

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

Bruna Roysen Avancini

Representações e Eurocentrismo na Literatura Infantil Contemporânea

**Mestrado em Educação:
História, Política, Sociedade**

**São Paulo
2023**

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

Bruna Roysen Avancini

Representações e Eurocentrismo na Literatura Infantil

**Mestrado em Educação:
História, Política, Sociedade**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação da Prof. Dra. Leda Maria de Oliveira Rodrigues.

**São Paulo
2023**

Banca Examinadora

Às meninas e aos meninos latino americanos
e aos seus direitos de sonhar e imaginar
todos os mundos que couberem em seus
infinitos.

AGRADECIMENTO À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 88887.661913/2022-00

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – Finance Code 88887.661913/2022-00

AGRADECIMENTOS

À Prof. Dra. Leda Maria de Oliveira Rodrigues, por sua orientação tão dedicada, que me permitiu ampliar os horizontes da minha pesquisa e o desejo de seguir com novas perguntas.

À Prof. Dra. Ana Paula Ferreira da Silva, pelo tempo, olhar e escuta cuidadosa e generosa desde o início deste caminho.

Ao Prof. Dr. Carlos Antonio Giovinazzo Junior, pela leitura atenta, interlocução e contribuições valiosas no Exame de Qualificação.

À Vera Lucia, que em minha vida, trouxe luz às minhas grandes verdades e confidências. A que ofereceu a primeira escuta e aposta em minha decisão de me tornar educadora. Quem me iniciou no mundo das ilustrações, quando me deu lugar, ao lado das suas poesias, para que eu, ainda criança, pudesse registrar por meio dos meus traços e cores, as suas palavras. Vovó, eu segui a tua estrela.

Aos meus pais, pela confiança absoluta de que, não importa o risco, a aposta ou o tamanho do voo, sempre há um lugar para onde retornar. Graças às histórias que me contaram amorosamente ao pé do ouvido antes de dormir, e à luzinha de leitura pendurada na minha cama, a literatura infantil ocupou meus sonhos, meus afetos e o meu compromisso com as infâncias.

À Julia, com quem dividi e sigo dividindo a criança que fui e que sou, e que, amparada por profundo amor, respeito, confiança e troca, me deu uma estrutura amorosa para que eu encontrasse as melhores partes de mim sempre que precisei.

À Amanda, Raffaella, Sofia, Renato, Marcela, Lucas e Laura, pego emprestada as palavras de Bartolomeu Campos de Queirós, na declarada e assumida impossibilidade de nomear estes espaços onde estar disponível para o outro acontece pela simples escolha de amar deliberadamente: *“Para bem criar passarinho é necessário prender o universo - dos mares ao firmamento - em uma gaiola respirando azul e infinito por todos os lados. É seguro declarar que nenhum espaço é demais para os voos. Para bem criar passarinhos é preciso experimentar as asas, sempre”*. Graças a eles, à paciência, cuidado, colo, escuta e amor, este trabalho nasceu. Graças a eles, voo e volto em qualquer horinha desavisada.

“O suficiente é para quem não ama. No amor, só existem infinitos.”
Mia Couto

Patrimônio do Brasil é o futuro da criança
Nossa maior riqueza é o sorriso da criança
Slogan do governo é 'vou cuidar dessa
criança'
Mas se ver a pele preta, vai matar essa
criança
Milícia é milícia, bacana é bacana
O Estado é só uma criança sentada chupando
manga
O que tem nesse galpão das cópias de Dolce
& Gabanna?
É pasta base pra carai e dois tiozin louco de
cana
Gestado por ordem de lago, Otelo sofreu
vingança
Quando o racismo vira voto, a morte dropa na
infância
(SÉTIMO TEMPLÁRIO, 2022).

*A esta hora exactamente,
Hay un niño en la calle...
hay un niño en la calle.
Es honra de los hombres proteger lo que
crece,
Cuidar que no haya infancia dispersa por las
calles,
Evitar que naufrague su corazón de barco,
Su increíble aventura de pan y chocolate
Poniéndole una estrella en el sitio del hambre.
De otro modo es inútil, de otro modo es
absurdo
Ensayar en la tierra la alegría y el canto,
Porque de nada vale si hay un niño en la calle.
(CANCIÓN PARA UN NIÑO EN LA CALLE,
1967).*

RESUMO

AVANCINI, Bruna R. **Representações e Eurocentrismo na Literatura Infantil**. 2023. 90f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

A literatura infantil atual demonstra ter certo cuidado no que diz respeito ao conteúdo e enredo das histórias, que agora costumam apresentar discursos mais democráticos, que prezam pela diversidade e pela ampliação das representações de gênero, raça e cultura. No entanto, ainda são vastas as produções contemporâneas que reproduzem e constroem um universo simbólico de representações que colaboram para a manutenção de um modelo de civilização hegemônico. Para compreender como a literatura infantil consolida uma estrutura que reproduz e constrói uma noção de hierarquia civilizatória a partir do eurocentrismo, tendo em vista o efeito do discurso e da linguagem na constituição de identidades, foi empreendida uma análise dos discursos imagéticos e textuais de três livros infantis, publicados em 2022, 2010 e 2012. O intuito foi perceber as escolhas dos elementos e representações das personagens que compõem a narrativa, bem como a sua posição em relação à linguagem. A análise das obras permitiu observar como as escolhas das personagens, dos elementos, dos objetos e das vestimentas constroem um enredo com representações simbólicas que reforçam uma concepção de mundo eurocêntrica, carregada de violência simbólica para com as realidades que divergem desse modo de vida.

Palavras-chave: Literatura infantil. Representações. Eurocentrismo. Violência simbólica.

ABSTRACT

AVANCINI, Bruna R. **Representations and Eurocentrism in Children's Literature.** 2023. 90 p. Dissertation (Master's) - Education: History, Politics, Society, Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2023.

Current children's literature demonstrates a certain level of care regarding the content and plot of stories, which now tend to feature more democratic discourses that prioritize diversity and the expansion of representations of gender, race, and culture. However, contemporary productions are still abundant in reproducing and constructing a symbolic universe of representations that contribute to the maintenance of a hegemonic model of civilization. To understand how children's literature consolidates a structure that reproduces and constructs a notion of civilizational hierarchy rooted in Eurocentrism, considering the impact of discourse and language on the constitution of identities, an analysis of the imagery and textual discourses of three children's books published in 2022, 2010, and 2012 was undertaken. The aim was to discern the choices of elements and character representations that make up the narrative, as well as their stance towards language. The analysis of these works revealed how the choices of characters, elements, objects, and attire construct a storyline with symbolic representations that reinforce a Eurocentric worldview, laden with symbolic violence towards realities that diverge from this way of life.

Keywords: Children's literature. Representations. Eurocentrism. Symbolic violence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Foto da capa e contracapa do livro “Era uma vez um livro”, de Marcelo Cipis.....	38
Imagem 2 – Foto das páginas 5 e 6 do livro “Era uma vez um livro”, de Marcelo Cipis.....	40
Imagem 3 – Foto das páginas 7 e 8 do livro “Era uma vez um livro”, de Marcelo Cipis.....	44
Imagem 4 – Foto das páginas 9 e 10 do livro “Era uma vez um livro”, de Marcelo Cipis....	46
Imagem 5 – Foto das páginas 11 e 12 do livro “Era uma vez um livro”, de Marcelo Cipis..	48
Imagem 6 – Foto da capa do livro “Uma estátua diferente”, de Charlotte Bellière e Ian De Haes.....	58
Imagem 7 – Foto das páginas 23 e 24 do livro “Uma estátua diferente”, de Charlotte Bellière e Ian De Haes.....	60
Imagem 8 – Foto das páginas 25 e 26 do livro “Uma estátua diferente”, de Charlotte Bellière e Ian De Haes.....	60
Imagem 9 – Foto das páginas 27 e 28 do livro “Uma estátua diferente”, de Charlotte Bellière e Ian De Haes.....	61
Imagem 10 – Foto da capa e contracapa do livro “Que João é esse? Que Maria é essa?”, de Lalau e Laurabeatriz.....	67
Imagem 11 – Foto das páginas 12 e 13 do livro “Que João é esse? Que Maria é essa?”, de Lalau e Laurabeatriz.....	69
Imagem 12 – Foto das páginas 28 e 29 do livro “Que João é esse? Que Maria é essa?”, de Lalau e Laurabeatriz.....	71
Imagem 13 – Foto das páginas 21 e 22 do livro “Que João é esse? Que Maria é essa?”, de Lalau e Laurabeatriz.....	73
Imagem 14 – Foto das páginas 30 e 31 do livro “Que João é esse? Que Maria é essa?”, de Lalau e Laurabeatriz, com a lista de apresentação das personagens..	75
Imagem 15 – Foto das páginas 32 e 33 do livro “Que João é esse? Que Maria é essa?”, de Lalau e Laurabeatriz, com a lista de apresentação das personagens..	75
Imagem 16 – Foto das páginas 34 e 35 do livro “Que João é esse? Que Maria é essa?”, de Lalau e Laurabeatriz, com a lista de apresentação das personagens..	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Demonstrativo das categorias de análise das obras selecionadas.....	37
Tabela 2 – Descrição qualitativa e sugestiva das páginas 5 e 6 do livro “Era uma vez um livro”, de Marcelo Cipis.....	40
Tabela 3 – Descrição qualitativa e sugestiva das páginas 7 e 8 do livro “Era uma vez um livro”, de Marcelo Cipis.....	44
Tabela 4 – Descrição qualitativa e sugestiva das páginas 9 e 10 do livro “Era uma vez um livro”, de Marcelo Cipis.....	47
Tabela 5 – Descrição qualitativa e sugestiva das páginas 11 e 12 do livro “Era uma vez um livro”, de Marcelo Cipis.....	49
Tabela 6 – Descrição qualitativa e sugestiva das páginas 23, 24, 25 e 26 do livro “Uma estátua diferente”, de Charlotte Bellière e Ian De Haes.....	61
Tabela 7 – Descrição qualitativa e sugestiva das páginas 12 e 13 do livro “Que João é esse? Que Maria é essa?”, de Lalau e Laurabeatriz.....	69
Tabela 8 – Descrição qualitativa e sugestiva das páginas 28 e 29 do livro “Que João é esse? Que Maria é essa?”, de Lalau e Laurabeatriz.....	72
Tabela 9 – Descrição qualitativa e sugestiva das páginas 21 e 22 do livro “Que João é esse? Que Maria é essa?”, de Lalau e Laurabeatriz.....	73

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	LITERATURA, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÕES.....	17
2.1	Literatura e infância.....	17
2.2	Cultura e Representação.....	22
2.3	Linguagem e poder.....	24
2.4	Eurocentrismo, colonialismo e subalternidade.....	28
3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	32
4	ANÁLISE DOS LIVROS.....	38
4.1	“Era uma vez um livro”, de Marcelo Cipis.....	38
4.1.1	Aspectos gerais da obra.....	38
4.1.2	Análise formal dos elementos.....	51
4.1.3	Contextualização do livro no tempo e no espaço.....	56
4.2	“Uma estátua diferente”, de Charlotte Bellière e Ian De Haes.....	57
4.2.1	Aspectos gerais da obra.....	58
4.2.2	Análise formal dos elementos.....	63
4.2.3	Contextualização do livro no tempo e no espaço.....	66
4.3	“Que João é esse? Que Maria é essa?”, de Lalau e Laurabeatriz.....	67
4.3.1	Aspectos gerais da obra.....	68
4.3.2	Análise formal dos elementos.....	76
4.3.3	Contextualização do texto no tempo e no espaço.....	79
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85

1 INTRODUÇÃO

— Isso é um aumentador de caminhos — o menino mostrou um conjunto de três lentes, amarradas com arames e cordéis. — Serve para se deixar de perto das pedras e esperar! Se uma pessoa está na Floresta e pensa que chegou a um lugar sem saída, usa este aumentador de caminhos e continua a andar um pouco mais. (ONDJAKI, 2018, p. 5).

Quantas e quais são as lentes sobre as quais é possível significar o mundo? Como determinar quais lentes podem inaugurar novos caminhos? Ondjaki, escritor e poeta luandense, presenteia os imaginários de seus leitores com seus escritos que apresentam uma visão sobre a prática de “cientistar” (ONDJAKI, 2018, p. 7), que se inicia com a elaboração de boas perguntas. Essa ação implica, segundo o menino que aparece na epígrafe, olhar e olhar muitas vezes para a mesma coisa até que se possa enxergar o que antes não era visto.

Inspirado nessas perguntas, o presente trabalho buscará compreender como a literatura infantil, a partir principalmente das ilustrações, consolida uma estrutura que reproduz e constrói uma noção de hierarquia civilizatória a partir do eurocentrismo, tendo em vista o efeito do discurso e da linguagem na constituição de identidades.

Tomando a literatura infantil como objeto de estudo, e considerando-a um arbitrário cultural (PASSERON; BOURDIEU, 1975), a pesquisa tem como objetivo ampliar as lentes sobre as representações das identidades culturais presentes em algumas obras dedicadas ao público infantil, tanto brasileiras quanto estrangeiras, e publicadas nos últimos 20 anos. Faz-se importante jogar luz sobre essa questão porque é sabido que o processo histórico de colonização das Américas pelos países europeus se deu com base na construção de um ideal de civilização que preservou a posição da Europa enquanto território político hegemônico e que, portanto, constituiu novas identidades nos territórios colonizados em oposição ao que se entendia como identidade europeia. Dessa forma, uma determinada maneira de se viver passou a ser vista como sendo hierarquicamente superior, enquanto outras foram invisibilizadas ou até mesmo

aniquiladas. Para isso, diversas mídias foram e são utilizadas de modo a produzir no imaginário dos indivíduos a demarcação do que é universal e padrão (o modo de vida branco e europeu) e o que é exótico e exceção (outras formas de vida e organização) (QUIJANO, 2005; SPIVAK, 2010; FANON, 2008).

Tendo isso em vista, algumas ferramentas vêm sendo criadas no Brasil para tentar equilibrar a balança e incentivar a produção de materiais e o ensino sobre diferentes culturas e modos de vida. A Lei nº 10.639/03 foi um dos marcos legais que buscou legitimar e inserir a história e cultura afro-brasileira nas escolas (BRASIL, 2003). Fruto da modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), a lei de 2003 referendou as discussões trazidas pelos movimentos sociais, regulamentando aspectos da luta do movimento negro e buscando o reconhecimento e a valorização da cultura africana nas salas de aula. A partir de sua promulgação, tornou-se obrigatório o ensino da história da cultura afro-brasileira nos currículos escolares, com o estabelecimento do campo de conhecimento sobre “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Contudo, é fato que a maioria das produções literárias infantis ainda prioriza, evidencia e reforça a hierarquia civilizatória europeia. Sendo assim, a pesquisa se propõe a analisar de que modo os discursos e as imagens desses livros constroem e engendram tais valores, servindo, portanto, também como materiais que produzem uma violência simbólica através da representação de estigmas e preconceitos.

No levantamento bibliográfico realizado previamente à elaboração da dissertação, foi possível encontrar artigos, teses e dissertações que se debruçam sobre temas variados relacionados à cultura afro-brasileira, à questão racial e ao racismo na escola. Na educação infantil, a discussão sobre a valorização da cultura negra passa pela incorporação de jogos, literatura infantil e brincadeiras de origem afro-brasileira no currículo escolar (RODRIGUES, 2018). Entretanto, é importante pontuar que as produções que dizem respeito às identidades e culturas afro-brasileiras e indígenas, especialmente em relação à literatura, são apresentadas separadamente, na categoria racial, e não como parte constituinte de um todo diverso e heterogêneo.

O que se percebeu, portanto, nas pesquisas sobre literatura infantil, foi que a negritude protagoniza as discussões sobre raça. O branco, por sua vez, raramente é objeto de análise no que diz respeito às questões étnico-raciais. A branquitude não é

racializada, o que colabora para a sua consolidação enquanto padrão universal. A pequena proporção de pesquisas sobre o branco e seu conjunto de representações e de valores identitários foi uma das inquietações que guiaram o desejo de pesquisar como a construção das figuras brancas, a partir de elementos identitários e culturais referenciados nos padrões e modelo europeu, são também responsáveis pela manutenção de uma estrutura racista, colonial e eurrreferenciada.

Bento (2022) fala sobre a carência de pesquisas que tomam o branco como objeto de pesquisa e o efeito que isso tem em sua produção. Prevalece em sua pesquisa, além do material colhido em campo, a análise dos autores clássicos para apontar o estado da arte da discussão da branquitude.

Em minha tese de doutorado, apareceram frequentes relatos da vinculação da situação do negro na atualidade, com o legado de seu passado de escravizado. Mas o grupo branco “desapareceu” do contexto, como se não fosse parte desse passado e não trouxesse nenhuma herança dele. (BENTO, 2022, p. 31).

Sobre o passado e sua herança, o processo de racialização nasce no colonialismo e eurocentrismo, como forma de sustentar um sistema que privilegia o branco europeu. A branquitude¹ é um resultado do eurocentrismo, apesar de hoje ocorrer em uma relação dialética e não depender mais dele para se sustentar.

A escolha pela literatura infantil enquanto objeto de estudo se deu pelo entendimento do papel estruturante que esse recurso desempenha na condição subjetiva e no imaginário da criança, uma vez que são materiais produtores de valores e normas da infância e que estão presentes nos mais diversos ambientes frequentados pelas crianças, seja em casa, no ambiente de socialização primária, ou na instituição escolar (BENJAMIN, 1989).

Bourdieu (2013), ao discutir a escola e seu papel, parte da premissa de que a ciência é produzida a partir de um campo ideológico, e que, portanto, não é neutra, o que torna a produção sociológica vulnerável e faz com que o espaço escolar seja um dos

¹ Como explica Cida Bento (2022, p. 62): “[...] de fato, branquitude, em sua essência, diz respeito a um conjunto de práticas culturais que são não nomeadas e não marcadas, ou seja, há silêncio e ocultação em torno dessas práticas culturais. Ruth Frankenberg chama a tenção para branquitude como um posicionamento de vantagens estruturais, de privilégios raciais. É um ponto de vista, um lugar a partir do qual as pessoas brancas olham a si mesmas, aos outros e à sociedade”.

lugares onde a reprodução de valores se manifesta e se constitui. Na escola, a hierarquia e o poder são garantidos pelo capital simbólico, que serve a diversas instâncias de relações, e legitimam a lógica e a maneira pelas quais operam em uma dimensão macro da sociedade. A socialização secundária acontece dentro das instituições que não a familiar, e o ambiente escolar, nesse sentido, age como reprodutor da ordem social vigente. A função da escola está, dessa maneira, ligada à estrutura dominante.

A pesquisa realizada por Harris (1886 *apud* KLIEBARD, 2004) coloca que a concepção do currículo escolar se dá sob a condição de uma estrutura organizada com o objetivo de inscrever a criança nos marcos e leis civilizatórios. Tal civilização tem em seu cerne uma sociedade política, ideológica e economicamente estabelecida. Definir um currículo implica um posicionamento que é constantemente ressignificado e transformado, considerando o que vale a pena estudar e quais ideais de sociedade se deseja construir e legitimar no contexto escolar (LOPES; MACEDO, 2012). Isso significa que as escolhas curriculares, os conteúdos, objetivos e formas de aprendizagem são estruturados a partir de escolhas de referenciais teóricos que servem a determinadas perspectivas culturais, sociais e econômicas.

A literatura, como uma importante ferramenta pedagógica e de produção de sentido para as crianças, também consolida determinada estrutura de poder que a linguagem reproduz. Uma vez que o signo nunca aparece desprovido de sentido, valores ou ideias, a partir das histórias e dos enredos, o efeito da linguagem textual e gráfica pode legitimar ou questionar a lógica e a estética europeias. Hall (2016, p. 43) defende a ideia de que as crianças são sujeitos culturais e cultos, implicados na construção de sentidos uma vez que

[...] elas aprendem o sistema de convenções e representação, os códigos de sua língua e cultura, o que as equipa com uma habilidade cultural e permite que elas atuem como sujeitos culturalmente competentes [...] e gradualmente, se tornam “pessoas cultas”, ou seja, membros de sua cultura.

