

**UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO:
Reflexões sobre os marcadores raça/etnia a partir da literatura infantil
Tatiana Gomes de Mello e Silva**

RESUMO

O currículo escolar e a Literatura Infantil compõem importante terreno no qual se constroem conceitos, valores e saberes, constituindo-se em espaços privilegiados nas relações de poder, uma vez que, por meio da linguagem, empregam discursos que constroem ou corroboram significados. No que diz respeito às relações étnico-raciais, a escola, seu currículo e suas práticas docentes vêm, ao longo de séculos, reproduzindo mecanismos de segregação e subjugação de alguns povos à medida que outros são enaltecidos. Negros e indígenas (especialmente), sofreram - e sofrem - com estereótipos difundidos por livros, enciclopédias, histórias e tantos outros aparatos da vida escolar. O presente artigo trata de um trabalho de pesquisa que objetivou analisar como as relações étnico-raciais acontecem no espaço escolar, buscando examinar saberes produzidos por crianças em período de alfabetização, sobre as diferenças étnico-raciais. Para isso, foi realizada uma prática pedagógica com um grupo de estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, visando compreender concepções trazidas pelas crianças, a respeito dos marcadores raça e etnia, por meio de histórias infantis que abordam discussões sobre “cor de pele”. Os aportes teóricos que embasam o trabalho são os estudos de Michel Foucault, Dagmar Meyer, Ruth Sabat, Marisa Vorraber Costa, entre outros. A análise aponta alguns conceitos sobre raça e etnia evidenciados pelas crianças: um deles é a cor de pele “verdadeira” é a cor dos brancos (representada pelo lápis cor salmão); outro, diz que o negro não ocupa um “lugar de beleza” nos seus imaginários.

Palavras-chave: Raça/ Etnia. Literatura Infantil. Cultura. Currículo. Linguagem.

1. Introdução

Michel Foucault, em seu livro “Em defesa da sociedade” (2002) fala que, na sociedade romana e na Idade Média, o discurso histórico buscava, com uma função política, fortalecer a soberania de quem detinha o poder (p.80). Segundo ele, desde os grandes feitos de reis e príncipes, através das narrativas de antiguidade de seus ancestrais, até suas ações cotidianas ganhavam status de heroísmo e fortaleciam seu poder. Ou seja, para esse autor, as narrativas históricas estavam diretamente ligadas ao que ela chama de “rituais de poder” (p.76). As formas pelas quais os discursos históricos cumpriam seu papel de gerenciadores e motivadores de poder foram, essencialmente, através de narrativas e pesquisas ancestrais -

que enalteciam grandes feitos de reinados -, relatos de fatos cotidianos elevados ao patamar de atos heróicos ou brilhantes, portanto dignos de serem guardados na lembrança e, por fim, a circulação de “exemplos”, afinal segundo Foucault: “O exemplo é a lei viva ou ressuscitada (...) O exemplo é, de certo modo, a glória feita lei, é a lei funcionando no brilho de um nome” (2002, p. 78). Neste sentido, valorizar exemplos permitia “vincular e deslumbrar”, ou seja, os indivíduos sentiam-se próximos e comprometidos, portanto, sujeitos.

Contrapondo esse discurso histórico que visava à manutenção e perpetuação da soberania no fim da Idade Média, outro discurso ganha espaço, o do enfrentamento e luta de raças. Tal situação se contrapõe à anterior porque, até então, se buscava a supervalorização de determinada nação ou reino e isso gerava grande identificação do povo com seu monarca. Somente quando o segundo discurso começa a ganhar força é que a luta de raças (não mais a nação “soberana”, “única” ou “onipotente”), leva a uma insubmissão às leis e o domínio sobre o povo, estabelecidos até então. Isto porque, de acordo com Foucault (2002), “(...) a soberania tem uma função particular: ela não une, ela subjuga” (p. 80). Quer dizer, até então, os sujeitos não estavam unidos por um senso “patriótico” ou de pertencimento mas, sim, dominados, regulados.

