

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional  
Biblioteca da Escola – 1999

*Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher*

Porto Alegre – RS  
2006

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher

**O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional  
Biblioteca da Escola – 1999**

**Porto Alegre – RS  
2006**

Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher

**O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional  
Biblioteca da Escola – 1999**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dagmar Elisabeth Estermann Meyer

Porto Alegre

2006

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)**

---

**K118m Kaercher, Gládis Elise Pereira da Silva**

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

f.

**Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005, Porto Alegre, BR-RS. Orientadora: Dagmar Elizabeth Estermann Meyer.**

**1. Gênero – Raça – Representação – Literatura infantil. 2. Programa Nacional Biblioteca da Escola – Brasil. 3. Estudos culturais. I. Meyer, Dagmar Elizabeth Estermann. II. Título.**

**CDU – 396:82-93**

---

**Bibliotecária Maria Amália Penna de Moraes Ferlini – CRB 10/449**

Ao *Nestor*, meu amigo, meu amado, com quem tenho partilhado a vida e o desejo de educar, na plenitude de suas mestiçagens, nossos filhos e filhas.

E de te amar assim, muito e amiúde,  
É que um dia, em teu corpo, de repente,  
Hei de morrer, de amar mais do que pude.  
(Vinícius de Moraes)

À *Beatriz*, minha filha, razão do meu riso, porque

Era el duelo y la ruína, y tu fuíste el milagro.  
Era la sed y la hambre, y tú fuíste la fruta.  
(Pablo Neruda)

## Agradecimentos

Uma tese é escrita por muitas mãos: são incontáveis as pessoas e instituições que tornam possível a conclusão de um trabalho desse porte. Agradecer o auxílio é, portanto, mais do que um ato formal: é partilhar afetos e gratidão. Deste modo, meus agradecimentos vão:

Para os colegas do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, em especial para os/as colegas da Área de Educação Infantil, pelo encorajamento e pela licença, que permitiram a realização desta tese.

Para minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dagmar Estermann Meyer, cuja competência e exemplo tornaram este caminho possível.

Para minha ex-orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosa Maria Hessel Silveira, com quem este trabalho foi iniciado, pela amizade e incentivo.

Para a Banca examinadora de minha Proposta de Tese, integrada pelo Prof<sup>o</sup> Dr Carlos Skliar, pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jane Felipe e pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Teixeira de Aguiar, cujas sugestões apontaram caminhos, elucidaram dúvidas e permitiram a reorganização do trabalho.

Para a Banca Examinadora desta tese, composta pelas Prof<sup>as</sup> Dr<sup>as</sup> Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Maria Isabel Edelweiss Bujes, Rosa Maria Hessel Silveira e Jane Felipe, pela leitura atenta e pelas contribuições.

Para as/os colegas de diretoria Leila Mury Bergmann, Cecília Torres, Letícia Freitas, Celso Viteli, Fabiana Marcello e Suyan Pires, pela amizade e pelos momentos em que, durante a realização desta tese, me lembraram que o riso é possível.

Para os colegas de orientação pela leitura amiga e pelas sugestões.

Para Ivany Ávila, amiga, conselheira, companheira pelas andanças acadêmicas e pessoais, pela acolhida, pelo incentivo, pelas dicas, por ter aberto a casa e o coração, durante as longas tardes em que esta tese foi escrita.

Para Maria Isabel Dalla Zen, amiga, orientadora de estágio e de vida, pela presença, pelas críticas, pelos palpites, por existir.

Para meus pais, Zaira e Hélio, por terem apostado que "a caçula iria longe", pelo amor e pelo exemplo de negritude bem vivida.

Para minhas irmãs Eloísa e Carmem, para meus cunhados Alexandre e Ricardo, para meus sobrinhos Carolina e Bruno, pela presença em minha vida, pelo incentivo, pela torcida, pelo abstract.

Para minha avó, Aracy, pelo riso, pelo afeto, pelos 88 anos de grandes histórias.

Para meu marido e companheiro, Nestor André Kaercher, pelo amor, por estes vinte anos de convívio, pelo incentivo e pela parceria que, ao longo dos últimos cinco anos, produziu duas teses (a dele e a minha) e três filhos.

Por fim, e não por último, para a Beatriz, minha filha, a professora que "me ensina a não andar com os pés no chão".

## Lista de quadros e tabelas

### Parte I, capítulo 2

Matrículas do Ensino Fundamental, exemplares de livros produzidos no Brasil e compra governamental de livros didáticos.....38

### Parte I, capítulo 3

Custos da aquisição de obras pelo governo para o PNBE .....51

O PNBE de 1998 a 2003: quantidades de acervo ou obras e valor gasto (em milhões de reais).....52

Listagem de obras exemplificadas no corpo da tese.....53 a 55

O PNBE de 2001 a 2005: escolas atendidas e número de livros distribuídos.....56

### Parte II, capítulo 1

Classificação das 110 obras analisadas quanto ao espaço e tempo narrativos.....96

Pesquisa "Discriminação racial e estereotipia de personagens na Literatura Brasileira".....97

## Lista de gravuras e ilustrações

Obras	Páginas
<b>Parte II, capítulo 2</b>	
Confusão maior no reino de Tânger menor [Ilustração de Gerson Conforti, Rei e rainha].....	129
Confusão maior no reino de Tânger menor [Ilustração de Gerson Conforti, Rei Carlos Felipe e rainha Multibel] .....	130
Tanto, tanto! [Ilustração de Helen Oxenbury, avós] .....	133
Tanto, tanto! [Ilustração de Helen Oxenbury, prima] .....	134
Berimbau e outros poemas [Ilustração de Marie Louise Nery, avozinho e mulata] .....	135
Os rios morrem de sede [Ilustração de Bia Salgueiro, pai e pescador] .....	139
Atrás da porta [Ilustração de Elizabeth Teixeira, reunião das crianças].....	140
Travatrovas [Ilustração de Ziraldo, nordestino] .....	142
Travatrovas [Ilustração de Ziraldo, glutão] .....	143
Travatrovas [Ilustração de Ziraldo, pedreiro] .....	144
O dilema do bicho-pau [Ilustração de Raquel Lourenço, pés da cozinheira].....	147
O dilema do bicho-pau [Ilustração de Raquel Lourenço, cozinheira e menina] .....	148
O que fazer? Falando de convivência [Ilustração de Michele Iacocca, menino negro]	149
<b>Parte II, capítulo 3</b>	
O mensageiro das estrelas [Ilustração de Peter Sis, Galileo Galilei no berçário] .....	163
Confusão maior no reino de Tânger menor [Ilustração de Gerson Conforti, cavaleiro Amadis de Gaula] .....	167
O que fazer? Falando de convivência [Ilustração de Michele Iacocca, patrão e	

empregado .....	171
Mamãe trouxe um lobo para casa [Ilustração de Fernando Nunes, menino “virando lobo”] .....	173
Os rios morrem de sede [Ilustração de Bia Salgueiro, mãe lavando louça] .....	174
Os rios morrem de sede [Ilustração de Bia Salgueiro, prostitutas] .....	175
A formiguinha e a neve [Ilustração de Rogério Borges, Primavera] .....	177
Faca afiada [Ilustração de Odilon Moraes, avó] .....	178
Faca afiada [Ilustração de Odilon Moraes, mãe servindo mesa] .....	183
Menino brinca de boneca?[Ilustração de Bia Salgueiro, quadro comparativo masculino/feminino] .....	185

## Sumário

<b>Agradecimentos</b> .....	6
<b>Resumo</b> .....	13
<b>Absrtact</b> .....	14
<b>Apresentação</b> .....	15
<b>PARTE I</b> .....	17
<b>Dos caminhos de Pandora</b> .....	17
<b>1 – Aproximações e distanciamentos do/com o tema</b> .....	19
<b>1.1 - Mudando o rumo</b> .....	27
<b>2 – Formação de leitores no Brasil: caixas de surpresas</b> .....	32
<b>3 – Uma caixa chega às escolas: Pandora?</b> .....	38
<b>3.1 – Enfim, o PNBE</b> .....	48
<b>3.2 – O PNBE hoje</b> .....	55
<b>4 – Abrindo a caixa de Pandora: ferramentas teórico-metodológicas</b> .....	58
<b>4.1 – Um bocado de infância e cultura: é preciso educar os pequeninos...</b> .....	82
<b>PARTE II</b> .....	90
<b>Nos domínios de Pandora: a abertura da caixa</b> .....	90
<b>1 – Primeiros passos analíticos</b> .....	91
<b>1.1 – Comentários gerais acerca das narrativas</b> .....	95
<b>2 – Racialização: os “de cor” e os “incolores”</b> .....	99
<b>2.1 – Raça: uma interpelação “potente”</b> .....	102
<b>2.2 – Cor: que viés é este?</b> .....	107
<b>2.3 – A raça/cor nos Estudos Culturais e nas pesquisas sobre Literatura Infantil e Infanto-juvenil</b> .....	111
<b>2.4 – Reificação da branquidade: a exaltação necessária dos incolores</b> .....	113
<b>2.4.1 – O branco como referência: reificar para constituir</b> .....	120
<b>2.4.2 – “Os brancos são todos iguais: o indistinto, o homogêneo e o mesmo”</b> .....	126
<b>2.5 – Radialização da negritude: uma estratégia para a ocultação dos “de cor”</b> .....	137
<b>3 – Generificação: um processo que se atualiza e reafirma o gênero como um ponto de referência</b> .....	152
<b>3.1 – Masculonormatização: um processo que impõe o masculino como norma</b> .....	159
<b>3.1.1 – O bom, o belo, o heróico, o destemido, o forte: a “essência” do masculino</b> .....	164

<b>3.2 – Periferização da Feminilidade: um processo que localiza o feminino como secundário</b> .....	169
<b>3.2.1 – O feminino como cuidador:</b> .....	171
<b>3.2.2 – A periferia é o lugar do feminino: o feminino como decorativo</b> .....	176
<b>3.2.3 – O doce, o prestativo, o responsável: o feminino maternal</b> .....	179
<b>PARTE III</b> .....	190
<b>Reordenando a caixa: acerca da ingenuidade que se perde:</b> .....	190
<b>1 – Re-posicionando Pandora: novos espaços para o/a educador/a na formação de leitores/as nas escolas públicas brasileiras</b> .....	194
<b>Referências Bibliográficas:</b> .....	197
<b>ANEXOS</b> .....	218

## Resumo

Esta tese analisa as representações de gênero e raça, presentes no acervo de 110 obras que integram o Programa Nacional Biblioteca da Escola do ano de 1999. Para tanto ela toma aportes dos Estudos de gênero e dos Estudos Culturais para dar conta de como tais representações se articulam para engendrar branquidade, negritude, masculinidade e feminilidade presentes no acervo. Discuto e analiso essas representações considerando que elas se engendram em processos de significação que nomeei de *reificação da branquidade, racialização da negritude, masculonormatização e periferização da feminilidade*. Com isso delinhei, também, algumas das estratégias discursivas que operacionalizam esses processos de racialização e generificação nas obras e, a partir dessa análise, argumento que eles sinalizam para a manutenção/reificação dos discursos que colocam a identidade masculina, branca, adulta como padrão de referência para a hierarquização e subordinação das demais identidades raciais e de gênero.

Palavras-chave: gênero, raça, Literatura Infantil.

## Abstract

This thesis analyses the representations of gender and race, present in the 110 books, composing the collection of literary works for a national school library book distribution program in Brazil, locally called: *Programa Nacional Biblioteca da Escola*, for the year of 1999. To achieve this, gender and cultural studies were employed to understand how such representations are associated to assemble the whiteness, blackness, masculinity and femininity that are present in this book selection. I discuss and analyze such representations considering that they are built on signification processes that I have named *reificação da branquidade, radialização da negritude, masculonormatização e periferização da feminilidade* (rectification of whiteness, negritude radialization, normalization of masculinity and peripheralization of femininity). In doing so, I also trace some of the strategic policies that operate such racialization and genderization processes in the selected books; and, based on this analyses, I discuss that such works signal to the maintenance/rectification of the discourse that sets the masculine, white, adult identity as the reference standard for hierarchicalization and subordination of the other racial and gender identities.

Key words: Race, Gender, Children's Literature

## Apresentação

É que as margens de um livro jamais são nítidas nem rigorosamente determinadas: além do título, das primeiras linhas e do ponto final, além da configuração interna e da forma que lhe dá autonomia, ele está preso em um sistema de remissões a outros livros, outros textos, outras frases: nó em uma rede. (Foucault, 1997, p. 26)

A epígrafe acima assinala uma das razões que me conduziram à elaboração desta tese: o desejo de transitar por estas margens pouco nítidas das obras literárias infantis.

Este desejo surge de minha atuação como professora de Literatura Infantil, em cursos de graduação e pós-graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, bem como de meu interesse em pensar as questões raciais e de gênero na Literatura Infantil brasileira contemporânea.

Para dar forma a esta tese, parti dos estudos sobre raça, de base sociológica, para mapear e circunscrever as discussões sobre raça no Brasil. Depois transitei pelos estudos sobre mestiçagem para, por fim, deter-me nas discussões sobre branquidade.

Em paralelo, tecia leituras e reflexões acerca do conceito de gênero, sua abordagem dentro dos chamados estudos feministas, até abordá-lo dentro das perspectivas pós-estruturalistas.

No decorrer destas leituras e após a defesa da proposta de tese (feita em abril de 2003), delinearam-se com mais clareza as minhas questões de pesquisa:

1. Que representações de gênero e raça são incorporadas, produzidas e/ou

atualizadas nos livros que integram o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola/1999?

2. Como os processos de racialização e generificação se articulam, em tais representações, de modo a engendrar as significações de branquidade, negritude, masculinidade e feminilidade presentes no acervo?

Com o corpus desta pesquisa definido – o acervo de 110 obras que integra o Programa Nacional Biblioteca da Escola/1999 - retomei as discussões acerca da narrativa literária e as análises culturais para definir os aportes teórico-metodológicos a serem empregados para a análise das imagens/ilustrações (a metodologia de análise visual Cultural proposta pela autora Gillian Rose) e aqueles empregados para a análise das narrativas escritas (os estudos sobre narrativa literária propostos pelos autores Jonathan Culler e Maria Teresa Colomer).

O maior desafio consistiu em mapear as 110 obras à luz de uma matriz teórica diferente daquela com a qual vinha, até o início do doutoramento, trabalhando.

O resultado deste trabalho apresenta-se dividido em três partes: na primeira, intitulada *Dos caminhos de Pandora: aproximações e distanciamentos do/com o tema*, apresento minha trajetória até a realização deste estudo, minhas questões de pesquisa, os aportes teórico-metodológicos empregados na investigação e alguns dados gerais sobre o programa, cujo acervo é o alvo das análises.

Na segunda parte, intitulada *Nos domínios de Pandora: a abertura da caixa* apresento a análise dos dados, detalhando o percurso da investigação, os “achados” teóricos desta tese, bem como estabeleço as conexões entre as análises e as discussões sobre branquidade, mestiçagem, masculinidade e feminilidade/maternidade promovidas por autores como Vron Ware (2004), Franquenberg (2004), Dagmar Meyer (2000), Kabengele Munanga (2004), Willian Pinar (2001), Fernando Seffner (2003), Guacira Louro (1997, 1998, 2000) dentre outros/as autores/as.

Por fim, na terceira parte da tese, retomo as análises para apontar as argumentações centrais desta tese e estabelecer relações entre estas e a formação de educadores – professores e bibliotecários que se ocupam da formação de leitores.

## **PARTE I**

### **Dos caminhos de Pandora**

Um mito pode servir de mote para acessarmos lembranças, reminiscências, aprendizagens; pode mostrar-nos a pertinência (ou não) de determinadas escolhas que fazemos; pode convidar-nos a indagar, desconfiar, repensar...

Para mim, nesta tese, um mito serviu de desencadeador para as buscas, provocador para as investigações: meu parceiro de jornada foi o mito grego de Pandora...

Segundo a mitologia grega, logo depois de Prometeu ter roubado o fogo sagrado dos deuses para dá-lo à humanidade, Zeus decide impingir castigos terríveis á raça humana. Para tanto, ele ordena a Hefesto, o deus-ferreiro, que fabrique um corpo de barro e água, que lhe conceda força vital e voz, e que este corpo seja uma virgem tão linda quanto as imortais. Então, todas as divindades concedem-lhe dons especiais: graça, beleza, persuasão, inteligência, paciência, meiguice, a habilidade da dança. Este ser recebe o nome de Pandora. Hermes, porém, põe no coração da jovem a traição e a mentira. Pandora é enviada a Epimeteu, irmão de Prometeu, juntamente com uma grande arca: nela, Zeus havia colocado os males do mundo – a velhice, o trabalho, a doença, a insanidade, o vício, a paixão e, por engano, a esperança. Quando Pandora casa-se com Epimeteu ele a adverte que não abra a caixa, pois Zeus havia colocado dentro dela algo terrível e, para amedrontar Pandora ainda mais, Epimeteu conta-lhe

aquilo que havia ocorrido com seu irmão, Prometeu que fora duramente castigado por Zeus.

Ainda assim, Pandora abre a caixa e todos os males escapam. Na caixa só permanece a esperança...

Uma tese pode ser escrita por diversas razões: não existem motivos mais ou menos nobres, mais ou menos plausíveis, aceitáveis ou não.

Quando me pergunto porque decidi fazer esta tese, percebo que ela está inscrita em minha necessidade, pessoal e profissional, de lembrar, reafirmar, reordenar, reforçar minha identidade de mulher-educadora-negra. Lembrar para compreender, reposicionar e, talvez, esquecer.

Sim, em grande parte este é um trabalho que tenta trazer à memória episódios/experiências que eu supus, desejei que estivessem esquecidas para sempre. Mas, como dizia o poeta Paulo Leminski, para sempre é muito tempo.

Em meu esforço teórico/acadêmico há a intencionalidade de partilha: quero dividir com aqueles e aquelas que me acompanham as experiências e impressões que minha investigação produziu; quero, além da partilha, falar do passado – de minhas memórias de aluna/professora para, a partir delas, fixar-me no presente para olhar meu objeto de investigação – o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/99 – e, a partir dele, escolher o caminho possível para meu futuro.

Aviso, desde já, que em alguns momentos meu texto assume marcas enunciativas que me situam como alguém comprometido, interessado, posicionado e, por vezes, salvacionista e denunciata: perdoem-me, mas eu pertenço a uma geração que acreditou que mudaria o mundo, que o bem e o mal tinham ideologias, bandeiras e posições geográficas próprias; que o capitalismo era um “estágio” desagradável rumo ao socialismo real que “triumfaria”.

Ora, eu sou este ser jurássico e múltiplo e, desconfio, em algum lugar de minhas entranhas ainda habita uma bandeirinha vermelha que poderá, admito, tremular ao longo do texto: tenham paciência pois todas as que eu sou falarão nesta tese.

Creio que, neste capítulo inicial, estarei relembando para guardar e, deste modo, (re) trilhar meus caminhos.

## **1 – Aproximações e distanciamentos do/com o tema**

De algum modo as linhas que percorrem minhas intenções de pesquisa se mesclam àquelas que integram minha história de vida, de menina, de mulher, de negra, de educadora, de pesquisadora, de sujeito que sonha, goza, chora e ri, do mundo e, sobretudo, de si mesma.

Sempre fui uma leitora ávida: alfabetizei-me sozinha, aos quatro anos, lendo todos os livros que me caíam nas mãos. Não era uma necessidade lúdica; era uma possibilidade de subsistência, pois, à época, os livros representavam uma saída para enfrentar o entorno que me envolvia: filha de um agente penitenciário e de uma professora primária, minha família e eu morávamos em uma vila, situada dentro da área de uma penitenciária de segurança máxima, fato que, no início dos anos 70 do século passado, em plena ditadura militar, constituía-se em um perigo. Ler era, portanto, um modo de fuga: pelas páginas dos livros eu me evadia daquele cotidiano aterrador. Recordo que, quando meu pai foi nomeado e fomos morar naquele “habitat”, muitas caixas compunham nossas posses, pois a mudança demoraria nove meses para chegar. Dentre as caixas havia uma em especial: ela era cheia de livros. Este foi meu primeiro contato com a caixa de Pandora: ao abrir a caixa de livros, todo o mal que me cercava escapava para dentro da caixa e, como na antítese da lenda, o bem saía da caixa para enfeitar os longos dias em que, em virtude de rebeliões ou fugas, éramos impedidos de sair da casa.

Estes eram os dias mais importantes: sem escola, sem pátio para brincar, mas com todo o universo ao meu dispor, através das páginas coloridas dos livros e da minha

imaginação...

Entretanto, em vários momentos, tive dificuldades em lidar com os contos de fadas. Invariavelmente terminava a leitura das histórias extremamente frustrada, pensando por que não existiam princesas como eu, negras?

Em nenhum dos mundos que eu visitava naquelas leituras eu me reconhecia: os personagens "belos e bons" nunca eram negros. Em uma tarde, recordo que percebi com clareza a primeira figura negra que eu vi em um livro infantil: chamava-se "tiquinho de carvão" e fazia parte de uma história contida na série O mundo da criança: Tiquinho de carvão era feio, malévolo, não tinha família nem um final feliz.

Daquela tarde em diante passei a "reparar" que o mundo que me cercava era bicolor: existiam os brancos e os "de cor"; eu estava no segundo grupo.

Filmes, novelas, livros, bonecas, escola, convívio com os amigos e vizinhos, passeios na rua, viagens, tudo enfim parecia querer me mostrar que o lugar que eu havia imaginado para mim não era meu...

Fui crescendo e vendo este "lugar" ser cada dia mais demarcado: na escola exercia o papel do "bendito fruto" - sempre única negra, sempre o espanto no olhar do outro que percebe que, afinal, "ela é negra, mas pensa", "ela é negra, mas já foi à praia", "ela é negra, mas é diferente-igual a mim"...

De certo modo, resolvi reconhecer-me como diferente: eu diferia sim, mas não por pertencer ao rótulo dos "de cor" (até hoje me questiono sobre onde andarão os "incolores"...), diferia do "lugar" que me era imputado.

Busquei colocar-me na posição de alguém que não se crê instauradora de um novo modo de ser "negra", "genuíno", "primordial"; coloco-me como uma dentre tantas outras, que a seu modo e tempo fizeram/fazem pequenas rupturas, dobras, nervuras ; como alguém que viu e ouviu a história de outras mulheres – as de minha família e tantas outras – negras como eu, que "ousaram" brincar sem perguntar "Mamãe posso ir? Quantos passos devo dar?"

Na minha infância, na falta de ter com quem ficar, fui incontáveis vezes, para a

escola com minha mãe: assistia às aulas dela, do fundo, desenhando e sonhando, como seria se eu, um dia, fosse para a “frente”, como ela. Este desejo de “ir para a frente” me constituiu, tornou-me professora.

Sou “cria” das instituições públicas de ensino: escola rural, aonde cheguei alfabetizada, aos quatro anos de idade e, mesmo assim, tive que aceitar que “Ivo viu a uva”; escolas estaduais – onde conheci o dia-a-dia dos “períodos vagos”, das bibliotecas chaveadas onde eu, por “ser de confiança”, podia deleitar-me escolhendo, sem restrições, meus livros, companheiros de final de semana; escolas técnicas, onde aprendi datilografia em uma folha mimeografada que “imitava” o teclado de uma máquina; universidades públicas, onde cheguei aos quinze anos com medo de “me perder” (em todos os sentidos que esta expressão possa suscitar) e onde conheci, dentre outras coisas, muitos dos amigos que tenho, cultura, movimento sindical, marido, saberes... Assim, não é de estranhar que, formada em uma licenciatura e cheia de planos para “mudar o mundo”, tenha decidido atuar em escolas públicas.

Entretanto, a primeira experiência que tive como educadora foi em uma instituição privada de ensino, no curso supletivo UNIFICADO: turmas lotadas, pouco material didático, relações meramente formais. Conviver com estas limitações foi um grande desafio. Trabalhando com turmas semestrais (nas quais os alunos concluíam o 2o grau em quatro meses), procurei mostrar aos alunos que a leitura e a escrita não existem dissociadas: sempre que alguém lê, mentalmente, “reescreve” o texto, tornando-se seu co-autor e imprimindo-lhe sentidos e que, partindo desta concepção de indissociabilidade, para escrever, com proficiência e prazer, é preciso ler e ler muito... Saí desta experiência com a certeza de que educar demanda tempo, espaço, aproximação entre os sujeitos, problematização, reflexão, desejo... O oposto do que eu vivenciava naquela instituição.

Prestados os concursos, ingressei nas redes municipais de Gravataí e Cachoeirinha. Tempos difíceis: se, por um lado, permitiram um conhecimento de mundo (e de suas gentes e instituições, com suas tramas e fuxicos) e me permitiram mapear

minhas faltas, minhas ausências, a provisoriedade de minhas certezas, por outro lado me desencantaram com sua "aridez" e descrença.