Em toda escolha curricular há um ideal político (APPLE, 1979; 1989; BOURDIEU; PASSERON, 1975). Assim como as obras literárias infantis e os brinquedos, as propostas pedagógicas são fundamentadas por um referencial teórico que defende um tipo de

infância predeterminada. Nesse sentido, a ampliação do repertório de aprendizagens, contextos culturais e literários se faz necessária para contribuir com o senso de pertencimento de crianças não brancas ao universo do saber, do conhecimento de si e do mundo que as rodeia.

A perspectiva de análise das obras delimita o olhar para a linguagem enquanto um sistema representacional, o que significa dizer que o pensamento, imbricado em relações de poder, sociais, subjetivas e objetivas, produz representações de mundo. Ainda que a linguagem possua outros usos e sentidos, ela aqui é analisada enquanto recurso fundamental para o processo de produção de significados (HALL, 2016). Dessa maneira, a pesquisa se debruçou sobre a primeira infância por se tratar da faixa etária na qual as experiências acarretam marcas estruturantes na constituição do sujeito e na formação de sua identidade. Bento (2006) ressalta a relevância de estudos acerca das questões étnico-raciais na primeira infância, momento em que se dá a formação da identidade das crianças e, portanto, das identidades raciais.

As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, cooperação, solidariedade e responsabilidade. Esse processo de formação da identidade, tão fundamental na experiência humana, quase não é abordado pelos estudiosos das relações raciais, na primeira infância — época do nascedouro do pensamento e das identidades raciais. (BENTO, 2006, p. 100).

Para buscar compreender como a questão se instaura na literatura infantil, o trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta o referencial teórico que sustenta conceitualmente as noções de identidade, representação, cultura e linguagem, e justifica a escolha e análise dos elementos discursivos presentes nos livros literários. Amparado por autores como Walter Benjamin (1989, 2002), Stuart Hall (2016), Bourdieu e Passeron (1975) e Quijano (2005), o capítulo versa sobre o papel da literatura como recurso organizador, sistematizador e constitutivo de normas sociais que legitimam determinados padrões, comportamentos e estruturas de poder. De modo mais específico, aborda o papel da literatura infantil na construção de visões de mundo para as crianças — entendidas aqui como agentes sociais — e busca explicar de que forma a literatura

traduz e colabora para a construção e legitimidade de valores sociais. A estrutura de poder e as normas sociais exploradas na pesquisa são aquelas que sustentam o colonialismo e o eurocentrismo, que também são conceitualizados no capítulo. A proposta, nesse primeiro momento, é de discutir como a literatura pode ser um material didático que possibilita o fortalecimento de identidades, subjetividades e princípios valorativos, éticos e morais na infância.

O segundo capítulo revela a seleção dos livros literários, sua justificativa e organização, bem como a metodologia adotada para a análise discursiva. É realizada uma breve descrição dos enredos, das personagens e imagens, bem como apresentada a sinopse dos livros estudados.

No terceiro capítulo é feita a análise da literatura selecionada, com fundamentação teórica no conjunto de autores que discutem as questões de identidade e colonialidade apresentadas no primeiro capítulo. O objetivo foi o de analisar as condições apresentadas que potencializam ou minam a construção de identidades e subjetividades diversas e que estejam fora do eixo europeu.

As considerações finais organizam os resultados obtidos e estabelecem uma discussão sobre o lugar da criança enquanto agente social e, portanto, produtora de cultura e detentora do direito à igualdade nas suas mais diversas manifestações. A conclusão se apoia na ideia de como a literatura, ainda que de modo velado, reproduz um conjunto de valores e representações que sustentam e mantêm uma hierarquia civilizatória europeia, e suscita a reflexão sobre como a perspectiva decolonial pode intervir como uma nova via no que diz respeito à produção de discursos e representações, e em que medida ela pode refazer a constituição identitária dos sujeitos subalternos.

2 LITERATURA, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÕES

2.1 Literatura e infância

Sólo puede descubrir este campo de colección —el libro para niños — quien no ha repudiado el júbilo infantil por él.

(BENJAMIN, 1989, p. 9).

Giulio Schiavoni, ao apresentar um estudo sobre a obra de Benjamin (1989), declara que o autor alemão, ao mesmo tempo em que reforça o olhar quase sacralizado sobre os livros, atenta-se ao caráter contraditório do fenômeno literário, uma vez que a literatura infantil está “[...] carregada de elementos autoritários e repressivos, ideológicos no sentido lato, mas ao mesmo tempo pleno de potencialidades iluministas revolucionárias” (SCHIAVONI, 1989, p. 29 *apud* BENJAMIN, 1989, p. 29). Sendo assim, o universo adulto burguês, permeado por relações de poder e disputas de ideologias, não está isento de se apresentar na infância, especificamente na literatura infantil. O autor atenta-se ao caráter ativo da criança enquanto leitora, que se envolve com a leitura das imagens e as submete ao seu uso pessoal.

Não obstante, a criança não se subordina jamais — a juízo de Benjamin — às realidades exteriores, como os livros de imagens ou de contos, mas vive uma relação dialética: sofre, sim, a fascinação, mas sabe manter distanciamento deles, brincar com eles. Aceita e transforma: aceita as leis do diverso, do gratuito, o entretenimento que estão presentes na literatura infantil: transformar instintivamente os materiais com que a primeira experiência histórica o confronta: cores, letras, figuras, a que suas fantasias parecem sempre reservar novas combinações. (SCHIAVONI, 1981, p. 31 *apud* BENJAMIN, 1989, p. 31).

O leitor, portanto, tem um papel essencial na produção de sentido na leitura (ROUXEL; LANGLADE, 2004). Assim como Benjamin (1989), Regina Clara (2022) defende o caráter humanizador da literatura, que possibilita aproximações e ampliações de conhecimento do mundo. A leitura ocupa um lugar privilegiado para a possibilidade de

convocar e provocar interações, perguntas, ideias e tensionamentos compartilhados. A autora constata que, assim como a escola, a literatura infantil é também um espaço de tensões e que, do mesmo modo, é um território em disputa. Para a autora, hoje, a literatura se localiza enquanto um “[...] objeto da cultura e como direito, do cidadão e do estudante” (CLARA, 2022, p. 98), que provocam alargamentos e compreensões a respeito do mundo, a partir da inserção na cultura letrada.

Seja nos espaços privados, em bibliotecas públicas ou nas instituições escolares, a seleção dos acervos literários e da publicação de novas obras decorre de escolhas realizadas pelos adultos. Esses livros servem como “educadores ocultos” (BENJAMIN, 1989, p. 9), que guiam comportamentos à maneira adulta. Benjamin (1989), autor marxista, analisa como essa questão opera na lógica burguesa e entende que, ao introduzir nos enredos noções morais conclusivas, determinando e qualificando ações na lógica dicotômica bom/mau, certo/errado, os livros se tornam uma ferramenta de classe que serve à moral burguesa. A infância, ocupada nesse lugar colonizado e condicionada pelo universo adulto, acaba tendo a sua subjetividade colonizada também.

Quem apresenta a ideia da interação adulto-criança como sendo um vínculo colonizador é Walter Benjamin em sua obra *“La literatura infantil, los niños y los jóvenes”*, de 1989. Para o autor, esse “adulto-colonizador” (BENJAMIN, 1989, p. 12) que tenta impor uma moral e ideologia utilitarista para a criança, desconsidera a infância como uma forma de estar no mundo e busca construir representações que se adequem às suas perspectivas e orientações ideológicas. Por não compreender o universo infantil, o adulto tenta inserir suas próprias lógicas, preceitos e ideologias utilitaristas burguesas, enredando, assim, uma “pedagogia colonial”, distante da fantasia própria da infância (BENJAMIN, 1989, p. 26).

Benjamin (1989) lembra os leitores que a criança está inserida em uma sociedade e uma classe de pertencimento, e coloca que isso a torna pertencente a um local de produção de culturas, valores e identidades; e em uma obra publicada posteriormente, em 2002, diz sobre as crianças que “[...] elas aprendem no colorido” (BENJAMIN, 2002, p. 62). Pode-se inferir disso que as práticas sociais às quais são apresentadas e maneiras de perceber o mundo são também referenciadas nas obras literárias. Os livros são uma maneira de introduzir a criança na vida, e possibilita a construção de mundos onde elas

podem se constituir, ao passo em que estabelecem uma correspondência com o seu interior. É uma das possibilidades que a criança tem, assim como no brincar, de significar a sua existência:

[...] a criança consegue lidar com os conteúdos do conto maravilhoso de maneira tão soberana e descontraída como o faz com retalhos de tecidos e material de construção. Ela constrói o seu mundo com os motivos do conto maravilhoso, ou pelo menos estabelece vínculos entre os elementos do seu mundo. (BENJAMIN, 2002, p. 58).

A relação que as crianças estabelecem com a leitura, diferentemente dos adultos, é dialética e construída com o pressuposto da fruição, considerando as representações simbólicas de que dispõem. As crianças, segundo Benjamin (1989), não se subordinam às realidades exteriores, mas, enquanto se fascinam com a leitura, sabem dançar com ela. Aceitam as leis da diversidade apresentadas e permitem transformar os materiais disponíveis na leitura com as combinações que cabem às suas próprias capacidades de representar e simbolizar.

Nesse sentido, e por se tratar de um elemento central na construção de repertório e recursos internos, Harris (1886, p. 92 *apud* KLIEBARD, 2004, p. 33) entende a literatura como uma das bases fundamentais do currículo, uma vez que oferece a oportunidade da construção, pela criança, de instrumentos para poder dar significado ao mundo com a palavra escrita, do registro concreto da linguagem, e a possibilidade de se emancipar da “escravidão da dependência da palavra falada”. A literatura, para ele, “[...] abre uma janela que nos permite ver a vida como um todo e apreciar o que é essencial no caráter humano” (HARRIS, 1886, p. 92 *apud* KLIEBARD, 2004, p. 33). Conceitos como caráter, civilização e linguagem são carregados de sentidos e significados que dependem de determinado contexto histórico, sociocultural e político, imposto pelo mundo adulto e, no caso brasileiro, colonizado.

Apesar de o processo de subjetivação e apreensão do mundo ser individual, a instituição escolar, tal qual a sociedade como um todo, é marcada por escolhas a respeito de quais histórias são legitimadas e contadas e quais não. Enguita (1989) defende que a escola seria esse lugar que mantém e sustenta a ordem social, bem como suas possíveis

mudanças. Da mesma forma, ela passa a ser um lugar de apagamento de certas culturas e de estabelecimento de outra certa concepção de civilização e civilidade, sendo também, para isso, um lugar onde se contém resistências.

Rockwell (1995) diz que a forma comunica algo sobre a maneira de existir do conhecimento que se apresenta como aliado na escola. Ou seja, o que há é o favorecimento de determinado conhecimento, e a escolha por não se ensinar as diversas formas de pensar sobre um mesmo conhecimento, o que colabora para a construção de relações, inferências e conclusões próprias:

Ao trabalhar com os livros, os alunos se encontram frente a uma dupla exigência: devem interpretar o texto e compreender a interpretação que o professor realiza. O processo pode conduzir a uma maior compreensão do conteúdo, já que os professores possuem informações necessárias para encontrar sentido ao texto, para decifrar o conhecimento novo que comunica o livro. Por exemplo, eles buscam interpretar para os alunos os múltiplos formatos, símbolos e indicações gráficas que marcam os exercícios dos livros. (ROCKWELL, 1995, p. 40).

Segundo a autora, a criança se apropria do conhecimento a partir de um conjunto de esquemas e concepções elaboradas por si própria, como um processo constitutivo de qualquer contexto escolar, independente dos métodos e recursos utilizados. A experiência escolar sempre comunica uma série de interpretações da realidade e de orientações valorativas, na qual prevalece a ideologia dominante que permeia os conteúdos acadêmicos.

Rockwell (1995) continua dizendo que o mesmo ocorre com os conteúdos implícitos, que também contribuem para a dimensão formativa. Dentro da escola, alunos e professores reproduzem as formas de organização do trabalho e da diferenciação social e cultural vigentes na sociedade. Esses significados, leituras de mundo e disputas políticas presentes na experiência escolar se transformam historicamente. Os elementos da experiência escolar que ocultam e revelam algo da estrutura social têm como pano de fundo a informação política e ideológica da sociedade, e, portanto, podem indicar diversos graus de alienação social ou a apropriação de conhecimentos necessários para a transformação social. As práticas recorrem, conservam e reordenam as perspectivas ideológicas das sucessivas conjunturas da história do país.

Sobre isso, Charlot (2000) pesquisa a relação do sujeito com o saber e as maneiras com as quais estabelece relações entre as diferentes ordens — emocionais, sociais e simbólicas, por exemplo. O autor conversa com Bourdieu e Passeron (1975) quando apresenta o papel da reprodução proveniente da posição social da família do aluno, que consolidaria a reprodução das diferenças relacionadas ao capital cultural e ao *habitus*². O autor aprofunda a discussão e apresenta seus limites ao defender que a criança é, em si, um agente social, que produz sua história com outros recursos para além dos familiares, especialmente em relação à posição subjetiva, à leitura de mundo e à significação que dão aos fenômenos em que se inserem. Sendo assim, a subjetividade da criança é constituída pelas representações de mundo que internaliza em diversas situações, inclusive durante e por meio da leitura de textos literários. A criança é, portanto, um sujeito que interpreta, deseja e transforma a ordem que está posta, ou, como coloca Charlot (2000, p. 78), “É a relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como um espaço de atividades, e se inscreve no tempo”. A relação com o mundo é, em última instância, a relação entre o universo simbólico e a linguagem. A relação com o saber, portanto, implica uma atividade do sujeito e uma relação com o tempo de inscrição nessa rede de relações, que se dá nas dimensões temporais do passado, presente e futuro. Logo, a relação com o saber é, em si, uma relação simbólica, que o sujeito mantém com um “conteúdo de pensamento” (CHARLOT, 2000, p. 81).

Para os autores (BOURDIEU; PASSERON, 1975; ROCKWELL, 1995; CHARLOT, 2000), a relação com o saber está associada ao desejo de saber, o desejo do outro, do mundo e de si. O sujeito é relação com o saber, porque ele se constitui na medida em que se apropria dessas camadas e cria as suas representações do saber. O saber, então, é também representado.

O sujeito dominado, por sua vez, estabelece uma relação com o saber na qual a sua forma de se relacionar consigo, com a sociedade e com o outro constrói representações e maneiras de simbolizar. A constituição do sujeito não pode ser dissociada do lugar que ocupa socialmente, mas isso não determina a sua relação com o saber.

² Para Bourdieu e Passeron (1975), *habitus* é um conjunto de normas, valores e comportamentos reconhecidos como legítimos e “neutros”, e que representam as camadas dominantes.

O leitor, portanto, é sujeito fundante do ato da leitura. O texto, em si, não se revela em sua totalidade, sem que se considere o interlocutor, que atribui sentido ao discurso:

Um texto só se completa com a leitura. E, a cada leitura, atualiza alguns de seus significados. Toda leitura de um texto é, portanto, individual porque individuais são as experiências de cada um [...] dependendo de sua vivência, lhe atribui determinado significado. (DE MARIA, 2008, p. 23).

2.2 Cultura e Representação

A linguagem é também um campo de disputa e tensões no que diz respeito à cultura. Williams, no capítulo “Língua” de “Marxismo e literatura” (1979), estabelece a distinção entre língua, enquanto um fenômeno, e linguagem. A partir da contextualização histórica do processo da constituição das palavras, demonstra que os conceitos são resultados de tensões e disputas constantes, complexas e parciais, refutando, com veemência, a ideia de neutralidade da língua e da linguagem; pontua também que a linguagem seria um sistema vivo, em constante tensão e reformulação em sua atribuição de sentidos. Segundo o autor, é possível compreender as disputas no campo dos conceitos por meio dos referenciais marxistas de materialidade e superestrutura: a materialidade está colocada no campo do pensamento e na organização dele; e a língua, por sua vez, é uma condição estruturante da cultura.

A cultura é também significada em um tempo histórico, a partir de valores compartilhados. Questionar palavras e evidenciar contradições são sintomas de fissuras e tensões em todo um sistema. As experiências e relações vivenciadas pelos indivíduos condicionam e ampliam o acesso ao capital cultural e ampliam também a sua relação enquanto sujeitos produtores de cultura. Logo, a cultura deve ser pensada como algo produzido a partir de diferentes campos. Com o desenvolvimento da ciência na Modernidade, houve uma ampliação na gama de significados atribuídos ao conceito de cultura, e, a partir disso, a discursividade tornou-se um mecanismo de marcar a diferenciação entre culturas (WILLIAMS, 1979).

Stuart Hall, autor e sociólogo jamaicano, estuda os efeitos da linguagem e das representações na construção de identidades raciais, especialmente a representação do sujeito negro no imperialismo britânico. Em sua obra “Cultura e Representação”, (2016,

p. 17), ele desenvolve a ideia de que a “cultura diz respeito a ‘significados compartilhados’” e que, por meio da linguagem, o sentido é atribuído e o significado é produzido.

A linguagem, segundo o autor, é o meio pelo qual compartilhamos e significamos a cultura. É através dela que se faz possível representar um sistema de ideias, emoções, conceitos e produzir significados que, compartilhados, constituem identidades, que, por sua vez, seriam o conjunto de práticas que influenciam a conduta e geram efeitos reais na sociedade. Por isso, o papel central do domínio simbólico na sociedade oferece sentido, cultiva e constrói identidades e pertencimentos.

Ao falar sobre representação, Hall (2016, p. 38) diz que é ela que conecta o sentido e a linguagem à cultura, que

[...] é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", sempre "sendo formada".

Na mesma linha está o trabalho de Williams (1979), que apresenta a noção de cultura como resultado da construção social que é internalizada, mas também que é expressa externamente. Para ele, a língua e a civilização são resultantes dessa ideia de cultura, e sua concepção é comunicada por meio da linguagem. A cultura seria, ao mesmo tempo, fruto das inúmeras tensões e disputas presentes no sistema capitalista e um elemento uno; as disputas epistemológicas, sociais e identitárias nela inseridas diriam de uma mesma estrutura cultural. De acordo com Williams (1979), as tensões raciais, por exemplo, ainda que localizadas em um aspecto dessa cultura, existem porque dialogam — mesmo que para contestar — com todas as outras manifestações culturais de um mesmo tempo histórico.

Sendo assim, a representação, segundo Hall (2016), colabora para as diferentes configurações de uma cultura porque constitui identidade mas também a realidade ontológica da comunidade política, através de valores e ideias. Diante dessa questão, a linguagem é responsável por veicular e dar sentido às representações, que, por sua vez, são manifestadas na cultura como o domínio simbólico na vida em sociedade, pela e na

qual esse conjunto de práticas é compartilhado. Tais práticas significam, organizam e regulam o modo de vida de uma determinada sociedade e geram efeitos reais e materiais. Ou, sintetizando, “[...] concedemos sentido às coisas pela maneira como as representamos” (HALL, 2016, p. 21).

Falar em representação é falar em imagem e em seu caráter político; trata-se de um campo de tensão e disputa constantes na sociedade. A política da imagem determina quais são os valores contidos em uma imagem, destituindo também ela de um suposto caráter de neutralidade. Para Stuart Hall (2016, p. 23), as imagens e os conceitos são responsáveis pela construção do que o autor intitula “códigos culturais” que representam objetos do mundo. Mais para frente, em seu livro, o autor vai dizer que a “Representação é a produção de sentido pela linguagem” (p. 32). Ele desenvolve, assim, a relação entre cultura, identidade, linguagem e representação: as imagens e conceitos são responsáveis pela construção dos “códigos culturais” que representam objetos do mundo; as representações, como imagens internalizadas e simbolizadas, ou como “[...] o que as pessoas pensam sobre o mundo, sobre o que são neste mundo e que mundo é esse, sobre a qual as pessoas estão se referindo” (HALL, 2016, p. 11), servem como lentes ou tradutoras do mundo em que vivemos, ao mesmo tempo em configuram realidades, valores e identidades. Essa última, por sua vez, é elemento constitutivo da infância, fundamental para o seu desenvolvimento e viabilizadora da relação com o ambiente em que a criança está inserida.