O que essa “luta de raças” nos leva a compreender, neste contexto histórico? Que, em meados do séc. XVII, começa-se a perceber que a história não fala somente de um lado, começa-se uma “contra-história”. Isso porque, se até então os discursos serviam para fortalecer uma posição, eles agora vão mostrar que sempre existem outros ângulos da mesma situação, quer dizer “a história de uns não é a história dos outros” (Foucault, 2002, p.81). Nesta miragem, inicia-se o entendimento de que o que antes era “direito, lei ou obrigação”, se olhado por outro ângulo, pode revelar “abuso, violência e extorsão” (p.81). Ou seja, para que aquela história de triunfos - até então enaltecida - possa ter acontecido, muitas outras de submissão acabaram sendo vividas e deixadas no silêncio.

Neste movimento de compreender que a história tem dois (ou mais) lados, e que em seus acontecimentos a “glória” não é ininterrupta, os sujeitos começam a perceber que podem se autonarrar. Se, até aquele momento, as narrativas históricas fortaleciam reinados e perpetuavam a glória apenas de “uns”, a partir do que Foucault chama de “luta de raças”, inicia-se o entendimento de que existem outras histórias e, portanto, outros sujeitos delas. No que Foucault (2002) denomina “contra-história” reside o princípio de tal compreensão. Para ele, nesse tempo os discursos de poder perpétuo começam a dar espaço a um apelo, uma “palavra irruptiva”, qual seja:

Não temos, atrás de nós, continuidade; não temos, atrás de nós, a grande e gloriosa genealogia em que a lei e o poder se mostram em sua força e em seu brilho. Saímos da sombra, não tínhamos direito e não tínhamos glória, e é precisamente por isso que tomamos a palavra e começamos a contar nossa história (FOUCAULT, 2002, p. 82).

A partir desse importante pensamento de Foucault, é possível refletir sobre a importância da palavra - por meio dos mais diversos discursos - como formadora de conceitos e verdades, afinal, o que o autor mostra é que um discurso, em meados da Idade Média e na sociedade Romana, fortaleceu poder, glória e soberania a partir da narrativa histórica de “uns”... mas, e os “outros”? Qual a importância da linguagem na construção de identidades?

A linguagem - as narrativas, em geral - ocupam um território central na construção de significados e identidades, uma vez que, ao “dizer sobre” institui “verdades” que, quando não questionadas, vão sendo incorporadas aos saberes e práticas sociais. Costa (1999) argumenta que existe uma “centralidade das narrativas, das teorias e histórias na fabricação das identidades (...)” (p. 62). De acordo com Costa (1999), as identidades são “construídas”, “inventadas” (p.50). Ainda, para ela, “(...) as identidades não têm uma essência, e o acesso a qualquer identidade é sempre mediado pelos *discursos* e pela *linguagem*” (p. 50, grifos meus).

Para Sabat (2004), “(...) a linguagem é concebida como uma forma de ação, como produtora do mundo, como constituidora de identidades” (p. 99). Quer dizer, a linguagem emprega conceitos, valores e significados, seja apenas reproduzindo um discurso, ou de forma intencional, de acordo com o que deseja. Ou seja: “Um enunciado performativo diz respeito a proferimentos que não são apenas declaratórios, mas que, ao serem emitidos em circunstâncias apropriadas, realizam o ato ao qual se referem” (SABAT, 2004, p. 99).

Em concordância com tal pensamento, a pesquisa étnico-racial dentro do espaço escolar se faz necessária uma vez que a escola, na sociedade atual, cumpre a função de manutenção da “ordem social” e, pode sim, perpetuar discursos.

O projeto, aqui apresentado, trata-se de uma reflexão a partir do trabalho em sala de aula, com as seguintes histórias infantis: “*Que cor é a minha cor?*” (Martha Rodrigues), “*As tranças de Bintou*” (Sylviane A. Diouf) e “*Pretinha de neve e os sete gigantes*” (Rubem Filho).

2. Raça e etnia: Conceitos historicamente construídos

Para viabilizar melhor o debate, é relevante destacar que os conceitos de *raça* e *etnia* são aqui problematizados não como identidades fixas, mas como construções que, no decorrer de décadas, foram sendo deliberadamente maquinadas. De acordo com Meyer (1999), os conceitos que hoje idealizamos como “raça” e “etnia” são construções históricas que se deram por meio de processos de conquista e subjugação, escondendo interesses que visavam à dominação. As definições desses conceitos ocorrem de forma “conflituosa e diferenciada”, e em contextos específicos. Ou seja:

(...) *raça, etnia e nação* podem (devem) ser tratadas como *construtos históricos* que se formularam através e a partir de processos de conquista e subjugação, colonização e migração voluntária ou forçada, e seu uso, como também seu conteúdo, são frequentemente determinados pelas intenções e interesses aí envolvidos, os quais podem ser acionados tanto para o exercício da *dominação* quanto para a *resistência* (MEYER, 1999, p. 71, grifos meus).