Vivi todas as rotinas da exclusão que o magistério público, no ensino fundamental, oferece: baixos salários (e a impossibilidade de comprar, sequer, os livros que constituíam algumas de minhas "ferramentas"), autoritarismos de toda sorte (com direções colocando-me à disposição por posicionamentos sindicais e pedagógicos), precariedades sem fim (falta de material didático-pedagógico, falta de luz - já dei aula à "luz de velas", falta de prédios - já dei aula ao "ar livre", falta de segurança - já vivenciei "tiroteios" e "facadas" em minhas salas de aula).

Nenhuma destas rotinas de exclusão, contudo, foram tão "deslocantes" quanto algumas parcerias teóricas que fui construindo e que, pouco a pouco, foram mudando meu lugar na escola. Tive, em minha formação acadêmica, um grande antagonismo: fui formada, por três anos, para ser uma estudiosa da língua, dominá-la e dissecá-la à luz dos teóricos em voga (lá pelos idos de 85) e, deste modo, consolidei um "profundo" rigorismo lingüístico – que eu traduziria hoje por "enrolação metalingüística"; no ano de conclusão do curso fui "jogada" para o mundo pedagógico e minhas certezas se esvaíram: como assim? este exercício de análise sintática não vai fazer com que os alunos compreendam o que é um sujeito e por que ele não pode ser separado do predicado por uma vírgula?

Passei a viver o desassossego...

Prevaleceu o peso da gramática: saí da graduação como uma educadora "tradicional", enchendo o quadro-negro de conteúdos, cobrando o silêncio, a resposta "certa"...

Meu mundinho equilibrado não durou muito... A velha Cecília Meireles me deu um beliscão:

Uma das complicações iniciais é saber-se o que há, de criança, no adulto, para poder comunicar-se, com a infância, e o que há de adulto, na criança, para poder aceitar o que os adultos oferecem. Saber-se,

também, se os adultos sempre têm razão, se às vezes, não estão servindo a preconceitos, mais que à moral; se não há uma rotina, até na Pedagogia; se a criança não é mais arguta, e, sobretudo, mais poética do que geralmente se imagina... (1949, p. 30)

Assustei-me: não sabia o caminho. "Eu" não sabia o caminho...

Fui recolhendo pistas: como um andarilho, saí caminhando para ver se, nas estradas, "encontrava" coisas. Fui ouvindo histórias das "gentes" que encontrava: João Wanderlei Geraldi em alguns textos, Maria Isabel Dalla Zen, em alguns seminários, Ruth Rocha e Ana Maria Machado em muitas obras infantis... Fui ponderando que talvez, nas falas destas gentes, e de tantas outras, poderia enunciar um novo discurso, uma outra prática.

Comecei a provocar meus alunos, inicialmente, para que escrevessem sobre suas experiências pessoais, suas vivências, suas aspirações, lembranças, vida familiar, suas relações na escola, na rua, no bairro, na cidade. Ao mesmo tempo, criamos a biblioteca de sala de aula, com doações e aquisições: no início a leitura era obrigatória; com o tempo, passou a ser espontânea. Passamos a utilizar mais tempo para esta atividade. Entre uma leitura e outra, os alunos contavam uns aos outros suas experiências de leitura.

Passei a estimulá-los para que escrevessem: com intenção e leitores definidos, eles passaram a produzir textos que eram lidos para o grupo. Surgiam, neste instante, dificuldades em utilizar a "norma culta": grafia de palavras, acentuação, pontuação, concordância e regência eram os tópicos mais problemáticos. Aproveitávamos, então, fragmentos de seus próprios textos para estudarmos a sintaxe, necessária para que os mesmos fossem compreendidos.

Nestas situações, surgiam o racismo e as questões de etnia como as temáticas mais recorrentes: trabalhando com classes populares, meus alunos negros eram um contingente bastante expressivo e, por esta razão "numérica", suas demandas transformavam-se em "interesse coletivo".

Na falta de aportes teóricos que sustentassem “outros olhares”, para além das explicações simplistas e acusatórias, não raro eu “silenciava a discussão”: calavam-se as bocas, permaneciam as indagações em um “tempo que a voz não fala, mas que o coração tributa”.

Todavia considero que é dos deslocamentos vivenciados em minhas leituras teóricas que surgiu a decisão de “emigrar”: buscar novas teorias, conhecer novas formas de perguntar... Mergulhar nas águas de novas praias, baías, golfos (calmos às vezes, revoltos quase sempre...) que me auxiliassem na compreensão/construção de pistas/ferramentas para “arrancar meu roçado das cinzas”.

Assim, iniciei o Mestrado em Educação, junto ao PPGEDU/UFRGS, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dinorá Fraga da Silva para analisar, à luz da Semiótica, a produção textual infantil.

Em meio à realização do Mestrado, passei a atuar na UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul, no curso de Pedagogia: lecionei as disciplinas de Metodologia do ensino de 1o grau I – Linguagem, Metodologia do ensino de 1o grau IV – Linguagem e Metodologia do Ensino Pré-escolar I – Linguagem. Configurava-se uma nova perspectiva: a possibilidade de trabalhar em uma universidade e, nela e através dela, vivenciar a experiência da extensão, da pesquisa e do ensino em nível superior.

Trabalhar com formação de professores/as revelou-se uma experiência determinante: percebi que esta era a opção que, até aquele momento, apresentava-me os maiores desafios. Situada em uma região de colonização alemã, a UNISC – e o atendimento aos encargos docentes – passaram a demandar um aporte teórico que me auxiliasse a orientar melhor as discussões de minhas alunas, e dos participantes dos cursos de extensão nos quais eu atuava, quanto às questões de raça e etnia.

Naquela universidade, costumeiramente era convidada a discutir conflitos típicos da região: os alunos da primeira série e da Educação Infantil chegavam às escolas falando o alemão, fato que, em muitos casos, acentuava as diferenças e as situações de discriminação. A elaboração de propostas pedagógicas que trabalhassem em uma

perspectiva de respeito às diferenças e de inclusão (no sentido de ensinar a “nova” língua – o português – sem julgamentos) tornou-se extremamente importante.

Por outro lado, minha presença causava, em muitas comunidades da região, um grande espanto: uma mulher jovem, professora universitária e negra era, naquele espaço, algo inusitado.

Nestas experiências de estranhamento, vivenciadas nas atividades de extensão que eu desenvolvia, e devido às dificuldades enfrentadas por minhas alunas, reforçou-se o desejo e a necessidade de pesquisar questões relativas à raça e etnia.

Poderia resumir minhas lembranças afirmando que minhas experiências como professora no ensino fundamental, médio (no ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira) e superior (formando professores/as para atuarem no ensino das séries iniciais e no ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira) foram o lugar onde macerei as “folhas” de uma exasperante ausência: a do negro nas representações presentes nas salas de aula. Pude constatar que para a indústria cultural – grandes editoras, indústrias de brinquedos, estúdios de filmagem, etc. o negro ainda é “uma imagem residual”: aparece, somente quando o assunto é o carnaval, o futebol, o sexo, as lendas. Poderia exemplificar as impressões que, algumas das representações de que falo, constantes em um produto específico como o livro, produziram em mim: posso lembrar que os personagens negros mais representativos da Literatura Infantil brasileira em minha infância eram o Saci Pererê e a Tia Anastácia. Julgava-os sem origem ou destino definidos, sem família, esteticamente pouco atrativos. Assustava-me ver a Tia Anastácia de lenço na cabeça, avental, constantemente espezinhada por uma boneca de pano; me entristecia ver o Saci Pererê, uma criatura inumana, com um cachimbo e hábitos estranhos (como trançar crinas de cavalos, sumir com objetos, etc).

Sem dúvida, estas representações produziram efeitos na construção de minhas identidades e agregaram sentidos às significações de “ser negro” que eu até então construíra.

Além dos personagens, as ilustrações presentes na maioria dos livros infantis

impressos no Brasil primaram em mostrar que os palácios, as carruagens, as roupas belas, as famílias, os amigos, etc não eram ambições e/ou produtos que nós, negros, poderíamos acalentar/consumir. Aparecíamos, quase sempre, mal-trapilhos, subalternos e servis.

Todavia ao aprofundar meu trabalho com Literatura Infantil<sup>1</sup> pude perceber que não só de ausência constituía-se o lugar do outro: presenças, e suas materialidades – pictóricas ou retóricas - inventavam, constituíam, diziam do outro.

Com o decorrer do tempo, comecei a perceber que ser negra não era o único diferenciador que me constituía: eu era mulher e isto não era, de modo algum, uma banalidade.

Na escola, as filas separadas para ir e vir; a permissão para brincar de bola – e sujar-se, machucar-se, sem preocupações; a paciência das professoras em aceitar os erros, o caderno sujo ou incompleto, a bagunça... Enfim eram sinais de que ser do “masculino” era diferente: às vezes melhor, bem mais fácil...

Ao tornar-me professora, vi infindáveis vezes meus colegas homens terem suas faltas abonadas sob o pretexto de “coitado, tem família”; ao dedicar-me à formação de professoras de Educação Infantil vi as alunas lidarem, em suas turmas, com a constante preocupação de pais e familiares no sentido de garantir que as crianças se enquadrassem no canto adequado: meninos nos jogos, meninas na casinha.

Tive de lidar com meu desconforto ao ser convidada a dar respostas às estagiárias: dar o que eu não tinha; compreender o que, para mim, era nebuloso.

Fui então, assumindo também como minha essa falta. Assim surgiu meu interesse em analisar as representações de gênero: um outro também (de) marcado nos textos literários infantis. Iniciei este doutoramento sob a orientação da Profa. Dra. Rosa Hessel Silveira, na linha de pesquisa dos Estudos Culturais. Com uma belíssima acolhida,

---

<sup>1</sup> Desde meu ingresso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul leciono para o curso de Pedagogia a disciplina de Leitura e Literatura para a Criança de 0 a 6 anos e atuo intensamente em cursos de extensão nesta área.

fui “perambulando” por diversos autores/as que me conduziram pela mão: no começo pensei que para terrenos sólidos; depois, percebi que na verdade era um trabalho de demolição que eu estava iniciando.

Comecei a desconfiar, desconstruir, perguntar “como”, muito mais do que “por quê”. Percebi que já não me reconhecia mais, constatei que estava indagando, como diz Cecília Meirelles: “Quem é essa que aparece no espelho quando me vejo?” (MEIRELLES, 1984, 67)

Deste modo, quando pareceu consolidar-se minha intenção de pesquisa - analisar as representações de negros e negras na Literatura Infantil (LI) brasileira produzida em suposta consonância com as exigências do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) produzido pelo Ministério da Educação (ME) - percebi, logo, que iria discutir o modo como a ausência/presença, vivida por mim duplamente – como leitora e como professora, como negra e como mulher – constituiu-se; como foi inventada a diferença que demarcou este “outro” na literatura infantil brasileira dos anos 90.

Percebi, também, que nos estudos de gênero encontraria aportes interessantes para minhas análises; troquei de linha de pesquisa, de orientadora e, novamente, com uma belíssima acolhida reordenei minhas questões de investigação e, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dagmar Meyer entremeei Estudos de Gênero e Estudos Culturais para desenvolver minha tese.

## **1.1 - Mudando o rumo**

No começo dos estudos na nova linha de pesquisa parecia-me que a investigação estava cada vez mais se consolidando e que, de fato, poderia identificar e mapear as influências do RCNEI na Literatura Infantil: com esta percepção configurei minha proposta de tese, que se intitulou “Assim são os outros: negros e negras na Literatura Infantil Brasileira (1995-2002)”, Quando da defesa da proposta, entretanto, algumas das questões apontadas pela banca examinadora me fizeram questionar a pertinência

de minhas escolhas até aquele momento. Os principais questionamentos diziam respeito à pertinência de delimitar determinadas obras como sendo Literatura Infantil e de haver, ou não, uma circulação expressiva de tais obras nas escolas brasileiras, em especial nas escolas públicas.

Tais questionamentos se intensificaram quando saí à campo, em visita às editoras, e pude constatar que a presença de obras que pudessem ser classificadas como sendo de Literatura Infantil, que apresentassem personagens negros e/ou negras, era raríssima. Foram inúmeras as vezes em que retornei das editoras com a impressão de estar procurando algo inexistente. Todavia, enquanto crescia a constatação da inexpressividade em termos quantitativos, ampliava-se a percepção de que, quando a temática abordada era exclusão social os personagens negros e negras eram abundantes.

Neste sentido, uma análise preliminar das obras constantes nos catálogos de quatro editoras (Ática, Scipione, Moderna e Callis), dos anos de 2002 e 2003, indicou que cerca de 80% (oitenta por cento) dos títulos que abordavam/discutiam a exclusão social – configurada através de temas como tráfico/consumo de drogas, moradores de rua, violência urbana, dentre outros – apresentavam personagens negros.

Em que pese a pertinência de indagar acerca desta relação – negros/negras e exclusão social – parecia-me estar perigosamente próxima daqueles discursos históricos que no final do século XX (dos anos 1970 a 1990, aproximadamente) ocuparam-se em denunciar o racismo no Brasil e suas formas de articulação/atualização. Tais discursos tiveram e têm sua importância histórica e política, na medida em que pressionaram a sociedade civil e o governo brasileiro, forçando uma reavaliação das teses de democracia racial no Brasil e promovendo o enfrentamento da discriminação racial, através de novas organizações sociais – tais como ONGs – e novas políticas públicas – tais como as ações afirmativas propostas através da política de cotas nas universidades públicas ou reserva de vagas em concursos públicos – bem como a realização de novas pesquisas acerca das questões raciais no Brasil.

Saliento que a minha escolha de não aprofundar as discussões sobre raça e exclusão social recai sobre o fato de considerar que este tem sido o viés analítico mais explorado dentro dos atuais estudos de demografia, desenvolvidos quer pela Sociologia quer pela Antropologia. Portanto, pareceu-me pouco desafiador explorá-lo.

Contudo, acredito que para mim, uma pesquisadora-professora negra, vinculada à universidade pública, atuando na área de formação de professores, os interesses investigativos se configuraram de outro modo e, então, decidi analisar as representações de gênero e raça nos livros que compõe o acervo do Programa Nacional biblioteca na Escola 1998/1999. Percebi que, ao debruçar-me sobre a escola pública brasileira, analisando os livros que circulam em seu interior, disponibilizados através de um programa governamental de proporções gigantescas (para dizer o mínimo), estaria respondendo às questões interpostas pela banca examinadora de minha proposta de tese e, sobretudo, respondendo a minha alma de educadora, comprometida com a relevância de minha investigação.

Ou seja, consolidou-se, claramente, que indagar sobre o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (doravante chamado de PNBE), constituía-se em um mergulho profundo nas bibliotecas das escolas públicas de ensino fundamental do Brasil, vasculhando um acervo presente em 36 mil escolas, disponibilizado para 10,8 milhões de alunos, em um total de 110 títulos. E é aqui que reside, no meu entendimento, o sentido mais amplo desta tese: minhas análises referem-se a discursos que interpelam<sup>2</sup> um expressivo número de crianças e jovens brasileiros, constituindo-se – tais discursos – junto com outros portadores de texto – como filmes, brinquedos, CDs, embalagens, fotos, etc. – em poderosa fonte de veiculação de representações do que

---

<sup>2</sup> Nesta tese não tomo o conceito de interpelação na dimensão proposta por Louis Althusser (1983), mas naquela proposta por autores como Tomaz Tadeu da Silva (2000) e Katrin Woodward (2000) que compreendem interpelação como o resultado de um processo de produção de significações que se desencadeia sempre que um sujeito é interceptado por discursos – produzidos por ele ou por outros – que deslocam-no de suas posições de sujeito, forçando a produção/rearticulação de novos discursos que, novamente, irão interpelá-lo e reposicioná-lo.

possa significar ser branco ou negro, homem ou mulher na sociedade brasileira contemporânea.

(Re) significando os questionamentos da banca examinadora, busquei encontrar, para constituir meu corpus de análise, um acervo que pudesse, de fato, estar presente no cotidiano das crianças brasileiras que freqüentam as escolas dos sistemas públicos de ensino, em cujas páginas, eu pudesse analisar as representações de raça e gênero presentes, tensionando-as em sua dimensão pedagógica. Ou seja, pensá-las enquanto construtos culturais que ensinam a meninos e meninas brasileiros, modos de ser homem e mulher, negro e branco na contemporaneidade.

Assim, minhas questões de pesquisa se reconfiguraram e passaram a ser as seguintes:

1. Que representações de gênero e raça são incorporadas, produzidas e/ou atualizadas nos livros que integram o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola/1999?
2. Como os processos de racialização e generificação se articulam, em tais representações, de modo a engendrar as significações de branquidade, negritude, masculinidade e feminilidade presentes no acervo?

Os estudos acerca da Literatura Infantil e da Leitura vêm, nas duas últimas décadas do século XX e nos últimos anos, crescendo e se diversificando e, em grande medida incorporando discussões acerca das questões de gênero e raça: alguns investigam a questão do feminino - como os de Riche (1996) que busca repensar o papel da mulher na Literatura Infantil e infanto-juvenil - ou, como os de Mariza Mendes (1992), que analisa as questões de gênero nos contos de fada - de Perrault, em especial. Alguns investigam os contos de fada no Brasil, como o de Maria Tereza Amodeo Barbosa (1991); outros se debruçam sobre a questão da ilustração como os de Margaret Schaeffer (1991). Há, ainda, um forte e importante esforço de historicizar a Literatura Infantil e Infanto-juvenil brasileira no sentido de registrar e documentar seu

surgimento e desenvolvimento, bem como as práticas de leitura no Brasil. Nesta dimensão, destacam-se os estudos de Ana Marisa Filipouski (1988), Diana Marchi (2000), Nelly Novaes Coelho (2000), Regina Zilberman (2002). Recebem um espaço significativo, também, as investigações sobre a presença do negro na Literatura Infantil: Maestro (1999), Fabília Aparecida Honorato de Oliveira (2001), Elisabete Nascimento (1998) Claudete Fritsch (1995), Chirley Bazilli (1999), Maria Cristina Soares de Gouvêa (2004). Na perspectiva pós-estruturalista, entretanto, os estudos sobre a Literatura Infantil ou Infanto-Juvenil são raros: podemos citar as análises de Gládis Kaercher (2002), Fátima Pilotto (2002), Maria Isabel Dalla Zen (2002) e Rosa Maria Hessel Silveira (2000).

Assim sendo, um dos motivos que me levou a desenvolver esta tese foi, justamente, o interesse em contribuir para a ampliação das discussões acerca da Literatura Infantil sob a perspectiva citada.

Para que minhas questões de pesquisa ganhassem em materialidade, considerei pertinente situar o PNBE no quadro mais amplo das políticas públicas de formação de leitores no Brasil; mais ainda, pareceu-me relevante discorrer sobre a leitura no Brasil e os processos através dos quais ela passou a ocupar outros espaços, diversos daquele, dentre os quais o da cultura, onde se situava durante o período colonial brasileiro, para o âmbito educacional, como é hoje. Pensar a relação desta transferência com o movimento de desaparecimento/enfraquecimento das bibliotecas públicas – municipais e estaduais – e o gradativo fortalecimento das bibliotecas escolares, permitiu-me caracterizar as condições de possibilidade que tornaram possível e/ou necessária a existência de um programa público de formação de leitores/as e criação, manutenção e ampliação de acervo como o PNBE.

Indaguei quais sentidos tem um programa como este? Em que ele difere dos programas existentes no âmbito do Ministério da Cultura na década de 1990 do século XX (como o PROLER e o PRÒ-LEITURA)? Quem sugere os títulos que compõe o acervo do PNBE? Por quê? Com base em quais critérios? Quais são os custos de um programa

como o PNBE? O que significa, para as editoras, ter obras incluídas na lista dos "recomendáveis"?

Questões como estas se desdobraram de minhas questões de pesquisa e me remeteram à necessidade de mergulhar um pouco na história da leitura no Brasil.

## **2 – Formação de leitores no Brasil: caixas de surpresas**

A implementação de programas públicos, escolares ou não, voltados para a formação de leitores não é uma novidade no contexto brasileiro. Em alguma medida, o desejo de tornar a população alfabetizada leitora, ou "consumidora" de obras, literárias ou não, vem dos tempos do Império.

Não pretendo aqui fazer a genealogia da leitura, ou das práticas de leitura, no país, para apontar possíveis causas para o surgimento do PNBE. Buscarei apontar como o programa tornou-se possível e/ou necessário. Para tanto, afirmo que a leitura no Brasil nem sempre esteve reduzida ou confinada a uma prática escolar; ao contrário, durante boa parte de nossa história colonial ela fazia-se notar em um espectro mais amplo de relações, espaços e práticas que permitiram a consolidação de uma prática cultural bastante diferenciada da que percebemos nos dias atuais. Cabe destacar, todavia, que este argumento – a existência de diferenças nas práticas de leitura ao longo da história brasileira - não carrega nenhum juízo de valor e não atribui às práticas de leitura mais remotas uma excelência ou valor intrínseco que as coloque em vantagem ou superioridade sobre as contemporâneas.

Pensar a formação de leitores a partir das práticas de leitura, me permitiu romper com limitações e contingências que os registros tradicionais sobre autores, obras, edições e acervos encerram. Roger Chartier (1999a, 1999b, 2001 e 2002), ao analisar as práticas de leitura refere que existem diferentes possibilidades de acesso ao livro

bem como diversas posições de leitor.

As peculiaridades das práticas de leitura são influenciadas e circunscritas pela/na cultura de um determinado período. Dentre estas peculiaridades aponto algumas tais como o tempo dedicado à leitura, os espaços onde as práticas de leitura se desenvolviam ou “deveriam” se desenvolver, o compartilhamento (ou não) da leitura através da entonação (leitura em voz alta ou leitura silenciosa); aponto, ainda, questões ligadas ao livro tais como tipo de encadernação (brochura, espiral, e-books), formato (o in-folio, para ser lido sobre a mesa; os formatos médios, dos clássicos, copiados na primeira vaga do humanismo e o libellus, livro de bolso), tipografia (manuscritos, impressos, com diferentes tipos de fonte e/ou caligrafia), etc. (Chartier, 1999a).

São, portanto, as semelhanças entre essas circunstâncias que permitem o mapeamento das práticas de leitura de uma determinada época, uma vez que, mesmo sendo os vestígios destas práticas difíceis de rastrear, o próprio livro traz, inscritas em si, muitas de suas possibilidades de leitura. Deste modo,

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é marcada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracteriza, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao codex medieval, do livro impresso, ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão. (Chartier, 1999, p. 77)

Em que pese a extensão do excerto acima, ele nos permite pensar que, ainda

que as transformações pelas quais as práticas de leitura vêm passando (e o próprio livro, em sua materialidade) sejam extensas, podemos pensar na dinamicidade dos processos que as envolvem ao longo da história e no quanto esta dinamicidade, em se tratando do Brasil, se faz sentir nos modos pelos quais tais práticas foram sendo organizadas e inseridas nos contextos escolares. Todavia devemos lembrar que a própria dificuldade de acessarmos registros confiáveis das práticas de leitura coloniais ou imperiais permite-nos tecer poucas considerações sobre as mesmas; dentre as considerações possíveis está a de que as leituras consideradas legítimas nem sempre estiveram como única fonte de acesso ao texto escrito no Brasil. Apesar do reduzido número de alfabetizados nos tempos coloniais, alfabetizados e não-alfabetizados partilhavam, em grande parte, de uma visão extremamente positiva do ato de ler e nele depositavam uma valorização que transcendia o meramente cognitivo. Luiz Carlos Villalta (1999), em um estudo sobre os leitores coloniais e o uso que estes impunham aos livros, aponta que, no Brasil, os livros e toda a sorte de impressos eram objetos tidos como

[...] fonte de conhecimento, deleite, meio de acesso ao sagrado e elementos de ornamentação. Em qualquer dessas condições, os livros afiguraram-se como fontes de poder, contribuindo para que seus leitores questionassem ou, inversamente, para que viessem a reforçar a ordem estabelecida, fosse ela política, sexual, religiosa ou econômica nos âmbitos privado e público. Para os leitores os livros, assim, inscreviam-se em relações de saber, poder e prazer, sendo importantes nas vidas privada e pública, definindo redes de sociabilidade. (p. 185)

Mais do que nos permitir a visualização das práticas de leitura coloniais, o excerto acima permite compreender que a leitura esteve, naquele período e em outros tantos, imbricada com o poder, ou seja, ler vem sendo significado como a possibilidade de ter acesso à informação e, virtualmente, "poder saber". Este poder representou, na história brasileira, uma fonte de antagonismos. Se de um lado era importante garantir a alfabetização e uma prática de leitura qualificada e fluente para a garantia de promoção

de um maior desenvolvimento humano e, conseqüentemente, econômico, por outro lado, a potencialidade que o ato de ler carregava de subverter a ordem vigente (política, religiosa, econômica, sexual, etc.) representava um expressivo perigo.