Hall (2003, p. 67) fala também do papel da representação na consolidação das hierarquias raciais que, segundo o autor, “[...] é uma construção política e social”. E é em torno dessa categoria discursiva que se organiza um sistema de poder socioeconômico de exploração e exclusão, a ser escrutinado mais adiante.

2.3 Linguagem e poder

Eu acho muito difícil a subjetividade de qualquer escritor ou escritora não contaminar a sua escrita. De certa forma, todos fazem uma escrevivência, a partir da escola temática, do vocabulário que se usa, do enredo a partir de suas vivências e opções.

(EVARISTO, 2017, n.p).

A linguagem como instrumento de manutenção do poder é tema amplamente discutido na obra de Bourdieu e Passeron (1975), na qual os autores cunham os conceitos de violência simbólica e reprodução. A discussão que estabelecem estrutura uma lente de análise a ser utilizada para observar a literatura infantil enquanto “arbitrário cultural” — o conjunto de valores culturais hegemônicos dominantes. Os autores analisam as instâncias e estruturas responsáveis pela reprodução daquilo que se torna legítimo dentro do sistema escolar, e entendem que isso se dá por meio de uma autoridade pedagógica, ou seja, alguém que possui legitimidade para determinar a adoção de determinada prática, ou “ação pedagógica”, que vai ter incidência direta nas relações sociais da instituição de ensino.

Tal prática pode dar espaço à violência simbólica, que é assim nomeada porque é perpetrada sem que seja perceptível; ela é velada e, por isso, imposta, especialmente no campo da infância. Essa é a razão pela qual livros literários e materiais de ampla circulação, acesso e representações simbólicas ocupam um papel central na manutenção e reprodução da legitimidade da ordem que se constrói e se reproduz.

Bourdieu e Passeron (1975) demonstram que as relações que ocorrem em um ambiente escolar são produtos das estruturas de poder, e se reproduzem por meio da violência simbólica. O *habitus*, elemento essencial para a efetivação desse processo, caracteriza-se como um conjunto de normas, valores e comportamentos reconhecidos como legítimos e “neutros”, mas que representam as camadas dominantes. A partir de ações pedagógicas, escola e sociedade trabalham para reproduzir, perpetuar e estabelecer uma estrutura interna e simbólica pautada por um sistema hegemônico de modo que esse mesmo sistema seja, justamente, naturalizado e internalizado a partir dos afetos dos indivíduos. Essa estrutura deve ser legítima e legitimada de tal maneira que o indivíduo por si próprio se autorregule de acordo com os ordenamentos sociais determinados e não necessite de uma estrutura externa para exercer esse controle.

A literatura, portanto, funciona como um meio para construir e reproduzir tais valores, uma vez que a linguagem é uma das ferramentas estruturantes da reprodução e da violência simbólica e colabora para execução da ação pedagógica; contudo e ao

mesmo tempo, ela pode também contestar essa ação e oferecer outras representações que criem novas estruturas.

Os discursos são formas de se referir a uma prática e, sobre ela, construir conhecimento. A semiótica, por sua vez, é responsável por traduzir e ler o papel desse discurso na cultura, buscando compreender como a representação e a linguagem produzem sentido. Sendo assim, abordagem discursiva a ser utilizada aqui se ampara mais especificamente nos efeitos e consequências da representação, além da representação em si. Ou seja, pretende-se analisar de que modo o discurso opera enquanto um significante que tem incidência política e efeito na sociedade.

Bosi (2013), ao analisar as aproximações e tensões entre ideologia, teoria, literatura e linguagem, também afirma que a ideologia está presente no discurso, quando o seu objetivo é o de, por meio de uma esfera de significado e valores, chegar ao poder ou conservá-lo.

Segundo Bourdieu (2013), o discurso é um meio através do qual a violência simbólica se consolida; nele está inserido o arbitrário cultural, resultado de relações de força e poder, que oferece legitimidade a quem profere o discurso. As disputas no campo da linguagem estão presentes a todo momento, ainda que dominadas pela ideologia hegemônica. A construção do eurocentrismo não pode ser, então, analisada por um prisma estático. Essa visão de mundo prescinde do movimento constante, inclusive para se sustentar no poder e se preservar enquanto detentora do capital simbólico: para que a violência simbólica se realize, ela deve se manifestar não só nas relações mais visíveis, mas também nas situações corriqueiras e em condições menos aparentes ou mais sutis. Quanto mais presente e menos questionada no cotidiano, maior legitimidade social essa violência detém e mais força terá a relação de dominação. Dessa maneira, é possível compreender a problemática do colonialismo e do eurocentrismo e a sua eficácia em ser um mecanismo muitas vezes velado, narrado dentro da perspectiva da neutralidade e da universalidade.

As crianças, uma vez imersas na lógica social, atuam diretamente na produção de discursos e representações sociais, bem como são diretamente afetadas pelo contexto social no qual estão inseridas. Desde a sua relação com o mundo até o acesso ao conhecimento, os saberes e o universo simbólico oferecidos a elas na infância produzem

efeitos que dizem respeito também ao lugar que ocupam racialmente na sociedade. As estruturas identitárias e as representações culturais também operam na infância. Sobre a relação da criança com o mundo e a construção de seu imaginário, De Maria (2008, p. 27) coloca:

A criança organiza sua expressão verbal, conforme nos ensina Bakhtin; mediante o diálogo [...] a criança tem a oportunidade de testar suas hipóteses e reformular, quando necessário, suas posições; mediante o diálogo com o mundo, a criança tem a oportunidade de inteirar-se de realidades diversas das suas e confrontar-se com o outro, aceitando o diferente, reconhecendo-o, e ampliando, assim, seu universo de referência [...]. A leitura é a possibilidade de diálogo para além do tempo e do espaço; é o alargamento do mundo para além dos limites de nosso quarto [...], é a exploração de experiências as mais variadas, quando não as podemos viver realmente. (DE MARIA, 2008, p. 27).

Segundo Williams (1979), a maneira como traduzimos, lemos, significamos o mundo é atravessada pela língua em que se está inscrito. O eurocentrismo cria referências hegemônicas, e tal lógica não escapa à questão da linguagem e da língua e faz com que as outras culturas sejam olhadas sempre em relação à Europa, colocando-as na posição do exótico, do diferente, da reação. Nesse sentido, não só a cultura, mas também a língua seria resultado da construção social que é internalizada, mas que também é expressa externamente, afinal, a maneira como a cultura é construída e comunicada ocorre por meio da linguagem.

A partir de preceitos marxistas para a construção de suas concepções e tendo como contexto de análise o sistema capitalista, Williams (1979) estabelece relações entre pensamento e linguagem enquanto criadores de realidades materiais. O autor resgata as motivações iluministas para consolidar o ideal eurocêntrico como forma de justificar e fundamentar o sistema capitalista, e entende que as palavras são socialmente localizadas em um momento histórico, e que estão há tempos carregadas da ideologia liberal e iluminista. A produção de ciência, de saberes, de literatura pode não ser concreta, mas é real na medida em que constrói formas de se relacionar, valores, princípios e moral.

No mesmo tempo histórico, Bourdieu também analisa de que maneira o poder se apresenta na questão da cultura. Bourdieu e Passeron (1975) colocam lente sobre o papel da escola enquanto reprodutora desse sistema de dominação cultural e desigualdade social, uma vez que a violência simbólica não existe no vácuo, e que para que a dominação seja naturalizada e exercida, faz-se necessário observar as práticas de linguagens em que ela pode se manifestar e se consolidar.

Os países periféricos do Sul global ou os países marcados pela colonização europeia sofrem até hoje um efeito produzido pela colonialidade, que criou estruturas para se preservar enquanto hegemonia e manter o domínio europeu no campo cultural, identitário e social, ainda nos contextos pós-coloniais. Ao se debruçar sobre o efeito da cultura, identidade e reprodução da violência simbólica da Europa em países periféricos, Quijano (2005, p. 121) reforça a ideia de que a Europa ocupou não somente territorial e economicamente os países colonizados, mas também no que diz respeito aos “modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura”. Não houve apenas o objetivo de construir um *habitus*, mas também o de apagar e reprimir as produções de saberes e conhecimentos dos colonizados, “seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade” (QUIJANO, 2005, p. 121). Na subseção a seguir, os esforços dos colonizados em expor e combater as relações coloniais de dominação após os processos de independência serão analisados em maior profundidade.

2.4 Eurocentrismo, colonialismo e subalternidade

Compreender a construção das noções e representações civilizatórias pautadas na constituição da sociedade europeia envolve a discussão sobre os conceitos de colonialismo, eurocentrismo e subalternidade

As Teorias Decoloniais, ao serem elaboradas por autores marcados pela experiência colonial que pensam seu efeito na constituição dos sujeitos colonizados, não apenas discutem esses conceitos, como propõem uma forma de leitura do mundo, e foram.

Em 1926³ Gramsci cunha o termo “subalternidade” para designar as classes populares europeias; hoje em dia, o conceito vem sendo usado por autores que versam sobre os contextos pós-coloniais, como Fanon (2008), Spivak (2010) e Memmi (2007), para destacar o papel de uma estrutura sistêmica marcada pela colonialidade que se reflete em marcas na constituição subjetiva e identitária da população que nela vive. Sob essa premissa, Fanon (2008) elabora sobre a noção da humanidade considerando a relação dialética entre o colono e colonizado:

O colono que fez e continua a fazer o colonizado. [...] O colono tira a sua verdade, isto é, os seus bens, do sistema colonial. A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser (...), colhidos de modo quase grandioso pela roda viva da história. Introduce no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos. Mas esta criação não recebe sua legitimidade de nenhum poder sobrenatural; a “coisa” colonizada se faz no processo mesmo do qual se liberta. (FANON, 2008 p. 26-27).

A relação colonizador-colonizado constitui todo um campo de análise desse processo, e isso porque tal sistema se configura como um impeditivo para a construção da identidade dos sujeitos subalternos. Memmi (2007), de modo semelhante, aborda essa relação dialética entre colonizador e colonizado na condição constitutiva de ambas as identidades.

Bento (2022) reforça as contribuições desses autores na construção epistemológica acerca do lugar da raça e do gênero dentro da condição da colonização. Segundo a autora, Edward Said, Stuart Hall, Homi Bhabha, Gayatri Spivak e Paul Gilroy foram essenciais na construção desse campo de análise, porque:

[...] problematizaram as continuidades simbólicas e institucionais das relações coloniais de dominação, mesmo após os processos de independência [...]. São pontos comuns entre os diferentes autores e autoras: a crítica ao eurocentrismo, a revisão da narrativa histórica colonial e a defesa da emergência de “outras” vozes e saberes advindos do Sul global. As hierarquias de raça e gênero

³ “O conceito de ‘subalterno’ é desenvolvido pelo marxista sardo desde o período pré-carcerário, como fica claro em seu importante texto ‘Temas para a Questão Meridional’ de 1926, quando Gramsci inclui no âmbito da ‘subalternidade’ o camponês meridional.” (GÓES, 2013, p. 1).

foram fundamentais para a estruturação do pensamento colonial. (BENTO, 2022, p. 37).

A consolidação da Europa enquanto hegemonia cultural, econômica, política e social especialmente na África e nas Américas ocasionou marcas que, décadas após os processos de descolonização, ainda são estruturantes.

O termo “subalternidade” adquire novas interpretações e usos nos países periféricos e do Sul Global. Inicialmente, referia-se às classes populares europeias. A partir da década de 1970 e 1980, com a emergência dos estudos Pós-coloniais, novas interpretações acerca do termo passaram a surgir.

Inspirados nas distorções que Gramsci havia desmascarado na burguesia italiana em relação ao Sul, por exemplo, Edward Said mostra a falsificação ideológica subliminar existente nos estudos ocidentais que se dedicam a “compreender” e interpretar o Oriente, retratando-o como um mundo inferior e uma cultura atrasada, como uma realidade estranha e ameaçadora. (DEL ROIO, 2017, p. 111).

Tais estudos serviram como aporte teórico para autores latino-americanos na pedagogia, na filosofia, na teologia da libertação e nos estudos sobre “colonialidade”. Nesta pesquisa, o conceito de “sujeito subalterno” e “subalternidade” será utilizado tendo Spivak como referência, que faz uso desses termos para se referir aos sujeitos inseridos em um contexto pós-colonial. No caso brasileiro, tais sujeitos são grupos, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB). Del Roio (2017, p. 116) explica:

[...] emergem hoje de forma significativa na cena política nacional e internacional, ampliam os espaços de enfrentamento, introduzem valorosamente reivindicações políticas e sociais que se constituem em verdadeiros fermentos revolucionários. Tais expressões não são focos isolados e passageiros, mas parte ativa de uma complexa sociedade civil que se afirma com forte influência [...]. A grande galáxia dos atuais “grupos sociais subalternos” não pode, portanto, ser simplificada e classificada exclusivamente dentro dos parâmetros clássicos de “classe operária”, de “camponeses”, “trabalhadores assalariados”” seja porque se trata de camadas mais complexas e diversas, ou porque não necessariamente eles se organizam dessa maneira.

Essa segunda noção de subalternidade, posterior a Gramsci, leva em consideração os processos culturais e identitários marcados pela força legitimadora e universalizante eurocêntrica em países por ela colonizados. Assim sendo, ao se pensar o eurocentrismo na análise das obras, mais do que o recorte econômico, será priorizada a lente cultural e identitária.

A perspectiva epistemológica de Spivak (2010) é fundamentada em uma base marxista, pós-estruturalista e desconstrucionista, e coloca a questão feminista, a pós-colonialidade e as teorias do multiculturalismo como centro da discussão.

A autora estabelece críticas sobre a produção de estudos subalternos, como as noções formuladas pelo próprio Gramsci, que olha para os sujeitos subalternos a partir de uma premissa essencialista e os entende enquanto uma categoria homogênea e alijada do poder. Spivak se preocupa em enfatizar e marcar a heterogeneidade das condições nas quais esses sujeitos estão inseridos. Para ela, o sujeito subalterno não seria todo sujeito marginalizado, mas aquele que:

[...] retomando o significado que Gramsci lhe atribui ao se referir ao “proletariado”, ou seja, àquele cuja voz não pode ser ouvida. O termo subalterno, Spivak argumenta, descreve as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante. (ALMEIDA, 2010, p. 12 *apud* SPIVAK, 2010, p. 12).

Este capítulo, portanto, teve como objetivo apresentar o referencial teórico que irá organizar conceitualmente a leitura dos livros literários analisados nos próximos capítulos. A relação entre os sujeitos apresentados é lida a partir da lente dos efeitos da colonização e da relação entre o sujeito colonizador e colonizado, que incide diretamente na produção de identidades e de marcas culturais nas sociedades europeias, bem como na sociedade brasileira.

3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para analisar de quais maneiras as noções civilizatórias eurocêntricas são representadas nos livros de literatura infantil, foram selecionadas três obras: duas brasileiras e uma estrangeira, que abordam temáticas diversas, e que não apresentam as questões étnico-raciais como tema.

O intuito era, em princípio, coletar uma pequena amostra para dar início e forma à pesquisa, e, posteriormente, realizar a análise de uma maior quantidade de livros. Nesse momento, as obras selecionadas foram: “Era uma vez um livro”, de Marcelo Cipis (2002), “Que João é esse? Que Maria é essa?”, de Lalau e Laurabeatriz (2010), e “Uma estátua diferente”, de Charlotte Bellière (2012). Entretanto, ao investigar os livros escolhidos, constatou-se que haveria neles contextos e conteúdos suficientes para a realização de uma discussão sobre o tema, e que a utilização de uma maior quantidade de obras implicaria uma leitura mais superficial de cada uma delas, o que não iria beneficiar o objetivo da pesquisa, considerando o tempo e a dimensão do trabalho.

Os livros escolhidos são obras literárias disponíveis na biblioteca de uma escola particular na Zona Oeste de São Paulo, que recebe majoritariamente crianças da elite paulistana. A escola oferece também um programa de cotas para crianças negras e indígenas, que ingressam no colégio nos primeiros anos da Educação Infantil. As obras circulam nas salas de aula e estão disponíveis para a locação semanal das crianças, que são incentivadas a realizar a leitura também fora do espaço escolar.

Os livros selecionados não têm uma notoriedade tão expressiva quanto obras como “Reinações de Narizinho”, de Monteiro Lobato, por exemplo, que é conhecida por ser objeto de discussão sobre seu caráter racista e sobre a necessidade ou não de sua circulação em bibliotecas, acervos e salas de aula. Ao invés de seguir por esse caminho, a pesquisa optou por escolher livros que não apresentassem de modo explícito as problemáticas da violência simbólica e suas formas de operação, justamente para observar de que maneira se manifesta seu caráter de suposta neutralidade de que falam Bourdieu e Passeron (1975) e que, segundo os autores, serve para que haja a manutenção dessas relações hierárquicas e de poder.

Em “A Reprodução” (BOURDIEU; PASSERON, 1975), as relações que se dão no ambiente escolar são analisadas como produtos das estruturas de poder, da violência simbólica e do *habitus*, que seria esse conjunto de normas, valores e comportamentos inquestionáveis. Nas ações pedagógicas, escola e sociedade reproduzem, perpetuam e estabelecem uma estrutura interna e simbólica pautada por um sistema hegemônico.

A escolha das obras também se deu a partir de um recorte temporal marcado pela criação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que foi posteriormente atualizada e promulgada como a Lei nº 10.639, de 9 janeiro de 2003, que amplia, torna obrigatório e reformula os objetivos e diretrizes dos trabalhos que dizem respeito às contribuições das diferentes culturas, especialmente em relação à cultura e história afro-brasileira e indígena, para a formação do povo brasileiro, e que, em seu artigo 26, inciso 2º, aponta o papel central da literatura e história como campo de trabalho sobre essas questões.

A primeira obra, intitulada “Era uma vez um livro” (2002), foi escolhida por ser um livro escrito e ilustrado por um autor brasileiro. O objetivo foi analisar de que maneira a lógica europeia é produzida nos discursos e sentidos de um texto nacional — de um país marcado pela colonialidade — no que diz respeito à escolha do enredo, à seleção dos elementos apresentados e às ilustrações.

O segundo livro, “Uma estátua diferente”, foi lançado em 2012 na França e em 2018 no Brasil. É um livro de autoria europeia, com uma narrativa que conta com a presença de duas personagens negras. A construção do enredo em torno das personagens, em especial do homem negro representado, carrega estereótipos que também demonstram a tensão presente entre a noção civilizatória europeia e as formas de compreender o mundo que fogem a ela.

O terceiro, “Que João é esse? Que Maria é essa?”, publicado em 2010, apresenta uma série de personagens clássicos da literatura brasileira e portuguesa, marcando, desde a sua ideia inicial, a relação luso-brasileira, nomeada João e Maria. Devido à relação entre Brasil enquanto ex-colônia de Portugal, as personagens e o discurso textual oferecem elementos que rendem elaborações sobre a construção de sujeitos nesse contexto de relação entre país colonizador e colonizado.

Os três livros oferecem diferentes maneiras de compreender de que formas os estereótipos e tudo aquilo que não se insere no ideal europeu de civilização são

construídos, e isso pode ser feito a partir da análise das personagens, suas vestimentas, suas profissões, caracterizações e do modo que são apresentadas no texto.

Para realizar a leitura das imagens e dos discursos textuais presentes no livro, as abordagens propostas por Mendes (2019) e Rockwell (2018) servirão como base e princípios organizadores. Mendes apresenta uma metodologia que organiza e categoriza a leitura das imagens em três etapas: organização dos elementos em um quadro descritivo/qualitativo e sugestivo; análise formal dos elementos; e contextualização da imagem no tempo e no espaço. É um autor que oferece ferramentas metodológicas para analisar de que maneira o discurso eurocêntrico é construído nos textos.

Nesta pesquisa, o quadro sugerido pelo autor foi adaptado para se adequar às particularidades da análise das imagens em obras literárias. Mendes (2019) apresenta uma lente de interpretação e leitura das imagens que consiste na discriminação e organização da análise em duas principais etapas: a análise objetiva, na qual espera-se que o pesquisador possa organizar e categorizar os elementos a serem observados; e a análise subjetiva e interpretativa, que se dá a partir da consideração dos elementos disponíveis.