A ideia de *raça* começa a ser desenvolvida no período da colonização e escravidão e serve, até mesmo, como justificativa para essa prática. Porém, é durante o século XIX que ela ganha força amparada no desenvolvimento da biologia. A partir de então, começa-se a trabalhar com a teoria de “raças humanas” baseando-se em características físicas que, por vezes, resultam em classificações pautadas em “qualidades” ou “déficits”. Conforme Meyer (1999):

(...) ela (*raça*) é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas e corporais, etc. - como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo do outro (p. 63, grifo do autor).

Tal explicação (através de uma pretensa categorização de pessoas, com suporte na biologia e aspectos fenotípicos), para demarcação de diferentes “tipos” de pessoas serviu, por muito tempo, como base até mesmo para os processos de escravidão ou segregação racial em diversos países. Isso porque, quando (por algum suposto motivo) é “mais fraco”, um povo “precisa” ser governado. Ideias mesquinhas, como essa, não somente escravizaram, subjugaram e marginalizam muitos povos como, também, validaram as ações que culminaram no Holocausto¹.

É exatamente neste período, pós Holocausto, ou seja, pós-Segunda Guerra Mundial, que o termo *etnia* começa a surgir e ser usado de forma mais generalizada, em desaprovação às teorias racistas da época². Essa nova conceituação, segundo Meyer, explica os seres

¹ O Holocausto dizimou mais de 6 milhões de judeus durante a Segunda Guerra Mundial, sob o discurso de homogeneização de uma “raça” superior, segundo <https://pt.wikipedia.org/wiki/Holocausto>

² Afirmação de V. Stolke: “Sexo está para gênero assim como raça para etnicidade?” *Estudos Afro-asiáticos*, 20, 1991.

humanos como históricos e sociais e não como “categorias biológicas” (1998, p. 372). Inclusive porque todas as proclamadas diferenças e características físicas estariam se misturando, ao passo que as emigrações/imigrações ganhavam força no mundo. O termo “etnia” buscava, principalmente, se referir às ações culturais de cada povo, suas tradições, sua língua e costumes e, a partir daí, defini-los, não mais pela cor da pele ou cor dos olhos, mas por suas práticas coletivas.

Para Meyer (1999), “(...) a intenção era enfatizar que os grupos humanos eram um fenômeno histórico e cultural(...)” (p. 74). A expressão *etnia* vinha com função de separar o fator natural do social. A autora acrescenta que distinguir *raça* e *etnia* não era um problema mas, sim, distingui-las em oposição, com base na dicotomia “natureza e cultura” (p. 74).

As expressões *raça* e *etnia*, amplamente utilizadas nos dias atuais, embora venham se “contrapor”, no fundo apresentam o mesmo interesse: dizer sobre o outro, de modo a categorizá-lo e, por conta disso, hierarquizá-lo. Tanto *raça* quanto *etnia* desempenham papéis de diferenciar os seres humanos, visando à regulação, à separação e à dominação de “uns” sobre os “outros”, e a afirmação de uma identidade (*raça*) idealizada..

Todos esses processos e construções, ao longo dos séculos, nos trouxeram a uma sociedade na qual o racismo é estrutural, ou seja, faz parte de comentários carregados de preconceito elevados ao patamar de “piadas”, fazendo graça sobre as pessoas e suas características. Nos privilégios e falta de oportunidades, diferentes para as pessoas, de acordo com a sua cor de pele, na falta de pessoas negras no Ensino Superior, somente sendo um pouco mais acessível a partir de programas como ENEM³ (democratizando mais o acesso à Universidade), na falta de representatividade de protagonistas negros e negras nas histórias, filmes e programas de televisão, durante décadas, dentre tantas outras situações em que a cor de pele definiu - e define - o lugar que os sujeitos ocupam.