Contudo, não se anula a perspectiva de que, no Brasil colônia, os leitores eram escassos e que, por sua vez, as obras e volumes circulantes eram poucos. Neste sentido, os trabalhos de Márcia Abreu (1999) Nelson Schapochnik (1999) Diana Vidal (2002), dentre outros, apontam como e em que intensidade os livros compunham os acervos públicos e privados durante o século XIX no Brasil e, corroboram esta afirmativa. É preciso que se registre que

[...] a posse privada do livro não apenas é precariamente registrada por inventários incompletos e apressados, mas ainda não constitui o único acesso possível ao impresso, que pode ser consultado em biblioteca ou em um gabinete de leitura, alugado em uma livraria, emprestado de um amigo, decifrado em comum na rua ou em um ateliê, lido em voz alta em público ou em reunião. (Chartier,2001, p. 77)

Pensadas a partir de práticas de leitura contemporâneas, não podemos deixar de observar que algumas das possibilidades de acesso, listadas acima por Chartier, são extensíveis a diversos períodos históricos e, assim, se fazem presentes quando da implantação do regime republicano e da adoção do ideário liberal no Brasil que, dentre outras coisas, priorizou a escolarização como pilar para a construção de uma moral e uma ética nacionais (e nacionalistas) que demarcou uma guinada nas políticas públicas voltadas para a formação de leitores. Assim sendo, se na colônia e no império o poder público (consubstanciado nas figuras do rei e do imperador, respectivamente) promoveu o nascimento de uma cultura letrada no país – através da criação da Biblioteca Nacional, da Imprensa Nacional, da escola de Medicina do Rio de Janeiro, dentre outros – para suprir, inicialmente, as necessidades da recém-chegada corte portuguesa e, posteriormente, para atender às demandas do império em crescimento e expansão, na república assistimos a uma tentativa de ampliar a oferta de ensino público no país e de

expandir o número de alfabetizados.

Podemos afirmar que a república marcou, no Brasil, a consolidação da leitura como uma questão educacional e a formação de um acervo escolar como uma necessidade pedagógica, bem mais do que uma necessidade cultural. Há, apesar disto, um constante conflito permeando este processo de consolidação da leitura como uma questão educacional, pois alguns movimentos educacionais do período tinham uma visão muito peculiar da leitura. Assim,

Ao ser introduzida no Brasil nos anos 1920 a Escola Nova utilizara como estratégia discursiva distinguir-se do ensino em voga no país, denominando-o tradicional e qualificando-o de passivo, baseado unicamente na repetição de conteúdos memorizados. [...] Essa nova formação discursiva parecia alijar o livro do universo da escola, uma vez que a própria postura de ler indicava o silêncio e o repouso, afigurando-se o livro como um instrumento de ensino mais adequado à representação que constituíam os educadores novos da escola que criticavam. (Diana Vidal, 1999, p. 336)

Entretanto, na medida em que a escola foi discutindo seus propósitos e construindo suas metodologias, novas significações foram sendo atribuídas às práticas de leitura e novos papéis foram sendo delegados à biblioteca escolar. Sendo pensada como um espaço pedagógico relevante, ela passou a ser re-configurada inclusive fisicamente e, assim, liberdade de escolha, ambiente agradável, livros selecionados e ao alcance das mãos, mesmo que pequeninas, traziam a leitura para o contato próximo do aluno (op cit, p. 345). Portanto, alguns dos objetivos que irão fundamentar programas posteriores de implementação, qualificação e aprimoramento de bibliotecas escolares – e especificamente o PNBE, que é objeto deste estudo – já estavam presentes nas discussões pedagógicas das primeiras décadas do século XX.

Na Segunda metade do século XX vai-se aprofundando o distanciamento entre as práticas pedagógicas escolares e a formação de leitores efetivos. Ao longo das décadas de 1970, 1980 e 1990 do século XX tornam-se freqüentes as críticas aos baixos índices

de alfabetização – e escolarização – e ao descompasso existente entre o nível de escolaridade e as habilidades de leitura – incluídas aqui a compreensão e interpretação. Prova disto é que os dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) dos anos de 1970, 1980 e 1990 apontam o crescimento da escolaridade média do brasileiro e, em contrapartida, o consumo per capita de livros no país, nas mesmas décadas, apresenta decréscimo. Ou seja, em que pese o aumento da escolaridade média do brasileiro, não parece ter se construído uma relação/vinculação sólida entre escolaridade e habilidade/hábito de leitura.

É neste ponto que parece residir a justificativa para a tentativa de estabelecer políticas públicas comprometidas com a formação de leitores: ao evidenciar-se que a ampliação da escolaridade média não significava, *sine qua non* a formação efetiva de leitores, o governo e a comunidade educacional brasileira – leia-se acadêmicos, professores, pesquisadores, pais, etc. – começaram a se debruçar sobre a questão da estrutura didático-pedagógica das escolas públicas brasileiras e a perceber que a formação de leitores não se daria de modo satisfatório com a manutenção da ênfase na aquisição e disponibilização de, apenas, livros didáticos.

Mais especificamente a década de 1990 assiste a ampliação da rede de configuração e formação de discursos e práticas públicas voltados para a educação básica. Implementam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e amplia-se e aprofunda-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). É justamente com o fortalecimento do PNLD, através da criação de comissões de avaliação mais diversificadas (compostas por pesquisadores das universidades, autores de livros e professores da rede pública de ensino), que se começa a promover a discussão sobre o teor e o modo de composição dos acervos nas bibliotecas escolares de todo o país. Há, portanto, uma relação entre os programas dedicados ao livro didático e aqueles que buscam analisar a situação das bibliotecas escolares (e propor políticas públicas para a sua qualificação).

Neste sentido vale observar o quadro abaixo:

<b>Ano</b>	<b>Matrículas no EF</b>	<b>Exemplares de Livros produzidos no Brasil</b>	<b>Compra governamental de Livros Didáticos (em reais)</b>
1999	36.059.742	295.442.356	373.008.768
2000	35.717.948	329.519.650	249.053.552
2001	35.298.089	331.100.000	474.334.699
2002	35.150.362	338.700.000	539.040.870
2003	30.656.132	299.400.000	266.128.366
2004	34.012.434	320.094.027	574.839.852

**Fontes:** Censo Escolar – Ministério da Educação (MEC) / INEP – 1999-2005  
Câmara Brasileira do Livro – diagnóstico do setor editorial Brasil (1999-2004)

Podemos observar, a partir dos dados acima, que a compra governamental de livros didáticos é expressiva e, portanto, integrar ou não as listas dos “recomendáveis” do MEC não significa apenas uma questão de preferência ou sorte; estamos falando de um montante de recursos que ultrapassa a casa das dezenas de milhões de reais/ano.

Assim, a diversificação das aquisições do MEC, advinda da implementação do PNBE, representou um embate entre os interesses das grandes editoras de livros didáticos e os interesses de professores e donos de editoras “alternativas” que passaram a disputar uma parcela significativa de recursos.

### **3 – Uma caixa chega às escolas: Pandora?**

Podemos afirmar que a prática de elaborar programas de formação de leitores verticais (direcionados do MEC às escolas), centralizadores (criados em Brasília para serem aplicados no restante do país) e sem consulta aos educadores (com um acervo que é enviado em caixas prontas), é corriqueira dentro do quadro das políticas públicas

para a formação de leitores. Além disto, o que podemos constatar é que as condições que tornaram possível, e/ou necessária, a existência do PNBE desdobram-se de discussões que imbricam a história das políticas públicas para a formação de leitores no Brasil na consolidação de novas práticas pedagógicas, levadas a termo através da política educacional de cunho neoliberal, implementada no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). Este presidente criou e implementou, em seus oito anos de mandato, políticas públicas voltadas para a ampliação do acesso à educação, à homogeneização curricular e à padronização de resultados nos diferentes sistemas públicos de ensino no país.

Tais políticas, consolidadas através de mecanismos tão diversos como programas – PNLD, PNBE, Bolsa Escola, etc. – parâmetros e referenciais curriculares – PCNs, PCEM, RCNEI – e legislações – Plano Nacional de Atenção à Infância, Lei Ordinária de Assistência Social (LOAS), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) – buscaram criar uma outra maneira de compreender a educação no Brasil, promovendo a consolidação de uma rede discursiva oficial que, dentre outras coisas, buscou prescrever, regulamentar, implementar, avaliar e direcionar as ações e práticas educativas desenvolvidas no seio dos sistemas públicos de ensino em todo o território nacional.

Tomados em conjunto, tais mecanismos ajudam a delimitar a década de 1990 do século XX como um período onde assistimos, no Brasil e em grande parte dos chamados países “emergentes”, a uma modificação profunda da compreensão do papel do Estado.

Na referida década ocorreu a substituição da concepção do Estado como promotor do bem comum por uma compreensão de seu papel como sendo o de gerir e implementar políticas públicas que preservassem e ampliassem os interesses das grandes corporações.

Assistimos, assim, a uma periferação da atuação pública; nela a redução do estado materializa-se através da defesa do chamado “estado mínimo” e ganha destaque, através da implementação de processos amplos e bastante diversificados que

vão desde as privatizações de empresas dos chamados setores estratégicos - tais como energia, comunicações, finanças, etc. – até a redução drástica de investimentos em setores responsáveis pela promoção de desenvolvimento tecnológico e econômico – tais como as universidades, o setor de transportes, etc. Neste sentido, são bastante numerosas as análises que apontam para a correlação existente entre a implementação de tal modelo econômico – o chamado modelo neoliberal - e as políticas educacionais que promovem seu funcionamento (Vera Peroni, 2003; Eneida Shiroma, 2002; Marília Fonseca, 1995).

Marcos desta correlação podem ser situados na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia) em 1990, financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial, bem como nos documentos da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) intitulados **Transformación Productiva con Equidad**, de 1990 e **Educación y Conocimiento: eje de la transformación Productiva con Equidad** (elaborado em parceria com a UNESCO) de 1992.

Tomando como base os documentos da CEPAL e o relatório final da conferência de Jomtien, o governo federal, no período FHC, promoveu em 1995 um encontro entre representantes de diferentes ministérios (Educação, Ciência e Tecnologia e Trabalho) bem como representantes de segmentos da sociedade civil tais como o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), centrais sindicais (CUT, Força Sindical), membros da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), etc. Realizado sob a égide do então Programa Brasileiro de Produtividade e Qualidade (desenvolvido pelo Ministério do Trabalho) o documento final do encontro expõe os principais fundamentos que nortearão as ações e políticas públicas que passarão a ser implementadas nos anos seguintes e que estão contidas em programas – PNLD, PNBE, Bolsa Escola – parâmetros e referenciais curriculares – PCNs, PCEM, RCNEI – e legislações – Plano Nacional de Atenção à Infância, Lei Ordinária de Assistência Social

(LOAS), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

O documento, intitulado **Questões Críticas para a Educação Brasileira**, enumera medidas voltadas para a educação básica, dentre as quais destacam-se a reestruturação de currículos e melhoria dos livros didáticos, a revisão dos conteúdos curriculares (pautando-os pelo desenvolvimento das chamadas “competências” básicas), a implementação de um sistema nacional de avaliação e de exames nacionais (sob a responsabilidade do governo federal), a realização de exames anuais, com a divulgação de resultados (nos moldes do provão), a expansão do atendimento pré-escolar, a autonomia das unidades escolares (incluindo o financiamento) e articulação entre as redes de ensino médio e os setores produtivos.

Quanto ao ensino superior o documento propõe a articulação/integração entre as universidades e as empresas; a articulação entre as universidades e as secretarias estaduais e municipais para redefinição de propostas para cursos de formação de professores; a flexibilização da pós-graduação, visando a sua adequação às exigências dos diferentes segmentos da sociedade; a autonomia universitária (incluída aqui a busca de captação de recursos).

Quanto à formação de professores, o texto propõe a revisão e implementação de currículos de cursos de formação de professores para as séries iniciais, a valorização da prática de ensino, a reformulação dos cursos de formação (Pedagogia) visando a formação de professores-pesquisadores, voltados ao desenvolvimento de novas metodologias e técnicas de ensino; a reestruturação dos cursos de formação de professores (licenciaturas e Pedagogia); a descentralização dos cursos de licenciatura; a extinção dos cursos de habilitação magistério; a criação das Escolas Normais Superiores; a estruturação de planos de carreira com progressão funcional vinculada à qualificação e incentivos salariais à docência.

Não é necessário um aprofundamento na análise dos documentos, ações e programas implementados pelo governo FHC a partir de 1995 para observar que eles guardam uma estreita relação com os princípios listados acima. Todavia não se trata de

apontar uma relação linear, de causa efeito, entre os documentos internacionais – relatório da Conferência Mundial Educação para Todos e CEPAL (1990 e 1992) – e o Programa Brasileiro de produtividade e qualidade do Ministério da Ciência e Tecnologia. Também não basta apontar relações entre este programa e os documentos/legislações da era FHC. O que devemos observar é que estes documentos integram uma mesma rede discursiva que, apesar das disputas internas – evidenciadas através de discursos conflitantes que disputam primazia – enuncia-se como homogênea, adequada aos novos preceitos econômicos e culturais vigentes e, até certo ponto, como a única alternativa possível e/ou desejável. Santos (2002) aponta que

[...] têm sido debatidas as atuais reformas por que passam os sistemas educacionais, denunciando-se os interesses políticos que as orientam, a presença de organismos internacionais nesses processos, enfim, tem sido colocado em foco como essas transformações correspondem às necessidades de reordenação do sistema educacional, aos interesses econômicos e políticos das grandes empresas transnacionais e das organizações e dos organismos políticos que as representam. (p. 350)

Podemos, a partir das idéias da autora, discutir que, mais do que uma influência sobre as políticas educacionais, as novas regras econômicas passam a ser a prerrogativa a partir da qual definem-se as ações do estado e, deste modo, podemos observar

[...] a coerência interna dessas políticas, sua organicidade na busca de um reordenamento da educação, evidenciando o caráter centralizador dessas políticas, realizadas por meio da instituição de parâmetros e diretrizes curriculares, sistema nacional de avaliação e programa nacional de livro didático. (Op cit, p.350)

A meu ver, inclui-se nesta lista de procedimentos adotados pelo governo, também o Programa Nacional Biblioteca da Escola (1999): também ele se instaura como um mecanismo de implementação das macro-políticas da era FHC.

É no interior destas macro-políticas que também o RCNEI e os PCNs, ao meu ver,

se inscrevem: constituídos em propostas curriculares oficiais, ambos devem ser “lidos” em um quadro mais amplo de compreensão do currículo. Assim, aceitando-se que o currículo busca expressar saberes e práticas que constituem discursos que disputam hegemonia, primazia e/ou emergência, vinculados a sujeitos concretos, participantes de diferentes relações sociais e culturais, precisamos aceitar que ele será recebido de diferentes modos por diferentes alunos que, em um país como o Brasil, ocupam diferentes posições de sujeito (Tomaz Tadeu da Silva, 2001; Antônio Flávio Moreira, 1999). Além disto, diferenças como gênero, raça, faixa etária, sexo, classe, credo e etc. deslocam tais sujeitos, constituindo-se em fatores que tornam difícil a implementação de um currículo nacional. Portanto, quando o MEC “avança” sobre as competências do Conselho Nacional de Educação e decide implementar um currículo nacional (ainda que a adoção de tal currículo não seja obrigatória) rompe-se o princípio de apontar diretrizes gerais que reflitam concepções amplas de ensino e aprendizagem e, de delegar a estados e municípios a tarefa de transformar tais diretrizes em um currículo específico (como aponta o CNE em suas diretrizes curriculares) para prescrever, centralizada e autoritariamente, como deve ser o currículo nos diferentes pontos do país.

Não é objetivo desta tese discutir o currículo ou mesmo os documentos produzidos pelo Ministério da Educação, listados acima; o que pretendo, é apontar como estes documentos constituíram, junto com outros programas e ações governamentais uma rede discursiva capaz de produzir identidades e saberes específicos que resultaram na criação de um programa de formação de leitores – o PNBE - direcionado para todas as escolas de ensino fundamental do país, cujo acervo constitui o corpus de análise desta tese. Ou seja, o que argumento é que os discursos governamentais expressos em tais documentos tornaram possível e /ou necessária a existência do Programa Nacional Biblioteca na Escola.

Esta tentativa de rastrear o período de criação do programa não tem a intenção de buscar possíveis origens ou causas para as ações político-pedagógicas que cercaram sua implementação; estes embates para a implementação dos PCN’s e do RCNEI

integraram as condições de possibilidade para que a iniciativa de implementação do PNBE adquirisse os contornos que adquiriu, em um país como o nosso onde os indicadores de leitura e de aquisição de obras de literatura aponta para os menores índices da América Latina.

Compreendendo o PNBE como um fio que compõe a rede de políticas e ações implementadas no governo FHC (voltadas para implementar políticas educacionais), penso ser produtivo discorrer sobre os demais fios que compuseram esta rede (RCNEI/PCNs/PNLD). Assim, além das questões relativas à adequação à legislação, a década de 90 do século XX viu surgir uma proposta curricular única para Educação Infantil em todo o território nacional: em 1997 o ME remete a um grupo de pareceristas, distribuídos pelas instituições de ensino superior em todo o país, o Padrão Referencial de Currículo para a Educação Infantil.

Analisado por pareceristas individuais e institucionais, o padrão torna-se alvo de severas críticas<sup>3</sup> que, dentre muitos outros aspectos, centram-se no fato de que o documento foi levado a termo por uma equipe de profissionais contratados pelo ME que não promoveu discussões nos diferentes segmentos que se dedicam à atenção à criança pequena no Brasil e, também, no fato de que em um país como o nosso, com dimensões territoriais continentais e com uma diversidade cultural espantosa – para dizer o mínimo – um referencial curricular tenha a pretensão de prescrever objetivos, procedimentos e conteúdos universalizantes para a elaboração de ações pedagógicas que atinjam crianças de 0 a 6 anos. Há, segundo as críticas, a presunção de um infante “universal” que, me arriscaria dizer, anuncia-se no documento como sendo branco, de classe média, nascido em uma família mononuclear e urbana (isto para ater-me aos enunciados mais perceptíveis).

Ignoradas pelo ME as críticas ao documento não foram incorporadas ao seu texto final e, em 1998, o ministério surpreendeu as educadoras entregando ao público o

---

<sup>3</sup> É interessante ver, a esse respeito, os documentos produzidos pela ANPED (Associação Nacional de Pesquisadores em Educação) e pela Área de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil (RCNEI): alvo de análises das mais diversas o documento tem, indubitavelmente, um valor político-pedagógico de destaque, na medida em que forçou a comunidade acadêmica, os pais e os professores, a se unirem ao redor de movimentos que visassem “refutá-lo” ou “compreendê-lo”.

Para este estudo o que adquire relevância não é a pertinência, ou não, de um documento desta envergadura; tampouco se trata de avaliar os modos através dos quais ele foi elaborado, ainda que estes modos não tenham sido neutros e nem, necessariamente, democráticos. O que gostaria de destacar é que o RCNEI só tornou-se possível, no final da década de 90 do século XX, porque refletia uma política pública que visava homogeneizar os currículos escolares, tornando exequível, em todo o território nacional, a adoção de instrumentos de avaliação e indicadores capazes de permitir a consolidação de um discurso abrangente e generalizante. Discurso este capaz de “falar” em nome de todas as escolas públicas de Ensino Fundamental e “respeitar” as peculiaridades de cada uma delas, buscando, dentre outras coisas, implementar novos modos de pensar a educação pública que respondessem, de um lado às exigências e metas estabelecidas pelas agências financiadoras, com especial destaque para o Banco Mundial, e, de outro lado, às exigências político-pedagógicas que os sistemas públicos de ensino passavam a fazer ao MEC. Tais exigências podem ser resumidas à incorporação de novas temáticas ao currículo e a novos modos de organização curricular, à gestão democrática das instituições e à (re) formulação de livros e materiais didáticos.

Dentre as novas temáticas incorporadas ao currículo a questão da identidade e da diferença passou a receber destaque: artefatos culturais, como os livros que integram o PNBE/99, analisados nesta tese, passaram, dentre outras coisas, a subsidiar as discussões e o desenvolvimento de projetos e propostas pedagógicas que se ocupavam de tais questões.

Logo, parece-me que se evidencia a relação que esta temática, ao mesmo tempo ampla e ambígua – a identidade e a diferença – terá com as novas produções literárias

infantis surgidas no Brasil da década de 90 do século XX: sendo o livro um dos artefatos culturais de maior destaque na escola, as diferenças nele representadas adquirem especial destaque.

Deste modo, a rede discursiva composta por ações do MEC – RCNEI, PCN's, PNLD, PNBE – evidencia aligeiramento, centralização e, em certo ponto, detalhamento excessivo: a governamentalidade se implementa aqui através de, por um lado, discursos neoliberais de estado mínimo e, por outro, pela expansão da presença do estado nas deliberações cotidianas, que, no caso dos referenciais e programas listados acima, chegam às ações pedagógicas diárias (o que deve ser feito, como deve ser feito, por que deve ser feito, como deve ser avaliado, etc.).

Todavia a rede discursiva integrada pelos PCN's, RCNEI, PNLD, PNBE, dentre outros já trazia as dificuldades de sua implementação pois, o que se propunha fixar, sob a forma de um currículo escolar, já estava, no ato de fixação mesmo, superado. É, pois, o movimento, os embates entre as diferentes forças políticas que integravam as instâncias deliberativas que propuseram os PCN's e o RCNEI que garantiram a proposição de um determinado modelo de currículo – em detrimento de outros possíveis. A cada nova política pública, a cada nova análise, as forças que se articularam para dar sustentação aos diferentes discursos que integraram estas propostas/modelos de currículo, foram criando um novo currículo. Deste modo, concordo com Lucíola Santos (2002) quando esta afirma que

[...] a pretensão a um projeto nacional configura-se como inviável, não porque vivemos em um país de dimensões continentais, mas porque o próprio processo de elaboração curricular só pode ser pensado em uma dinâmica constante de construção e reconstrução que se inviabiliza, quando se cristaliza em propostas como a dos Parâmetros. (p. 355)

Mesmo não tendo analisado, detidamente, cada uma destas políticas públicas da era FHC – materializada sob a forma de currículos, legislações, etc. - percebi que todos

eles, com suas convergências, contradições e conflitos, constituíram-se em processos político-pedagógicos que produziram efeitos profundos na educação brasileira. Ao debruçar-me sobre uma destas políticas públicas, consolidada sob a forma de um programa (PNBE), para tentar analisar os livros que integram seu acervo sob uma perspectiva pós-estruturalista, considere as influências que as demais políticas listadas acima mantiveram com meu objeto de pesquisa. Mesmo não discorrendo sobre cada uma delas, nem tampouco analisando seus mecanismos de implementação, destaco que o acervo escolhido para as análises contidas nesta tese integra a rede discursiva anteriormente referida.

Conforme aponte, os programas da era FHC guardam semelhanças: em linhas gerais eles pretendem pôr em andamento as políticas públicas para Educação traçadas pelo governo e garantir, através de seus modos de funcionamento, o atendimento pleno das proposições contidas no documento do Ministério do Trabalho intitulado *Questões críticas para a Educação Brasileira*. Assim, como uma das sugestões do documento era a melhoria dos livros didáticos, nada mais natural que o governo buscasse implementar um programa de avaliação e qualificação dos livros didáticos no país. O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) foi intensificado no governo FHC com o objetivo de permitir a escolha do livro pela escola com a participação dos professores do Ensino Fundamental, mediante análise, seleção e indicação dos títulos, a universalização do atendimento a todos os alunos do Ensino Fundamental e a adoção de livros reutilizáveis.

O PNLD nasceu, portanto, para fazer frente às críticas quanto à qualidade dos livros didáticos e, nos dizeres de Leyla Bergmann (2002) desencadeou a briga para garantir a inclusão ou exclusão de obras nas listagens do MEC, fazendo com que as editoras promovessem um amplo lobby, para pressionar os avaliadores e os responsáveis pela aquisição das obras. Este é, no meu entendimento, um dos pontos de convergência entre o PNLD e o PNBE: a movimentação de milhões de reais anuais, por parte dos programas, pode representar, para muitas editoras, a linha tênue entre o sucesso ou a falência.

Se considerarmos que todos os alunos do Ensino Fundamental de escola pública, cadastrados no Censo Escolar, têm direito a receber LD distribuídos pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) em parceria com as Secretarias de Educação, e que os livros do PNBE chegam também às escolas cadastradas, veremos que estamos falando de cifras consideráveis e de um contingente de milhões de alunos.