Rockwell (2018), por sua vez, elabora perguntas que possibilitam a análise da reprodução a partir da perspectiva de Bourdieu e Passeron (1975). A autora estabelece uma discussão sobre como os estudos empíricos, que olham para uma realidade objetiva, podem tornar visível a reprodução de Bourdieu em determinados contextos. Ela então se propõe a organizar perguntas que possibilitem uma investigação empírica, embasada e implicada na teoria, em contraposição ao pensamento relativista.

A autora oferece uma defesa da importância de se olhar para práticas e dados concretos que evidenciem a reprodução, para que a conceitualização teórica possa adquirir capacidade analítica. Neste caso, os livros servem como material que contextualiza a construção e reprodução de um arbitrário cultural que sustenta o ideal civilizatório europeu. Para compreender tal ideal, autores que versam sobre as teorias decoloniais servirão como aporte teórico no processo de investigação, observação e documentação da realidade.

Ainda sobre Rockwell (2018, p. 80-92), ela usa, enquanto lente de análise do conteúdo da reprodução, os seguintes questionamentos: “O que se reproduz, qual é o

seu conteúdo?"; "Em que nível de abstração se encontra o conteúdo?"; "Em qual escala ocorre o processo de reprodução?" e "Quem determina, de onde parte a reprodução?".

A autora faz coro com Williams (1979), que problematiza a análise de continuidades e descontinuidades da violência simbólica e da reprodução, uma vez em que essa última raramente produz cópias. O autor explica que, muitas vezes, as formas se reproduzem, mas seus significados são alterados radicalmente, assumindo novos sentidos e conteúdos sociais em novas práticas ou práticas de outras culturas como forma, inclusive, de se manter hegemônico. No campo educativo, é comum que o conteúdo social siga a mesma lógica e as formas se alterem para justamente garantir a sua preservação. Por isso, os livros escolhidos a serem analisados não estabelecem entre si relação e continuidades no que diz respeito ao enredo e temas, mas, mesmo assim, pretende-se analisar as correspondências e formas utilizadas para legitimar e consolidar o branco e europeu enquanto figura central, aparentemente neutra, universal e hegemônica.

Para determinar o que define o conteúdo da reprodução, é preciso distinguir as descontinuidades do processo de reprodução, que seriam os conteúdos contra-hegemônicos, nos quais o processo não ocorre da mesma maneira. No caso da literatura infantil, há uma ampla disseminação de novas produções que apresentam as questões étnico-raciais de modo a colocar as populações não brancas em lugar de evidência e construir representações identitárias ricas e ampliadas, deslocando-se dos estereótipos comumente apresentados.

Rockwell estabelece contextos nos quais a reprodução ocorre; uma delas é o eixo do tempo, em que se determina a concepção histórica da ordem social vigente, uma vez que as dimensões temporais marcam os conteúdos dos processos de reprodução. No caso deste trabalho, o contexto temporal das obras analisadas é o de pós-colonialismo dos países americanos e africanos e pós promulgação das leis que sancionam e estabelecem a garantia de uma ampliação de representações identitárias no currículo escolar. Para a autora, definir o espaço de tempo a ser interpretado impede que haja uma perspectiva que considere atemporal a perpetuação das estruturas sociais, e que as tenha como constantes; esse entendimento se dá, também e muitas vezes, no olhar

sobre a educação, ao se assumir que se trata de uma instituição estática, neutra e imutável.

Para compreender se os valores educacionais estão sendo traçados a partir de uma perspectiva das classes dominadas ou dominantes, Rockwell (2018) diz ser essencial fazer alguns questionamentos, como: quais conteúdos são genéricos? Quais perduram? Quais são políticos e estão em disputa para a manutenção ou transformação das relações de poder? Essas precisões ajudam a identificar o posicionamento dos conteúdos veiculados na instituição escolar.

As escalas macro e micro são uma dicotomia que não correspondem à complexidade da ordem social. Deve-se pensar em unidades graduadas e interrelacionadas, uma vez que uma dimensão não pode ser pensada em isolamento, fora da rede que a vincula com outras dimensões da reprodução social. Os livros não dizem por si só e não estão isolados de um contexto mais amplo. Deve-se considerar não apenas o sistema educacional, o tempo histórico e a literatura isoladamente. Elas se relacionam de maneira íntima e indissociável.

Na teoria de Bourdieu e Passeron (1975), a função reprodutora da escola é assegurada por certa autonomia que permite que ela siga transmitindo crenças e visões conservadoras, mesmo diante de avanços teóricos, práticos e legais no reconhecimento da diversidade. Neste caso, supõe-se que seja uma estrutura profunda, constante, essencial como determinação de todo elemento observável da escola. Williams (1979) define autonomia em termos da distância entre as práticas culturais e a reprodução das relações sociais dominantes, que adquirem diferentes significados e permitem distinguir movimentos contraditórios de reprodução, que coexistem em uma mesma formação social.

Considerando o papel da linguagem na literatura, seu papel no currículo enquanto produtora e reprodutora de cultura e de ideias valorativas e perspectivas de mundo, o livro infantil, nesta pesquisa, foi o elemento empírico e observável que permitiu a análise da reprodução do poder e da violência simbólica inerentes à hierarquia civilizatória europeia.

Para a análise dos livros, o trabalho buscou não apenas se atentar ao conteúdo “manifesto”, mas também:

[...] atingir o não-dito, os conteúdos ocultos, os elementos simbólicos da mensagem. Pois o discurso implícito, mostra-se igualmente portador de sentido, ajuda a esclarecer o explícito e contribui para o sentido profundo do conteúdo. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 218).

Será feita uma análise qualitativa do conteúdo, fazendo uso da estratégia de interpretação de emparelhamento, que consiste em “[...] associar os dados recolhidos a um modelo teórico com a finalidade de compará-los” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 227). Nesse caso, a metodologia apresentada por Mendes (2019) associada às perguntas elaboradas por Rockwell (2018) servirão de base para a realização dessa tarefa.

A tabela utilizada para analisar os livros será organizado conforme demonstrado abaixo. Os elementos serão os personagens ou outros objetos destacados na história.

Tabela 1 – Demonstrativo das categorias de análise das obras selecionadas

Elementos	Caracterização	Elementos discursivos/textuais	O que os elementos e suas qualidades sugerem	O que o elemento significa no código interno da imagem

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

4 ANÁLISE DOS LIVROS

4.1 “Era uma vez um livro”, de Marcelo Cipis

Esse é o pacto narcísico. É olhar para um país como o Brasil e perceber que em todo o tipo de organização as lideranças são brancas. (BENTO, 2022, p. 17).

Imagem 1 – Foto da capa e contracapa do livro “Era uma vez um livro”, de Marcelo Cipis



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

4.1.1 Aspectos gerais da obra

A sinopse do livro que consta em sites de editoras e livrarias, apresenta a obra da seguinte maneira:

O que dizer depois do "Era uma vez"? Como se cria uma história? É o que mostra Marcelo Cipis neste livro em que um narrador-personagem-autor, às voltas com angústias próprias do seu ofício, inicia sucessivamente dez narrativas e pára [sic.] de repente — no ponto exato para deixar a curiosidade bem atizada. Dizendo-se "insatisfeito" ou "indeciso", "cansado" ou "descabelado", ele faz que desiste a cada vez e passa adiante, propondo um novo "Era uma

vez". Entre um e outro, o leitor é estimulado a partilhar a experiência de elaboração do texto, porque o destino das personagens fica suspenso, mas vem preparado para que se imaginem os rumos que pode tomar. Ao leitor, assim, é delegado o poder de buscar no seu repertório os desfechos possíveis, como se participasse de um jogo de adivinhação de que sempre sairá vencedor. Para completar o jogo, Marcelo Cipis criou ilustrações que funcionam como modelos para armar, fornecendo separadamente os elementos das histórias que compõem o livro — e também de muitas outras que o leitor queira contar. (ERA UMA VEZ..., 2023).

“Era uma vez um livro” é um livro escrito por um brasileiro, Marcelo Cipis, e foi publicado pela primeira vez em 2002 no Brasil, em português. Trata-se, em linhas gerais, de uma história que conta com um autor-personagem que está sempre insatisfeito com o enredo que constrói, e por isso recomeça uma nova história a cada página. Em cada uma das histórias, novos personagens, elementos, cenários e contextos são inseridos. O leitor é convidado a se posicionar como um coautor do enredo, como um possível coautor para construir novas narrativas, utilizando os elementos já dispostos pelo autor em cada nova página, além de acompanhar a angústia e dificuldade do autor da obra em dar continuidade às suas ideias e encontrar soluções para os desdobramentos das narrativas apresentadas.

A obra é composta sempre por uma história em que o autor narra uma situação e, ao concluir a narração, ele mostra uma insatisfação com a história e a intenção de recomeçar. As histórias que o enredo apresenta são as clássicas infantis, que tratam de príncipes, princesas, monstros, brinquedos e medos. O elemento novo que o livro introduz é que o efeito esperado não se realiza (crianças não têm medo dos monstros e o sapo não vira príncipe ao ser beijado pela princesa, por exemplo). Ou seja, o conto infantil perde um elemento fundamental que o caracteriza e o autor, insatisfeito, resolve começar uma nova história.

Três diferentes enredos foram selecionados para serem submetidos à análise das personagens e das outras representações simbólicas na obra, lembrando que o objetivo é observar de que forma a reprodução do eurocentrismo se dá na literatura infantil. Após as imagens, os quadros organizam a leitura dos elementos presentes na história, o que permite a discussão conceitual a ser realizada posteriormente.

Imagem 2 – Foto das páginas 5 e 6 do livro “Era uma vez um livro”, de Marcelo Cipis



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Tabela 2 – Descrição qualitativa e sugestiva das páginas 5 e 6 do livro “Era uma vez um livro”, de Marcelo Cipis

Elementos	Caracterização	Elementos discursivos/textuais	O que os elementos e suas qualidades sugerem	O que o elemento significa no código interno da imagem
Roupas	Salto alto, vestido acinturado, com mangas bufantes vermelhas.	-	As roupas são trajes típicos ocidentais europeus.	Roupas usadas por rainhas ou princesas.
Brinquedos	Urso de pelúcia, pato e bola vermelha.	-	Os ursos de pelúcia foram criados pelo estadunidense Morris Michton e pelo russo	Brinquedos dados de presente à princesa, com o

			Richard Steiff, no início do século XX (HISTÓRIA..., [s.d.]).	objetivo de alegrá-la.
Rainha	Mulher branca, com cabelos castanhos, veste um vestido longo azul de gola branca, mangas bufantes e uma coroa de ouro.	“Era uma vez um rei, uma rainha e uma princesa. Eles moravam num castelo, perto de um bosque, na beira de um rio. A princesa vivia muito triste porque não tinha amigos. Os pais dela tentavam agradá-la com doces, roupas e brinquedos, mas ela continuava triste e solitária.”	Vestimentas europeias, típicas das monarquias do século XVII.	Além de marcar a raça branca, a vestimenta também localiza a personagem em um contexto ocidental.
Rei	Homem branco, segura um cetro, veste sapatos e uma capa vermelha com golas brancas, possui uma longa barba cinza e uma coroa de ouro.		Vestimentas europeias, típicas das monarquias do século XVII.	Além de marcar a raça branca, a vestimenta localiza também a personagem em um contexto ocidental,
Princesa	Mulher branca, com semblante triste, olhos fechados. Veste meias calças brancas, um vestido laranja com um grande laço vermelho, mangas longas e um laço vermelho no cabelo. Seu cabelo é claro e liso.		Vestimenta ocidental, com uso de meias calças brancas, saia balonê e um grande laço demarcando sua silhueta.	reforçando a identidade da realeza e das representações de princesas, reis e rainhas como brancos, encarnados em ideais europeus.
Palhaço	Palhaço branco, com cabelos grisalhos. Seus braços estão levantados. Veste uma blusa amarela, com grandes botões vermelhos, uma calça azul e meias vermelhas. Usa um longo sapato cinza.	“Até que, num belo dia, um grupo de artistas ambulantes chegou ao castelo. Tinha o palhaço, o equilibrista, o mágico, o malabarista. A bailarina, o cachorro	A cultura do circo chegou ao Brasil a partir da migração europeia no século XIX. Eram apresentados, na maioria das vezes, pela população cigana, que, em sua vida nômade,	Artistas ambulantes que se apresentaram no castelo.

Equilibrista	Homem branco, musculoso, com cabelos castanhos. Veste um macacão azul, com uma estrela vermelha no peito e botas vermelhas. Se posiciona sob um plano inclinado.	amestrado e o trapezista. A princesa ficou muito feliz.”	se apresentavam pelo país. Apesar de sofrerem adaptações à cultura nacional, as figuras dos palhaços, equilibristas, mágicos e malabaristas, tal como são representados no livro, dizem respeito à cultura circense originária na Europa (AIDAR, [s.d.]).
Mágico	Homem branco com cabelos castanhos. Veste um terno azul, uma camisa social branca e uma calça social cinza. Está fazendo uma mágica em uma cartola azul e branca.		
Malabarista	Homem branco, de cabelos castanhos, veste um macacão justo azul, amarelo e vermelho e botas amarelas. Está fazendo um malabarismo com cinco garrafas, que estão voando sobre ele.		
Trapezista	Homem de costas. Suas mãos e cabelos são cinzas e ele veste um macacão justo azul, e uma cueca e botas vermelhas. Se equilibra sobre um balanço de madeira.		
Bailarina	Mulher branca, com cabelos cinzas, amarrados por um coque. Veste um vestido de balé bege, meias e sapatilhas, e faz uma pose		

	de balé.			
Cachorro amestrado	Cachorro amarelo, equilibrando três bolinhas coloridas em seu rabo.		-	-
Rio	Rio verde, sinuoso	-	-	
Bosque	Uma árvore que se assemelha a um pinheiro e uma árvore com uma copa circular, marrom.	-	-	-
Doces	Um bombom, um donuts e um sorvete de cone verde, com uma cereja em cima.	-	-	-
Castelo	Castelo de estilo medieval, composto por três torres com janelas no alto. Telhados em forma de cones vermelhos com três bandeiras hasteadas em cima.	“Eles moravam num castelo, perto de um bosque, na beira de um rio.”	Construção semelhante aos castelos do feudalismo, modelo social e econômico que vigorou na Europa do século V ao XV.	Casa da Rainha, do Rei e da princesa, o que colabora para o entendimento de que essas personagens são originárias de algum país Europeu.
Autor	Não é representado neste enredo.	“Nesse momento, o autor do livro, insatisfeito com a história, decidiu parar tudo e recomeçar...”	-	-

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Imagem 3 – Foto das páginas 7 e 8 do livro “Era uma vez um livro”, de Marcelo Cipis



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Tabela 3 – Descrição qualitativa e sugestiva das páginas 7 e 8 do livro “Era uma vez um livro”, de Marcelo Cipis

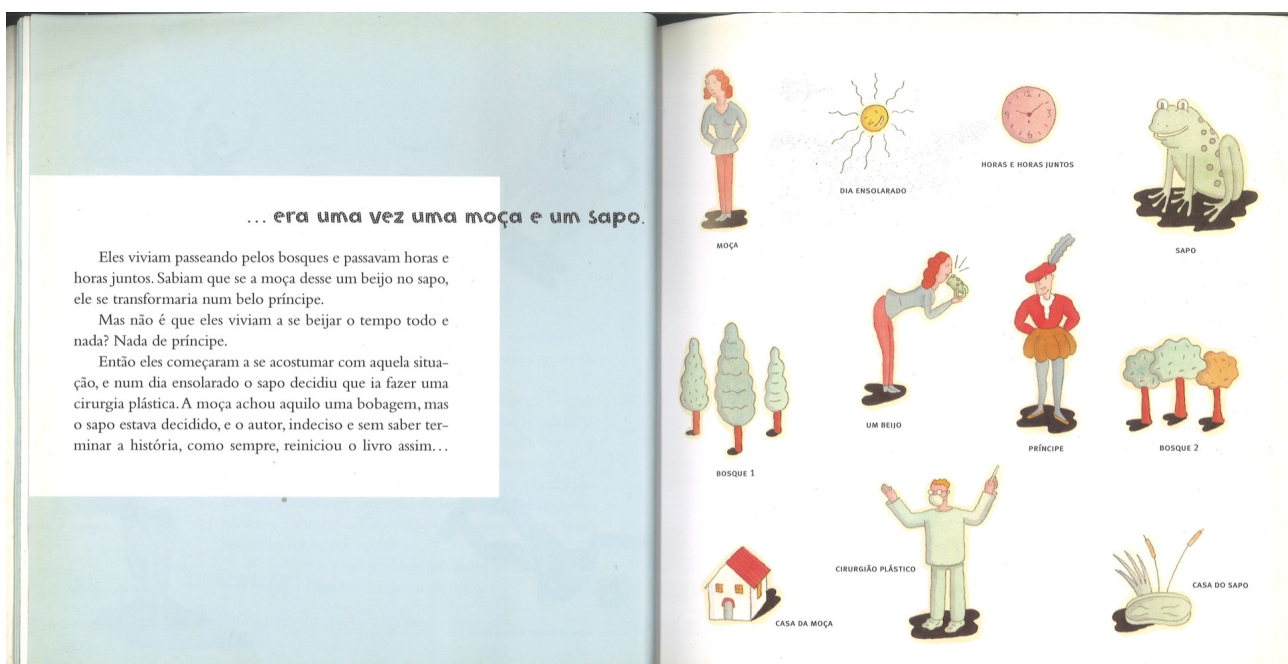
Elementos	Caracterização	Elementos discursivos/textuais	O que os elementos e suas qualidades sugerem	O que o elemento significa no código interno da imagem
Heitor	Homem branco, cabelos loiros. Veste uma camisa branca, com shorts jeans e um sapato vermelho. Sua postura evidencia os músculos dos braços.	“Era uma vez um grupo de monstros. Tinha o Burp, o Musg e o Xlept e a monstra Bonga. Todos os dias eles saíam de casa para assustar quem encontrassem pela frente.”	Sua postura e o texto sugerem que Heitor é um menino forte e corajoso.	As personagens que são corajosas e não têm medo de monstro são homens
Fábio	Homem branco, cabelos castanhos. Veste uma camiseta amarela e uma calça marrom. O personagem		Sua postura e o texto sugerem que Fábio é um menino forte e	jovens, brancos e musculosos.

	também tem os músculos do braço em evidência.	<p>“Gostavam de assustar as pessoas no supermercado, se divertiam quando elas derrubaram as compras no chão, de tanto pavor.</p> <p>No cinema, morriam de rir quando, depois de tantos sustos, o público abandonava as salas de projeção. Uma vez, quando eles saíam para as ruas para meter medo em todo mundo, como eles faziam todos os dias, encontraram o Heitor e o Fábio, dois meninos que não tinham tanto medo assim de monstros...</p> <p>Novamente, nesse momento, o autor se desinteressou pela história e resolveu começar de novo...”</p>	corajoso.		
Homem tremendo de medo	Homem branco, vestindo um traje social (terno e calça social) e chapéu azuis.				
Homem levando susto	Homem branco com cabelos ruivos, boca aberta e sobranceiras franzidas. Veste um chapéu marrom, que voa de sua cabeça, um terno marrom, camisa social e uma gravata vermelha.				
Mulher levando susto	Mulher branca, com cabelos ruivos. Veste uma saia marrom, blusa de mangas compridas verde clara, que evidenciam uma silhueta magra. Seus braços levantados e a distância de seus pés dos sapatos de salto alto sugerem que ela deu um pulo de susto.				
Burp	Monstro verde, com olhos e bocas vermelhas. Não têm braços, apenas dois pés. Seu queixo e sua sobranceira estão franzidos.				
Bonga	Monstro que se assemelha a um inseto, com quatro braços e duas patas. É listrado, amarelo e laranja.				
Grito de	Boca vermelha, com uma fala				
				-	

susto	saindo dela que diz: “IAI”.		
Compras no chão	Sacolas de compras jogadas.		
Xlept	Monstro rosa sorridente com braços apoiados na cintura, olhos saltitantes que saem da sua cabeça e um sorriso.		
Musg	Monstro que possui formas geométricas. Apresenta coloração verde, cabelos castanhos, possui cicatrizes no rosto, uma boca aberta com dois dentes grandes à mostra e olhos com sobrancelhas franzidas.		