Em seu livro “*O que é racismo estrutural?*”, Sílvio Almeida aborda a questão do racismo de forma detalhada, esmiuçando a fundo questões como racismo estrutural e, portanto, os processos políticos e culturais imbricados nele trazendo à tona uma importante reflexão sobre o conceito de *raça* enquanto fruto das relações culturais, sociais, políticas e históricas das quais os sujeitos fazem parte. Segundo ele:

Assim sendo, *raça* é um conceito cujo significado só pode ser recolhido em perspectiva *relacional*. Ou seja, *raça* não é uma fantasmagoria, um delírio ou uma criação da cabeça das pessoas mal intencionadas. É uma relação social, o que significa dizer que a *raça* se manifesta em atos concretos ocorridos no interior de

³ ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

uma estrutura social marcada por conflitos e antagonismos (ALMEIDA, 2018, p. 40, grifos do autor).

Ou seja, a raça enquanto essa construção social proposta por Almeida (e em concordância com os autores citados anteriormente), se constrói historicamente, dentre outros, por meio dos discursos. Nesse sentido, podemos incluir os artefatos culturais, como livros infantis, dentro desses processos de constituição do conceito de raça colocado pelo autor. E é sobre isso que falaremos a seguir.

3. E, afinal, o que tem a Literatura Infantil a ver com isso?

Como já foi abordado neste trabalho, os discursos, a linguagem (por meio de todas as suas interfaces), têm o papel determinante na construção de conceitos e subjetividades que nos constituem enquanto indivíduos.

Encontrando-se, também, dentro deste contexto, a Literatura Infantil é um artefato cultural (re) produtor de saberes, conceitos, verdades. Formadora da personalidade infantil, a literatura estimula desde sentimentos mais simples, até anseios mais profundos de uma criança. Por mais que haja diferentes vertentes que buscam defender a literatura enquanto momento descompromissado, momento de fruição, conforme Silveira (1999), há uma “dicotomia”: literatura infantil “tradicional” e literatura infantil “moderna”, sendo a primeira “moralizante, pedagogizante, explicitamente formadora e/ou informadora” e a segunda “aberta, libertadora” (p.118). Quer dizer, os livros, para bem além do prazer e liberdade, levam o leitor ao caminho da (in) formação.

Neste contexto, a autora acrescenta que existe uma concepção de que:

(...) todos os discursos - mesmo os que se pretendem “libertadores” ou “sem censura” - trabalham com representações do indivíduo, de gênero, de etnia, de idade, de corpo, de sociedade, de ação, de ética (...) de uma ou outra maneira produzidas num amálgama simbólico em que a própria autoria também é produzida (...) (ALMEIDA, 1999, p. 118).

Ou seja, os livros, muitas vezes considerados tão “inocentes”, chegam à criança impregnados de significados e conceitos culturalmente construídos pela própria trajetória de quem os escreveu. O escritor, ao se debruçar sobre uma nova história, está, de certa forma, reescrevendo sua própria caminhada, colocando sobre as páginas em branco um pouco de sua identidade/ subjetividade formada pelos discursos vigentes ao seu redor. O que quer dizer que convicções, crenças e comportamentos de uma época se entrelaçam com os saberes e

discursos produzidos nos artefatos culturais do período de tempo e na sociedade em que o seu autor vive.

Um exemplo disso é o que traz Araújo (2018), em estudos realizados ao longo de suas pesquisas de Mestrado e Doutorado, afirma que, ao longo da história do Brasil, durante muitas décadas, a literatura retratou a figura do negro com preconceito, de forma inferiorizada. Em um artigo para a “Educar em revista”, ela discorre sobre resultados de estudos realizados a partir da análise da literatura infanto e juvenil, com “autores consagrados” (como ela mesmo se refere) em meados do século XX e exemplifica que, entre os anos 1979 a 1989, no intuito de romper com estereótipos anteriormente trazidos pela literatura, obras foram lançadas com inovações, abrindo mais espaço aos personagens negros e, com uma pretensa intenção de “denunciar a pobreza e preconceito racial”, acabaram por reforçá-los.

Segundo a autora: “Contudo, as estratégias utilizadas na construção de tais personagens acabaram por reificar estereótipos, já que a maioria delas foi associada à pobreza, com trajetórias de abandono ou orfandade, experienciando situações de violência física ou verbal (...) (OLIVEIRA, 2003, *apud* ARAÚJO, 2018, p. 69).