Este fato reforça a amplitude desta análise, na medida em que aponta para o fato de as considerações aqui formuladas estarem se referindo a uma imensa parcela dos estudantes do ensino fundamental no Brasil.

Destaco, ainda, que

[...] podemos constatar que, a partir do PNLD e de suas avaliações, com critérios de exclusão/inclusão dos livros didáticos, o universo editorial sofreu um impacto mais rápido e mais positivo, no sentido de que os editores responderam com mais presteza do que os autores aos critérios de avaliação. (Rojo, apud Bergmann, 2002, p. 53).

E é justamente esta presteza que se faz notar nas chamadas obras de Literatura Infantil e Infanto-juvenil presentes no acervo do PNBE, uma vez que elas passam, a cada ano, por transformações imensas para adequarem-se às listas dos recomendáveis da Fundação Nacional do Livro Infantil e Infanto-Juvenil, fonte a partir da qual o MEC realiza suas compras para o PNBE.

### **3.1 – Enfim, o PNBE**

O PNBE surge em fins da década de 1990 como uma espécie de tentativa de responder à crescente demanda escolar por formação e/ou ampliação do aparelhamento das bibliotecas escolares das escolas públicas de ensino fundamental no Brasil. O

programa foi instituído em 28 de abril de 1997, através da Portaria Ministerial nº 584, pelo então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza. Nas palavras do governo, o PNBE tinha por objetivo central “promover a leitura e o conhecimento de obras literárias entre professores e alunos e dotar as escolas públicas do Ensino Fundamental de um acervo básico formado por obras, principalmente em relação à literatura brasileira, de referência e de outros materiais de apoio” (cf. site do MEC).

Já no ano de 1998, quando supostamente colocado em funcionamento, o PNBE distribuiu 123 títulos, dois globos e um Atlas histórico que compuseram o primeiro acervo do programa. Distribuído a vinte mil (20.000) escolas públicas que haviam registrado, no censo escolar de 1996, matrícula igual ou superior a 500 alunos, o programa também foi entregue para os municípios onde não havia escolas que atendessem aos critérios estabelecidos; foram contempladas, neste caso, aquelas escolas com maior número de alunos. No total, no primeiro ano de funcionamento do programa, chegou-se a uma cifra de 16,6 milhões de alunos atendidos.

A partir da avaliação do primeiro ano de funcionamento do programa (1998), foram sugeridas modificações, sobretudo no que diz respeito à distribuição do acervo. A partir destas, o segundo ano de funcionamento do PNBE, que passou a ser o primeiro ano de efetivo funcionamento, apresentou algumas alterações na listagem de obras apresentadas às escolas; as escolas foram mantidas segundo a listagem do ano anterior. Somente no ano 2000, com as sugestões encaminhadas no ano de 1999 é que o programa implementou transformações significativas para a composição do segundo acervo, que atingiu 36 mil escolas públicas que haviam registrado no censo escolar de 1999, matrícula igual ou superior a 150 (cento e cinquenta alunos). Neste período também podemos observar a ampliação no total de livros (de 2,5 milhões no primeiro acervo para 3,9 milhões no segundo) bem como a ampliação do investimento (de R\$ 15,3 milhões no primeiro acervo para R\$ 17,5 milhões no segundo). Todavia, chama a atenção o fato de que o número de títulos se reduz, do primeiro para o segundo acervos (de 123 no primeiro acervo para 109 no segundo acervo, incluídas as obras de

referência tais como dicionários e Atlas).

No ano de 2000, o PNBE sofreu uma nova, e importante, reformulação: atendendo a uma reivindicação dos professores, o acervo adquirido pelo MEC e enviado às escolas foi composto, exclusivamente, de títulos voltados para os docentes. Este material, produzido e/ou adquirido pelo MEC, serviu supostamente, como subsídio para a modernização das práticas pedagógicas ligadas à leitura. Neste ano, foram distribuídos 577,4 mil obras dentre as escolas das redes públicas Federal, Estadual, Municipal e do Distrito Federal, participantes do Programa Parâmetros em Ação, implementado pelo MEC com o objetivo de popularizar, entre os educadores do país, a adoção e implementação dos PCNs.

Estas foram as bases para a criação do terceiro acervo do PNBE: o atendimento de professores que atuavam nas escolas que faziam parte do Programa Parâmetros em Ação. Cabe ressaltar, que mesmo considerando a mudança de foco do público alvo do PNBE (de alunos para professores) o ano de 2000 apresentou, para o programa, um custo de R\$ 15,1 milhões.

A composição do quarto acervo do PNBE apresentou, novamente mudanças que, partindo das sugestões apresentadas pelos educadores de todo o país buscou, atender a um público-alvo e a um objetivo mais específico: a distribuição de uma coleção de cinco obras literárias para cada aluno de 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental e para as escolas públicas com alunado nessas séries. Deste modo, em 2001, o quarto acervo do PNBE atingiu um total de 139 mil escolas, beneficiando um total de 8,56 milhões de alunos, sendo integrado por um total de 30 títulos distribuídos em 6 coleções de 5 livros cada, perfazendo um total de 60,92 milhões de livros e representando um custo total de R\$ 55,71 milhões.

Por fim, o quinto acervo do PNBE foi disponibilizado no ano de 2002 e teve como critério o atendimento de alunos de 4ª série do Ensino Fundamental e escolas públicas que ofereceram, no exercício de 2002, alunados nesta série devidamente cadastrados no censo escolar. Assim, o PNBE abrangeu, através de seu quinto acervo, 126 mil

escolas, beneficiando um total de 3,5 milhões de alunos, tendo o seu acervo composto por um total de 40 títulos, distribuídos em 8 coleções de 5 livros, perfazendo um total de 20,4 milhões de livros e atingindo um custo total de R\$ 19,8 milhões.

Para melhor visualizar os custos do programa é interessante observar a tabela abaixo

<b>ANO</b>	<b>CUSTOS DA AQUISIÇÃO DE OBRAS*</b>
1998	<b>23,5</b>
1999	<b>17,5</b>
2000	<b>15,1</b>
2001	<b>55,71</b>
2002	<b>19,8</b>

**Fonte:** Site MEC (\*valores em milhões de reais)

Os dados listados acima permitem a visualização de oscilações quanto aos custos do programa que ora manteve-se centrado nos alunos, ora foi centrado nos professores. Conforme tabela abaixo, podemos constatar que os valores não permitem caracterizar nem a expansão do público-alvo nem a ampliação do total de títulos e/ou exemplares que integram o acervo.

Já no governo Lula, o MEC apontava os dados seguintes:

<b>PROGRAMA/ANO</b>	<b>ANO DE DISTRIBUIÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>VALOR EM MILHÕES DE REAIS</b>
PNBE/1998 (Acervos)	1999	20.000	<b>17.447.760,00</b>
PNBE/1999 (Acervos)	2000	36.000	<b>23.422.678,99</b>
PNBE/2000 (Obras)	2001	577.400	<b>15.179.101,00</b>
PNBE/2001 (Coleções)	2002	12.184.787	<b>50.302.864,88</b>
PNBE/2002 (Coleções)	2003	4.216.576	<b>19.523.388,68</b>
PNBE/2003 (Coleções)	2003	8.169.082	<b>36.208.019,30</b>
PNBE/2003 (Acervos-Casa de leitura)	2003	41.608	<b>6.246.212,00</b>
PNBE/2003 (Acervos-Biblioteca escolar)	2003	22.219	<b>44.619.529,00</b>
PNBE/2003 (Obras para professores)	2003	1.448.475	<b>13.769.873,00</b>
<b>TOTAL</b>	<b>—</b>	<b>26.716.149</b>	<b>254.933,96</b>

Fonte: [www.MEC.gov.br](http://www.MEC.gov.br)

Optei por analisar, nesta tese, as obras que integraram o acervo de textos literários indicados no primeiro acervo do PNBE (1998), circulante nas escolas no ano de 1999, por considerar que este acervo, até a presente data, é o que por mais tempo tem permanecido disponibilizado às crianças nas escolas. O acervo, do ano analisado, também foi enviado às bibliotecas escolares e não doado aos alunos; direcionava-se a todo o ensino fundamental e, portanto, teve uma abrangência maior. A lista de textos analisados consta dos anexos desta tese. Abaixo, encontram-se as obras que foram escolhidas como exemplares/ilustrativas dos processos identitários aqui analisados (racialização e generificação).

**Lista das obras exemplares/ilustrativas dos processos identitários analisados**

<b>TÍTULO</b>	<b>EDITORA</b>	<b>AUTOR</b>
<b>A casa da madrinha</b>	AGIR	<b>Lygia Bojunga Nunes</b>
<b>A fada que tinha idéias</b>	ÁTICA	<b>Fernanda Lopes de Almeida</b>
<b>A formiguinha e a neve</b>	MODERNA	<b>João de Barro (Recontado)</b>
<b>A lenda da Vitória Régia</b>	EDIOURO	<b>Terezinha Éboli</b>
<b>Adivinha quanto eu te amo</b>	MARTINS FONTES	<b>Sam Macbratney, Trad. Fernando Nunes</b>
<b>Alice no país das maravilhas</b>	ÁTICA	<b>Lewis Carroll, Trad. Ana Maria Machado</b>
<b>Atrás da porta</b>	SALAMANDRA	<b>Ruth Rocha</b>
<b>Barulho demais</b>	MARTINS FONTES	<b>Max Velthuijs, Trad. Monica Stahel</b>
<b>Berimbau e outros poemas</b>	NOVA FRONTEIRA	<b>Manuel Bandeira</b>
<b>Bisa Bia, Bisa Bel</b>	SALAMANDRA	<b>Ana Maria Machado</b>

<b>Confusão maior no reino de Tânger menor</b>	ÁTICA	Samir Meserani
<b>Contos de Andersen</b>	MARTINS FONTES	Lisbeth Zwerger, (Seleção), Trad. Tomás Rosa Bueno
<b>De dois em dois: um passeio pelas bienais</b>	<u>MARTINS FONTES</u>	Renata Sant'anna, Maria do Carmo Escorel de Carvalho e Edgar Bittencourt
<b>Faca afiada</b>	MODERNA	Bartolomeu Campos Queirós
<b>Histórias da Coleção Gato e Rato, v.1</b>	ÁTICA	Mary França
<b>História de Trancoso</b>	ÁTICA	Joel Rufino dos Santos
<b>Mamãe trouxe um lobo para casa!</b>	SALAMANDRA	Rosa Amanda Strausz
<b>Menino brinca de boneca? Conversando sobre o que é ser menino e menina</b>	SALAMANDRA	Marcos Ribeiro
<b>Meu livro de folclore</b>	ÁTICA	Ricardo Azevedo
<b>O dilema do bicho-pau</b>	NOVA FRONTEIRA	Angelo Machado
<b>O escaravelho do diabo</b>	ÁTICA	Lúcia Machado de Almeida
<b>O mensageiro das estrelas</b>	ÁTICA	Peter Sís, Trad. Luciano Vieira Machado
<b>O povo Pataxó e sua história</b>	SEE/MG/ME (Global)	Angthichay Pataxó et al
<b>O que fazer? Falando em convivência</b>	ÁTICA	Lilliana Iacocca
<b>O sabiá e a girafa</b>	NOVA FRONTEIRA	Leo Cunha
<b>O último dia de brincar</b>	MIGUILIM	Stela Maris Rezende
<b>O velho que trazia a noite</b>	KUARUP	Sérgio Caparelli

<b>Os rios morrem de sede</b>	MODERNA	<b>Wander Pirolli</b>
<b>Ou isto ou aquilo</b>	NOVA FRONTEIRA	<b>Cecília Meireles</b>
<b>Rei Gilgamesh</b>	PROJETO	<b>Ludmilla Zeman (Recontado), Trad. Sérgio Caparelli</b>
<b>Se as coisas fossem mães</b>	NOVA FRONTEIRA	<b>Sylvia Orthof</b>
<b>Serafina e a criança que trabalha</b>	ÁTICA	<b>Jô Azevedo, Iolanda Huzak, e Cristina Porto</b>
<b>Tanto, tanto!</b>	ÁTICA	<b>Trish Cooke, Trad. Ruth Salles</b>
<b>Travatrovas</b>	NOVA FRONTEIRA	<b>Ciça</b>
<b>Um Amigo Diferente?</b>	WVA	<b>Claudia Wernek</b>
<b>Zoom</b>	BRINQUE-BOOK	<b>Istvan Banyai, Trad. Gilda de Aquino</b>

### 3.2 – O PNBE hoje

No governo Lula o PNBE vem passando por expressivas reformulações: em agosto de 2003 o programa foi suspenso, após pronunciamento do presidente da república que afirmava à imprensa, na Bial do livro do Rio de Janeiro, que o Brasil era “um país de pessoas que não lêem” e que ele não sabia “o que o MEC vem fazendo para resolver o problema”.

Ora, no centro da polêmica gerada com o depoimento presidencial o PNBE teve seus custos contestados, sua eficácia questionada e terminou por assumir o papel de frente na exemplificação de um “modelo” de como não formar leitores.

Há questões inequívocas que podem ser colocadas ao programa: os dados da própria SEC/RS, responsável pelo acompanhamento do programa aqui no estado,

apontam que nem sempre os objetivos do programa foram atingidos, na medida em que, por exemplo, as caixas contendo o acervo sequer foram abertas em muitas escolas do estado.

Não há, contudo, dados confiáveis que permitam atestar a eficácia (ou não) do programa: o que podemos supor, pelos números registrados na Secretaria Estadual de Educação (SEC), é que os esforços para aquisição de acervo – uma velha reivindicação dos educadores de todo o país - não significam a melhoria das condições de leitura ou da proficiência em leitura nas primeiras séries do ensino fundamental.

Gostaria de destacar que, no Rio Grande do Sul, a supervisão do PNBE é de responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação e que a secretaria só dispõe de dados arquivados sobre o programa no estado a partir do ano 2001.

Ou seja, o ano que é alvo das análises desta tese não está documentado, fato que me impede de conjecturar sobre a relação das escolas do Rio Grande do Sul, atendidas pelo programa no ano em questão e a abrangência do mesmo aqui no estado.

Quanto aos anos subseqüentes, os dados disponíveis (no site do MEC e da SEC) são os seguintes:

<b>ANO</b>	<b>TOTAL DE ESCOLAS ATENDIDAS (No RS)</b>	<b>Nº DE LIVROS DISTRIBUÍDOS</b>
2001	8.017	618.130
2002	7.568	211.547
2003	8.256	454.685
2004*	Zero	Zero
2005*	Zero	Zero

**Fonte:** site do MEC

\* Os anos de 2004 e 2005 apontam para a interrupção da distribuição de obras pelo programa, justamente após as críticas do presidente; segundo o MEC o programa teve a distribuição de obras às escolas retomada em março de 2005.

Parece-me evidente que o fato do programa, em sua primeira edição, chegar às escolas sem qualquer consulta prévia aos educadores (professores e bibliotecários), para ao quais ele, em tese, também se destina, terminou por criar um ambiente de “surpresa” e desinformação nas escolas-alvo. Este ambiente reforça a pertinência da escolha que fiz de traçar uma analogia entre este programa e o mito de Pandora.

Comparo a caixa de Pandora, metaforicamente, ao PNBE: assim como Zeus aprisiona os males do mundo em uma caixa e confia sua guarda à Pandora, também o governo federal envia uma caixa que contém “todos os males do mundo” para ser guardada-aberta por Pandora-bibliotecária...

Mito e realidade fundem-se em minha metáfora para dar vez e voz às minhas dúvidas e indagações: o PNBE é, como uma caixa, enviado às escolas públicas brasileiras para ser guardado/aberto por uma bibliotecária. Ocorre que as Pandoras brasileiras são diferentes daquela do mito grego: às vezes elas não existem (caso das infindáveis escolas públicas sem bibliotecária), em outras elas não são de “barro e água” – são professoras com outra formação que, por circunstâncias diversas ocupam o cargo/função de bibliotecária. Por fim, não raro, as Pandoras brasileiras não abrem a caixa que Zeus-governo envia: o acervo do PNBE/99 permanece fechado em caixas, à procura de uma Pandora que o abra e faça, por fim, com que os “males do mundo” escapem.

Considero que o uso desta metáfora não é simplista: ele guarda com o PNBE uma relação mais complexa e menos dicotômica. Assim, diferentemente da caixa de Pandora, no PNBE bem e mal não podem ser separados, mas ao contrário, são constitutivos um do outro. A caixa do PNBE não é homogênea; nela o bem e o mal habitam (o PNBE não é apenas um programa equivocado, feito despoticamente pelo governo federal sem consulta às escolas); diferente de Pandora cujo destino está selado, a bibliotecária nem sempre abre a caixa (dados do MEC apontam que o programa nem sempre atingiu suas metas).

Cabe, então, questionar o porquê deste estudo: que sentido tem estudar um programa governamental de alcance “incerto”?

Creio que esta pergunta mereceria muitas respostas, mas por ora limito-me a conjecturar que como formadora de educadores, como professora de Literatura Infantil, parece-me instigante analisar um acervo tão amplo (110 títulos), disponibilizado para tantos (16,6 milhões de alunos), tomando-o como uma grande possibilidade: não pretendi olhá-lo para apontar apenas os limites e problemas, mas ao mergulhar em seus domínios percebi a riqueza e o desafio que ele poderia representar se tivesse suas obras, de fato, disponibilizadas aos alunos, trabalhadas e problematizadas pelas educadoras e bibliotecárias. Penso que o desafio esteja, justamente, em tomar o acervo como ponto de partida, como elemento desencadeador de diversificados processos de formação de leitores, processos estes que poderão ser instigantes, ricos e desafiadores.

Neste sentido, nesta tese posicionei-me como Pandora: abri a caixa para deixar que os males do mundo escapassem; com ela aberta contemplei em seu fundo a esperança e, munida das ferramentas teórico-metodológicas que me permitiram abri-la, produzi minhas análises. É sobre tais ferramentas, que discorro no próximo capítulo.

#### **4 – Abrindo a caixa de Pandora: ferramentas teórico-metodológicas**

Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. [...] A teoria não totaliza; a teoria se multiplica e multiplica. (Foucault, 1999, p. 71)

Para abrir a caixa do PNBE e não me portar como Pandora, pretendo articular nesta seção a abordagem teórico-metodológica que sustenta esta tese. Aqui a

“articulação não é apenas uma coisa (não apenas uma conexão), mas um processo de criar conexões (...)” (Slack, 1996). Este capítulo quer, portanto, criar, dizer teoricamente, contextualizar, definir o lugar de onde falo e por que escolhi dizer deste lugar.

Assim, ao problematizar nesta tese negritude, branquidade, feminilidade e masculinidade (e suas articulações), inscritas no PNBE/99 preciso delimitar e analisar uma ampla gama de relações que este tema mantém com as discussões acerca de infância, cultura, literatura, pedagogia e, ainda, discutir as relações que tais temas mantêm entre si. Não pretendo esgotar em minhas análises as possíveis discussões/relações desencadeadas pelo acervo PNBE/99, mas sim apontar as questões que, nesta tese, são centrais; tentar, de certo modo, recortar conceitos e categorias que me permitirão olhar e problematizar, de um outro lugar, as representações que escolhi enfocar, a saber masculino/feminino, branco/negro.

Assumo que há em mim surpresas e limites, afinal

Meninas olham a vida com olhos grandes de admiração; têm uma graça que o tempo vai lhes tirando como uma película que ficasse pequena demais para a alma. (Luft, 1996, p. 31)

Para construir uma nova película, adequada ao tamanho de minha alma, tomei como parceira de trajetória a perspectiva teórica pós-estruturalista; foi através dela que conciliei os estudos de gênero e os estudos culturais para tentar potencializar minhas análises.

Ao falar dos caminhos que pretendi seguir para concretizar esta investigação, penso ser produtiva, para efeitos de clareza e argumentação, a discussão dos modos como as metodologias vêm sendo discutidas nas pesquisas caracterizadas por abordagens pós-modernas e pós-estruturais.

Assim, considero elucidativas as palavras de Maria Isabel Edelweiss Bujes (2002) quando esta argumenta que

Na perspectiva em que me coloco [...] a teoria está implicada na produção da "realidade". Ao descrever um objeto, a teoria também o produz, uma vez que ela "conforma" certos modos possíveis de vê-lo e de falar sobre ele. Os conceitos que emitimos não correspondem, definitivamente e de modo inquestionável, a alguma "entidade real", eles são apenas um dentre os modos possíveis de nos referirmos a algo que tomamos como real: históricos, contingentes, ultrapassáveis. (p.20)

Ou seja, as perspectivas pós-modernas e pós-estruturais não advogam o abandono do rigor e da preocupação com o método empregado em suas análises, o que elas promovem é a problematização do conceito mesmo de rigor através do abandono de concepções ingênuas que não possibilitem a complexificação das indagações e, por fim, a implementação de investigações que se constituam em um exercício constante de dúvida, incerteza, provisoriedade. Abandona-se, portanto, a busca exclusiva de soluções para mergulhar na vertigem mesma da busca.

Meu mergulho, nesta análise, tentará explicitar-se através de meus esforços teóricos, expressados em sentidos novos que procurei agregar a "velhas" palavras. Esta procura acarretou riscos; a linguagem vaza, a língua nem sempre permite-nos dizer de modo que consigamos adequar as "velhas" formas de dizer aos "novos" sentidos que buscamos construir. Neste vaziar, a linguagem arrasta consigo nossas esperanças. Sinto que

[...] hoje somos infelizes porque nos deixaram o velho vocabulário, mas perdemos a esperança que o enchia de vida. O farfalhar de palavras secas, sem seiva, nos recorda incessantemente e de forma intrusiva o vazio que está hoje onde antes estava a esperança. (Bauman, 1999, p. 247)

Minhas análises são uma tentativa de preencher meu vazio com novos sentidos, reconquistar o direito de ter/viver esperança; portanto, gostaria de salientar que, ao definir que tomaria, nesta pesquisa, a Literatura Infantil como um instrumento

pedagógico, não excluí, de modo algum, sua dimensão artística e, mais ainda, a dimensão através da qual procurarei aceder aos textos: a narratividade. Reforço, deste modo, a concepção de Jonathan Culler (1999) que compreende as narrativas literárias como integrantes de uma classe de histórias denominada de textos de demonstração narrativa, cuja importância situa-se, justamente, na narratividade. Ou seja, na tessitura argumentativa que vai, ao ser organizada, constituindo modos diferenciados de contar.

Tomo nesta tese a narratividade como um conjunto de características que confere aos textos literários um determinado formato que, ainda que seja fluido e mutável, permite que os mesmos sejam distinguíveis dentre um conjunto de textos de tipologia diversificada – tais como textos epistolares, jornalísticos, humorísticos, etc.

Saliento que, ao classificar um texto como literário estou, conforme Culler (1999) lidando com indagações acerca da literatura e dos modos como percebo as relações desta com a linguagem estrito senso.

Faz-se necessário apontar que estou compreendendo a Literatura como aquela arte onde a palavra é posta em primeiro plano; onde, intencionalmente, organiza-se a obra para chamar a atenção para as próprias estruturas lingüísticas. Tomo, portanto, a Literatura Infantil como um espaço de integração da linguagem, como um espaço em que seus diversos níveis e funções acham-se relacionados de um tal modo que temos, enquanto leitores, a atenção despertada para questões como as relações entre forma e sentido.

Ao compreender a literatura como ficção, busquei percebê-la como um lugar de constituição de um universo imaginário, composto por espaço narrativo, personagens, tempo narrativo, etc. e, assim, tentei acolher a visão da literatura como um objeto estético e considerar “o prazer na obra ou o prazer ocasionado pela obra” (p. 40).

Cabe destacar que um texto literário remete sempre a outros textos e, ao mesmo tempo, ao permanente questionamento de suas próprias estruturas – sua textualidade e os modos como ela se constitui - portanto, ao tomar as concepções de Culler (1999) como ferramenta analítica, tornaram-se mais nítidas minhas possibilidades

investigativas: compreendendo os textos como tecidos compostos por diferentes fios e estruturados por diferentes tipos de tramas, busquei promover em minhas análises o desfiamento da trama narrativa.

Através dele, busquei analisar quais são as representações de raça e gênero presentes nessas narrativas. Tomei como mote as questões levantadas por Culler (1999) para indagar aos textos quem fala, quem fala para quem, quem fala quando, quem fala que linguagem, quem fala com que autoridade e, ainda, quem vê, ou seja, a partir da perspectiva de quem os acontecimentos são narrados. Estas questões não se constituem em perguntas retóricas: elas puseram em ação uma perspectiva metodológica que buscou implodir com, as "áreas cegas, omissões, tensões, circunlocações e contradições de cada texto". (Culler, 1999, p. 57)

Assim, considerando estas "áreas cegas" como um dos espaços possíveis de visibilização e problematização das oposições binárias que sustentavam os textos (homem/mulher, negro/branco), procurei evidenciar, nesta tese, como operam as representações de negritude, branquidade, masculinidade e feminilidade constituídas a partir de/sobre tais oposições.