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Imagem 4 – Foto das páginas 9 e 10 do livro “Era uma vez um livro”, de Marcelo Cipis



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Tabela 4 – Descrição qualitativa e sugestiva das páginas 9 e 10 do livro “Era uma vez um livro”, de Marcelo Cipis

Elementos	Qualificação	Elementos discursivos/textuais	O que os elementos e suas qualidades sugerem
Moça	Mulher branca, de cabelos ruivos. Veste uma calça vermelha e uma blusa azul. Segura um sapo e o beija em sua boca.	“... era uma vez uma moça e um sapo. Eles viviam passeando pelos bosques e passavam horas e horas juntos.	A única atividade apresentada à mulher da história era a de passear pelo bosque e beijar o sapo.
Príncipe	Homem branco, usa trajes típicos da realeza europeia: meia calça justa verde, uma saia bufante laranja curta, uma blusa vermelha de mangas compridas e um chapéu com uma longa pena inclinada para o alto.	Sabiam que se a moça desse um beijo no sapo, ele se transformaria num belo príncipe. Mas não é que eles viviam a se beijar o tempo todo e nada?	O belo príncipe, como indicado no texto, é um príncipe branco, vestido com trajes típicos das realezas europeias.
Cirurgião plástico	Médico branco, usa uma roupa branca e sapatos da mesma cor. Usa uma máscara facial e carrega uma seringa na mão. Suas mãos estão levantadas ao alto.	Nada de príncipe. Então eles começaram a se acostumar com aquela situação e num dia ensolarado o sapo decidiu que ia fazer uma cirurgia plástica.	O homem, branco, loiro, seria o responsável pela transformação do sapo em príncipe, uma vez que, segundo apresentado no texto, a moça não teria sido capaz de realizar tal ato com o beijo.
Sapo	Segurado pela princesa, que o beija.	A moça achou aquilo uma bobagem, mas o sapo estava decidido, e o autor, indeciso e sem saber terminar a história, como sempre, reiniciou o livro assim...”	O desejo do sapo era existir em uma condição de humanidade, se tornando o “belo príncipe”.
Bosque 1 e Bosque 2	Três árvores em formato de pinheiro e três árvores com copas frondosas.		-
Horas e horas juntos	Relógio de parede rosa.		-

Dia ensolarado	Sol que apresenta um sorriso.		-
Casa do sapo	Lagoa com trigos.		-
Casa da moça	Casa branca, com telhado vermelho.		-

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Imagem 5 – Foto das páginas 11 e 12 do livro “Era uma vez um livro”, de Marcelo Cipis



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Tabela 5 – Descrição qualitativa e sugestiva das páginas 11 e 12 do livro “Era uma vez um livro”, de Marcelo Cipis

Elementos	Qualificação	Elementos discursivos/textuais	O que os elementos e suas qualidades sugerem	O que o elemento significa no código interno da imagem
Urso de pelúcia	Urso amarelo com patas cinzas e boca vermelha. Possui uma costura em sua barriga.	“O urso de pelúcia ria muito do cavalinho.”	Urso de pelúcia, brinquedo infantil originário dos EUA e da Rússia (HISTÓRIA..., [s.d.]).	Brinquedo que pertence ao Paulinho.
Escada	Escada com tapete vermelho e um corrimão ao lado.	-	-	Escada em que o cavalo caiu e perdeu a perna.
Cavalinho verde	Cavalo verde com manchas cinzas, destituído de uma perna.	“Era uma vez um cavalinho verde. Ele não tinha uma perna, que havia se quebrado numa corrida de brinquedos quando ele caiu escada abaixo. O urso de pelúcia ria muito do cavalinho.”	Cavalinho verde, que perdeu a perna, se tornou motivo de chacota entre os outros brinquedos.	Brinquedo que pertence ao Paulinho.
Soldadinho de chumbo	Soldado branco, com trajes típicos de soldadinho de chumbo: botas cinzas escuras, calça justa cinza, terno vermelho, chapéu longo vermelho com	“Riam também o soldadinho de chumbo, o elefante cor-de-rosa e o índio de plástico.”	Representado desta maneira pela primeira vez no conto “O Soldadinho de Chumbo”, de Hans Christian Andersen, autor	Brinquedo pertencente ao Paulinho.

	uma pequena pena cinza em cima. Está sustentado por um bloco de madeira.		dinamarquês, em 1838 (MOURÃO, 2020).	
Elefante cor-de-rosa	Elefante rosa com longa tromba.		-	Brinquedo pertencente ao Paulinho.
Índio de plástico	Posicionado ao lado de Paulinho, com estatura menor, está em posição agachada, segurando um arco e flecha. Veste uma saia de penas e um cocar com uma pena vermelha.		Seu cabelo é liso e seu tom de pele é claro, semelhante às representações estereotipadas indígenas norte-americanas. O “índio”, como é nomeado aqui, não possui condição de humanidade, uma vez que é representado como um brinquedo de Paulinho.	Brinquedo pertencente ao Paulinho.
Perna quebrada	Perna branca	-	-	Pata do cavalo quebrada.
Serrote	Serrote de metal com cabo vermelho.	-	-	-
Madeira e asa de madeira	Pedaços de madeira clara.	-	-	-
Paulinho	Homem branco, com cabelos claros. Veste um sapato vermelho, meias longas cinzas,	“Um dia, o Paulinho, que tinha inventado a dita corrida, resolveu colocar umas asas	Apesar de ser o dono dos brinquedos, o principal	Paulinho é o menino que decidiu realizar a corrida com seus brinquedos.

	uma blusa amarela de mangas compridas. Está com os braços apoiados em sua cintura.	de madeira no cavalinho. E o autor parou novamente: 'Não, esta história, não', e outra vez voltou para o início com..."	personagem deste enredo é o cavalinho verde. Paulinho se torna responsável por tentar resolver o conflito.	
Cavalinho verde com asas	Cavalo verde com manchas cinzas e asas marrons, semelhantes aos pedaços de madeira.		Solução encontrada para parar a chacota a que ele foi submetido.	Brinquedo que pertence ao Paulinho.
Autor	Não é representado neste enredo.		-	-

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

4.1.2 Análise formal dos elementos

Na subseção acima, foi possível perceber que a grande maioria das representações e personagens do livro são brancas, e elas se organizam em diversos papéis sociais. À única personagem não branca na obra é designado o papel de “índio de plástico”, o que faz com que ela seja, assim, destituída de sua humanidade e qualificada como um brinquedo. Essa não é uma forma inédita de representar populações não brancas ou, mais especificamente, o povo indígena, pelo contrário: é uma prática tática que vem sendo há anos utilizada e que, conforme Schuman *et al.* (2023, p. 81),

[...] faz com que o branco apareça como única expressão de humanidade, como o único detentor da razão e, portanto, como um grande representante universal do humano ou da humanidade. Esse mito foi criado a partir do contexto colonial.

Considerando que a população indígena foi vítima de inúmeras atrocidades e de um genocídio no contexto da colonização, tal representação adquire um caráter mais expressivo no que diz respeito à relação com a colonialidade.

Logo na capa estão representadas figuras masculinas e brancas. Todas as representações dos elementos apresentados variam em uma gama de tonalidades beges, brancas e rosas. A presença ou ausência de personagens de outras raças e culturas organiza uma construção imagética que reflete ideias acerca de papéis sociais designados ao homem branco. Uma obra na qual identidades diversas, tais como a princesa, o trapezista, o príncipe, o mágico, são todas exercidas por figuras brancas, corrobora com a noção de que esses lugares, então, só podem ser ocupados por pessoas brancas.

O primeiro enredo selecionado apresenta de maneira bastante concreta e marcada as referências e representações europeias. As figuras que personificam a princesa, a rainha e o rei são brancos, e a rainha, por sua vez, é ruiva — um fenótipo pouco comum no Brasil. As vestimentas das personagens da realeza são roupas tipicamente europeias, das monarquias do século XVII e XVIII. O material das roupas, que parecem ser de pelo, e os elementos como o cetro, a coroa de ouro, as golas e os laços localizam essas figuras enquanto detentoras de grande poder e *status* social, e essa mensagem é comunicada através de símbolos típicos da cultura da elite europeia e ocidental.

As inúmeras representações brancas ocupando posições diversas refletem uma construção imagética de ideias acerca dos papéis sociais que são designados em uma estrutura racial, e demonstram a extensão das possibilidades oferecidas à pessoa branca. Outros elementos, como a figura do palhaço, a vestimenta da bailarina, e o uniforme semelhante ao de um super-herói utilizado pelo equilibrista e pelo malabarista, também trazem representações originárias do imaginário europeu, além de se relacionar com a ideia da figura do herói, do salvador, e também das personagens que correspondem ao universo das diferentes manifestações culturais presentes na dança e na cultura circense.

No segundo enredo, as figuras, além de possuírem um tipo físico específico — são musculosos, magros e brancos —, utilizam “trajes sociais” que também pertencem à cultura europeia: terno, chapéu, gravata e camisa social. O terno, assim como as roupas da monarquia, é uma vestimenta que surgiu na moda francesa. Heitor e Fábio são representados como iguais, distinguindo-se entre si apenas pela coloração do cabelo.

O terceiro enredo, da moça e do sapo, traz marcas da história original dos alemães Irmãos Grimm, “O Príncipe Sapo”, de 1812. Além da referência do enredo, há representações imagéticas que também reforçam uma estrutura branca eurorreferenciada, como a vestimenta do príncipe e as árvores em formatos de pinheiros, tipicamente europeus. A figura do médico é representada por um homem branco.

Fazendo um parêntesis na análise da história para falar da realidade concreta do mercado de trabalho atual no Brasil, a profissão de médico ainda é majoritariamente exercida por pessoas do gênero masculino. Scheffer (2023) explica que nos últimos anos houve um aumento substancial da presença feminina na profissão e uma diminuição do número de médicos homens, mas, ainda assim, em números absolutos são 275.497 homens e 260.372 mulheres que possuem o registro do Conselho Regional de Medicina (CRM), com a perspectiva de que, pela primeira vez na história do país, a proporção se inverta a partir de 2025. Contudo, nas histórias infantis, as personagens mulheres médicas são muito mais raras de serem encontradas do que os personagens homens que ocupam essa profissão. Nesse enredo, o papel designado à mulher é apenas o de beijar um sapo — que se tornará um príncipe — e o de passear pelo bosque. O ócio e a relação com o homem são as tarefas designadas à mulher. O reinado e o mundo do trabalho, por outro lado, são reservados às personagens masculinas.

O último enredo escolhido revela outro aspecto fundante do colonialismo, especialmente através da representação do “índio de plástico”. A imagem apresenta um indígena destituído de sua humanidade que, ao ser representado com cocar e arco e flecha, é também estigmatizado, como se ao índio apenas fosse possível existir em determinadas vestimentas e ocupar o lugar de caçador, de ser primitivo e selvagem. Além disso, a fisionomia do personagem/elemento é embranquecida e se assemelha às representações estereotipadas de indígenas da região da América do Norte. O outro ocupa, assim, um lugar específico, particular, e a ele cabe unicamente cumprir as expectativas esperadas e generalizadas sobre ele.

A despersonalização e desumanização colocadas neste personagem reproduz um mecanismo colonial e iluminista de garantir a humanidade apenas à figura hegemônica. Segundo Bhabha (1998, p. 72), a despersonalização “[...] não somente aliena a ideia

iluminista do 'Homem', mas também contesta a transparência da realidade social como imagem predada do conhecimento humano”.

A figura negra, nesse livro, sequer aparece. A inexistência da representação negra e a desumanização de um indígena legitimam, na mesma medida, a super-representação da população branca e a preservação de seu lugar de poder.

Sobre os brinquedos, eles são também objetos provenientes não apenas da cultura adulta, mas de um propósito de uso localizado em um contexto socioeconômico e geográfico. Benjamin, em “Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação” (BENJAMIN, 2002, p. 96-97) pontua o seguinte:

O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto e, na verdade, não tanto da criança com os adultos, mas destes com a criança. Pois quem senão o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos? E embora reste a ela uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, não poucos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, pipas) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos. Há, portanto, um grande equívoco na suposição de que são simplesmente as próprias crianças, movidas pelas suas necessidades, que determinam todos os brinquedos.

Em um trecho anterior, o autor lembra: “Nuremberg é a pátria dos soldadinhos de chumbo e da reluzente fauna da arca de Noé; a mais antiga casa de bonecas de que se tem notícia provém de Munique” (BENJAMIN, 2002, p. 89). A falta de diversidade no que diz respeito às representações de brinquedos também revela uma construção simbólica sobre o campo lúdico e do brincar para as crianças, que são campos de construção e consolidação de cultura e identidade. A escolha do universo simbólico do jogo e do brincar infantil são também engrenagens da ordem cultural que se propõe consolidar e construir com a lógica colonial.

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias,

recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia européia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. (QUIJANO, 2005, p. 121).

Além disso, cabe apontar uma problemática relacionada aos portadores de deficiências físicas. O cavalinho verde, ao perder sua perna, se torna motivo de chacota para todos os outros brinquedos. Paulinho, seu dono, encontra como solução, oferecer-lhe um par de asas, quando outras saídas poderiam ser encontradas, como, por exemplo, localizar que a problemática estava nos outros brinquedos que zombavam da condição do cavalinho e, assim, trazer um desenrolar que questionasse esse tipo de discriminação.

Em “Era uma vez um livro”, as possibilidades de novas histórias são variadas, assim como seus distintos desfechos. Os únicos aspectos invariáveis são que todos esses destinos são designados à pessoa branca e que as personagens são representadas, figuradas e trajadas da cultura europeia, ocidental e branca.

Kowalewski (2010), ao apresentar a construção das legislações que garantem a presença de abordagens multiculturais no currículo, defende que a diversidade cultural se torne um assunto curricular, considerando que as escolhas pedagógicas são sempre éticas e políticas. Dessa maneira, o livro aqui analisado abre espaço para os seguintes questionamentos: a multiculturalidade e a diversidade cultural e não branca são possíveis apenas por meio dos estereótipos? A representação bailarinas, médicas, professoras não brancas e figuradas com trajes distintos daqueles considerados “normais” e “neutros” pela branquitude, não seria uma oportunidade de instaurar um certo furo na estrutura branca?

Hall (2016) coloca que as imagens são responsáveis por construir representações que determinam a maneira através da qual a realidade é assimilada e compreendida, e que elas apresentam identidades, valores e realidades: “Toda identidade é fundada sobre uma exclusão e, nesse sentido, é um efeito do poder” (HALL, 2003, p. 85).

Assim, designar ao branco todos estes lugares possíveis de se constituir enquanto sujeito, e apresentar o único personagem que se diferencia da sua imagem enquanto um

objeto inanimado, legitima uma posição simbólica que reforça, valida e sustenta o colonialismo.

4.1.3 Contextualização do livro no tempo e no espaço

O livro em questão foi escrito por um brasileiro e lançado no país em 2002. Vale destacar que o autor é também o ilustrador, o que significa que os discursos presentes tanto no texto quanto na ilustração foram construídos a partir mesmo lugar de elaboração. Em linhas gerais, no início da década de 2000 e no que diz respeito aos direitos à educação e ao reconhecimento dos povos originários, o contexto legal no qual o país estava inserido era o de garantia e defesa da existência de Escolas Indígenas, de formação de educadores indígenas, e de produção de materiais didáticos que garantissem suas múltiplas existências, saberes e tradições.

Araújo (2006) lembra que a Organização Internacional do Trabalho (OIT), determinou na Convenção n° 169, de 1989, as exigências mínimas que os Estados deveriam cumprir em termos de direitos dos povos indígenas. Entre outras determinações, foi garantido o direito à autoidentificação enquanto indígena; o direito à participação civil nas instituições públicas, administrativas e eletivas; o protagonismo indígena na elaboração, decisão, implementação e avaliação dos planos de desenvolvimento que os dizem respeito; e o direito às suas terras e terras adicionais quando essas fossem insuficientes para o seu crescimento. O Brasil promulgou a convenção no Decreto n° 5.051, em 2004.

O direito à autoidentificação indígena trata da possibilidade e garantia do reconhecimento de suas identidades, suas diferentes tradições, saberes e culturas, inclusive ao garantir e reconhecer o direito à terra. À parte das problemáticas que envolvem o papel da FUNAI no controle e atribuição de direitos e garantias, tais direitos são frutos de uma luta pelo reconhecimento não apenas da identidade dos povos indígenas, mas também de sua humanidade e condição de cidadãos detentores de direitos sociais.

Outro marco legal que versa sobre os direitos dos povos originários é a própria Constituição de 1988, que, no artigo 210, garante a nível constitucional a preservação das identidades e dos direitos das comunidades indígenas (BRASIL, 1988).

Em 1996, a Lei nº 9.394, ou nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), garantiu a educação bilíngue nas escolas indígenas; esse foi um marco que representou a possibilidade da garantia, preservação e manutenção da memória das suas histórias, bem como “[...] a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências” (ARAÚJO, 2006, p. 67). A mesma lei também aborda a educação dos povos indígenas, assegurando a utilização das suas línguas maternas e os seus processos de aprendizagens próprios, mantendo a posição da Constituição Federal. Além disso, outra importante conquista se deu com a garantia da produção e elaboração de materiais didáticos específicos e diferenciados para a Educação Escolar Indígena, considerando o seu caráter bilíngue e intercultural e as características de cada uma dessas sociedades e culturas que são múltiplas e diversas em seus aspectos culturais, linguísticos e epistemológicos.

Em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais, no que diz respeito à Educação Escolar Indígena, propuseram ações concretas para o funcionamento da instituição escolar (CNE, 1999). A legislação nacional organiza um conjunto de princípios que atende e garante o direito à uma educação complexa, heterogênea e diferenciada, que considere as dimensões socioculturais e sociolinguísticas de diferentes comunidades indígenas. O Plano Nacional de Educação, por sua vez, foi o marco legal temporalmente mais próximo da publicação do livro analisado; aprovado pela Lei nº 10.172, de 2001, ele estabelece a categoria de professor indígena e a formação continuada desses profissionais (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, até o ano em que o livro foi publicado, já havia alguns marcos legais que reconheciam e buscavam maneiras efetivas de validar e oferecer recursos para que as múltiplas tradições, identidades e modos de existência dos povos originários pudessem operar socialmente. Ainda assim, a opção foi por retratar indígenas de forma estigmatizada e brancos como detentores de possibilidades.

4.2 Análise do livro “Uma estátua diferente”, de Charlotte Bellière e Ian De Haes

A via para nossa modernidade está marcada pela conquista, expropriação, genocídio, escravidão, pelo sistema de engenho e pela longa tutela da dependência colonial. [...] Américo Vespúcio é a figura masculina dominante, cercado pela insígnia do poder, da ciência do conhecimento e da religião: e a “América” é, como sempre, alegorizada como uma mulher, nua, numa rede, rodeada pelos emblemas de uma — ainda não violada — paisagem exótica.
(HALL, 2003, p. 31).

Imagem 6 – Foto da capa do livro “Uma estátua diferente”, de Charlotte Bellière e Ian De Haes



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

4.2.1 Aspectos gerais da obra

“Uma estátua diferente” é um livro de 2012 escrito e ilustrado respectivamente pelos bruxelenses Charlotte Bellière e Ian De Haes que narra um acontecimento com uma senhora moradora do andar térreo de um prédio: ela fica paralisada no meio da rua. Os demais moradores do prédio se mobilizam para que, cada um à sua maneira e amparados pelas suas particularidades, trejeitos e personalidades, possam buscar saídas para aquela situação. Nenhum deles é capaz de, individualmente, resolver o problema. Todavia, a história se encerra com a velhinha, sensibilizada pela mobilização dos seus colegas, curando-se da paralisia a partir do trabalho coletivo de todos que buscaram ajudá-la.