Considerando todas as implicações da literatura infantil na formação do indivíduo, esse trabalho trata de uma prática pedagógica, realizada com estudantes de 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública da cidade de Novo Hamburgo, no ano de 2023, propondo uma prática de letramento com histórias infantis protagonizadas por personagens negros/ as. Por que não pensar uma literatura em sala de aula, nem tão “pedagogizante”, porém intencionalmente voltada para olhares diferentes dos seus personagens? Olhares que revelem outros “heróis”? Olhar para personagens através dos quais crianças negras possam hoje se enxergar e se sentirem representadas? Não mais em situações de invisibilidade ou de inferioridade? Afinal, de acordo com Silveira (1999), “(...) o livro de literatura infanto-juvenil (‘autoritário’ ou ‘emancipatório’) forja subjetividades” (p. 118).

Tendo em vista todas as implicações da literatura infantil na formação do indivíduo (tanto o enredo quanto o peso das ilustrações), foi proposto refletir a questão étnico-racial com as crianças, proporcionando, no espaço escolar, o olhar sobre outros protagonistas, personagens que podem ser diversos. Isto porque, dentro da escola, durante muito tempo se perpetuou a mesma representação de “heróis”, “fadas”, “anjos” e “princesas” que configuravam sempre o mesmo estereótipo, o “padrão europeu”. De encontro com essa concepção, Meyer (2002) acrescenta que:

Todos/as nós, que temos algum envolvimento com instituições e/ou docência em Educação Infantil e série iniciais, sabemos o peso das imagens e da linguagem visual nessas etapas de ensino: cartazes, desenhos, pinturas e colagens multicoloridos afixados em abundância pelas paredes das salas de aula e dos corredores tanto constituem os “conteúdos de ensino” quanto “refletem os resultados da aprendizagem” e indicam, assim, os pressupostos político-pedagógicos que norteiam os currículos implementados nesta etapa da escolarização (p. 52).

Afinal, além da história escrita, qual o papel da ilustração do livro infantil? Ele (re) produz conceitos? Reforça estereótipos? Enfim, a literatura infantil está repleta das mais diversas formas de linguagem: palavras, imagens, ideias (...). Para Costa (2009), uma das funções da ilustração do livro infantil é uma função “simbólica”, ou seja, a ilustração representa uma “ideia” (p. 104).

Por entender que, além de prazer e encantamento, a literatura pode trazer novas aprendizagens e reflexões em sala de aula, é que o projeto descrito a seguir foi criado.

4. Histórias “coloridas” em sala de aula

A partir do propósito inicial desta pesquisa, iniciei um processo de análises que me levassem a compreender como meus alunos estavam construindo conceitos relativos à “cor de pele”. Para isso, realizei uma prática pedagógica com um grupo de 16 estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. Nesta prática, observei e registrei comentários em brincadeiras, contei histórias infantis e analisei registros gráficos e comentários decorrentes de tais histórias.

Paralelamente ao trabalho com histórias, fui observando as brincadeiras dos estudantes e fazendo algumas perguntas a eles, o que, igualmente, contou para a construção de entendimentos sobre a questão de pesquisa. Através de observações das brincadeiras e comentários dos estudantes, bem como dos registros feitos a partir das histórias infantis, foi possível perceber dois conceitos que este grupo evidenciava.

O primeiro conceito diz respeito à “beleza”. Para a grande maioria das crianças, os personagens e pessoas brancas são “mais bonitas”. O segundo conceito é que, para este grupo de estudantes, existe uma cor de pele “verdadeira” (uma cor que representa e legitima todas as outras): a cor das pessoas *brancas*, representada nos desenhos, por eles, no lápis de cor “salmão”.

O projeto começou, na turma do 2º ano A, com a história “Que cor é a minha cor?”. A partir dela, conversamos sobre as nossas “cores de pele”. Será que são todas iguais? Pedi que se observassem no grande espelho que temos nos banheiros. Após algumas conversas, os estudantes fizeram os registros, por meio de desenhos. Dos 14 alunos presentes em aula, neste

dia, 10 coloriram a sua pele com o lápis cor “salmão”, 1 coloriu de verde, 1 coloriu de amarelo e apenas uma estudante coloriu com a cor marrom. É relevante destacar que, nesta turma, há uma grande heterogeneidade de “cores” e aspectos físicos, configurando várias “misturas” de cor que não foram contempladas por eles em seus registros.