Creio que, neste sentido, as oposições binárias apontaram dois extremos, supostamente homogêneos, hierarquizando-os. Nessas oposições, um dos pólos funcionou como a referência, o padrão a partir do qual o outro foi definido. Demonstrar que os termos presentes nas oposições binárias são interdependentes, são definidos, afirmados, pensados a partir de, e somente com a, existência do outro termo que ele complementa ou ao qual se opõe e, ainda, que as oposições binárias não são constituídas aprioristicamente mas que consolidam-se em relações de poder que permitem operacionalizá-las para que elas engendrem hierarquizações, discriminações, opressões (Cf. Dagmar Meyer, 2000) foi um dos desafios desta análise.

Conforme aponta Zygmunt Bauman (1999) a oposição, consubstanciada através de dicotomias ocupa um espaço de destaque na modernidade

A dicotomia é um exercício de poder e ao mesmo tempo sua dissimulação. Embora nenhuma dicotomia vingasse sem o poder de separar e pôr de lado, ela cria uma ilusão de simetria. A falsa ilusão de simetria de resultados encobre a assimetria de poder que é a sua causa. A dicotomia representa seus membros como iguais e intercambiáveis. No entanto, sua própria existência é testemunho da presença de um poder diferenciador. É a diferenciação assistida pelo poder que faz a diferença. (p.22)

Isto posto, podemos pensar que as oposições binárias estão imbricadas nos processos de diferenciação: um dos membros da oposição “esconde” um poder diferenciador que coloca o outro membro da oposição como o “outro” do primeiro; ainda que um lado “dependa” do outro, esta dependência é assimétrica. Nos dizeres de Bauman (op. cit.) *o segundo lado depende do primeiro para seu planejado e forçado isolamento. O primeiro depende do segundo para sua auto-afirmação.* (p.23)

A partir da análise das oposições binárias, levei em conta as ilustrações tomando-as como integrantes das narrativas, compartilhando a concepção de Alberto Manguel (2001) e considerando que as imagens informam, tanto quanto as histórias. Assim, percebi que

[...] quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas -, atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável. (p.27)

Ou seja, ao atribuir à imagem – situada nas teorias narrativas clássicas como fixa no espaço – um caráter de transformação e mobilidade (atributos tradicionalmente ligados ao tempo na narrativa) pretendi romper com a noção de imutabilidade da imagem (criticada acima por Manguel) e perceber a imagem de um modo dinâmico e relacional, influenciada e configurada pelo olhar de quem a vê.

Nesta tese, as diferentes imagens têm a mesma matriz analítica (visualidade), entretanto elas são construídas através de diferentes linguagens expressivas. Deste modo, as ilustrações presentes no acervo foram analisadas em relação à cor, traçado e forma; as fotografias quanto à luz, enquadramento, zoom e seleção e as pinturas (reproduzidas em algumas obras), quanto ao uso da cor.

Tomados em conjunto, desenhos, fotografias e reproduções de pinturas foram compreendidas, nesta tese, como signos culturais que falam de modos distintos; estes signos, portanto, não foram tomados como idênticos, na medida em que, através de suas materialidades evidenciaram significações que se constituíram por diferentes elementos expressivos (tais como o uso da cor, da luz, traço, etc.)

Assim, em obras como **Serafina e a criança que trabalha** (Ed. Ática, de autoria de Jô Azevedo, Iolanda Huzak, e Cristina Porto) ou **De dois em dois, um passeio pelas bienais** (Ed. Martins Fontes, de autoria de Renata Sant'anna, Maria do Carmo Escorel de Carvalho e Edgar Bittencourt) fotos, personagens desenhados – como Serafina – e reproduções – de cartazes de divulgação das bienais ou obras consagradas como Guernica, de Pablo Picasso-, cumprem a função de ilustrar narrando através de suas visualidades. Esta narrativa permite ao leitor a complementação/ampliação do texto escrito, mas, também, exige uma visão de mundo, criticidade e nível de informação bem amplos, que permitam uma leitura que vá além da compreensão das informações e permita o estabelecimento de conexões e ilações.

Ao analisar as representações de negritude, branquidade, feminilidade e masculinidade presentes nas obras que integram o PNBE/99, pretendi indagar, também, aos recursos expressivos de sensorialidade – traços, formas, cores, aromas, texturas – como estes, através de sua materialidade, narram; buscava indagar o que tais recursos narram e, ainda, em que medida poderíamos perceber aproximações, distanciamentos, continuidades ou rupturas entre estes e a narrativa escrita.

Saliento, todavia, que o acervo não continha elementos sensoriais além dos visuais e, portanto, aromas e texturas não se fizeram representar.

Gillian Rose (2001) trouxe valiosas contribuições para minhas análises através de sua metodologia de análise visual. Rose (op. cit.) aponta que, nas pesquisas sobre visualidade, a vida social tem sido compreendida de diferentes modos. Para ela, a virada cultural institui uma das mais interessantes análises sobre a cultura e, dentro desta, da visualidade. Em sua obra ela aponta a cultura como o resultado provisório e contingente de um processo ou conjunto de práticas onde ocorre a produção e a troca de significados entre os membros de um diferente grupo e que tais significados podem fazer parte de diferentes discursos. Assim, diferentes grupos em uma sociedade podem dar sentido ao mundo de diferentes formas; as representações resultantes deste processo – de dar sentido – por mais estranhas que pareçam, farão sentido para os grupos que as produzem. Rose (op. cit.) salienta, ainda, a centralidade do visual para a construção da vida social nas sociedades contemporâneas; é através da visualidade que o mundo vai sendo “pintado”. Cabe, contudo, distinguir a visão da visualidade: visão seria o que o olho humano é capaz de ver, visualidade seria o modo pelo qual a visão é construída - como vemos ou como nos é permitido ver, como somos obrigados a ver ou, ainda, como somos capazes de ver. Salienta-se, ainda, nesta perspectiva, o caráter central do regime escópico; os modos através dos quais o que é visto e como é visto são culturalmente construídos. Considerando que, em nossa cultura, há uma centralidade do visual, é através da ação de ver que as pessoas tomam conhecimento do mundo, fato este que reforça a importância do visual e aponta para a saturação crescente das sociedades ocidentais pelas imagens visuais; é o que Rose (op.cit.) denomina primado do visual.

Este “primado do visual” foi importante nesta tese na medida em que o acervo analisado – PNBE/99 – atinge crianças em idade escolar a partir dos seis anos (conforme dados do próprio programa) quando elas, na sua maioria, ainda não são alfabetizadas e, portanto, ainda têm, para a concretização de sua leitura, uma necessidade intensa de utilizarem a imagem como ponto de apoio: elas lêem aquilo que aparece na imagem e deduzem que o que está no texto é a mesma coisa ou derivado

da imagem<sup>4</sup>. Assim, ao pensar nos modos como o acervo do PNBE/99 foi lido, parece-me fundamental levar em consideração, então, que

[...] a representação é diretamente dependente de um regime escópico, de um regime da visão. Da perspectiva da análise cultural, visão e representação, em conexão com o poder, se combinam para produzir a alteridade e a identidade. A visão [...] situa-se, de certa forma, entre a representação e o representável. Inquiridor, o olhar esquadrinha o campo das coisas visíveis: o que ele retorna é a representação. [...] Em suma, visão e poder estão mutuamente, indissolivelmente, implicados. É na representação, entretanto, que o poder do olhar, o olhar do poder, se materializam; é na representação que o visível se torna dizível. (Tomaz Tadeu da Silva, 2001, p. 60-61)

Portanto, as representações de negritude, branquidade, masculinidade e feminilidade constituídas no acervo do PNBE/99 tornam-se possíveis de serem analisadas somente se compreendidas dentro de um regime escópico muito particular, que toma a masculinidade e a branquidade como normas a partir das quais as demais representações poderão ser visibilizadas/constituídas. Assim, o que pode ser “dizível” sobre tais representações pode ser pensado a partir das visualidades constituídas nas ilustrações que, neste sentido, serviram de ponto de referência, complementar ou contraditório, para a produção de sentidos no texto escrito. Justifica-se o espaço que a visualidade adquiriu em minha análise.

Os argumentos de Rose (*op. cit*) acerca da análise visual foram considerados em minha análise para que me fosse possível compreender como as imagens funcionam nas obras que analisei; percebi que algumas imagens tinham seu próprio efeito visual que, em muitos casos, guardava uma certa independência do texto escrito. Deste modo os efeitos visuais foram importantes na produção e reprodução de visões da diferença social presentes no acervo do PNBE/99. As imagens analisadas nesta tese constituíram-

---

<sup>4</sup> Os estudos de Emília Ferreiro (1988, 2001) apontam que a construção das hipóteses de leitura, por parte da criança, se apóiam em grande medida no portador de texto: o livro, o jornal, a revista, a embalagem, etc. trazem consigo “pistas” sobre o que neles/nelas pode ser lido.

se em desafios analíticos: precisei deixar a posição da mesmidade, aventurar-me, assumindo minha alteridade e aceitando que,

Existe um olhar que parte da mesmidade. Outro que se inicia no outro, na expressividade de seu rosto. Talvez esta distinção seja uma forma para poder olhar entre aquelas representações, aquelas imagens que tomam como ponto de partida e como ponto de chegada o eu mesmo, o mesmo – o sumidouro, o refúgio do próprio corpo e do mesmo olhar -, e aquelas que começam no outro e se submetem a seu mistério, seu distanciamento, sua rebeldia, sua expressividade, sua irredutibilidade. Uma imagem do mesmo que tudo alcança, captura, nomeia e torna próprio; outra imagem que retorna e nos interroga, nos comove, nos desnuda, nos deixa sem nomes. (Carlos Bernardo Skliar, 2003, p.67-68)

Como princípio analítico, deixar a mesmidade significou adotar o outro, e sua singularidade não como um oposto/antônimo da identidade analisada, mas como o alvo da análise em si; significou aceitar que identidade e diferença se complementam e que *a mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)*. (Tomaz Tadeu da Silva, 2000<sup>a</sup>, p. 79)

Ainda que esta tese não tenha se dedicado a discutir as questões relativas a classe social, destaco que este é um marcador importante que se articula à gênero e raça e promove efeitos de sentido marcantes. Contudo, para dar conta dos limites de minhas análises, ele foi intencionalmente deixado de lado. Cabe salientar que tais efeitos são constituídos pelos contextos sociais de sua visualização e pelas visualidades que os expectadores trazem para tais visualizações.

Destacam-se, então, a partir das idéias de Rose (2001) três pistas importantes que pretendi observar em minhas análises: busquei não reduzir as imagens a seus contextos expressivos (tais como posição na página, tamanho, etc.) e, assim, procurei pensar as ilustrações em sua narratividade, analisando suas inter-relações com o texto; busquei, ainda, pensar as condições sociais e os efeitos dos objetos visuais e, portanto, tentei destacar o seu importante papel nas práticas culturais enquanto elementos

implicados com a produção de diferenças, desigualdades e exclusões sociais e, portanto, muitas de minhas análises buscaram problematizar as representações veiculadas através das ilustrações, indagando acerca das suas contribuições para a produção de tais desigualdades, diferenças e exclusões. Finalmente, pretendi considerar o meu próprio modo de ver as imagens visto que minha trajetória e experiência individual interferiram em meu modo de ver, ou seja, meu olhar sobre as obras foi posicionado e intencional.

Portanto tomei as contribuições de Rose (op cit) como princípios analíticos; considerando estes princípios pistas importantes para a compreensão de minhas análises creio que, ao pensar sobre “como” vi as ilustrações e marcas de visualidade no acervo do PNBE/99, posso afirmar que procurei refletir sobre o quanto deste “como” já vinha inscrito nos livros e o quanto estas inscrições corroboraram ou não outros modos de pensar as representações que me propus analisar.

Assim, saliento que as ilustrações que analisei não foram “inocentes” e convidaram-me a abordá-las de um modo crítico e considerar as práticas sociais e os efeitos de suas visualizações. Ou seja, as representações constituídas por imagens e textos analisados, engendram práticas sociais e, ao mesmo tempo, incorporam elementos das práticas sociais. Considerando que os significados de uma imagem são elaborados em três locais distintos - os locais de sua produção, na imagem em si e na sua exposição - neste estudo me propus a analisá-los apenas em uma destas dimensões, ou seja, na imagem em si.

Considerando, ainda, que debates teóricos sobre como interpretar imagens podem ser compreendidos como sendo debates sobre quais destes locais são mais importantes para compreender a imagem destaque que considere, em minhas análises, a demanda – política e pedagógica - para produzir imagens que representem negros e negras, brancos e brancas, homens e mulheres e que, portanto, quando escolhi quais imagens seriam discutidas mais acuradamente no corpo desta tese, lidei com imagens que são, em alguma medida, resultado de uma “pressão” (quer seja do movimento

negro, quer seja no movimento feminista, quer seja dos preceitos contidos nos documentos curriculares do ME, quer seja da sociedade em geral).

Ainda no que diz respeito à imagem e aos modos pelos quais vemos e atribuímos sentido ao que vemos, outra autora que trouxe contribuições interessantes para as análises deste estudo foi bell hooks (2001). Ao afirmar que o “como se vê” e “o que se vê” é determinado pela raça, assim como pelo gênero, seu trabalho possibilitou-me circunscrever minha posição de pesquisadora negra a partir do conceito de relações de poder elaborado por Foucault; hooks permitiu-me perceber que o ver é constituído por relações de poder que carregam em si a possibilidade de subversão.

O artigo de hooks (op cit), traça uma crítica à teoria cinematográfica feminista e ao cinema, argumentando que tais teorias são cúmplices das assertivas dos filmes, pois categorizam todas as mulheres como sendo brancas e falham em reconhecer que gênero não é o único determinante na “política da visão”: a raça é, também, um fator a considerar. Este artigo permitiu-me potencializar minhas análises para evitar tecer considerações que julgassem “adequadas” ou “inadequadas”, para as crianças negras e/ou brancas as ilustrações presentes nas obras e, mais ainda, permitiu-me pensar que as crianças ocupam diferentes posições de sujeito que lhes permitem escolhas. Elas podem se sentir interpeladas (ou não) pelas imagens presentes nas obras.

Mais do que isso, ao pensarmos o aluno-leitor como uma posição de sujeito que pode ser ocupada por negros ou brancos, meninos ou meninas, não podemos deixar de notar que o próprio acervo do PNBE/99 foi endereçado (pelo governo que o institui) a um aluno específico. Este aluno foi imaginado como sendo de um determinado modo e é para atingir/atender este “modo” que a listagem de obras foi pensada.

Quando me refiro a “endereçado” tomo o termo na dimensão que Elisabeth Ellsworth (2001) aponta ao analisar os modos de endereçamento de filmes: basicamente, o modo de endereçamento de uma obra tenta lidar com a constituição de um receptor ideal, imaginário, a quem, por fim, a obra seria direcionada. Ellsworth (op.cit.) afirma que, em se tratando de cinema, o modo de endereçamento responderia

a questão “quem este filme pensa que você é”. Contudo o modo de endereçamento diz e faz mais: ao presumir seu receptor, ele anuncia como gostaria que ele (a) fosse e incita-o (a) a tornar-se aquilo/aquele (a) que aquele filme (livro, peça, obra, etc.) desejaria. Há, portanto, uma dimensão pedagógica evidente no modo de endereçamento: educa-se o espectador, o leitor, o admirador...

O que afirmo, portanto, é que o PNBE/99 presumiu um aluno(a)/leitor(a) e, para ele(a) representou masculinidade, feminilidade, branquidade e negritude; ao fazê-lo produziram-se modos desejáveis de ser homem, mulher, branco(a) e negro(a). Acredito que ao transpor o conceito de endereçamento, originário das teorias do cinema e trabalhado por Ellsworth (op.cit.) para esta tese, pude complexificar meu olhar e perceber que o endereçamento, pensado em relação ao PNBE/99, localiza-se em um espaço entre o livro (sua materialidade discursiva – sua narrativa, suas ilustrações, suas visualidades \_ textura, formato, etc.) e o aluno/a-leitor/a (aquele/a a quem, em tese, o livro se destina.); perceber, ainda, que este espaço não é exclusivamente individual ou exclusivamente social, mas que se formula no interstício entre ambos. Portanto, em se tratando de um programa governamental, o espaço existente entre o livro e o/a aluno/a está “repleto” de sentidos políticos e pedagógicos que se situam para além das intencionalidades governamentais e que atingem proporções significativas nem sempre controláveis.

Penso que indagar sobre o endereçamento, ao analisar o acervo do PNBE/99, não implicou questionar os efeitos desta ou daquela obra, nem tampouco precisar onde o endereçamento do programa colocou os/as seus/suas leitores/as: as indagações se complexificaram à medida que constatei que o lugar do/a aluno/a-leitor/a mostrou-se fluído, transformável tanto quanto o próprio leitor/a. Assim, ao trabalhar com o conceito de endereçamento e indagar “quem este livro pensa que você é” em cada obra analisada nesta tese pude perceber algumas discontinuidades existentes entre o leitor imaginado quando do endereçamento feito pelos autores/as e o público-alvo definido pelo governo.

O que importa destacar é que, quando falo de descontinuidades reforço a perspectiva de Ellsworth (op. cit) quando esta afirma que as posições dos espectadores, imaginados quando do endereçamento dos filmes, e as posições que os mesmos ocupam não são coincidentes. Como a autora afirma, todos “erram seus públicos de uma forma ou de outra”. (P. 42) Percebi que há, portanto, uma diferença, uma distância entre quem os editores/as, autores/as e ilustradores/as pensam que os alunos/as leitores/as do PNBE/99 são e quem os alunos/as leitores/as pensam que são: reforçou-se, neste aparente desencontro, a perspectiva de compreender os livros como obras cujo acesso se dá de muitos e diferentes modos, em muitos e diferentes lugares. Pude encontrar proximidade com as idéias de Chartier (2001) quando este analisa as práticas de leitura: pareceu-me que ao observar as diferentes possibilidades de acesso ao acervo do PNBE/99 por parte dos alunos/as leitores/as e as diferenças que eles/elas trouxeram para este acesso, pude pensar que, além das diferenças haviam semelhanças, invariantes que apontavam práticas de leitura e práticas pedagógicas compartilhadas, tais como tempo dedicado à leitura, espaço para a leitura, solicitação de fichamentos das obras e produções textuais elaboradas a partir das leituras realizadas<sup>5</sup>.

Outro conceito importante para esta tese foi o de intersecção: ao trabalhar com o conceito de intersecção, tomei-o na perspectiva apontada por Linda Nicholson (2000) que, ao discorrer sobre as possibilidades de articulação do conceito de gênero com outros tantos – tais como raça, etnia, classe, religião, nacionalidade, etc. -, aponta para o fato de que ao articular o conceito de gênero não estamos mais trabalhando em uma perspectiva aditiva, que acrescente à gênero outros elementos e tente apontar como estes coexistem. Estamos, ao invés disso, analisando um jogo de conexões que, ao se estabelecerem promovem o surgimento de novas circunstâncias – relações de poder, discursos, organizações, processos, etc. – que não são o resultado puro e simples de adições. Ao contrário, as conexões promovem novos sentidos através da multiplicação

---

<sup>5</sup> Estas considerações puderam ser tecidas a partir dos dados constantes na home page do MEC em 20/04/2004 e em visita à Coordenadoria do Livro, da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, em 14 e 15 de junho de 2004.

infinita dos termos interconectados; sentidos que as conexões passarão a expressar e rearticular. Assim, ao trabalhar nesta tese com gênero e raça em uma perspectiva de intersecção, estive, em certa medida, comprometida com o esforço teórico-metodológico de promover uma análise que tomasse a articulação como um princípio analítico, não apenas como uma conexão, mas como o processo mesmo de buscar conexões (Jennifer Slack, 1996).

Quando coloquei sob suspeição, nos livros analisados, a branquidade e a negritude, articulando-as com a masculinidade e a feminilidade que neles se instituem, busquei teorizar acerca dos elos que se estabelecem no processo mesmo de articulação entre tais elementos e trabalhei com a perspectiva de que os mesmos não são lineares; eles são complexos, múltiplos, variáveis, contingenciados e não necessários, decorrendo, portanto, desta não linearidade, uma dinamicidade e uma imprevisibilidade que foram, nesta tese tomadas como princípio analítico. Deste modo, uma das características mais marcantes da perspectiva pós-estruturalista de análise, adotada aqui, é a re-significação da noção de linguagem por considerar que, nela, os sentidos construídos estão em suspenso, dizendo, expressando, mas, de certo modo, com ambivalências, reticências e incompletudes. Não falo apenas de palavras: falo de linguagens, entendendo-as como um fenômeno mais amplo do que a mera expressão através das palavras.

Tomo as perspectivas apontadas pelos Estudos Culturais para tratar a linguagem como um elemento central da organização cultural contemporânea, como um construto que, mais do que um conjunto de signos que guarda relações distintas com aquilo que representa – quer como índice, como ícone ou como símbolo. (cf. Charles Peirce:1972); algo que opera e trabalha na constituição mesmo daquilo que é representado. Conceitualizo a linguagem como o meio no qual e através do qual torna-se possível a nós, humanos, significar e pensar a existência; não há, nesta perspectiva, como pensar “fora”, “antes” ou “sem” a linguagem. Considero, assim, que a abordagem pós-estruturalista é

Uma abordagem que, mesmo pressupondo a produção discursiva do social e dos sujeitos, não implica a negação da existência material de pessoas, coisas e eventos, mas que sustenta que elas não têm, em si, significados fixos, uma vez que elas significam e se tornam verdadeiras somente dentro, ou pela articulação, de determinados discursos enraizados em contextos particulares e localizados (Meyer, 2000, p. 57).

Assumem, a partir destas definições de linguagem, uma destacada importância os conceitos de discurso e de formação discursiva. Neste estudo tomo o conceito de discurso de Michel Foucault (1997), compreendendo-o como formador e produtor dos objetos de que fala: o discurso como produtor do real. Para ele o discurso é não apenas um conjunto de signos, mas “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (p. 56). Tais práticas são cercadas de disputas de/por poder, disputas pelo direito de nomear, definir; estas disputas expressam, ainda, a luta pela legitimidade e pela autoridade de dizer.

Cabe destacar que, para Foucault (1997), os discursos se inserem em formações mais amplas: as formações discursivas. Compreendo as Formações Discursivas como locais de exercício do poder; não como um *locus* genérico de poder onde dominação, subordinação, solidariedade e a busca de igualdade, obtidas através da convivência e da sociabilidade, são produzidas e asseguradas de “uma vez por todas”, mas sim como instâncias que englobam estratégias de articulação dos diferentes discursos para buscarem primazia uns sobre os outros.

Assim, não interessa pensar o que há antes do discurso: nesta tese o que importa é ver como o discurso significa dois marcadores identitários – gênero e raça - para produzir, em um artefato específico (o livro infantil), corpos generificados e corpos racializados.

Neste sentido, trabalhei com o conceito de formações discursivas tal como este foi utilizado por Debbie Epstein e Richard Johnson (1998) que, inspirados em Foucault (1997) discutiram os discursos sobre sexualidade circulantes nas escolas e, para tanto,

definiram a formação discursiva como uma combinação de discursos ou de estratégias discursivas com “histórias” diferentes, articulados sob relações de força singulares e postos em funcionamento ao mesmo tempo e no mesmo lugar.

Para Epstein e Johnson (1998) as formações discursivas seriam compostas de discursos hegemônicos, discursos residuais e discursos emergentes. Eles chamam de discursos hegemônicos aqueles que parecem, para a maioria das pessoas, inquestionáveis, impossíveis de serem problematizados; pensando em relação às configurações familiares, por exemplo, poderia ser caracterizado como discurso hegemônico àquele que institui a família mononuclear heterossexual como a família “natural”. Existiriam, contudo, na mesma formação discursiva os chamados discursos residuais; aqueles que parecem de certo modo superados, mas que ainda se fazem sentir. Seriam exemplos de tais discursos aqueles que anunciam a procriação, e a subsequente formação de uma família como o objetivo primordial do casamento. Por fim, os discursos emergentes seriam aqueles que trazem consigo a possibilidade de forçar rupturas dentro da formação discursiva – para garantir a manutenção das formas hegemônicas ou promover novas formas em detrimento destas. Seriam exemplos de tais discursos aqueles que lutam por instituir a legitimidade da união de homossexuais.