O livro recebe a seguinte sinopse nos sites de vendas:

No prédio existia uma velhinha que era chamada de “a velhinha do andar térreo”. Os moradores não sabiam seu nome e nem sequer conheciam nada da sua vida. Mas como tudo na vida tem uma lição, em um belo dia acontece um pequeno incidente que vai transformar profundamente a vida de todos. Qual será o desfecho dessa incrível aventura? (UMA ESTÁTUA..., 2023).

Esse pequeno incidente é justamente a paralisia repentina da personagem. Para resolver o problema, duas figuras aparecem, cada uma no seu tempo, e são essas duas cenas que serão analisadas aqui. A primeira cena tem início com a chegada de Mamadu, um dos vizinhos, que tenta salvar a senhora por meio de danças e rituais. Ele convoca as crianças do prédio, filhos de outros vizinhos, para participarem do processo. A paralisia da velhinha não é resolvida, e então os personagens recorrem a outra vizinha, uma estudante de farmácia. A representação das personagens, a relação entre as elas, e a maneira como o enredo se desenrola suscita discussões a respeito das questões abordadas nesta pesquisa. A seguir, será exposta uma tabela descritiva, qualitativa e sugestiva para analisar as duas cenas que se sucedem e dar conta de todos os elementos que as compõem.

Imagem 7 – Foto das páginas 23 e 24 do livro “Uma estátua diferente”, de Charlotte Bellière e Ian De Haes



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Imagem 8 – Foto das páginas 25 e 26 do livro “Uma estátua diferente”, de Charlotte Bellière e Ian De Haes



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.
Imagem 9 – Foto das páginas 27 e 28 do livro “Uma estátua diferente”, de Charlotte Bellière e Ian De Haes



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Tabela 6 – Descrição qualitativa e sugestiva das páginas 23, 24, 25, 26, 27 e 28 do livro “Uma estátua diferente”, de Charlotte Bellière e Ian De Haes

Elementos	Qualificação	Elementos discursivos/textuais	O que os elementos e suas qualidades sugerem	O que o elemento significa no código interno da imagem
Mamadu	Homem negro que veste uma túnica vermelha com desenhos, usa uma sandália. Enquanto realiza o “canto ritualístico”, joga uma espécie de pó em cima da senhora.	“Mamadu é um curandeiro. Mamadu espalha alguns grãos ao redor da velhinha, começa um canto ritualístico e atrai as crianças para uma dança empolgante. As crianças irradiam alegria. Já os pais, estes não se sentem lá muito convencidos...”	<i>Mamadou</i> é um nome comum na África Ocidental. A partir das escolhas de suas vestimentas, de seu nome e das imagens presentes em sua casa, supõe-se que seja um homem de algum país africano.	A única representação masculina negra é carregada de estereótipos que constroem uma representação estigmatizada e que localiza diferentes culturas africanas em um só personagem.

Crianças	Filhos de Ana e Daniel, vizinhos do prédio.	Decidem ir à procura da estudante de farmácia do quarto andar.”	Crianças brincam durante o ritual organizado por Mamadu, e representam na cena o brincar e o faz de conta.	As crianças são as únicas que validam o ritual de Mamadu, uma vez que ele traz para a cena elementos conhecidos delas, como a empolgação da dança. Os adultos não dão credibilidade ao ritual.
Velhinha	Mulher idosa, branca, veste um casaco verde, com pelos brancos e um gorro verde.	-	A personagem não sai de sua condição de paralisada após a tentativa de Mamadu de curá-la.	Uma senhora sem a condição de se movimentar com autonomia, sendo necessário o auxílio do outro para ter condições de se expressar.
Estudante de farmácia	Loira, branca, cabelo preso com uma caneta, carrega uma pilha de livros.	“A estudante traz uma grande pilha de livros eruditos. Mas ela também não pode fazer nada pela velhinha... Para a grande consternação das crianças.”	Mulher branca, estudante de uma área do saber associada a um conhecimento ocidental, dotada de um saber “erudito”.	Após a dança ritualística realizada por Mamadu e pouco creditada pelos adultos, a estudante de farmácia seria uma solução possível para resolver o problema da velhinha.
Casa de Mamadu	Vasos com cactos e uma palmeira; uma máscara; pintura na parede com uma padronagem semelhante à padronagem	-	A máscara pendurada na parede assemelha-se às máscaras provenientes da África subsaariana, utilizadas com finalidade ritualística e espiritual.	A casa de Mamadu também apresenta elementos que contribuem para a representação da identidade de um homem africano,

	Bogolan, originário do Mali.		As padronagens pintadas em sua parede também são referências de representações gráficas associadas a diferentes culturas e países africanos.	carregada de imagens, objetos e itens que associam o personagem a tais culturas.
--	------------------------------	--	--	--

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

4.2.2 Análise formal dos elementos

O quadro exposto acima compila as três páginas analisadas, porque a sequência de eventos que ocorre na história é o objeto de análise e o motivo pelo qual o livro foi selecionado. A obra elucida um conflito próprio da Modernidade: o aniquilamento da experiência para a consolidação da ciência moderna do Ocidente (AGAMBEN, 2005).

Entre todos os vizinhos do prédio que prestam assistência à senhora e tentam resolver o problema que lhe acometeu, apenas dois são negros. Mamadu, personagem negra com maior evidência, aparece carregado de estereótipos que o qualificam como um “curandeiro” e realiza rituais que entretém as crianças; tais rituais, entretanto, não são igualmente validados e reconhecidos pelos demais adultos, que buscam em uma mulher branca, dotada dos conhecimentos e saberes médicos ocidentais, possíveis respostas às suas inquietações.

Sobre esse aspecto, Bento (2022, p. 106), ao discutir a noção de diversidades e equidades, aponta que a relação entre a universalização do branco e o estigma do negro são componentes de uma mesma ordem:

Trata-se de valores atribuídos aos diferentes grupos, à sua cultura e história, gerando estigma, preconceito, racismo e discriminação, ou seja, estamos falando de julgamento de valor. O diverso, o diferente, é definido a partir da comparação com o branco, que é considerado “a referência”, “o universal”. Tudo que se afasta dessa referência, ou modelo, pode ser considerado inapropriado e provoca exclusão e discriminação, seja na educação, no trabalho ou outras formas de vida.

As representações brancas que aparecem ao longo do livro, bem como as ocupações e personalidades designadas a elas, são diversas. Professor, farmacêutica, mulher excêntrica são algumas delas. À figura negra couberam dois lugares, bem definidos e caracterizados: o de exótico curandeiro; e o de esposa do homem branco. Essa última personagem não é sequer nomeada, mas caracterizada como mãe. Vale lembrar que a tarefa do cuidado, de pertencimento ao espaço doméstico, de limpar e alimentar um lar foi um espaço social atribuído à mulher negra desde a escravidão (BENTO, 2022).

bell hooks (2019, p. 299, grifo nosso) fala um pouco sobre essa relação entre estereótipo e representação:

Embora sejam imprecisos, estereótipos são uma forma de representação. Como as ficções, são criados para servir como substitutos, postos no lugar da realidade. Não estão lá para dizer como as coisas são, mas para estimular e encorajar o fingimento. São fantasias, projeções sobre o Outro para torná-lo menos ameaçador. **Estereótipos sobram quando existe distância.** São uma invenção, um fingimento.

A tentativa de Mamadu de encontrar uma solução para o problema a partir de suas crenças e conhecimentos (concebidos e representados a partir de uma perspectiva branca, por autora e ilustrador europeus) é seguida por reações que colaboram para a ideia de que a experiência seria incompatível com a ciência moderna: apenas as crianças validam e dão credibilidade ao ritual proposto pelo personagem. Os adultos, por sua vez, “[...] não se sentem lá muito convencidos” (BELLIÈRE, 2012, p. 25). O canto, a dança, o uso de fogo e de ervas são representações de um campo simbólico da experiência.

Quando a tentativa de Mamadu não gera resultados e a velhinha segue imóvel, os adultos — que aqui representam a razão, a lógica — procuram ajuda da estudante de farmácia. A disputa entre experiência e ciência é notadamente posta quando a personagem é apresentada carregando uma pilha de livros tidos como “eruditos” porque pertencem a uma cultura legitimada e reconhecida universalmente enquanto válida, representada também pelo saber médico e científico.

Essa dinâmica, associada às representações das personagens de Mamadu e da estudante de farmácia, também reforçam a associação do homem negro com o primitivo

— lugar ocupado justamente pelo saber proveniente da experiência (AGAMBEN, 2005)
— e da mulher branca com a civilização e os princípios da Modernidade, amparada pelos saberes da medicina. Quijano (2005, p. 118) também aponta o papel da colonização na produção de identidades associadas à raça e seus papéis sociais:

As novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para transformar-se.

Agamben (2005), em estreito diálogo com Benjamin (2002), desenvolve a discussão sobre o efeito do nascimento da ciência moderna em lugar da experiência como algo constitutivo da existência e humanidade do homem. Para que a ciência moderna se consolidasse enquanto lógica que opera e regula a relação da humanidade com o mundo, era preciso expropriar a experiência, que se tornou “[...] um demônio cuja única função é a de enganar os nossos sentidos” (AGAMBEN, 2005, p. 26). A experiência foi substituída pelo experimento e pela necessidade de prever, quantificar e calcular riscos. Assim, “[...] prever impressões futuras responde a esta perda de certeza transferindo a experiência o mais completamente possível para fora do homem: aos instrumentos e aos números” (AGAMBEN, 2005, p. 26). Segundo o autor, “[...] a ciência moderna nasce de uma desconfiança sem precedentes em relação à experiência como era tradicionalmente entendida” (AGAMBEN, 2005, p. 25).

A relação que se dá, por sua vez, entre Mamadu e as crianças pode ser analisada através do prisma que Fanon apresenta em seu livro “Pele negra, máscaras brancas” (2008). Ao discorrer sobre as marcas estruturantes de discriminação que a população argelina sofre em relação às diferentes variações linguísticas do francês, que impõem, na linguagem, a condição de inferioridade ao povo negro argelino em relação aos franceses, o autor diz entender essa dinâmica como uma das maneiras de infantilizar o homem negro; essa mesma associação se faz presente no livro em questão, uma vez que as crianças são as únicas personagens que legitimam e validam as práticas do único personagem negro de destaque na trama.

Mas, acrescentou, logo se percebe o erro, eles são mais selvagens que nós; que fique claro: eles estão mais distantes do branco. Dizem que o negro adora os *palabres*; e quando eu, pessoalmente, pronuncio “*palabres*”, imagino um grupo de crianças cheias de alegria, lançando ao mundo chamados despropositados, rouquidos; crianças em plena brincadeira, na medida em que a brincadeira pode ser concebida como iniciação à vida. O negro ama os *palabres*, e não é nada longo o caminho que leva a esta nova proposição: o negro é só uma criança. (FANON, 2008, p. 41).

4.2.3 Contextualização do livro no tempo e no espaço

Os autores da obra nasceram e vivem em Bruxelas, país que já foi colônia da França. Apesar disso, trata-se ainda de uma nação europeia, e que, portanto, apresenta marcas culturais que se aproximam da França em ordens distintas dos países africanos que a França colonizou. O processo de colonização da França nos países da África — Guiné, Camarões, Togo, Senegal, Madagascar, Benin, Níger, Burkina Faso, Costa do Marfim, Eritreia, Chade, República do Congo, Gabão, Mali, Mauritânia, Argélia, Comores, Djibouti e República Centro Africana — ocorreu em outro tempo histórico da colonização do Brasil.

A maioria dos processos de colonização pela monarquia francesa no continente africano ocorreu entre meados do século XIX até 1993, quando a Eritreia, último país a ser libertado, consagrou a sua independência. A descolonização desses países e seus efeitos acarretaram a elaboração de novas perspectivas teóricas sobre os contextos pós-coloniais e a decolonialidade. Fanon, Memmi, Abdias do Nascimento, foram alguns teóricos que estabeleceram diálogos sobre o efeito do colonialismo na condição de humanidade dos povos colonizados no que diz respeito às questões raciais, culturais, subjetivas, identitárias e sociais.

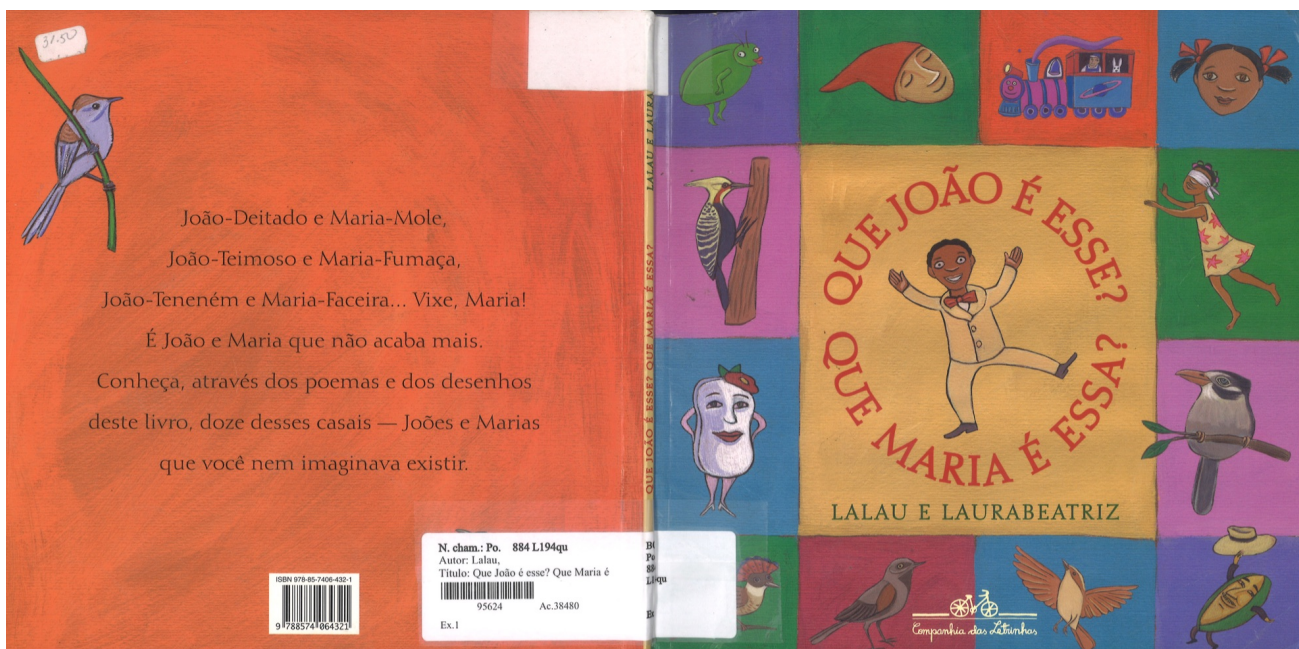
Simone Weil (2019), filósofa francesa, em ensaios nos quais discute o colonialismo e as condições de vida da população francesa oriunda de países colonizados, fala do efeito moral que a população que foi escravizada e colonizada pela França sofreu. Além disso, atenta-se às condições em que viviam os operários argelinos na colônia europeia após a descolonização, destituídos de todos os direitos e garantias legais de permanência na França.

Eles não perdiam apenas a autonomia e o domínio sobre um território, eram submetidas a uma decomposição moral que não apenas destruía antecipadamente qualquer esperança de resistência efetiva, mas rompia brutal e definitivamente a continuidade da vida espiritual, substituindo-a por uma imitação ruim de vencedores medíocres (WEIL, 2019, p. 19).

O livro carrega um distanciamento das culturas africanas, o que, como coloca hooks (2019), reafirma uma representação estereotipada e estigmatizada dos dois únicos personagens negros que aparecem na trama. Esse descompromisso em rever os lugares dados às pessoas negras da história reforça justamente a noção de hierarquia civilizatória europeia, difundida e consolidada a partir dos processos de colonização.

4.3 “Que João é esse? Que Maria é essa?”, de Lalau e Laurabeatriz

Imagem 10 – Foto da capa e contracapa do livro “Que João é esse? Que Maria é essa?”, de Lalau e Laurabeatriz



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

4.3.1 Aspectos gerais da obra

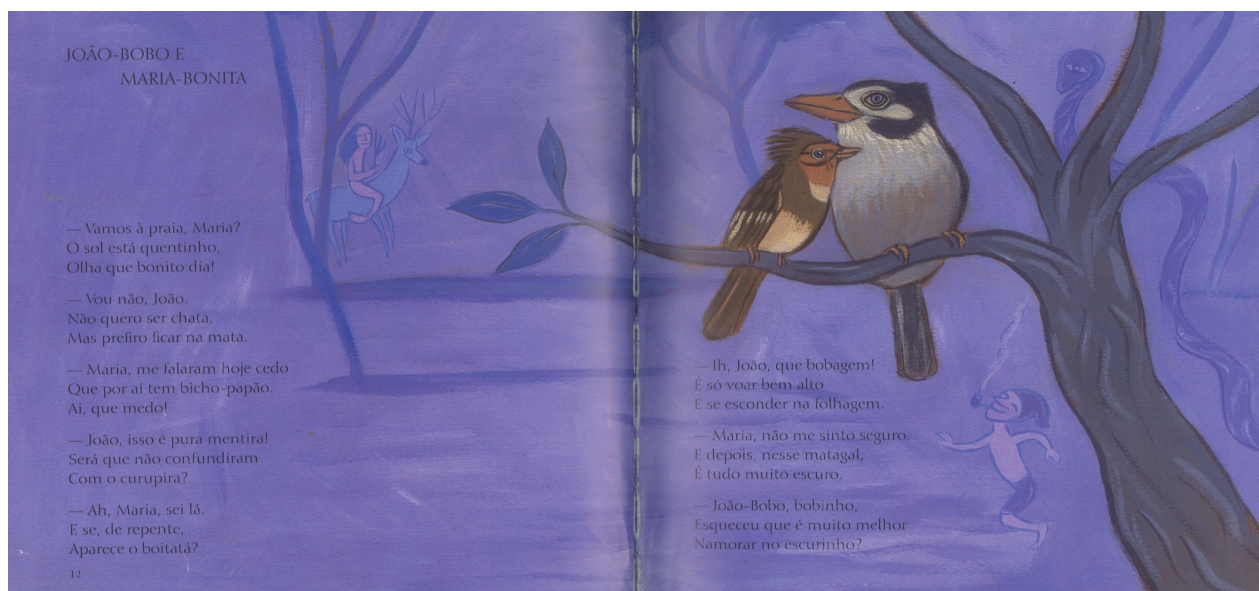
“Que João é esse? Que Maria é essa?”, das brasileiras Lalau e Laurabeatriz, publicado pela Editora Companhia das Letrinhas em 2010, apresenta, por meio de poemas, alguns personagens nomeados de João e Maria da história popular brasileira e portuguesa. No livro, a construção e qualificação de suas personagens chamam a atenção, primeiramente pelo caráter indiscriminado entre a nacionalidade de cada João e Maria, indicado apenas ao final da obra nas páginas que apresentam brevemente a origem de cada um deles. Além disso, é possível observar marcas de estigmas relacionados às personagens que colaboram para a construção de um ideal colonial de hierarquização valorativa das personagens, que são, em alguns poemas, retratadas como seres não humanos, e aparecem na forma de animais e alimentos.

A sinopse da obra nas livrarias virtuais diz o seguinte:

O João não vive sem a Maria. E a Maria, a mesma coisa: precisa do seu João. Se você quer saber que João é esse e que Maria é essa, leia este livro e conheça muitos deles: João-Bobo e Maria-Bonita, João-de-Barro e Maria-da-Toca, João-Chique-Chique e Maria-Chiquinha... É João e Maria pra todos os gostos. João-deitado e Maria-mole, João-teimoso e Maria-fumaça, João-teneném e Maria-faceira... Vixe, Maria! É João e Maria que não acaba mais. Pensando nessa presença constante das duas palavras entre os nomes que damos aos bichos, plantas, bonecos e até penteados de cabelo, a dupla Lalau e Laurabeatriz criou e ilustrou doze poemas, cada um com uma dupla de personagens. O resultado é um livro que não só ensina poesia para as crianças pequenas como apresenta curiosidades da cultura brasileira, pois, ao final do volume, um glossário explica o que é e de onde vem cada expressão que aparece nos poemas. (QUE JOÃO..., 2023).