A questão “cor de pele”, representada por uma cor padrão, se mostrou, na grande maioria dos registros, como um conceito estabelecido na turma. Na hora de colorir os próprios cabelos, quase todos os estudantes pintaram as diferenças. Mas a pele, na grande maioria, foi igual. Com raras exceções, a turma reproduziu nestes (e em desenhos diversos), sempre com a cor de “salmão”.

Conceitos relativos a raça e etnia, segundo Meyer (1999) são definidos na “(...) família, na escola e na igreja (...)”, uma vez que esses espaços assumem “(...)um lugar central como instância de produção de sujeitos culturais” (p. 70). Ainda, conforme a autora, a construção desses significados e conceitos “(...) não estão definidos *a priori*, mas a produção de seus significados e efeitos se dá de forma conflituosa e diferenciada no interior dos processos sociais” (p. 71, grifo da autora).

Ou seja, esse grupo de crianças vem construindo saberes que se dão no interior das relações sociais das quais fazem parte. Tais “verdades” incorporadas por eles não “nasceram formadas”, mas vão se instituindo através do convívio social, das regras e valores aprendidos e dos artefatos culturais a que têm acesso.

A segunda história trabalhada com o grupo, foi “As tranças de Bintou”. Iniciei a contação e pedi que registrassem, através de desenho, a parte preferida da história. Meu objetivo com isso era descobrir de que forma eles iriam enxergar e representar esse “corpo negro” (da personagem principal) e que comentários fariam.

Minha primeira percepção foi que, para eles, o cabelo de Bintou⁴ era “engraçado”, isso porque é bem diferente do penteado que as meninas da nossa escola usam. Apesar de certa estranheza inicial, os estudantes demonstraram, depois, achar bonito o cabelo da menina. Porém, foi durante o registro da história que constatei algo acerca da compreensão deles sobre o corpo negro. Apenas 1 dos 15 estudantes presentes neste dia pintou a “cor da pele” da Bintou de marrom e preto (a personagem é negra). Dois dos alunos pintaram com cores aleatórias, como laranja e amarelo, e 12 crianças registraram a cor de pele da menina como a cor “salmão” que, para eles, é a “cor de pele”.

Com isso, ficou evidente para mim que o cabelo de Bintou foi “visto” pelos alunos que registraram tal qual a história. Mas e a cor da sua pele? Para a maioria deste grupo de

⁴ Personagem central da história

crianças, o conceito de cor de pele, atribuído a uma única cor (salmão), mostra-se fortemente arraigado através de seus registros gráficos e em seus comentários. Como se se eles não tivessem “enxergado” a negritude de Bintou ou como se: pintando-a de marrom (como ela é no livro), estariam fugindo da cor “de verdade”, da cor “legítima” que, novamente, nos remete a “(...) referência da civilidade do homem europeu, branco (...)” (MEYER, 1998, p. 378). Afinal, apenas uma das crianças registrou Bintou na sua cor.

Por que a maioria dessas crianças não enxergou a negritude de Bintou? Ou por que a maioria das crianças *negou* tal negritude? De que forma esse grupo de crianças está construindo seus conceitos em relação à “cor de pele”? Conforme Meyer (2002), muitas vezes a própria escola reforça tais saberes por não refletir e questionar sobre eles, passando a incorporá-los em seu currículo e, desta forma, re/produzir “verdades sobre”. Segundo a autora:

(...) essas aprendizagens estão incorporadas em práticas cotidianas formais e informais que nem questionamos mais; que elas podem estar atravessando os conteúdos das disciplinas que compõem o currículo oficial ou podem estar imbricadas na literatura que selecionamos, nas revistas que colocamos à disposição dos estudantes para pesquisa e colagem, nos filmes que passamos, no material escolar que indicamos para consumo, no vestuário que permitimos e naquele que é proibido, nas normas disciplinares que organizam o espaço e o tempo escolares, nos processos de avaliação (...) (Meyer, 2002, p. 67).