Deste modo, ao estender as concepções de Epstein e Johnson (1998) para minhas análises, problematizei as representações de negritude, branquidade, masculinidade e feminilidade no acervo do PNBE/99 compreendendo os discursos apresentados por Epstein e Johnson (1998) como coexistentes dentro de uma mesma formação discursiva disputando, em embates de poder travados através das articulações por eles acionadas, primazia. Assim, ao pensar os discursos hegemônicos presentes no PNBE/99, percebo uma relação entre os conceitos de articulação e hegemonia e uma proximidade com as idéias de Ernesto Laclau (1977) quando este discorre sobre as classes e afirma que a hegemonia de uma classe consolida-se *não tanto na medida em que seja capaz de impor ao restante da sociedade uma concepção uniforme de mundo, mas na medida em que consiga articular diferentes visões de mundo de tal forma que*

*seja neutralizado o seu potencial antagonismo.* (p. 161)

Ora, ao pensar em discursos hegemônicos presentes no acervo do PNBE/99, considero, justamente, aqueles discursos que conseguiram articular as suas diferenças internas, neutralizando eventuais conflitos, e lograram se apresentar não como os discursos de uma determinada classe (sobre si mesma e sobre as demais), mas como os discursos “universais”, representativos de todos, independentemente de sua classe, gênero, religião, etnia, etc. De certo modo penso que os discursos presentes no PNBE/99 têm um matiz essencialista que opera de modo a mobilizar representações de negritude, branquidade, masculinidade e feminilidade, naturalizando-as e, em grande medida, universalizando-as.

Ao mesmo tempo, as representações visibilizadas no conjunto de tais articulações estão imbricadas em um processo de diferenciação que não é neutro: este processo desigual e, ao fazê-lo, estabelece relações de subordinação e opressão entre negros e brancos, homens e mulheres. É no seio de tais relações assimétricas que as desigualdades de poder, de acesso a bens e serviços, etc. precisam ser consideradas nesta tese. Nos dizeres de Slack (1996, p. 114) *com e através da articulação, engajamo-nos ao concreto para mudá-lo, isto é, para rearticulá-lo* e, portanto, minhas análises encerram o desejo de engajarem-se no concreto para problematizá-lo.

Não se trata, pois, de assumir uma análise essencialista, pretensamente “transformadora”, mas sim de tomar como minha, na tessitura desta tese, uma perspectiva posicionada que deseja rearticular as relações entre educadores (responsáveis pela formação de leitores) e o acervo do PNBE/99.

Outro conceito importante neste estudo foi o de representação. Dentro dos Estudos Culturais Stuart Hall (1997) é um dos autores que desenvolveu o conceito de representação situando-o no campo das discussões sobre a cultura. Hall define a representação como “o processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem para produzir sentidos” (1997: 61). Ou seja, o mundo e as coisas que nele “habitam” só têm significação (e, portanto, torna-se inteligível, cognoscível) através da linguagem; o

processo de produção de significados é constituído dentro de práticas de significação, permeadas de/por relações de poder. É então, no interior de tais práticas, que tem sentido perguntar-se, como o faz Dagmar Meyer (2000), *quem pode dizer o que, acerca de quem, a quem, em quais circunstâncias?* (p.60). O que está em jogo aqui não é com quais linguagens expressivas estarei operando, mas sim que, conforme Louro (1997),

[...] estamos aqui operando a partir de uma perspectiva teórica que entende a representação não como um reflexo ou espelho da realidade mas como sua constituidora. Nessa perspectiva, não cabe perguntar se uma representação "corresponde" ou não ao "real", mas, ao invés disso, como as representações produzem sentidos, quais seus efeitos sobre os sujeitos, como elas constroem o "real". (p. 99)

Cabe, ainda, destacar que a representação só adquire sentido dentro de uma determinada cultura ou de um determinado sistema de significação o que implica dizer que

[...] o que aqui se argumenta, de fato, não é que "tudo é cultura", mas que toda a prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem o seu caráter discursivo. (Hall, 1997, p.33)

E é precisamente no interior dos discursos ou das formações discursivas que se constroem as representações através das quais engendram-se nossas identidades. Conforme Silva (2000) *a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos.* (p. 17) Ao falarmos de representações estamos, portanto, falando de poder e dos modos pelos quais este se expressa e opera através delas.

No conjunto de livros que compõem o acervo PNBE/99, então, ao analisar as representações de negritude, branquidade, masculinidade e feminilidade estou indagando sobre como o poder opera e como ele está imbricado na construção/constituição de tais representações. Considerando que *quem fala pelo outro controla as formas de falar do outro* (Silva, 2001, p. 34), autores, editoras, ilustradores e demais profissionais envolvidos na produção/divulgação/publicação de uma obra controlam/influem os/nos modos como negros (as), brancos (as) serão representados/significados dentro da cultura. Afinal é justamente o caráter constitutivo das representações que potencializa e amplifica o sentido de analisar, em um produto da cultura infantil tão expressivo quanto o livro, e em um programa tão amplo quanto o PNBE, negritude, branquidade, masculinidade e feminilidade.

Aceitando que elas não são estanques, isoláveis, delimitáveis, mas que se apresentam fluídas, articuladas, produzindo efeitos de sentido que ultrapassam a sua sobreposição/soma, concordo com Emmanuel Lévinas (2000) quando este salienta que *representar não é trazer um fato passado a uma imagem atual, mas sim voltar à instantaneidade de um pensamento tudo o que parece independente desta. Nisto a representação é constituinte.* (p. 145-146) Logo, nesta tese, não assumi a defesa deste ou daquele modo de representar, ou “denunciei” este ou aquele preconceito (de gênero, raça, etnia, etc.). Constatei que, no acervo do PNBE/99 a oposição masculino/feminino opera com uma função estruturante das demais oposições (por exemplo, negritude/branquidade) e que, deste modo, ela potencializa o que Nelly Richard (2002) define como dispositivo sócio-masculino que organiza a diferença na desigualdade (p. 161) Assim, pude observar que no acervo do PNBE/99 as diferenças sexuais e raciais podem ser tomadas ora como conseqüências ora como causas das hierarquizações e desigualdades e, deste modo, observei que as diferenças trazem implicações concretas para os marcadores de gênero e raça, mas também para a “superfície” onde tais marcadores se inscrevem: a identidade. Assim sendo, novas identidades produzem e são produzidas pelos processos de generificação e racialização desencadeados dentro

do acervo do PNBE/99. Além disto, o desejo de definir estes "outros", produzidos por estes processos, permeia as obras.

É como se, deste modo, se estabelecesse a normalidade do já sabido, a quietude daquilo/daqueles que não precisam ser definidos, nomeados, expostos, escrutinados. Estes "outros" produzidos no seio do programa são os definíveis, aqueles/aquelas que precisam ser ins (es) critos.

Parece-me emblemático que o epicentro de muitas das discussões acadêmicas e proposições (e posições) políticas na contemporaneidade se situe no desejo de definir estes "outros". Reforçando a inserção desta tese no universo escolar, pensar o outro na escola, através de um artefato que nela circula, representou indagar sobre os modos como o currículo vem ocupando-se dele.

Para contrapor-me a este processo, que busca escrutinar o "outro", trabalhei com a diferença não em uma perspectiva de tolerância ou aceitação, mas como o marco no interior do qual é possível pensar a identidade: é a identidade na e da diferença. Tomei como minhas as questões de Patrício Peñalver (2000) e, ao analisar as obras do PNBE/99 pensei que é possível uma relação do eu com o outro sem privá-lo de sua alteridade. Ou seja, em termos metodológicos procurei pensar as representações analisadas como o resultado de uma relação de complementaridade, onde uma identidade consolida-se com a existência da identidade aparentemente "oposta": o masculino pensado somente em relação ao feminino – que o delimita e define – sem necessariamente hierarquizá-lo. Procurei pensar o feminino como central e integrante da identidade de gênero masculina, ainda que nos discursos hegemônicos e residuais ele aparece justamente como o oposto disto. Assumi o desafio de *entrar e sair das composições de identidade, mediante um zigue-zague entre diversos eu (s)*. (Richard, 2002, p. 166) e este foi o ponto a partir do qual minhas análises tornam-se possíveis; assumi a posição de sujeito que se permitiu

[...] deixar momentaneamente de lado o tom denunciante e

reivindicatório das lutas de identidade e das políticas da representação [...] para me aventurar naquelas margens, onde um carnaval de formas e estilos desobedientes procura fissurar a ortodoxia do mundo dos protestos ("sociedade") e das respostas ("ação", "conhecimento"). (Op. Cit.: p. 166)

Procurei o que Guimarães Rosa definiu como "a terceira margem do rio", não para encontrá-la – oxalá ela jamais se apresente – mas para viver o afã mesmo da busca. Afinal *a arte e a literatura sabem torcer os esquemas identitários, desviá-los na direção das margens onde se alojam as matérias simbolicamente mais complexas por sua turbidez, convulsões e quebras.* (Richard, 2002, p. 167).

Ao falar sobre o "outro" e sobre as teorias que dele se ocupam imbriquei minhas análises e conceitos com as discussões acerca de identidade e diferença. Na perspectiva pós-estruturalista, identidade e diferença são duas categorias interligadas: partilham de uma relação de interdependência onde uma se define em relação à outra. De acordo com Silva (2000) [...] *além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação lingüística* (p.76); ou seja, não são naturais, não são essenciais, não são imutáveis. Constroem-se na e pela cultura; explicitam-se na e pela linguagem. Para Meyer (2000) [...] *as identidades ou as múltiplas posições que o sujeito assume no âmbito do social remetem a sentidos profundos de pertencimento, convergentes ou conflituosos* [...] (p. 106). São estas convergências e estes conflitos que pretendo perscrutar ao analisar as representações de negritudes, branquidades, masculinidades e feminilidades no PNBE/99.

Saliento ainda que, do ponto de vista conceitual, foi improdente a separação dos conceitos de identidade e diferença uma vez que concordo com a perspectiva que situa a diferença como um dos marcadores das identidades (Silva, 2000) e, portanto, no que se refere à Literatura Infantil, ao pensarmos nas representações presentes nas obras analisadas neste estudo, abordei a produção/veiculação das diferenças sob o ponto de vista dos sistemas simbólicos de representação, ou seja, compreendendo que

A identidade e a diferença são estritamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. (Silva, 2000<sup>a</sup>, p. 91)

De algum modo, educadoras que, como eu, entram em contato com a Literatura Infantil brasileira, vivem, no cotidiano das instituições de atendimento à criança pequena, nas escolas de Ensino Fundamental, ou no cotidiano dos cursos de formação de educadores, a percepção de que

A identidade emerge, não tanto de um centro interior, de um “eu verdadeiro e único”, mas do diálogo entre os conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles, de assumirmos as posições de sujeito construídas para nós por alguns dos discursos sobre a “inglêsidade” – em resumo, de investirmos nossas emoções em uma ou outra daquelas imagens para nos identificarmos. (Hall, 1997, p. 26)

A identidade é marcada por uma multiplicidade de posições de sujeito o que a torna, portanto, não fixa e nem tão pouco singular – ela é relacional, múltipla e provisória. Neste sentido, a identidade tende a ser compreendida como o processo onde a multiplicidade, o conflito e a instabilidade da subjetividade são operados de tal forma que passam a assumir contornos de coerência, estabilidade e continuidade. É como se, ao assumir estes contornos, a identidade tivesse um núcleo. Cabe destacar que, nesta perspectiva, a produção de identidades coletivas, abranda ou apaga traços de outras identidades, mas, também, carrega-os consigo. Ou seja, a construção da identidade coletiva guarda, sempre, o apagamento da memória da heterogeneidade interna de um grupo; isso não significa, necessariamente, deslocar ou neutralizar as relações de poder existentes na heterogeneidade, mas sim reafirmar traços que seriam compartilhados e que assumem centralidade para, deste modo, permitir aos sujeitos a vivência do

sentimento de pertença. Assim, ao compreendermos a identidade como um processo, torna-se impossível compreendê-la como já estando constituída. É mais apropriado falar, então, de discursos, matrizes de significado e memórias históricas que entram em circulação para produzir modos de identificação em um determinado contexto cultural e político (Elizabeth Spelman, 2000).

Diante de um produto como o livro de Literatura Infantil, é possível dizer que não problematizar eventuais ações e/ou escolhas pedagógicas que digam respeito à gênero e raça torna-se difícil. Cabe, contudo, destacar que este estudo não pretende funcionar como um libelo, pois me parece que tais movimentos já ocuparam/ocupam seu espaço. Instaurei minha análise para espreitar, suspeitar, indagar. Trabalhando com a idéia de que não há um discurso homogêneo que seja pautado por enunciados "conhecidos", que indique às crianças, como um "lanterninha" de cinema, quais devem ser seus "assentos". Aponto que há transições, dobras, fissuras que foram incrustrando na aparente "rocha bruta" do conjunto das narrativas por mim analisadas texturas até então desconhecidas. Mais do que isto, vale lembrar que

A utilização de narrativas de ficção, de maneira geral, ou dos recursos que a indústria cultural mais recentemente associou à produção de livros infantis (sofisticação de projeto gráfico, uso de recursos semióticos variados) com a finalidade de ensinar às crianças (...) se firmou como prática cultural continuamente exercida, o que se pode constatar, por exemplo, com um simples correr de olhos sobre as sinopses de livros, em catálogos atuais de pequenas, médias e grandes editoras de publicações infanto-juvenis. (Rosa Maria Hessel Silveira, 2000, p. 175)

Não vi nas obras que compõem o PNBE/99 uma força de constituição/imposição de posições de sujeito unidirecional, que apontasse para a construção de representações homogêneas de infância. As representações de infância escapam, escorregam, se transformam... Como Alice, que inventa e reinventa a si mesmas, as representações integram discursos que indagam

“ \_ Quem é você?” , pergunta a lagarta à menina.

“ \_ Eu – eu mal sei, senhor, neste momento – ao menos sei quem eu era quando acordei esta manhã, mas acho que devo ter mudado muitas vezes desde então.” (Lewis Carrol, 2000, p. 60)

Ao analisar o acervo do PNBE/99, pude perceber que ainda é bastante marcante a vinculação da Literatura Infantil e Infanto-juvenil com a Pedagogia: educar a infância, moldando-a com preceitos morais tidos como adequados, sempre foi uma das funções desempenhadas pela Literatura Infantil e Infanto-juvenil. O que muda, em função do tempo, dos processos históricos e das concepções de infância, é o modo como esta função será desempenhada. Deste modo, discutir as transformações nas concepções de infância e a relação destas com o papel educativo das narrativas literárias infantis pareceu-me importante.

#### **4.1 – Um bocado de infância e cultura: é preciso educar os pequeninos...**

Desdobra-se da contextualização deste estudo a necessidade de falarmos um pouco sobre infância e cultura, para compreendermos a Literatura infantil e Infanto-juvenil, em uma de suas dimensões: a de aparato pedagógico que visa educar à infância. Para tanto, discorro sobre a invenção da infância: o amplo e dinâmico processo através do qual os discursos médico, pedagógico, religioso e sociológico (para citar apenas alguns) foram, sobretudo ao longo dos séculos XVII e XVIII delimitando um período da existência humana como sendo aquele ao qual a sociedade deveria voltar-se, concentrando esforços e instituições para a promoção/construção de uma nova ordem social.

Assim, podemos afirmar que a infância, tal como hoje nós a conhecemos, é um discurso enunciado na modernidade: antes dos séculos XVII e XVIII não existia a “infância” como concepção de uma faixa etária distinta, com interesses próprios, necessitando de cuidados e educação especiais.

Se formos observar os registros da infância na Grécia ou mesmo em Roma (através dos textos de Aristóteles, das tragédias de Eurípedes ou dos textos de Sófocles, para citar alguns) veremos que a criança não gozava de qualquer privilégio jurídico ou institucional: no direito romano<sup>6</sup>, por exemplo, o direito à vida era estendido à criança somente quando esta apresentava condições de subsistir sem a presença da mãe. Ainda assim, o infanticídio era uma prática aceita, amplamente, jurídica e moralmente na Roma dos césaes.

Somente com a expansão do cristianismo e a sua posterior adoção como religião do império (por volta do século IV dc) é que veremos surgir um novo estatuto jurídico para a infância: é a construção da criança como um “igual”.

Philippe Ariès (1981) refere-se à proximidade criança-adulto quanto ao desempenho de papéis sociais: encargos domésticos, o trabalho no campo, a promoção da própria subsistência irão acompanhar a criança durante os primeiros séculos da era cristã: [...] *assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes.* (ARIÈS, 1981, p. 156)

Na Europa será somente com a ascensão da burguesia que assistiremos a emergência de um novo discurso sobre infância que, dentre outras coisas, buscará legitimar e garantir, também aos filhos dessa nova classe, saberes e espaços ocupados até então apenas pela prole da aristocracia. Esta busca, entretanto, será empreendida por diversas instituições: escola e família irão se inserir em um novo regime discursivo que tem uma marca muito expressiva dos humanistas e moralistas dos séculos XVI e

---

<sup>6</sup> Cf. Mário Bretone, 1994.

XVII e uma grande influência dos movimentos reformistas e contra reformistas das igrejas protestante e católica.

Só no final do século XVII e especialmente durante o século XVIII, o processo de pedagogização da infância começou a se delinear no discurso pedagógico. [...] a escola foi vista como o *locus* necessário onde tal processo deveria acontecer, através da divisão das crianças por faixa etária e também através da distribuição do tempo e do espaço [...] (Jane Felipe de Souza, 2000, p. 57)

Se na Europa a "sorte" dos infantes não será das mais "cobiçáveis", aqui, do outro lado do Atlântico (e para que os portugueses fizessem sua travessia), seu destino era igualmente incerto. Fábio Ramos (2000) aponta que os "embarcados" estavam sujeitos a toda sorte de abusos (de sevícias sexuais a torturas, de excessos de esforços físicos – tais como manter o convés limpo, auxiliar no preparo das refeições de todos os embarcados, adultos e crianças – a assassinato). Quanto às crianças indígenas, tanto quanto seus pais, elas eram caçadas e utilizadas como escravas (sempre que possível).

Somente com a chegada dos jesuítas, e seu credo, uma lenta e gradual constituição do infantil, como "especial", merecedor de doutrinação, catequização e salvação, foi se constituindo. Comungando dos mesmos cuidados dispensados às crianças brancas, o indígena será alvo de esforços educativos e religiosos que tentarão construir as novas bases da incipiente sociedade colonial brasileira<sup>7</sup>.

Podemos, assim, situar o nascimento da infância no centro de um novo ideário sobre a família, onde novos discursos sobre maternidade e criança irão inscrever as condições de possibilidade de emergência dos enunciados que engendram, até os nossos dias, os saberes sobre a infância: a criança passa a ser definida como um ser que necessita de atenção e zelo, de um espaço físico e simbólico dentro da família; um

---

<sup>7</sup> Conforme apontam Rafael Chambouleyron (2000); Sandra Mara Corazza (2000) e Mary Del Priore (2000), dentre outros.

ser puro, ingênuo; portador de uma “essência frágil e preciosa” que, se adequadamente encaminhada, poderá garantir cidadãos “honestos e de bem”. Emerge, assim, a infância do vir-a-ser, a semente.

Áries (1999) nos dá uma visão bastante clara de como estes novos discursos sobre a infância vão se constituindo:

Entre o fim da Idade Média e os séculos XVI e XVII, a criança havia conquistado um lugar junto de seus pais, lugar este a que não poderia ter aspirado no tempo em que o costume mandava que fosse confiada a estranhos. Essa volta das crianças ao lar foi um grande acontecimento: ela deu à família do século XVII sua principal característica, que a distinguiu das famílias medievais. A criança tornou-se um elemento indispensável da vida quotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro. [...] Essa família do século XVII, entretanto, não era a família moderna: distinguia-se desta pela enorme massa de sociabilidade que conservava. [...] A família moderna, ao contrário, separa-se do mundo e opõe-se à sociedade o grupo solitário dos pais e filhos. Toda a energia do grupo é consumida na promoção das crianças, cada uma em particular e sem nenhuma ambição coletiva: as crianças, mais do que a família. (págs. 270-271)

De certo modo, são estes enunciados sobre a infância, dúbios e conflitantes, que passarão a interpelar os sujeitos até nossos dias: definida, regulada e analisada, esta infância passa a ser o “estandarte” do antagonismo, pois nela habitam o bem imanente, essencial e imaculado – constituidor do sentido mesmo de infante – e o mal, igualmente essencial – original, como o pecado cristão.

Há nesta infância uma pureza a ser preservada – mantida intocável – e um mal a ser reparado, purgado, reprimido e subjugado: eis aqui as tarefas que a modernidade confiará a várias instituições, mas em especial à escola e à família, como referi anteriormente.

Poderíamos, todavia, imaginar que, a partir do ideário humanista consolida-se um modo de ver/educar o infantil, pautado pelo desejo de proteção e zelo. Poderíamos, mas estaríamos sendo reducionistas: o estabelecimento de uma rede de educação e formação da infância é bem mais complexo do que isto.

Persistirão, por vários séculos, as práticas de “descarte” da infância indesejada, vigentes nas mais diversas culturas e, sobretudo, efetivas aqui: o infanticídio e o abandono na roda dos expostos conviverão com a implementação e o desenvolvimento de uma rede de atendimento à criança pequena no Brasil. Apenas para exemplificar, Débora Mello (1998) aponta que em Porto Alegre na década de 20 (do século passado), enquanto empresas privadas e escolas particulares implementavam suas turmas de jardim de infância a Santa Casa de Misericórdia mantinha em pleno funcionamento a sua roda de expostos<sup>8</sup>.

Assim sendo, delimitada, definida e catequizada será a infância “confiada” à escola: nela os discursos médico e pedagógico se encarregarão de “prescrever” os modos através dos quais ela será educada.

Na instituição das maquinarias<sup>9</sup> que irão servir para estabelecer controles cada vez mais estritos sobre a infância, destaco o papel da Literatura Infantil. Conforme Zilberman (1987),

É neste contexto que surge a literatura infantil; seu aparecimento, porém, tem características próprias, pois decorre da ascensão da família burguesa, do novo status concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola. Conseqüentemente, vincula-se a aspectos particulares da estrutura social urbana de classe média, não

---

<sup>8</sup> A roda era um mecanismo eficiente de descarte, pois “Tal dispositivo permitia que, do lado de fora, pudesse ser colocada a exposta e, após um giro, esta passasse para dentro do estabelecimento, sem um contato direto entre quem estivesse no exterior, de modo que tanto o depositário quanto o recebedor não pudessem ver-se reciprocamente.” (Corazza, 1998, p. 94). Mello (1998) aponta que a roda só foi extinta em Porto Alegre em 1940. Cabe salientar que aqui ocorreu uma peculiaridade importante quanto à identidade racial dos descartados, pois diferentemente de outras províncias brasileiras, aqui as crianças expostas eram, majoritariamente, brancas (cf. Jurema Gertze, 1990).

<sup>9</sup> Tomo o termo maquinaria na dimensão apresentada por Maria Isabel Bujes em *Infância e maquinarias*. Belo Horizonte: DP&A, 2003.

necessariamente industrializada. Por sua vez sua emergência deveu-se antes de tudo à sua associação com a pedagogia, já que as histórias eram elaboradas para se converter em instrumento dela. (p. 3)

Delimitam-se, assim, no interior das narrativas sobre infância e Educação Infantil, as condições de possibilidade para a emergência de uma relação estreita entre escola e Literatura Infantil. Nos dizeres de Zilberman (1987)

A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. Literatura Infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão.(p. 13-14).

A partir deste entendimento da infância como construção cultural há aqui um aspecto peculiar no acervo do PNBE/99: ainda que as concepções de infância se transformem ao longo do tempo, há, no entanto, uma tendência a congelar a criança em um tempo específico, considerando a mudança do tempo como algo inadequado de ser abordado nas narrativas infantis, reforçando uma tendência já percebida em outros estudos.

Saliento que é marcante, do ponto de vista quantitativo, o número de obras que, no acervo, ocupam-se em desempenhar função pedagogizante: as máximas morais, os comportamentos exemplares são apresentados como um modelo a seguir.

Para desempenhar esta função pedagogizante, as obras valem-se da fantasia, dentre outros recursos, ou do que Maria Teresa Colomer (2003) denomina de ficção fantástica: um tipo de variação do chamado realismo mágico que se ocupa de mesclar narrativa de costumes, ironia e fenômenos fantásticos para criar *uma nova luz interpretativa sobre a realidade*. (p. 221)

Obras como **O velho que trazia a noite** (ED. Kuarup, de autoria de Sérgio Caparelli), **Receitas de olhar** (ED. FTD, de autoria de Roseana Muray), **Plantando uma amizade** (ED. Studio Nobel, de autoria de Rubens Maruk), se encaixam nesta

tendência e reforçam o fato de que, *quando a fantasia ultrapassa os limites do campo literário para invadir o axiológico, quando reivindica a imaginação como um valor pessoal e coerente com as novas propostas pedagógicas* (Colomer, 2003, p.222) estamos diante do surgimento de novas relações entre a Pedagogia e a Literatura.