Três poemas foram selecionados para serem analisados nesta pesquisa; são eles: “João-Bobo e Maria-Bonita”; “João-Ninguém e Maria-Farinha” e “João-Minhoca e Maria-Macumbé”. Eles chamam atenção pela maneira com a qual apresentam as ilustrações de figuras humanas, bem como as caracterizações e descrições presentes no texto. A partir da análise das imagens, dos textos, e da apresentação da origem das personagens na história, a discussão sobre as relações estabelecidas entre os diferentes Joões e Marias será apresentada.

Imagem 11 – Foto das páginas 12 e 13 do livro “Que João é esse? Que Maria é essa?”, de Lalau e Laurabeatriz essa?”, de Lalau e Laurabeatriz



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Tabela 7 – Descrição qualitativa e sugestiva das páginas 12 e 13 do livro “Que João é esse? Que Maria é essa?”, de Lalau e Laurabeatriz

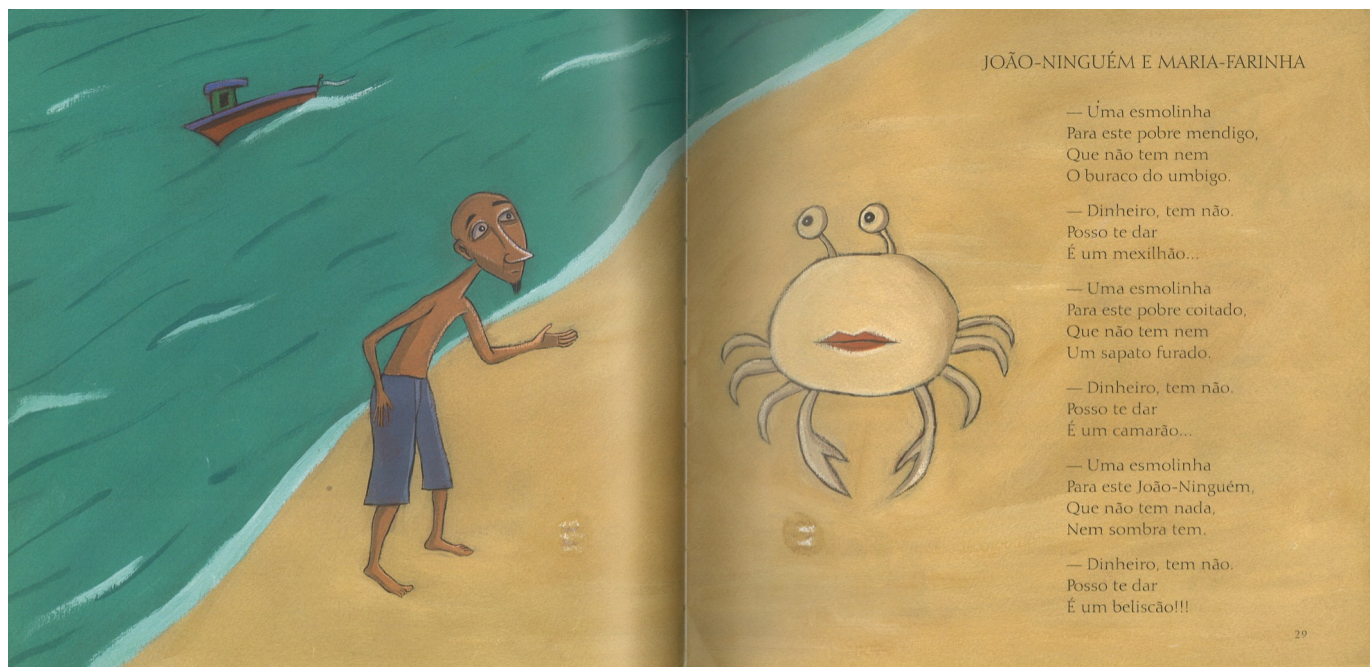
Elementos	Caracterização	Apresentação (página de personagens)	Elementos discursivos/textuais	O que os elementos e suas qualidades sugerem
Homem	Homem com cachimbo na boca, gorro, com um pé aparente. Veste uma bermuda, e não usa blusa.	Não é apresentado na página de apresentação das personagens.	<p>“- Maria, me falaram hoje cedo que por aí tem bicho-papão. Ai, que medo!</p> <p>- João, isso é pura mentira! Será que não confundiram com o curupira?</p> <p>- Ah, Maria, sei lá. E se, de repente, aparece o boitatá?</p>	A representação da figura humana sugere que seja o Saci pererê, uma vez que apresenta a vestimenta típica e um pé só, caracterização tradicional do Saci. Todavia, o discurso apresenta personagens próprios da cultura brasileira, como o

			<ul style="list-style-type: none"> - Ih, João, que bobagem! É só voar bem alto e se esconder na folhagem. - Maria, não me sinto seguro. E depois, nesse matagal, é tudo muito escuro. - João-Bobo, bobinho, se esqueceu que é muito melhor namorar no escurinho?” 	curupira, o bicho-papão e o boitatá.
Mulher no cavalo	Mulher branca, nua, sentada em um veado ao fundo da imagem	Não é apresentada na página de apresentação das personagens.		Apesar de não ser a Maria, sua presença localiza-se ao lado do texto e, considerando o discurso textual, que envolve um relacionamento, colabora para a inferência de que Maria Bonita seja essa personagem.
João Bobo	Pássaro branco, com penas azuis, mais alto do que o passarinho que está ao seu lado.	“Muito conhecido em quase todo o Brasil, esse passarinho tem o hábito de ficar parado, imóvel no galho de uma árvore, mesmo com a aproximação de uma pessoa. Por causa disso, é caçado com muita facilidade” (LALAU; LAURABEATRIZ, 2010, p. 31).		A associação das aves aos personagens João e Maria não é um elemento óbvio na cena. Percebe-se que o poema se trata das aves, quando eles sugerem que voem mais alto para poderem fugir do curupira ou boitatá.
Maria Bonita	Pássaro marrom, menor.	“Uma espécie de ave bastante rara. É encontrada apenas em alguns locais da Amazônia brasileira, como na divisa com a Venezuela. Mede cerca de 11,5 centímetros de		

		comprimento e alimenta-se de insetos” (LALAU; LAURABEATRIZ, 2010, p. 31).		
--	--	---	--	--

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Imagem 12 – Foto das páginas 28 e 29 do livro “Que João é esse? Que Maria é essa?”, de Lalau e Laurabeatriz essa?”, de Lalau e Laurabeatriz



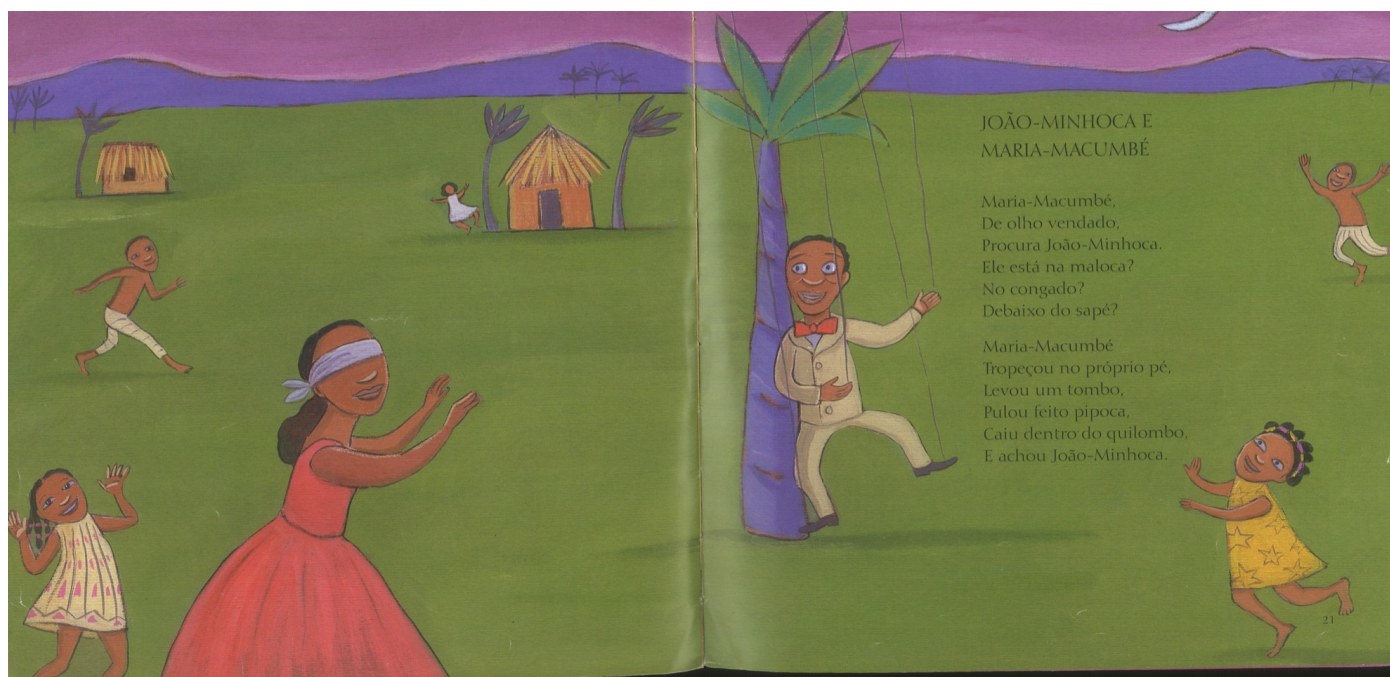
Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Tabela 8 – Descrição qualitativa e sugestiva das páginas 28 e 29 do livro “Que João é esse? Que Maria é essa?”, de Lalau e Laurabeatriz

Elementos	Caracterização	Apresentação (página de personagens)	Elementos discursivos/textuais	O que os elementos e suas qualidades sugerem
João-Ninguém	Homem negro, sem cabelos, com bigode comprido. Veste uma bermuda, não usa camiseta e está com pés descalços. Uma mão está estendida, e outra apoiada no bolso. Sua expressão facial demonstra uma insatisfação.	“Jeito popular de denominar alguém que é muito pobre, muito preguiçoso ou desocupado” (LALAU; LAURABEATRIZ, 2010, p. 35).	“Uma esmolinha, para este pobre mendigo, que não tem nem o buraco do umbigo. [...] Uma esmolinha para este pobre coitado que não tem nem um sapato furado. [...] Uma esmolinha para este João Ninguém, que não tem nada, nem sombra tem.”	O homem negro pede esmola a um caranguejo. Ele não possui bens materiais ou a condição de humanidade, indicado em seu nome e nos elementos apresentados no texto. Maria Farinha, por sua vez, vive em seu habitat natural, com as condições de sobrevivência — seu alimento — garantidos.
Maria Farinha	Caranguejo com uma boca que sugere ser de uma mulher, com batom vermelho.			

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Imagem 13 – Foto das páginas 20 e 21 do livro “Que João é esse? Que Maria é essa?”, de Lalau e Laurabeatriz essa?”, de Lalau e Laurabeatriz



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

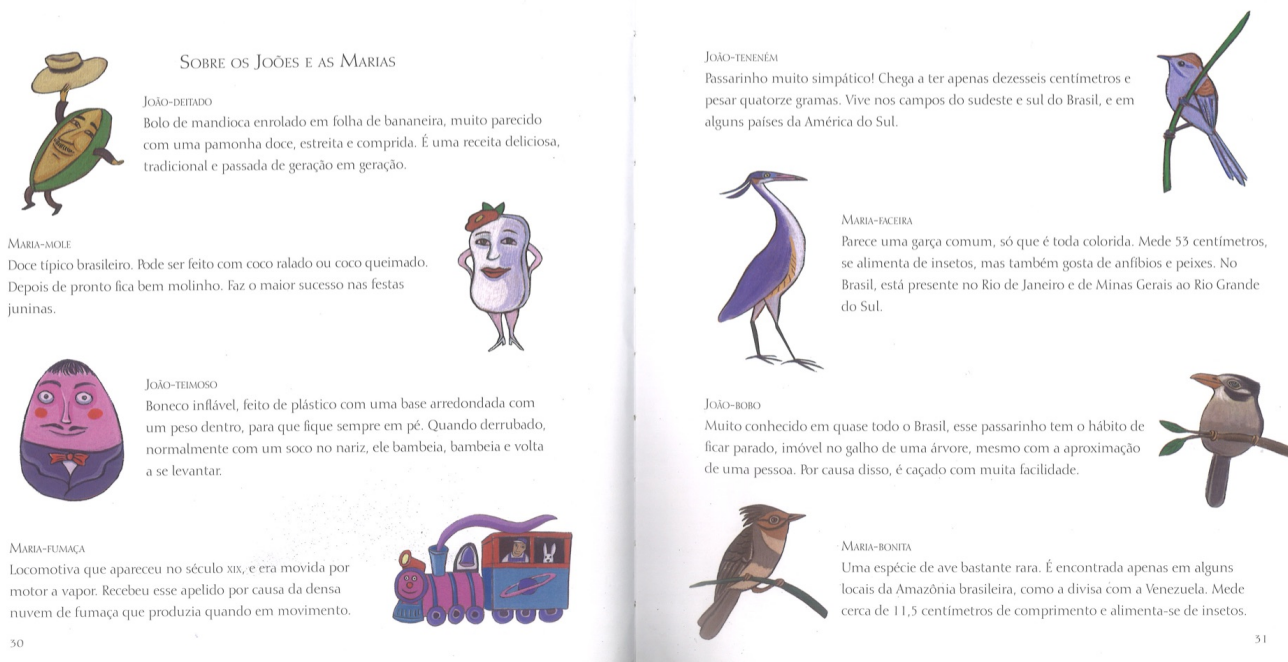
Tabela 9 – Descrição qualitativa e sugestiva das páginas 20 e 21 do livro “Que João é esse? Que Maria é essa?”, de Lalau e Laurabeatriz

Elementos	Caracterização	Apresentação (página de personagens)	Elementos discursivos/textuais	O que os elementos e suas qualidades sugerem
João-Minhoca	Homem negro, com terno branco, sapato social preto, gravata borboleta vermelha. Sorri, olhando para Maria-Macumbé. Tem fios presos em seus pés	“Boneco muito popular no final do século XIX, caminhava pelo Rio de Janeiro contestando a escravidão. Era feito de fios, madeira e pano, e manipulado	“Maria-Macumbé, de olho vendado, procura João-Minhoca. Ele está na maloca? No congado? Debaixo do sapé?	Homem observa Maria Macumbé, enquanto sorri e gesticula como se estivesse dançando com as crianças ao seu redor.

	e mãos, pendurados em uma árvore.	por seu criador: o tipógrafo negro e abolicionista João Batista” (LALAU; LAURABEATRIZ, 2010, p. 33).	Maria-Macumbé tropeçou no próprio pé, levou um tombo, pulou feito pipoca, caiu dentro do quilombo e achou João-Minhoca.	
Maria Macumbé	Mulher negra, veste um vestido vermelho e está com os olhos vendados com um pano branco. Seus braços estão levantados.	“É o nome dado à brincadeira infantil de esconde-esconde. Uma criança fica de olhos vendados, enquanto outras se escondem para serem procuradas” (LALAU; LAURABEATRIZ, 2010, p. 33) .		Maria-Macumbé procura João Minhoca com suas mãos, enquanto as crianças se divertem com a brincadeira.

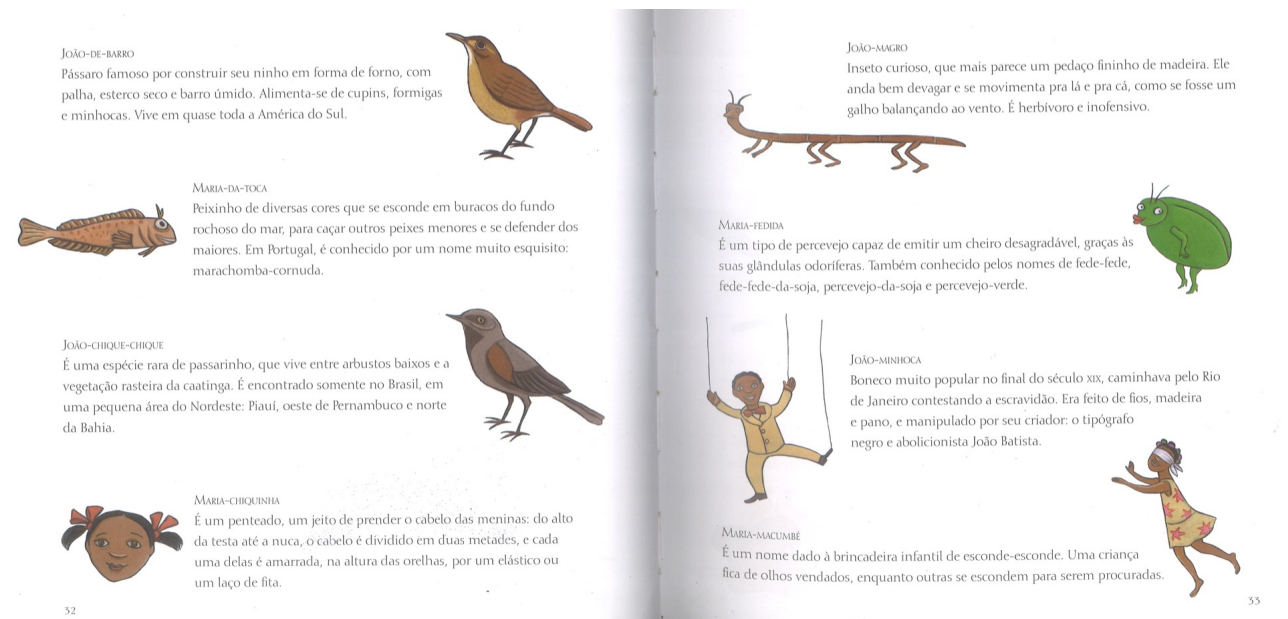
Fonte: Elaborada pela autora, 2023

Imagem 14 – Foto das páginas 30 e 31 do livro “Que João é esse? Que Maria é essa?”, de Lalau e Laurabeatriz, com a lista de apresentação das personagens



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Imagem 15 – Foto das páginas 32 e 33 do livro “Que João é esse? Que Maria é essa?”, de Lalau e Laurabeatriz, com a lista de apresentação das personagens



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Imagem 16 – Foto das páginas 34 e 35 do livro “Que João é esse? Que Maria é essa?”, de Lalau e Laurabeatriz, com a lista de apresentação das personagens



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

4.3.2 Análise formal dos elementos

A maioria dos personagens apresentados na obra são brasileiros. Ainda que a nacionalidade deles tenha sido apresentada ao final da obra, a inexistência da constatação do *lócus* discursivo de cada um deles colabora para uma visão ainda misturada em relação à cultura brasileira e portuguesa. A falta dessa informação contribui para a manutenção da ideia, histórica e socialmente construída nos países, da miscigenação entre colonizados e colonizadores.

Além disso, são notáveis as representações das figuras brasileiras no que diz respeito a estereótipos que reforçam o racismo estrutural, especialmente na figura de João-Ninguém.

João-Ninguém é um personagem que, segundo os autores, representa uma expressão popular (sem identificar a nacionalidade da origem do nome). Guisard (1999, p. 93), em seu artigo, “O bugre, um João-Ninguém: um personagem brasileiro”, apresenta

a origem da expressão “João-Ninguém” como proveniente da expressão bugre, termo que,

[...] vem a ser associado aos índios encontrados na América e, simultaneamente, no Brasil. No Brasil, os costumes dos índios, os hábitos alimentares, o fato de andarem nus, a cor da pele, os traços faciais, a “imoralidade” e a relação com o meio ambiente seriam vistos como sinais de proximidade ou mesmo plena imersão na natureza, configurando uma pré-humanidade que mal se distingue da animalidade — esta entendida como prova da privação das luzes da fé religiosa.