Aproveitando os desdobramentos que o projeto estava proporcionando, aproveitei para trazer duas histórias, uma bastante conhecida do universo infantil: “Branca de Neve e os sete anões”, e outra, inspirada na primeira e, ainda, desconhecida dos alunos: “Pretinha de Neve e os sete gigantes” (do autor Rubem Filho). A segunda história consiste em uma releitura da Branca de Neve, em que a princesa é africana e mora com sua mãe e padrasto. Um dia ela foge do castelo onde vive, e encontra um grupo de sete gigantes que cuidam dela. O livro faz muitas referências ao clássico infantil, amplamente conhecido por crianças e adultos, mas traz o antagonismo da princesa negra, e não a branca, como na história clássica, bem como “os sete gigantes”, ao invés de “os sete anões”.

A partir das histórias, foi possível observar que um dos conceitos compreendidos até aqui, em decorrência dessa investigação, se evidenciou de forma mais clara, qual seja: a ideia de “beleza” (ou não-beleza) atrelada à cor da pele e que, para alguns estudantes ainda havia um estranhamento quando se observava, no livro, a princesa negra. Através de comentários como “essa princesa não parece de verdade”, “a Branca de Neve é mais bonita”, “O cabelo da Branca de Neve é comprido”, ou “essa história é um pouco esquisita” (fazendo alusão à Pretinha de Neve e os sete gigantes), foi possível perceber esse estranhamento e incômodo,

mesmo que involuntário, mas que refletiu que se sentiam mais confortáveis ao se colocarem tanto na primeira história, quanto no lugar da tão conhecida princesa “branca”. Mas e por quê?

Me atrevo a ponderar que, apesar da pouca idade, este grupo de alunos já possui um vasto repertório imagético e de histórias, nos quais as princesas são “brancas”, seja em livros, revistas, filmes e literatura infantil. Por mais que hoje haja mais representatividade nos livros infantis, quantas das personagens negras nesses livros ocupam o lugar de princesas? Sigo refletindo que, talvez, para eles esta tenha sido a primeira vez que uma princesa nascida na África, tendo cabelos curtos e enroladinhos, estivesse na parte central e mais importante da história, no lugar tão almejado pela maioria das meninas: o da princesa!

Seguindo, no intuito de examinar mais a fundo as falas que eles trouxeram, mostrei as imagens das duas princesas e questionei: Qual é a mais bonita? E por quê?

A grande maioria, em especial as meninas, respondeu: “Branca de Neve”, o restante não respondeu nada. Seguiram: “Porque ela é bonita e usa vestido de princesa”. A relação entre beleza, *pele branca* e princesa, estava clara. Para aquele grupo de meninas havia o entendimento que toda princesa é bonita e “branca” e que, essa proclamada beleza passa por um cabelo liso e comprido. Assim fica a pergunta: Quem está ensinando tais “verdades”? De que modo, essas meninas, de apenas sete e oito anos de idade, estão construindo seus saberes?

Fica evidente, aqui, que muitas relações podem estar envolvidas nesse processo de construção sobre o que as estudantes entendem por “mais bonito” ou “melhor” na questão étnico-racial. Isso porque pude perceber que elas não chamaram o cabelo da Pretinha de Neve de feio, como se expressar esse sentimento fosse “errado”. No entanto, elas somente elogiaram o cabelo da princesa branca.

Elas apontavam para o cabelo da Branca de Neve, elogiando-o, sem mencionar ou olhar muito para o cabelo da outra princesa. Quando perguntei o que achavam da princesa negra, as meninas ficaram olhando umas para as outras, e a impressão que tive foi que estavam esperando que alguma das colegas desse a resposta “certa”. Uma das meninas tomou a iniciativa para responder:

Maria⁵: “Ela é legal também”.

Ana: “É, ela é bonita também”.

Então, perguntei à Ana, por que ela acha a princesa bonita também?

Ana: “Porque sim...”

⁵ Nome fictício.

Tanto a Ana quanto as demais colegas não estavam conseguindo explicar por que a princesa negra *também* era bonita. E esse *também* soou para mim como uma tentativa de enquadrar a princesa negra em um espaço de beleza que já estava ocupado pela princesa branca (e por todas as representações de todas as princesas nesse padrão).

Ao examinar e trabalhar com esses livros infantis, ao longo de minha prática pedagógica, passei a refletir mais sobre como as histórias infantis podem posicionar brancos e negros, e como suas representações (nos enredos ou nas ilustrações), podem formar conceitos e saberes no imaginário infantil.