Assim, algumas das narrativas que se preocupam em trabalhar/analisar uma espécie de realismo social, são em pequeno número e reforçam a tendência de redução deste gênero narrativo: encontram-se neste perfil **Serafia e a criança que trabalha** (que procura discutir o trabalho infantil); **O Povo pataxó e sua história** (que procura discutir a questão indígena, a demarcação de terras e a redução da população indígena); **Um amigo diferente?** (que procura discutir a inserção de um menino com síndrome de Dawn na escola).

Aqui também cabe ressaltar uma assincronia entre a Literatura Infantil e infanto-juvenil e as tendências pedagógicas: em um período em que os chamados temas transversais são alvos das propostas curriculares públicas (PCN's, RCNEI), o acervo do PNBE/99 é integrado, em sua maioria, por obras que não se ocupam intencional e explicitamente dos chamados temas sociais.

Outra tendência marcante nas obras do acervo é a antropomorfização dos animais – acompanhada, aliás, de um marcante antropomorfocentrismo: **Barulho demais** (com seu jacaré e elefante bípedes, músicos, habitando um edifício); **Adivinha o quanto eu te amo** (com pai e filho, coelhos bípedes), dentre outras obras, indicam que o que conta é parecer/ser humano, reforçando uma tendência já apontada em outros produtos culturais por Kindel (2003). Todavia estes animais-humanizados não têm marcas em suas identidades/corporiedades: raça, classe, sexualidade e, não raro, gênero não são inscritas em seus corpos, tornando-os, assim, ahistóricos e com as suas alteridades apagadas.

Feitas estas considerações, de cunho mais geral, sobre o acervo e as obras e reafirmando que todos os aportes teóricos trabalhados até aqui reforçam a importância

de analisar as representações de negritude, branquidade, masculinidade e feminilidade presentes nas obras que integram o acervo do PNBE/99, passo ao escrutínio da caixa.

## PARTE II

### Nos domínios de Pandora: a abertura da caixa

Começo a abrir a caixa de Pandora pelo avesso: tomo como ponto de partida para minha análise do acervo do PNBE/99 a última obra que aparece na listagem – **Zoom**, de autoria de Istvan Banyai, editado pela Brinque-book. Através desta escolha ilustro um princípio que norteou a análise das 110 obras: iniciar pelo contrário, pelo oposto daquilo que seria esperado, pelo avesso, pelos caminhos não regulares ou não delimitados.

Zoom é, ele próprio, um exercício de descaminho: no livro o olhar do leitor é transformado em uma câmera fotográfica que, a cada página, vai ampliando seu ângulo, aumentando seu zoom. Sem valer-se de palavras o livro desafia o leitor, em um ritmo incessante, a inserir novos dados às imagens já conhecidas, deslocando-as, a cada página, para um novo contexto.

Quase como num exercício filosófico, somos incitados a incluir a parte no todo, sem cessar, complexificando nossa leitura e tendo que, forçosamente, a cada nova imagem, aceitar a provisoriedade de nossa leitura anterior e a fluidez de nossas certezas. **Zoom** nos apresenta a narrativas dentro de uma narrativa, onde somos levados, pela seqüência de imagens, a ampliar/complexificar nosso território, percebendo que, em função do contexto, pode-se perceber significados culturais diversos.

Entretanto Zoom faz mais: a medida em que as páginas se sucedem, a cor dos personagens vai escurecendo – começamos com duas meninas brancas, passamos por um índio, um menino mestiço (latino?), até chegarmos à uma ilha, onde o carteiro

negro (a pé, de bolsa pesada pela correspondência, suando) entrega uma carta a um aborígine (caracterizado pela pintura corporal e vestimenta rudimentar). Ao final, percebemos que a cena nos é apresentada do alto, de um helicóptero, dirigido por um homem branco (aliás, há um predomínio de personagens masculinos). Este homem branco é a última figura humana que aparece no livro e nos leva a crer que é, ele próprio, o olho que esteve por trás da câmera, conduzindo o zoom.

Deste mergulho, veloz e instigante, saí com os olhos treinados para ir adiante, nas páginas analisadas, e voltar, com os olhos em zoom, para ver mais, ampliar mais o já visto, acrescentar sentidos fugidios, que talvez na leitura anterior tivessem escapado.

Todavia, por reconhecer este movimento como infindo, em um dado momento suspendi o vai-e-volta-e-vai; sustei o movimento e recortei minhas impressões: é sobre este recorte, e as relações dele com alguns conceitos, que discorro a seguir.

## **1 – Primeiros passos analíticos**

Nesta tese busquei promover uma análise cultural, compreendendo-a como

[...] formas interessadas em lidar com práticas e produtos da cultura; delas resultam “novas” histórias que não se localizam em nenhum dos campos buscados no decurso das análises e que, tampouco, instituem um novo campo de conhecimentos ou metodologias. Sobretudo, essas são histórias assumidamente parciais, incompletas e orientadas pela preocupação com a representação das circunstâncias, e não pela busca das “causas”. (Maria Lúcia Wortmann: 2002, p. 77)

Assim, minha busca de analisar as representações de gênero e raça em um acervo específico – PNBE/99 – teve por objetivo mapear as circunstâncias que tornaram possível e/ou necessário construir de um determinado modo (e não de

outros modos possíveis) as identidades raciais e de gênero de homens e mulheres presentes nas obras.

Compartilhando a visão de Clifford Geertz (1990) de que a Cultura é um conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções para governar o comportamento, compreendo que a cultura condiciona nossa visão de mundo, fazendo com que os indivíduos participem diferentemente de sua cultura. Deste modo as crianças que são atingidas pelo PNBE/99 nas escolas brasileiras, acessam e significam aos livros do acervo de diferentes modos; estes diferentes modos demarcam, contudo, que

[...] o entendimento do poder pedagógico da cultura popular em geral e da cultura infantil em particular envolve esta falha da sociedade em reconhecer que o poder desempenha um papel exagerado na formação de experiências pessoais. [...] O poder produz imagens do mundo e das pessoas que o habitam que fazem sentido para aqueles que recebem essas imagens. Os filmes, livros, videogames e programas de TV da cultura infantil moldam a forma com que as crianças brancas, por exemplo, entendem a pobreza e as raças marginalizadas – e, por sua vez, como estas crianças como brancos, vêm a reconhecer seus próprios privilégios. (Shirley Steinberg, 2001, p. 47-48)

Destaco que este modo de operar da cultura infantil não se faz sentir apenas em relação às crianças brancas, mas é compartilhado por todas as crianças que, em menor ou maior grau, estão sujeitas a sua influência. Não se trata, tampouco, de moldar as crianças, mas de apresentá-las a representações que se mostram hegemônicas e, no mais das vezes, que atendem aos interesses das grandes corporações (especialmente àquelas ligadas à produção e veiculação dos produtos da própria cultura infantil, como brinquedos, filmes, roupas, jogos, etc.).

Portanto, quando me debruço sobre o acervo de um programa público, estou de certo modo analisando relações de poder que posicionam as crianças atingidas pelo programa de tal sorte que elas constituam/construam sentidos para suas identidades – raciais e de gênero – e as identidades dos demais.

Estes sentidos são constituídos, também, pelas representações presentes nos livros e, portanto, analisá-las é pensar nas relações de poder que este artefato cultural – o livro – veicula e visibiliza.

Para tanto, os primeiros movimentos analíticos desta tese, após a definição do corpus da pesquisa (acervo de 110 obras do PNBE/99), foram no sentido de procurar me apoderar das obras: manuseá-las, conhecê-las, observá-las.

Os primeiros contatos com as obras foram nas bibliotecas de duas escolas estaduais, que foram escolhidas por integrarem a rede de escolas atendidas pelo programa e por se localizarem nas imediações de minha residência e da universidade: a E. E. Anne Frank e o Instituto de Educação General Flores da Cunha.

Ao longo de vinte dias, interrompidos por uma longa greve do magistério público estadual (ocorrida entre os anos 2003 e 2004), fui lendo as obras e constatando que a aquisição do acervo era fundamental. Assim, com uma verba de auxílio da Pró-reitoria de Pesquisa da UFRGS e com recursos próprios, adquiri os 110 títulos que integram o acervo do PNBE/99.

Após a aquisição das obras, iniciei os primeiros fichamentos, visando as primeiras categorizações: preenchi planilhas, com os dados como os do modelo abaixo, procurando levantar informações importantes.

<b>Título:</b> A fada que tinha idéias
<b>Autor (a, es, as):</b> Fernanda Lopes de Almeida
<b>Tradutor (a, es, as):</b> não
<b>Ilustrador:</b> Edu
<b>Editores:</b> Ática
<b>Ano da 1ª ed:</b> 1971/ 22ª ed. 1999
<b>Personagens negros:</b> Nenhum
<b>Personagens brancos:</b> Todas as personagens são brancas, com exceção feita aos personagens não-humanos (bule, relâmpago, animais) que são apresentados de diferentes cores (azul, amarelo, etc).
<b>Personagens masculinos:</b> Nenhum
<b>Personagens femininos:</b> São fadas apresentadas como criativas, belas e detentoras de poderes.
<b>Observações quanto ao texto e/ou imagem:</b> Conta a história de uma fada (Clara Luz),

que se rebela contra o fato de ter de aprender a ser fada através de um livro com encantamentos já conhecidos. A fada vai fazendo experimentos com sua varinha e arriscando-se a criar novas magias. Ela termina por convencer as fadas mais velhas de permitirem às mais jovens experimentarem/criarem seus próprios feitiços. O texto é dividido em pequenos módulos, que podem ser lidos separadamente, como contos. As ilustrações são feitas em cores fortes e ocupam a página inteira, formam um pano-de-fundo para o texto escrito. Nelas, as fadas aparecem através do uso de sombreamento.

Com as planilhas em mãos, comecei a buscar as primeiras aproximações entre as obras, de modo a ordená-las e agrupá-las ao redor de características compartilhadas ou invariantes.

A partir dessa busca elaborei os primeiros agrupamentos ao redor das representações escolhidas para esta análise (negritude, branquidade, masculinidade, feminilidade); elaborei, também, a criação dos quatro processos de formação das identidades raciais e de gênero que desenvolvo nesta tese: reificação da branquidade, a radialização da negritude, a masculonormatização e a periferização da feminilidade.

Com as quatro categorias definidas, a partir da leitura das obras, escolhi para detalhamento, dentro do corpo da tese, um conjunto de obras que considere exemplares, ou seja, elucidativas das categorias criadas e que permitissem dar visualidade aos processos analisados. Esta escolha foi ancorada na constatação de que o detalhamento da totalidade das 110 obras não traria acréscimos substantivos ao teor das análises e argumentações e, ainda, acarretaria o inconveniente de ampliar, em muito, o tamanho do texto.

Gostaria de apontar que o programa analisado aparece como uma iniciativa pública voltada à formação de leitores, cujo acervo pode ser compreendido, em sua dimensão pedagógica, como um conjunto de narrativas que, através de seus textos e ilustrações, ensinam aos meninos e meninas que freqüentam as escolas públicas brasileiras, dentre outras coisas, modos de ser homem ou mulher, negro, negra, branco ou branca.

Gostaria de salientar que, nesta tese, estou usando o termo narrativa enquanto

suporte para os significados culturais e, assim, ora uso o termo texto em um sentido mais amplo – como um artefato cultural; ora com um sentido mais restrito – como linguagem escrita. Em ambos os usos que faço do termo texto, compreendo que é através dele (texto) que as narrativas circulam; eles dão materialidade às narrativas.

## 1.1 – Comentários gerais acerca das narrativas

Tomando como ponto de partida os estudos de Colomer (2003), elaborei algumas considerações gerais sobre das obras analisadas, levando em conta elementos que se constituíram nos textos e/ou nas ilustrações.

### **Quanto ao cenário narrativo:**

Considereei o cenário narrativo como sendo constituído pelo lugar e pelo tempo nos quais transcorre a ação das obras. Deste modo, quando analisei o lugar (espaço) das/nas narrativas, não busquei distinguir entre *cenários que correspondem a lugares possíveis ou puramente imaginários* (Colomer: op cit, p. 199); para dar maior clareza às análises, denominei de lugar fantástico (Cf. Colomer, op cit) aqueles que supunham lugares impossíveis de serem ocupados (interior de uma pedra, páginas de um álbum de família, folha de uma vitória-régia).

Quanto ao tempo, procurei mapear nas obras se ele podia ser determinado ou indeterminado e, ainda, se as ações poderiam ser situadas no passado, presente, futuro ou na concomitância destes períodos. Considerei o modo como objetos, vestimenta, entorno eram descritos e/ou ilustrados (iluminação pública – a gás ou elétrica; meios de transporte – automóveis, carruagens, barcos, bondes; descrição urbana – ruas, prédios, parques, etc.); estes elementos serviram de aporte para as categorizações.

Assim, quanto ao cenário narrativo, as 110 obras puderam ser agrupadas conforme o quadro abaixo.

Espaço	Tempo
a) Determinado – 100 das 110 obras	a) Passado – 8 das 110 obras
b) Indeterminado – 10 das 110 obras	b) Presente – 25 das 110 obras
c) Urbano – 52 das 110 obras	c) Futuro – 19 das 110 obras
d) Rural – 36 das 110 obras	d) Indefinido – 30 das 110 obras
e) Lugar fantástico – 10 das 110 obras	e) Misto (tempos concomitantes) – 4
f) Misto (u/r) – 12 das 110 obras	das 110 obras

#### Quanto aos personagens:

Procurei mapear, nas 110 obras, como são apresentados os personagens principais e os personagens secundários, para analisar como neles/através deles foram sendo representadas a negritude, branquidade, masculinidade e feminilidade. Assim, pude demarcar que os personagens principais da maioria das obras são brancos (98 %), homens (65%) e adultos (51%).

Estes dados reforçam o fato de que estes personagens adquirem/são investidos de uma autoridade significativa: suas falas, escolhas, propostas, demandas são ouvidas, aceitas, encampadas, atendidas pelos demais personagens, reforçando o que Culler (1999) aponta ao afirmar que alguns personagens dizem, na narrativa aquilo que importa.

Meus dados se aproximam bastante dos que foram encontrados por Regina Dalcastagnè, professora da Universidade de Brasília, em pesquisa recentemente divulgada.

Em matéria publicada no jornal Folha de São Paulo<sup>10</sup> a professora aponta os números da discriminação racial e da estereotipia dos personagens na Literatura Brasileira: ao analisar os romances brasileiros publicados entre os anos de 1990 e 2004, a pesquisadora aponta que estes seguem a tendência das telenovelas em sub-representar ou representar de forma estereotipada as classes sociais e raças menos privilegiadas. Assim, os dados da pesquisa apontam que

<b>Dos 1245 personagens listados em 2558 romances</b>
62,1% são homens
37,8% são mulheres
71,1% dos protagonistas são do sexo masculino, contra 28,9% do sexo feminino
68,3% dos narradores são do sexo masculino, contra 31,7% de narradoras
<b>Dos 165 autores pesquisados</b>
72,7% são homens
93,9% são brancos
78,8% têm escolaridade superior
73,3% nasceram nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul ou Minas Gerais
Mais de 60% moram nas cidades do Rio de Janeiro ou São Paulo
<b>Com relação à cor dos personagens</b>
79,8% dos personagens são brancos; 7,9% negros e 6,1% mestiços
84,5% dos protagonistas são brancos: 5,8% são negros e 5,8% mestiços
36,2% dos personagens brancos pertencem à elite econômica; 56,6% são da classe média
73,5% dos personagens negros são pobres; 12,2% deles são miseráveis
52,6% dos mestiços são pobres
53,3% dos indígenas são pobres
mais de 90% de todos os personagens integrantes da elite intelectual são brancos

<sup>10</sup> Folha de São Paulo de 23 de outubro de 2005.

Reforça-se aqui a tendência, já apontada nesta tese: os personagens principais são, na sua imensa maioria, homens, adultos e brancos. Considerando que este papel dentro da narrativa – o de ser o personagem principal – demarca a autoridade e a importância da fala/ação daqueles/daquelas que o exercem, vemos serem reiterados os modos de representar a masculinidade branca, modos estes que vão hierarquizando e subordinando as demais identidades raciais e de gênero dentro das obras, colocando-a como norma. Conforme Silva (2000<sup>a</sup>),

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. [...] A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como *a* identidade. (p. 83)

Outro dado importante, em relação aos personagens diz respeito ao fato de eles possibilitarem aceder ao modo como, através de suas trajetórias, se constituía a sua função de mediadores entre o texto escrito e as intencionalidades pedagogizantes das obras.

Nesta tese, escolhi apenas algumas representações – de negritude, branquidade, masculinidade e feminilidade – ligadas a dois processos importantes (generificação e racialização); saliento que estes processos não são os únicos existentes nas obras analisadas e, mais ainda, que os modos como tais processos se implementam não são os únicos: nesta tese estão expressos os modos de implementação do processo de racialização e generificação que me foram possíveis analisar. Os modos expressos não esgotam – e não desejei em nenhum momento que assim tivesse ocorrido – as possibilidades de articulação e nem de leitura de outras tantas representações.

Para que possamos compreender melhor como o processo de racialização opera, faz-se necessária uma breve retomada de suas significações e usos, bem como uma revisão sucinta do conceito de raça<sup>11</sup>.

## 2 – Racialização: os “de cor” e os “incolores”

O termo racialização surgiu nas análises sociológicas da década de 1970 e referia-se ao processo ideológico e político por meio do qual determinadas populações eram identificadas por referência às suas características fenotípicas (reais ou imaginárias), de tal modo que só pudessem ser compreendidas como tendo uma possível unidade “biológica”.

Posteriormente, a noção de racialização passou a ser usada para referir-se a categorias supostamente fixas da população mundial (sobretudo em estudos sobre população)<sup>12</sup>.

Segundo Michel Banton e Cashmore (2000)

A noção de racialização foi usada num sentido mais amplo para se referir a qualquer processo ou situação em que a idéia de raça fosse introduzida para definir e qualificar uma população específica, suas características e suas ações. (p. 457)

---

<sup>11</sup> Vários autores/as, no Brasil, vêm discutindo as problemáticas da negritude e da branquidade, podendo-se citar, dentre eles: Guerreiro Ramos (1996), Clóvis Moura (1988; 2005), Valter Roberto Silvério (2005), Maria Aparecida Bento (2002), Iraí Carone (2003), Ana Célia da Silva (2001), dentre outros/as. Em que pese a relevância de seu trabalho, não me apoiei neles nesta tese em função de minha opção teórico-metodológica, que me levou a privilegiar outras perspectivas e autores/as.

<sup>12</sup> Um exemplo de tais estudos é o trabalho de Jacqueline Beaujeu-Garnier (1980). Cabe, contudo, sinalizar que os estudos demográficos mais recentes já articulam o conceito de raça a outras variáveis importantes, tais como gênero, classe, etnia, nacionalidade, etc. Neste sentido, aponto os trabalhos de Elza Berquó (1988) e Nelson do Valle e Silva (1991).

Nesta tese, a racialização é tomada, a partir do acervo do PNBE/99, como um conjunto de discursos e práticas que imprimem aos corpos um sentido que carrega elementos de diferentes práticas culturais para estabelecer, através da fusão dos conceitos de raça e cor, a hierarquização de indivíduos. Ela não é neutra: é sistemática, é intencional, é polissêmica e multidirecional.

Em última instância, a racialização age sobre o corpo como um marcador de identidade, visto que *o corpo não é vivido a prestações e que, considerados em conjunto, esses marcadores do corpo – raça, gênero e sexo – agem uns sobre os outros de maneira que se afiguram imprevisíveis e surpreendentes* (BRITZMAN, 2004, P. 164)

Através da racialização a constituição da branquidade e da negritude parecem operar, dentro do acervo do PNBE/99, no sentido de constituírem-se como processos “naturais”, demarcados por marcas “indiscutíveis” e visíveis, que não deixariam dúvidas ou espaço para questionamentos: a cor da pele, o cabelo e os traços fenotípicos (tais como largura do nariz, espessura dos lábios, etc.) parecem demarcar, nas obras analisadas, o que constitui “ser branco” ou “ser negro”.

Todavia, ao olhar mais detidamente as obras analisadas, comecei a questionar estes sentidos aparentemente tão óbvios e percebi que branquidade e negritude, no acervo do PNBE/99, são processos mais elaborados de racialização que funcionam através de um jogo de ratificações e abrandamentos, que as tornam ora análogas, ora antagônicas.

Suas similitudes parecem residir no fato de que, no acervo em questão, tanto branquidade quanto negritude parecem estar em consonância com o “mundo real”: nas obras, os dois processos aparecem como uma representação “natural” da sociedade brasileira, como se ambas as presenças – quer de personagens negros, quer de personagens brancos – se desse tal e qual ocorre na sociedade.

Entretanto, vale lembrar que

As identidades raciais raramente são estáticas, estando sujeitas, antes, a pressões políticas contínuas, que contribuem para forjar, moldar e diluir as distinções fatais produzidas pelas vicissitudes mutáveis do pensamento racial. (Vron Ware, 2004, p. 26)

Deste modo, o processo de racialização no PNBE/99 ao constituir branquidades e negritudes, opera de modos distintos, evidencia embates e disputas que são, em última instância, embates de e por poder: o poder de se representar, de ocupar a centralidade das narrativas e de dizer sobre e para o outro, parece estar no centro da disputa.

Parece-me relevante situar que o que está em jogo são os modos pelos quais, nas representações presentes nas obras analisadas, foram sendo consolidadas algumas hierarquias que sobrepõem o masculino ao feminino, o branco ao negro, o adulto ao infantil, o urbano ao rural, dentre outras. Apontar como, através das representações de masculinidade, feminilidade, branquidade e negritude tais hierarquias foram relacionadas entre si e, por isso, potencializadas ou modificadas, tornou-se relevante. Afinal tais hierarquias evidenciam relações de poder que não podem ser reduzidas a dominações ou imposições:

[...] o poder funciona. O poder se exerce em rede e, nesta rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de serem submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários. Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles. (Foucault, 2000, p.35)

Ao perceber que nas obras analisadas a racialização imprimia “cor” aos personagens negros e mestiços e tornava “incolores” os personagens brancos, debrucei-me sobre os chamados estudos da branquidade<sup>13</sup>, estudos sobre raça e mestiçagem para dar conta da diversidade de representações que se manifestava nas obras,

---

<sup>13</sup> Tomo este termo na perspectiva de Ware (2004) e Pinar (2001) quando estes apontam os estudos da branquidade como uma tentativa de problematizar o processo histórico de construção da identidade branca.

considerando este esforço investigativo uma tentativa de entender as relações de poder presentes nas obras analisadas e expressas nas representações ali veiculadas.

## **2.1 – Raça: uma interpelação “potente”**

Trabalhar com o conceito de raça nesta tese revelou-se um desafio na medida em que implicou rastrear sua utilização pela produção acadêmica brasileira – em especial nos campos da Sociologia e História – para atualizá-lo e re-significá-lo à luz dos Estudos de Gênero e dos Estudos Culturais.

Em uma breve retomada das discussões sobre raça e gênero no Brasil, percebemos que, durante as décadas de sessenta, setenta e oitenta, elas estiveram condicionadas e circunscritas às discussões de classe social. Fruto do discurso marxista e das análises macro-estruturais que permeavam o discurso acadêmico de então, o entendimento era que essas eram questões “menos” relevantes.

Cabe, entretanto, retomar as discussões de raça no Brasil para que possamos compreender as condições de emergência dos atuais discursos, nos mais diversos campos teóricos que se debruçam sobre tal temática. Falarmos sobre raça no Brasil significou, por longas décadas, falarmos sobre os negros e sobre as negras. Re-visitar estas discussões implica apontar, no mínimo, duas grandes escolas: a baiana e a paulista. Estas escolas estiveram, por décadas, norteando as pesquisas acadêmicas. A escola baiana era integrada por autores como Gilberto Freyre (1933; 1936), Donald Pierson (1942) e Raymundo Nina Rodrigues (1933), dentre outros e, nesta escola, podemos dizer que teriam sido instaurados os enunciados que, mais tarde, deram sustentação às teses de democracia racial no Brasil. Os autores acima defendiam a idéia de que o preconceito racial no Brasil era fraco ou inexistente (aqui, também, assentam-se os fundamentos das teorias de mestiçagem). Caberá à corrente paulista (centrada na

Escola de Sociologia de São Paulo), composta por Florestan Fernandes (1955; 1972), Thales de Azevedo (1996; 1975), Fernando Henrique Cardoso (1959), dentre outros, documentar o “surgimento” de tensões raciais.