É possível perceber uma profunda diferença entre as possibilidades de existência dos personagens João-Ninguém e João Pestana. João-Ninguém, homem negro, brasileiro, é destituído de uma condição de humanidade, é um “ninguém. João Pestana, por sua vez, é um homem português que, não apenas tem a possibilidade do descanso garantidas, como tem a sua subjetividade preservada, e a possibilidade de sonhar, de ser ninado. Trata-se de um personagem próprio do universo infantil, uma vez que remete às cantigas de ninar. Representa, portanto, a calma, a segurança e a tranquilidade de um ambiente de sono para uma criança, associado a canções que normalmente são cantadas pelos familiares ou pessoas próximas a elas que as fazem dormir.

Passando agora para João-Minhoca, ele é um personagem do teatro carioca, concebido em 1870 por João Baptista Avalle, tipógrafo e artesão de origem e formação italiana (ABREU, 2017). A companhia de bonecos, onde Avalle se formou, apresentava-se pela América do Sul, mas também em outros países europeus, com espetáculos comuns à época, embebidos pelo contexto colonial, que representavam pessoas escravizadas, indígenas e povos do oriente:

[...] eram expostos como atrações, produzindo sensações de estranhamento e repulsa e contribuindo para reforçar a suposta superioridade da chamada civilização ocidental. João Baptista deve ter se inspirado nesse tipo de espetáculo para criar João Minhoca, um de seus mais famosos personagens do Teatro de Bonecos e da própria cidade do Rio de Janeiro. (ABREU, 2017, n.p).

Apesar de ser idealizado enquanto um personagem abolicionista, que reivindicava o fim do regime escravocrata, é também fruto de um contexto cultural que perpetuava de

maneira violenta o racismo e a desumanização do homem negro. Bento (2022, p. 36) aponta a relação entre colonialidade, raça, a preservação de ideais civilizatórios impostos pelo sistema colonial:

[...] construção de memória também se torna um instrumento de construção simbólica fundamental, uma vez que ela atribui valores em relação a uma comunidade, bem como a revisão da narrativa sobre o passado “vitorioso” de um povo, revelando atos anti-humanitários que cometeram.

Maria-Macumbé, por sua vez, é o nome designado à brincadeira de pega-pega, muito presente na cultura infantil brasileira (MARIA-MACUMBÉ, 2023). Todavia, essa informação não é apresentada no texto, que nomeia a menina com os olhos vendados de Maria-Macumbé, que procura João-Minhoca. A mulher negra, com olhos vendados, e João-Minhoca, preso por fios em uma árvore, são imagens que os colocam em uma condição de falta de autonomia sobre seus corpos: uma tem a visão coberta; o outro, seus movimentos não podem ser determinados por si próprio. Uma vez que a ideia de brincadeira não é explicitada no texto, a representação da cena de Maria-Macumbé, vendada, procurando João-Minhoca, preso em uma árvore, colabora para a construção da imagem do negro como alguém que não tem condições de habitar o mundo externo com liberdade e autonomia.

O poema que apresenta Maria-Bonita e João-Bobo também merece atenção, especialmente em relação à posição ocupada pelos personagens humanos na ilustração. Maria Bonita, mulher nua, que anda em cima de um animal que se assemelha a um alce, localiza-se logo ao lado do texto, e o poema apresenta um diálogo. O olhar, portanto, de quem olha para o texto, é dirigido primeiramente a essa figura que, associada a um texto que tem como temática a discussão de um relacionamento, reforça o olhar sexualizado sobre a mulher. O fato de que Maria-Bonita não é a mulher, branca, que cavalga na floresta, mas sim uma das aves no galho, não é a ideia mais óbvia que se apresenta ao ler a página. Percebe-se que o João e a Maria deste poema são as aves quando, no texto, os personagens fazem referência ao voo como solução para escapar do bicho-papão, do curupira e do boitatá. O homem, que se assemelha em sua representação ao Saci Pererê, porque usa uma toca, um cachimbo e está pulando em um pé só, também

não é apresentado na narrativa e tampouco mencionado quando as aves nomeiam alguns personagens da cultura brasileira.

4.3.3 Contextualização do texto no tempo e no espaço

O livro foi publicado em 2010, pela Companhia das Letrinhas, 8 anos após a publicação de “Era uma vez um livro”, de Marcelo Cipis, o que significa que as obras foram lançadas no mesmo contexto histórico e legal de regulamentação e reconhecimento da importância da diversidade de representações nos materiais didáticos e literários oferecidos nas escolas. Todavia, apesar de haver discussões que questionam os conteúdos didáticos que colaboram para um discurso da miscigenação racial e que não problematizam o processo de colonização de Portugal sobre o Brasil, a nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), não apresenta legalmente tal discussão de maneira explícita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Había una vez un niño... que estaba con un adulto... y el adulto tenía un libro... y el adulto leía.

Y el niño, fascinado, escuchaba como la lengua oral se hace lengua escrita. La fascinación del lugar preciso donde lo conocido se hace desconocido. El punto exacto para asumir el desafío de conocer y crecer.

(FERREIRO, s.d.apud PUGGIONI, 2015, p. 2).

“Assim nasceu este livro. Imperiosa necessidade de, ainda e sempre, falar de leitura — essa libertária forma de colheita” (DE LUIZA, 2008, p. 13). Com as palavras emprestadas de Maria de Luiza, esta pesquisa se encerra, ao passo em que o desejo e o compromisso de seguir com novas perguntas e refinar o olhar para as sutis — ou não tão sutis — maneiras de se contar, narrar e apresentar histórias para as crianças segue vivo.

Esta pesquisa se encerra suscitando novas perguntas sobre o papel da literatura infantil como um dos recursos capaz de promover equidade, justiça social e garantia de direitos às múltiplas infâncias, bem como um a reafirmando enquanto material que revela as ainda profundas desigualdades sociais que também se manifestam na infância. Isso significa que deve haver não somente empenho na construção de novas narrativas e na ampliação de representações, onde caibam todas as existências, culturas e identidades, mas também atenção para aquilo que já está posto e que ainda compõe o imaginário simbólico nas infâncias.

Ainda que a literatura permita a sua revisão, releitura e reinterpretções, é preciso dar sentido à leitura, como aponta Delia Lerner (2018), para que ela possa de fato, ser emancipatória. Sem essa condição, ela também pode servir à manutenção das estruturas já consolidadas de poder. A existência de uma literatura antirracista e emancipatória não exige a responsabilidade de educadores de analisar as literaturas que não se propõem a assumir essa condição, uma vez que é neste contexto que a reprodução se realiza e

segue estruturando um mundo onde a referência europeia é a norma, e a literatura antirracista, a exceção, o outro, a diferença.

Cabe à literatura explorar a oportunidade de apresentar novas referências para as crianças e proporcionar boas perguntas sobre o mundo que se apresenta a elas. A escola é um espaço que permite a circulação de ideias, repertórios, culturas, bem como uma leitura mediada e qualificada de diferentes obras literárias. Para isso, é necessário a garantia de que essa instituição seja um lugar social onde todas as infâncias possam caber e existir. Como bem coloca Lerner (2018, p. 18):

O necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando resposta para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas preocupações, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para rebater outra que consideram perigosa ou injusta, desejando conhecer outros modos de vida, identificar-se com outros autores e personagens ou se diferenciar deles, viver outras aventuras, inteirar-se de outras histórias, descobrir outras formas de utilizar a linguagem para criar novos sentidos.

Para que esse objetivo se realize, é necessário, um entendimento prévio sobre os materiais oferecidos para essa comunidade leitora. Buscou-se, na presente dissertação, demonstrar como formas não tão aparentes e marcadas de hierarquias civilizatórias podem reforçar inúmeras representações que reproduzem uma violência simbólica que marca toda uma estrutura social e que opera desde a infância.

A partir da construção e reprodução de representações culturais e identitárias que fazem com que a ideia de humanidade seja uma específica, desde a cor da pele até as vestimentas, as caracterizações, descrições e subjetividades atribuídas a elas, essa mesma humanidade é tida como detentora dos saberes legítimos, e como marcadora do diferente como o exótico ou desprovido de qualidades e até de humanidade, como no caso do índio de plástico. Os livros analisados nos permitem observar a maneira pela qual as representações simbólicas são construídas desde a infância de modo a colaborar com a reprodução de uma estrutura de representações que têm a Europa como referência.

O conceito do eurocentrismo foi utilizado para que se fosse possível perceber como, ainda que de modo subliminar, a Europa se mantém enquanto ideal, de civilização e cultura, que se sustenta como imperativo de mundo a partir de seu poder hegemônico. Tal poder permite que ela transforme tudo aquilo que é particular de sua cultura e contexto histórico em universal. O sujeito universal torna-se o homem branco; a cultura universal torna-se o modelo civilizatório europeu. Dessa maneira, há um esforço em constituir sujeitos em uma realidade objetiva e subjetiva que sustente essa estrutura, fazendo com que as representações que não se enquadrem nesse modelo sejam frequentemente colocadas como inferiores, associadas ao primitivismo e tendo seus saberes descredibilizados e sua humanidade negada.

bell hooks (2019, p. 10), autora consagrada por seus estudos e escritos sobre a negritude, que propõe ao educador a tarefa e o compromisso de não abandonar jamais a justiça social como direção para o ato educativo, atesta que os efeitos da colonização configuram hoje uma guerra de representações:

A nossa época, o século XXI, está sendo marcado por embates na ordem do imaginário, por uma guerra de imagens e signos, por uma sede de representação e visibilidade [...]. As discussões em torno das novas ordens de representação e novos regimes de visibilidade habitam o coração da política global contemporânea, que tem como seus principais fundamentos a indissociabilidade entre política e representação.

Sendo assim, de maneiras diferentes, os três livros demonstraram de que modos a violência simbólica pode operar dentro do arbitrário cultural e como ele é um recurso que pode legitimar, reproduzir e construir novos sentidos que sustentem um modelo de civilização que tenha o Norte global, especialmente a Europa, como centro de poder. Esse poder, para ser efetivo, precisa ser enredado em uma teia de relações que envolvem o campo político, cultural e social, e principalmente, internalizado nas subjetividades dos indivíduos que buscam colonizar.

“Era uma vez um livro” (CIPIS, 2002) é um retrato de um país no qual grande parte das posições tidas como valorosas são destinadas às pessoas brancas, pertencentes a uma cultura ocidentalizada e europeia. “Uma estátua diferente” (BELLIÈRE, 2012) também permite essa leitura, quando a única figura negra que intervém para socorrer a

personagem em apuros é carregada de estereótipos que indicam uma única via de existência possível ao homem negro, e tantas outras representações cabíveis às personagens brancas. “Que João é esse? Que Maria é essa?” (LALAU; LAURABEATRIZ, 2010) revela a mistura, não nomeada, da cultura popular brasileira e portuguesa, que anuncia uma relação supostamente não discriminada entre colônia e metrópole. Enquanto João Pestana, homem português branco, é o homem que pode sonhar, João Ninguém, homem negro e brasileiro, ainda ousa existir.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) afirma, em seu Art. 4º, que proteger a infância implica atender à sua condição de sujeito de direitos e de cidadão, respeitando sua individualidade, bem como as diferenças sociais e culturais presentes nas infâncias.

A Lei nº 13.257, de 2016, faz algumas alterações no ECA e no mesmo Art. 4º, incisos IV e V, respectivamente, determina o seguinte: “Reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação da criança”; “Articular as dimensões ética, humanista e política da criança cidadã com as evidências científicas e a prática profissional no atendimento da primeira infância”. Fica, então, garantido o direito das crianças de acessar as culturas e as inúmeras representações com as quais elas possam se identificar de forma igualmente justa, múltipla e rica.

Práticas antirracistas e de igualdade de gênero, que busquem combater a discriminação em toda a sociedade, devem ser não apenas garantidas mas fundadas e estruturadas desde a infância. O acesso à educação, lugar social garantido à criança, deve ocorrer desde os termos mais concretos, no que diz respeito à entrada e permanência das crianças nas creches, bem como no acesso aos bens imateriais, simbólicos. As crianças negras são as mais afetadas pela desigualdade social do país, o que reverbera em seu desenvolvimento desde o início da vida. Silva e Leobet (2023, n.p) trazem um dado alarmante: “Apenas 26% das crianças de até três anos entre as famílias mais pobres estão na creche, segundo relatório do Núcleo Ciência pela Infância.”

Preservar a infância e conceber as crianças enquanto sujeitos produtores de culturas e saberes implica romper com um ideal romantizado da criança e daquilo que é

próprio da infância, como a literatura infantil. Olhar para a infância enquanto campo político, um espaço de disputa de concepções é também humanizar e garantir o direito à infância.

Inserir a criança em uma sociedade civil e, portanto, política, envolve buscar boas intervenções, boas perguntas e bons materiais que a permitam construir recursos para dialogar com a diversidade e ampliar seus repertórios. Faz-se necessário, então, se deixar inquietar com a dúvida. Manter-se sempre em pergunta. Refinar o olhar para que a mais sutil linha de texto que sugira negar a existência digna, honrada e igualitária de uma criança possa ser questionada e revista.

Defender uma ação transformadora capaz de encontrar maneiras de (re)inventar um mundo possível, numa perspectiva estética, ética e política. As antigas ordens de representação, agora em crise, mostram-se incapazes de abarcar o “mosaico possível de acepções do humano”, o que supõe a tarefa de fundar uma nova gramática política, livre das orientações de um pensamento oxidado.
(HOOKS, 2019, p. 11).

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.
(FREIRE, 1996, p. 85).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha. **Da senzala ao palco**. Canções escravas e racismo nas Américas, 1870-1930. Campinas: Ed. Unicamp, 2017.

AGAMBEN, Giorgio. Infância e história – ensaio sobre a destruição da experiência. In: AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

AIDAR, Laura. História do Circo. **Toda Matéria**, Online, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/circo/>. Acesso em: jun. 2023.

ARAÚJO, Ana Valéria. **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”**: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Brasiliense. São Paulo, 1979.

APPLE, Michael; KING, Nancy. *Que enseñan las escuelas?* In.: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GOMEZ, Angel. **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal, 1989.

BELLIÉRE, Charlotte; HAES Ian de. (2012). **Uma estátua diferente**. Campinas: Saber e Ler. 2018

BENJAMIN, Walter. **Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes**. Milão: Emme Edizioni, 1989.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, Maria Aparecida S. **Cidadania em preto e branco**. São Paulo: Ática, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://encurtador.com.br/tuCEZ>. Acesso em: jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004**. Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: <https://encurtador.com.br/twBP9>. Acesso em: jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <https://abrir.link/PQQna>. Acesso em: jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <https://curtlink.com/iWta>. Acesso em: jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Presidência da República, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://encurtador.com.br/oDNRU>. Acesso em: jun. 2023.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Avila, Eliane Livia Reis, Glauce Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOSI, Alfredo. **Entre a literatura e a história**. São Paulo: Editora 34, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Capital simbólico e classes sociais**. Novos estudos CEBRAP, Online, n. 96, p. 105-115, 2013. Disponível em: <https://abrir.link/hTgMM>. Acesso em: jun. 2023.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CANCIÓN PARA UN NIÑO EN LA CALLE. Compositores: Ángel Ritro e Armando Tejada Gomez. Intérprete: Mercedes Sosa. Buenos Aires: Sony Music Entertainment, 1967.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CIPIS, Marcelo. **Era uma vez um livro**. Companhia das Letras, 2002.

CLARA, Regina A. **Processos interacionais, trabalho de mediação e transformações em direção à cultura escrita** – Uma experiência de alfabetização em tempos de ensino emergencial remoto. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

CNE. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 1999. Disponível em: <https://encurtador.com.br/koCL8>. Acesso em: jul. 2023.

DE MARIA, Luiza. **Leitura & Colheita**: livros, leitura e formação de leitores. Petrópolis: Vozes, 2008.

DEL ROIO, Marcos (Org). **Gramsci: Periferia e Subalternidade**. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 2017.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ERA UMA VEZ um livro. **Amazon**, Online, 2023. Disponível em: <https://encurtador.com.br/cwCT1>. Acesso em: jul. 2023.

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo: 'minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra'. [Entrevista cedida a] Juliana Domingos de Lima. **Nexo Jornal**, Online, 26 maio 2017. Disponível em: <https://encurtador.com.br/esuMY>. Acesso em: jun. 2023.

FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. (1812). **Contos de Grimm**: O Príncipe Sapo e outras histórias. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2002.

GOÉS, Camila M. **De Antonio Gramsci aos Subaltern Studies: notas sobre a noção de Subalternidade**. Trabalho preparado para apresentação no III Seminário Discente da PósGraduação em Ciência Política da USP, de 22 a 26 de abril de 2013. Disponível em: <https://encurtador.com.br/mxKW3>. Acesso em: jun. 2023.

GUISARD, Luís A. M. O Bugre, um João Ninguém: um personagem brasileiro. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 13, n. 4, 1999. p. 92-99. Disponível em: <https://encurtador.com.br/suBG0>. Acesso em: jun. 2023.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: Identidades e Mediações Culturais. Tradução de Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HISTÓRIA dos brinquedos: ursinho de pelúcia. **StudHistória**, Online, [s.d.]. Disponível em: <https://encurtador.com.br/jsRT1>. Acesso em: jun. 2023.

HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

KLIEBARD, Herbert. **American Curriculum 1893 - 1958**. 3a Ed. Abington: Routledge Falmer, 2004.

KOWALEWSKI, Daniele P. **Diferenças culturais na educação: discursos, desentendimentos e tensões**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://curtlink.com/hq4r>. Acesso em: jun. 2023.

LALAU; LAURABEATRIZ. **Que João é esse? Que Maria é essa?**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

LOPES. Alice Casimiro. MACEDO. *Elizabeth*. (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARIA-MACUMBÉ. *In: Michaelis: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2023. Disponível em: <https://encurtador.com.br/kyEMS>. Acesso em: jun. 2023.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MENDES, André Melo. **Metodologia para análise de imagens fixas**. Belo Horizonte: UFMG, 2019.

MOURÃO, Hellen R. Contos de Fadas – Soldadinho de Chumbo. **Jung na Prática**, Online, jun. 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/mpIMV>. Acesso em: jun. 2023.

ONDJAKI. **O convidador de pirilampos**. Rio de Janeiro. Editora Pallas, 2018.

PUGGIONI, Fernanda. *El Lenguaje Del Niño Em Primer Grado*. Univerdidad Fasta. Mar del Plata, 2015. Disponível em:

http://redi.ufasta.edu.ar:8082/jspui/bitstream/123456789/1008/2/2015_F_004.pdf. Acesso em: jul. 2023.

QUE JOÃO é esse? Que Maria é essa?. **Amazon**, Online, 2023. Disponível em: <https://encurtador.com.br/vxKN9>. Acesso em: jul. 2023.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO, 2005.

ROCKWELL, Elsie (Coord.). **La escuela cotidiana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

ROCKWELL, Elsie. **Vivir entre escuelas. Relatos y presencias**. Antología Esencial. *La escuela cotidiana*. Cómo observar la reproducción. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

RODRIGUES, Simone. **Identidade e representação sociais e raciais do afrodescendente na educação básica infantil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2018. Disponível em: <https://encurtador.com.br/egvEJ>. Acesso em: jul. 2023.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. (Org.). **Le sujet lecteur: lecture subjective de la littérature**. Rennes: Presses Universitaire de Rennes (PUR), 2004

SCHEFFER, Mário *et al.* (Coord.). **Demografia Médica no Brasil 2023**. São Paulo: FMUSP, AMB, 2023.

SÉTIMO TEMPLÁRIO. Compositor: Criolo. Intérprete: Criolo e Tropikillaz. São Paulo: Oloko Records, 2022.

SILVA, Leticia C.; LEOBET, Leticia. Todas as crianças devem estar nas políticas de primeira infância. **Lunetas**, Online, 28 de ago. 2023. Disponível em: <https://encurtador.com.br/eJL06>. Acesso em: jul. 2023.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?**. Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

UMA ESTÁTUA diferente. **Loja Leiturinha**, Online, 2023. Disponível em: <https://encurtador.com.br/abeN1>. Acesso em: jul. 2023.

WEIL, Simone. **Contra o colonialismo**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