5. Considerações finais

A investigação realizada nesta prática pedagógica proporcionou o exercício da reflexão e o levantamento de algumas ponderações pertinentes acerca de raça, etnia, cultura, linguagem e suas relações com a literatura infantil. Isso porque, ao procurar pelo embasamento teórico e analisar artefatos culturais, como os livros infantis, pude me desacomodar em relação a expressões e “verdades” que se apresentam naturalizadas em nossa sociedade.

A primeira consideração que penso ser interessante destacar diz respeito à questão étnico-racial, cerne deste trabalho, e ao discurso, como imperativo na construção dos conceitos de raça e etnia, pois a cultura e linguagem se apresentam como determinantes na construção de conceitos, valores e na subjetivação de “outros”, aqueles que são narrados como “diferentes” do padrão estabelecido pelas representações sociais, porque *dizem sobre*, determinam “modos de ser”: negro/a, branco/a.

Com relação às atividades com os estudantes, a partir das histórias infantis com protagonistas negros, pude construir outros saberes. O primeiro deles se refere a uma provável “não-beleza” que o corpo negro ocupa no imaginário infantil. Para esse grupo de alunos e alunas, o corpo e cabelo dos “brancos” assumem uma condição de “mais belos” e, até mesmo, legítimos. Tal afirmação se fundamenta nas falas e registros gráficos colhidos ao longo do processo. O segundo saber construído através dessa pesquisa é que, para esse grupo de crianças, “cor de pele” é a cor dos “brancos”, a cor legítima, verdadeira. Seus comentários e desenhos elevaram a cor salmão ao patamar de “cor de verdade”, quando representavam a cor da pele em seus desenhos.

Nesta miragem, este trabalho mostrou-se um grande desafio para mim, como professora. Uma vez que a escola e seu currículo atuam no sentido de corroborar conceitos

cristalizados e não-questionados, portanto, trabalhar em sala de aula requer o exercício constante de desacomodar-se e ampliar saberes, imagens e possibilidades aos estudantes.

Como especialista alfabetizadora e, portanto, trabalhando diretamente com os processos de letramento, tal pesquisa serviu para ratificar a ideia de proporcionar aos estudantes, experiências com a diversidade, nesse caso a diversidade étnico-racial. Seja por meio da literatura infantil ou por outros artefatos culturais da nossa vida cotidiana.

Esta experiência de pesquisa mostrou-se gratificante e desafiadora, pois me conduziu a novos olhares, novas possibilidades e muitas inquietações frente à heterogeneidade étnico-racial e suas representações na escola e sociedade.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Silvio de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ARAÚJO, Débora C. de. **As Relações étnico-raciais na literatura infanto e juvenil.** Educar em revista. Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 61-76, maio/junho 2018.
<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57231/35460> (acesso em 23 de novembro de 2023).

COSTA, Maria Morais da. **Literatura, leitura e aprendizagem.** 2ª Edição. Curitiba: IESDE Brasil, S.A., 2009.

COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo.** 2ª Edição. São Paulo: DP&A, 1999.

FILHO, Rubem. **Pretinha de Neve e os sete gigantes.** São Paulo: Paulinas, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade.** *Curso no Collège de France (1975-1976).* São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LAROUSSE. **Minha primeira biblioteca: contos de fadas, 3.** São Paulo: Larousse do Brasil, 2007.

MEYER, Dagmar Estermann. **Alguns são mais que outros: Etnia, raça e nação em ação no currículo escolar.** IN: SILVA, Luiz Heron (Org.) *A escola cidadã no contexto da globalização.* 2ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1998.

MEYER, Dagmar Estermann. **Das (Im)possibilidades de se ver como anjo...** IN: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves (Orgs.) *Experiências Étnico-Culturais para a formação de professores.* Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MEYER, Dagmar Estermann. **Etnia, Raça e Nação: O currículo e a construção de fronteiras e posições sociais.** IN: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo.* 2ª Edição. São Paulo: DP&A, 1999.

RODRIGUES, Martha. **Que cor é a minha cor?** Belo Horizonte: Mazza Produções.

SABAT, Ruth. **Só as bem quietinhas vão casar.** *IN:* MEYER, Dagmar E.; SOARES, Rosângela de F. Rodrigues (Orgs.). *Corpo, gênero, sexualidade.* Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVEIRA, Rosa Hessel. **Leitura, literatura e currículo.** *IN:* COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo.* 2ª Edição. São Paulo: DP&A, 1999.