Se observarmos as teorizações produzidas por estas duas grandes escolas, veremos a polarização das discussões em dois grandes conceitos: o de raça e o de etnia. Esta polarização origina-se no fato de que, assim como ocorreu no restante do mundo, o pós-guerra viu surgir, também aqui entre nós, a necessidade de produzir um novo discurso científico, sólido o bastante para dismantelar o discurso racial fascista, edificado ao redor das teorias de raça e das teorias eugênicas. Michel Foucault (1999) aponta, neste sentido, que o discurso racista foi, antes de tudo, uma retomada – empreendida ao final do século XIX – do discurso da guerra das raças<sup>14</sup>, com o objetivo de promover ou justificar a dominação. Surgiram com força, no final do século XIX, a defesa da eugenia e a busca de uma purificação racial<sup>15</sup>. O pós-guerra apontou, então, para inúmeras tentativas de re-significar ou deslegitimar o uso do conceito de raça. Conforme aponta Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (1999):

---

<sup>14</sup> Na obra *Em defesa da sociedade* (1999a), Michael Foucault promove o que podemos definir como um estudo das relações entre guerra e poder. O autor, ao examinar textos de historiadores sobre os processos revolucionários na França e na Inglaterra, afirma que a política é a continuação da guerra, por outros meios: a guerra que ele denomina de *guerra das raças*. Se, na tradição clássica, o discurso histórico buscava justificar e fortalecer o poder monárquico, na modernidade se implementa uma ruptura significativa e o discurso histórico abandona as virtudes da soberania, em favor da promoção de um discurso das raças através da guerra entre as nações. Desfaz-se, assim, a fusão identitária povo/monarca e instala-se a subjugação. Para Sérgio Adorno (2004, p.1), perfaz-se aqui uma importante transformação na noção de lei onde “a lei vai aparecer como dupla face: triunfo de uns, submissão de outros.” Essa transformação é que, para Foucault (op cit) irá imprimir novos contornos à história: ela terá o papel de “mostrar que as leis enganam, que os reis mascaram, que o poder ilude e que os historiadores mentem” (1999, p. 84) Foucault considera, portanto, que caberá aos historiadores construir uma história que reescreva os direitos ignorados e aponte a assimetria das raças no decorrer dos diferentes enfrentamentos bélicos. Para Adorno (op cit) é o “desfecho desse processo, em fins do século XVIII, meados do século XIX, encorajado pelo saberes médicos e biológicos, que converterá a guerra das raças em racismo.” (p.2)

<sup>15</sup> Tais enunciados estão fortemente ligados às tentativas de delimitar biologicamente diferenças que se situam no campo cultural. Nélio Bizzo (1995) é um dos autores que discute mais aprofundadamente esta questão.

Em grande parte por ter gerado conseqüências tão nocivas, a reação das forças esclarecidas, em especial os cientistas (biólogos, antropólogos e sociólogos), foi renegar peremptoriamente o conceito de raça, posto que carece de qualquer fundamento biológico.(...) Os conceitos de "população", em biologia, e de "etnia", em ciências sociais, deveriam, portanto, substituir o conceito de "raça", ele mesmo transformado, doravante, em tropo para desatualização científica, ou racismo *tout court*. (p. 60)

Entretanto, esta busca de re-significação gerou outros tipos de conflitos e de problemas. Alguns estudiosos, como Guimarães (1999) e Banton (2000) argumentavam que, ao criar novos conceitos e, ao redor deles, edificar um ideário anti-racista para rechaçar o conceito de raça, corria-se o risco de negar o racismo como fenômeno social. Por conseguinte, re-posicionar o conceito de raça nos atuais discursos racialistas no Brasil, deveria envolver o pressuposto de que este conceito tem composto os enunciados que regulam as práticas discursivas que permeiam e constituem o convívio entre negros e não-negros no país; deveria demandar um investimento teórico no sentido de "racializar" as demais raças do país.

A esse respeito, Guimarães (op cit) postula que

[...] é justo aí que aparece a necessidade de teorizar as "raças" como elas são, ou seja, construtos sociais, formas de identidade, baseadas numa idéia biológica errônea, mas socialmente eficaz para construir, manter e reproduzir diferenças, privilégios. Se as raças não existem num sentido estrito e realista de ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, elas existem, contudo, de modo pleno, no mundo social, produtos de formas de classificar e identificar que orientam as ações humanas. (p. 64)

Cabe assinalar que não trabalho com uma perspectiva teórica que busque o "certo" ou o "errado" e, portanto, quando Guimarães (*op. cit*) adjetiva a perspectiva biológica de "errônea" o faz a partir de outro referencial teórico. Contudo, tomo sua afirmação para poder argumentar a favor da utilização do conceito de raça, em que pesem todas as divergências existentes ao seu redor. Defendo a utilização do conceito

de raça em virtude de admitir que, ao analisar as representações de negritude, branquidade, masculinidade e feminilidade estarei confrontando tais representações com uma expressiva corrente do pensamento sociológico brasileiro que, fortemente influenciada pelas teorias de cunho marxista, circunscreveram as desigualdades existentes entre negros e brancos no Brasil à categoria de classe. Assim, para tais teorias, o que ocorre em relação às desigualdades raciais no Brasil sustenta-se mais na péssima distribuição de renda, do que em exclusões pautadas pela cor.

Concordo com Guimarães (2002) quando este reitera a importância da utilização do conceito de raça por acreditar que esta categoria é *a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de cor enseja são efetivamente raciais e não apenas de classe* (p. 50).

Acredito que, mais do que permitir que se possa polemizar o conceito de classe social, o conceito de raça permite a compreensão de que racializar a desigualdade complexifica e amplia nossa capacidade de analisar as diferenças e os modos como elas são construídas e representadas na cultura. Reforço, assim, a pertinência desta categoria para minha análise. Parece-me esclarecedor, para que possamos recolocar a discussão do conceito de raça, as contribuições trazidas pelos Estudos Culturais. Silva (1999) afirma que:

O fato de que o termo raça não tenha nenhum referente físico, biológico, real, não o torna menos real em termos culturais e sociais. (...) por dependerem de um processo histórico e discursivo de construção da diferença, raça e etnia estão sujeitas a um constante processo de mudança e transformação. (p. 101)

Tomando as palavras de Silva (op. Cit), ainda que nesta tese não esteja trabalhando com o conceito de etnia, reforço a relevância do conceito de raça por este estar implicado no processo de construção das diferenças raciais. Tomado como um construto cultural, ele tem passado por deslocamentos instigantes provocados,

em grande parte, por representações produzidas em instâncias enunciativas diversas tais como a mídia, os textos acadêmicos, as produções artísticas e literárias e, assim, pode ser compreendido na dimensão de Banton e Cashmore (2000) que, em seu estudo sobre as relações étnico-raciais, apontam a relevância de sua dimensão classificatória, significativa e sinonímica e afirmam que, quando empregamos o conceito de raça, estamos trabalhando em sua dimensão social. Ou seja,

As sociedades que reconhecem as raças sociais são invariavelmente racistas, no sentido de que as pessoas, em especial os membros do grupo racial dominante, acreditam que os fenótipos físicos estão ligados a características intelectuais, morais e comportamentais. Raça e racismo, portanto, andam de mãos dadas. (p. 455-456)

Empreguei nesta tese o termo raça: quando falo de raça, falo de um construto cultural que imbrica o concreto no simbólico, o visível no imaginado, o desejável no abjeto, o mítico no profano; tento, a meu modo, salvaguardar meus dizeres da tentação iluminista de conceitualizar para, apreender na totalidade e, assim, solidamente embasada, analisar a partir de... Ao escolher o termo raça reforcei que como negra, pesquisadora e leitora não imaginei, nem desejei, poder livrar-me do peso que esse conceito traria a minha existência e ao meu fazer científico – congreguei sentidos que são, ao mesmo tempo, já conhecidos e desconhecidos; conservados e transformados diariamente, nos discursos que, ao empregá-lo, reinventam-no. Não vi possibilidade teórica – e nem desejo pessoal – de abandoná-lo; carreguei-o assim, indistinguível, amalgamado aos meus olhos de pesquisadora que, curiosa, indagou aos livros e sobre os livros que se propôs analisar.

Saliento, também, que encaro minha escolha como político-pedagógica: política porque como negra assumo a necessidade de ocupar o espaço acadêmico com

investigações culturalmente relevantes<sup>16</sup> que, de algum modo, contribuam para que possamos abandonar perspectivas essencialistas e, às vezes, ingênuas de investigação acerca das questões raciais que envolvem e envolveram a nós, negros e negras; pedagógica porque, como educadora e formadora de educadores e educadoras em uma instituição pública, penso ser urgente a produção de saberes que, apoiados em perspectivas teóricas diversificadas, tomem um produto, pedagógica e culturalmente importante – como é o livro infantil – e analisem-no de modo a tornar as questões de raça e gênero, objeto de discussão e atenção cotidianas na formação e atuação de educadoras.

## 2.2 – Cor: que viés é este?

Um viés pode ser entendido como uma trajetória ou direção oblíqua, como algo meio furtivo, tortuoso de se obter, fazer ou concluir (Antônio Houaiss, 2001, p. 2860).

Logo, a cor, nesta tese, representa conceitualmente uma obliquidade em relação ao conceito de raça: ela cruza o conceito, corta-o em uma direção diferente, reconduzindo-o ao caminho original com sentidos diferentes dos anteriores. A cor, no Brasil, (con) funde-se com o conceito de raça e cria um matiz local, diverso e único, que coloca as questões raciais no Brasil em um espaço singular e inusitado.

Não que tenhamos nos constituído na única nação do mundo onde a mestiçagem tenha sido compreendida através do fenótipo e, neste, a cor da pele tenha sido eleita como o fio condutor do processo de classificação e hierarquização dos indivíduos. Longe disto. Todavia, aqui no Brasil, conseguimos empregar a cor da pele como uma marca de

---

<sup>16</sup> Tomo este termo de Ladison-Billings que em seu artigo intitulado “Confundindo as fronteiras: vozes da pedagogia libertadora africana nos Estados Unidos e Canadá” IN: TRINDADE, Azoilda L. da (org) Multiculturalismo: mil e uma faces da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

fronteira, móvel, instável, influenciada por categorias distintas tais como gênero, classe social, nacionalidade, etc. e, ainda assim, eficiente como mecanismo de segregação e delimitação do “grau de mestiçagem”.

Se, em outros países, tais como os Estados Unidos ou a África do Sul, podemos perceber a existência de uma “linha de cor”, que separa brancos de não-brancos – não interessando, para tanto, as nuances cromáticas apresentadas pelos indivíduos – no Brasil podemos falar de

[...] uma zona intermediária, vaga, que flutua até certo ponto ao sabor do observador e das circunstâncias [...] [fazendo com que] os mestiços com traços negróides disfarçáveis principalmente quando portadores de atributos que implicam status médio ou elevado (diploma superior, riqueza e outros) podem ser incorporados a grupo branco. (Oracy Nogueira, 1985, p.6)

Nesta tese, compreendo a mestiçagem não como um fenômeno biológico, *isto é como um fluxo de genes entre populações originalmente diferentes*. Mas que seu conteúdo é afetado pelas idéias que se fazem dos indivíduos que compõe essas populações e pelos comportamentos supostamente adotados por eles em função dessas idéias. (Munanga, 2004, p. 18)

Portanto, a mestiçagem, e nela o uso da cor como um balizador, aparece aqui como um construto cultural, discursivo, que cria aqueles e aquelas dos quais fala.

Saliento que o emprego da cor da pele como um marcador, marcou profundamente as experiências históricas da população da América no período colonial, a um tal ponto que, ainda hoje, percebe-se nas diferentes nações que a compõe um tipo de código moral e estético empregado em relação às suas populações, determinado pelos traços externos das mesmas (Maria Nazareth Fonseca, 2000).

Assim, as teorias de mestiçagem, de fins do século XVIII início do século XIX, que se ocuparam em estudar o fenômeno da mestiçagem nas sociedades – coloniais, sobretudo – esbarraram em dificuldades conceituais e etimológicas: quanto mais se

buscavam definições para os diferentes tipos de mestiçagem (mulato, mameluco, mestiço, etc.), mais se evidenciava a dificuldade de encontrar termos gerais que englobassem a diversidade de casos presente dentre as populações.

Surge, neste ponto, o emprego de termos como “sangue misturado” e “homem de cor” para preencher as lacunas (Munanga, 2004). Reforça-se aqui a idéia de associar a cor àqueles (àquelas) indivíduos não-brancos, uma vez que eram estes – e não os brancos – que eram alvo dos estudos sobre mestiçagem. Estes são elementos a partir dos quais podemos situar o entendimento de branco como uma não-cor.

Nesta tese, esta percepção fez-se notar em diversas obras, onde o uso de contorno preto, para delimitar personagens, foi o único recurso gráfico para ilustrá-los. Assim, suas “cores”, resumiam-se ao branco, da própria página. Corroboram esta tendência obras como **Alice no país das maravilhas** (Ed. Ática); **A casa da madrinha** (Ed. Agir) onde os/as personagens são caracterizados apenas pela delimitação de um contorno para seus corpos, sem o uso de alguma cor para preenchimento.

Estou me referindo aqui não ao uso do preto-e-branco para impressão, visto que, em outras obras analisadas do acervo, este uso é rico e diferenciado (como em **A formiguinha e a neve**, ed. Moderna, de autoria de Braguinha), onde o sombreamento, o pontilhado e o próprio traçado imprimem efeitos à obra, tais como luminosidade, movimento e leveza (um certo ar etéreo) que emprestam graça e vida à obra.

Os estudos sobre mestiçagem sinalizam que ela foi (e é) compreendida no Brasil com uma certa dubiedade: se for entendida como branqueamento, ela é tida como positiva; se for compreendida como o perigo de enegrecimento, é tida como nefasta. Neste sentido, Darcy Ribeiro (1995) aponta que

[...] O preconceito de cor dos brasileiros, incidindo diferencialmente segundo o matiz da pele, tendendo a identificar como branco o mulato claro, conduz antes uma expectativa de miscigenação. Expectativa, na

verdade, discriminatória, porquanto aspirante a que os negros clareiem. (p. 236)

Este clareamento não é um sonho novo: concomitante à abolição da escravatura (1888), e em toda a primeira metade do século XX, a intelectualidade brasileira aspirava a um clareamento. Autores como Francisco José Viana (1920) vão apontar, com certa alegria, o futuro branco do Brasil. Entretanto, convém lembrar, que

O fim do sistema escravista coloca aos pensadores brasileiros uma questão até então não crucial: a construção de uma nação e de uma identidade nacional. Ora, esta se configurava problemática, tendo em vista a nova categoria de cidadãos: os ex-escravizados negros. Como transformá-los em elementos constituintes da nacionalidade e identidade brasileira quando a estrutura mental herdada do passado, que os considerava apenas como coisas e força animal de trabalho, ainda não mudou? (Munanga, 2004, p. 54)

Mais do que problemática, a nova identidade nacional que emerge pós-abolição tenta absorver o negro e o mestiço no sonho de uma nação branca.

Esta tentativa aponta para o fato de que, em nossa cultura, a fusão/tradução do conceito de raça – através de um amplo leque de sentidos subjacentes – no conceito de cor, pode representar, em especial na Literatura Infantil e Infanto-juvenil, uma reificação das teorias da mestiçagem e da chamada “política do branqueamento”, onde o caminho natural parecia apontar para o surgimento de “um preto mais clarinho” (Luís Henrique Sacchi dos Santos, 1997). Concordo com Lilia Schwarcz (2002) quando esta afirma que

Falar da adoção das teorias raciais no Brasil implica pensar sobre um modelo que incorporou o que serviu e esqueceu o que não se ajustava. No Brasil, evolucionismo combina com darwinismo social, como se fosse possível falar em “evolução humana”, porém diferenciando raças; negar a civilização aos negros e mestiços, sem citar os efeitos da miscigenação já avançada. Expulsar “a parte gangrenada” e garantir que o futuro da nação era “branco e ocidental”. (p. 242)

Para mim o que importa é apontar que o sonho do branqueamento não foi abandonado em nossa cultura, mas que, como pude constatar, ele persistiu no imaginário brasileiro e levou-nos a, por exemplo, criar 136 cores para definir não-brancos (Cf. Clóvis Moura, 1988); como percebi no acervo do PNBE/99, o sonho do branqueamento sinalizou para a fusão dos conceitos de raça/cor na Literatura Infantil e infanto-juvenil para a tentativa de apagar negros e mestiços das representações de raça.

Registro que é a partir desta compreensão – a importância da trama conceitual que imbricou o conceito de cor no conceito de raça no Brasil, e em especial no acervo do PNBE/99 – que posicionei meu olhar para analisar o acervo de 110 títulos que analisei nesta tese.

Todavia, este não foi um lugar novo: alguns estudos tomaram o cruzamento dos Estudos Culturais - com as contribuições da Sociologia e História - como ponto de referência para suas análises acerca das questões raciais no Brasil. É sobre tais estudos – circunscritos à perspectiva dos Estudos culturais – que discorro a seguir.

### **2.3 – A raça/cor nos Estudos Culturais e nas pesquisas sobre Literatura Infantil e Infanto-juvenil**

Podemos afirmar que as décadas de 1990 do século passado e 2000 (05) deste século têm produzido um interesse crescente em investigar a presença/ausência do negro nas representações veiculadas/produzidas na Literatura Infantil e Infanto-juvenil brasileiras. Autoras como Fritsch (1995) ou Maria Lúcia Del Maestro (1999) apontam a importância de investigarmos esta temática na medida em que a circulação dos valores presentes nas histórias infantis – percebidos nos textos verbais e não-verbais – acaba

por contribuir como formadora das identidades das crianças (brancas e não-brancas) e para a manifestação de atitudes que, no mais das vezes, são preconceituosas e discriminatórias.

Se alguns estudos já apontavam, na década de 1975 do século XX (Fúlvia Rosemberg, 1975) a tendência à secundarização e estereotipia dos personagens negros, podemos afirmar que, muito antes deste período, a formação do leitor infantil no Brasil esteve, em muitos momentos, marcada por preconceitos (Cf. Gouvêa, 2004); mais que isto, no final do século XX início do século XXI, assistimos a um revigoramento do preconceito, através da reificação dos típicos personagens negros "fiéis", com os traços peculiares indesejáveis como por exemplo a feiúra e a ignorância (Cf. Fabília Oliveira, 2001) ou, ainda, a uma reorganização dos modos de representar os negros.

Como afirma Chirley Bazilli (1999), podemos observar que há, ainda, uma certa tendência a representar ficcionalmente personagens brancos, adultos e do sexo masculino como "representantes da espécie", bem como de tipificar os personagens negros (traços físicos, vestimenta, nomeação da cor-etnia negra logo no início). É o que a autora define como re-acomodação da dinâmica racista ou transfiguração ficcional do racismo. Eu mesma, em um trabalho anterior (Gládis Kaercher, 2002) apontava para esta vivificação do racismo onde ele, supostamente, estaria sendo combatido.

Esta tendência, aliás, não se restringe apenas aos livros infantis, mas se estende a uma variedade de produtos da Cultura Infantil contemporânea, como bem demonstram os estudos de Eunice Kindel (2003), Henry Giroux (2001), Paola Gomes (2000), Araújo (2000), dentre outros.

Gostaria de ressaltar, portanto, que o processo de racialização é dinâmico e necessita dos produtos culturais e das práticas – culturais e pedagógicas – para implementar-se. Os modos pelos quais isto ocorre são alvo dos próximos capítulos desta tese, onde discorro sobre dois investimentos deste processo: branquidade e negritude.

## 2.4 – Reificação da branquidade: a exaltação necessária dos incolores

Tomar o branco como incolor, como racialmente não-marcado, parece ser um ponto de partida, referência a partir da qual a questão racial pode ser compreendida no Brasil.

Todavia o fato da identidade racial branca ser compreendida como não-marcada, invisível, como uma condição hegemônica, é uma fantasia (Ruth Frankenberg, 2004) cujo caráter e natureza precisam ser tensionados. Assim, nesta tese, busquei questionar não acerca da invisibilidade da branquidade, mas sim, conforme a autora citada acima, pensar

[...] para quem a branquidade é invisível? [...] [uma vez que] [...] é lícito sugerir que a branquidade é muito visível para os homens e mulheres de cor, mesmo quando os micro-climas culturais permitem que esse conceito desapareça da visão de alguns brancos, diluindo-se numa falsa universalidade. (p. 313)

Deste modo, ao escolher a branquidade como um dos focos desta tese, precisei lidar com o fato de que estaria, em alguma medida, trabalhando com uma temática nova e desafiadora; questionando o que, para o senso comum, não é problemático: a identidade branca.

Afinal, pensar a branquidade como um dos alvos do processo de racialização não tem sido uma tendência dos estudos acadêmicos: polemizar o que não tem sido polêmico, ver fissuras na aparente rocha bruta, foi um desafio que assumi, tanto maior pelo fato de ser eu uma pesquisadora negra. O que, então, uma negra indaga à branquidade brasileira?

Uma vez que em nossa cultura a branquidade tende a ser tomada como um estado “normal e universal” do ser, um padrão pelo qual todo o resto é medido, um cotejo que baliza a avaliação de todos os desvios, pareceu-me enriquecedor procurar compreendê-la como fruto de um intenso, sistemático e secular investimento.

Secular porque desde a chamada era colonial a branquidade serviu àqueles e àquelas que podiam identificar-se como brancos, como uma espécie de porto seguro, como desejo de viabilidade, de esperança, garantia de existir/liderar. É o que Ghassan Hage (2004) definiu como autoconstrução racial do grupo dominante.

Intenso, porque em um país como o Brasil (de população marcadamente mestiça) foi necessário que se dedicasse muito tempo e energia para demarcar, salientar, nomear o que significava (significa) ser branco ou branca ou, como afirma Ware (2004), o que torna você branco / branca.

Finalmente, sistemático porque a construção da identidade branca no Brasil é fruto de ações públicas e privadas, religiosas e laicas; ações organizadas, seqüenciadas, com métodos bem definidos.

Ou seja, a branquidade faz parte de uma ficção, um discurso identitário pouco explícito e, não por isso, menos poderoso. Levar em conta a branquidade, no caso brasileiro, implica em uma releitura do conhecimento e dos posicionamentos sobre relações raciais, em que a negritude costumeiramente foi o foco, fazendo estudos dos contextos, relações e conjunturas que definem as identidades raciais e os valores que as sustentam.

Neste sentido a branquidade não foi colocada em questão, não foi tensionada como constituída também através de um processo de racialização e, por isto mesmo, sujeita à influência de mecanismos discursivos de reiteração/reafirmação.

Minha hipótese é que os discursos racialistas que apontavam os perigos da mestiçagem para a cultura e futuro do Brasil – dentre os quais destaco os de Nina Rodrigues (1933) – coexistiram com os discursos que viram na mestiçagem a garantia de promoção do branqueamento da nação e encontraram na arte, e em especial na

Literatura Infantil, na teledramaturgia, na propaganda e no marketing, um espaço para operar a exaltação/reafirmação da branquidade.

Os discursos que apontam a mestiçagem como um perigo, operam como se houvesse um mundo branco assegurado, mundo este “puro e livre” dos perigos da mestiçagem; este mundo mostra-se ostensivamente nas imagens de outdoors, nas ilustrações dos livros infantis, nas novelas de tv; ocupa a centralidade e parece não ser ameaçado, pois ele postula-se como maioria, como estável, ele busca se impor chamando para si a beleza, a riqueza, o status, o sucesso e todos os valores e sentidos tidos como desejáveis, adequados. Entretanto este é um desejo: a branquidade nunca esteve nesse lugar “seguro”, impermeável às influências dos não-brancos.

A ilusão de estar à salvo, de ser impermeável às demais identidades raciais é que constitui o que, nesta tese, denomino de branquidade reificada: aquela que parece ocupar centralidade, estar desde sempre assegurada, mas que, diariamente pela sua esmagadora presença, imposta exacerbadamente através das mais diversas representações, precisa ser reafirmada, reforçada. Uma branquidade “frágil”, constantemente desafiada pelo hibridismo<sup>17</sup> cultural brasileiro, pela miscigenação, que por sustentar-se em critérios de pertença tênues – como a cor da pele – vive sob constante ameaça.

Assim, não importa que estejamos analisando em uma obra do PNBE/99 um passeio familiar (**O gato e o rato**, Ed. Ática, Mary França/Eliardo França), uma situação entre pai e filho (**Mamãe trouxe um lobo para casa**), um poema sobre a primavera (**Ou isto ou aquilo**, Ed. Nova Fronteira, Cecília Meireles), o convívio de uma menina com uma antepassada (**Bisa Bia, Bisa Bel**, