO, D., KAZUKO, T. *Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar*. Florianópolis. Agosto. Fazendo gênero 8 – Corpo. Violência e Poder. 2008.

NOVAES, Nelly Coelho. O Brasil entresséculos do final do Império de D. Pedro II às vésperas do Modernismo (1862/1919). In: *Panorama histórico da literatura infantil/Juvenil das origens Indo-Européias ao Brasil contemporâneo*. 4ed. Revista. São Paulo: Ática. 1991.

OLIVEIRA, Claudia, M, DE. *Cultura afro-brasileira e educação: significados de ser criança negra e congadeira no município de Pedro Leopoldo – MG*. 2011. Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-8NPLAL/disserta\\_o\\_claudia\\_final.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-8NPLAL/disserta_o_claudia_final.pdf?sequence=1). Acesso em: 23 Jun. 2014.

OLIVEIRA, Fabiana de; Abramowicz, Anete. *Infância, Raça e “Paparicação”*. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.26. n.02. p.209-226. Ago. 2010.

OLIVEIRA, Leyla Beatriz de SA. *Cultura Afrocearense: um estudo sobre africanidades, educação e currículo numa escola pública de fortaleza*. Fortaleza – CE. Universidade Federal do Ceará, 2011. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3399/1/2011\\_Dis\\_LBSOliveira.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3399/1/2011_Dis_LBSOliveira.pdf). Acesso em: 23 Jun. 2014.

PASSETI, Edison. Crianças carentes e políticas Públicas. In: DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto. 2000. p. 347 – 375

PETERS. Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. --- Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

PORTELA, Daniela Fagundes. *Iniciativas de atendimento para crianças negras na província de São Paulo (1871-1888)*. Universidade de São Paulo. 2012. Mestrado. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 17 Jul. 2014.

RIZZINI, Irene. & PILOTTI, Francisco (Orgs). *A arte de governar às crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RORTY, Richard. *Wittgenstein e a virada linguística*. Centros de Estudios en Filosofía Americana. Maio, 2006. Disponível em: [http://ghiraldelli.files.wordpress.com/2008/07/rorty\\_virada.pdf](http://ghiraldelli.files.wordpress.com/2008/07/rorty_virada.pdf). Acesso em: 06 Jan, 2015

ROSEMBERG, Fúlvia. *Educação Infantil, Classe, Raça e Gênero*. Temas em Debate. Fundação Carlos Chagas. São Paulo. N.96, p. 58-65, fev. 1996.

RUSSEFF, \_\_. A infância no Brasil pelos olhos de Monteiro Lobato. In: FREITAS, Marcos Cesar de (Org.). *História social da Infância no Brasil*. 8ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SCARANO, Julita. Crianças esquecidas das Minas Gerais. In: DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto. 2000. p 107 – 136.

SILVA, Caroline Felipe Jango da. "*Aqui tem racismo!*": um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola. Universidade de Campinas, SP. Mestrado. 2012.

SILVA Jr. Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira de (coord.). *Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT : Instituto Avisa Lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

SILVA, Tomás Tadeu da. Identidade e Diferença: Impertinências. In: *Educação & Sociedade*. No. 79. Agosto. 2002.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela. *Ensinando sobre a diferença na literatura para criança: Paratextos, discurso científico e discurso multicultural*. In: *Revista Brasileira de Educação*. V. 15, N. 43. Jan/Abr. 2010. p. 98-108.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel, *A diferença na literatura Infantil*. Narrativas e Leituras. 1a. Ed. São Paulo: Moderna, 2012.

SOARES, Poliana Rezende e ALBUQUERQUE. Mirian de. *A (in)visibilidade da pessoa negra na literatura infantil: (Im)possibilidades de afirmação da identidade afrodescendente na escola*. Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v.1, n.1, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ci/article/view/13492/7651>>. Acesso em: 16 Jul. 2014.

SOARES, Poliana. *Infância negra: uma análise da afirmação da identidade étnica a partir dos livros infantis*. Mestrado Acadêmico em Educação: Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa. 2012.

SOSA, Mercedes. *Todo Cambia*. 2013. 1 post ( 4:47). Postado em: 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0khKL3tTOTs#t=255>. Acesso em: 12 Jan. 2015.

SOUZA, Andreia Lisboa de. A representação da Personagem feminina negra na literatura infanto-juvenil brasileira. In: *Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal No. 10639/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 185-204.

SOUZA, Ellen de Lima. *Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil*. Universidade federal do São Carlos - UFSCAR. 2012. Disponível em: <http://www.observatoriodonegro.org.br/imagens/upload/files/Percep%C3%A7%C3%B5es%20de%20Inf%C3%A2ncia%20de%20Crian%C3%A7as%20Negras%20por%20Professores%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20-%20por%20Ellen%20de%20Lima%20Souza.pdf>. Acesso em: 22 Jun. 2014.

TAYLOR S. J. ; BOGDAN Robert. Ir hacia la gente. In: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona, España: Ediciones Paidós, 1994

VEIGA, C.; RODRIGUES, M. Etnicidade e História da Educação. In: *História da Educação: Ensino e Pesquisa*. Morais Christianni (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P 27 - 57

VEIGA-NETO, Alfredo & LOPES, Maura Corcini *Para pensar de outros modos a modernidade Pedagógica*. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP v.12, n.1, p 147 - 166, dez. 2010. Disponível em: <http://www.jourlib.org/paper/2859802#.VLhplV3L9z0>. Acesso em: 10 Jan. 2015.

\_\_\_\_\_. & \_\_\_\_\_. Identidade, Cultura e Semelhanças de família: as contribuições da virada linguística. In: BIZARRO, Rosa (Org.). *Eu e o outro: estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. Porto: Areal, 2007. p. 19-35.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

\_\_\_\_\_. Olhares. In: *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Marisa Vorraber. (Org.). POA: Ed. Rio de Janeiro. 2006.

ZUCCHETTI, Dinorá; KLEIN, Madalena; SABAT, Ruth. Marcas das Diferenças nas Políticas de Inclusão Social. v. 32, n. 1 (2007). In: *Educação & Realidade* - ISSN 0100-3143 (impresso) e 2175-6236 (online). Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6661/3977> . Acesso em: 18 de fev. 2015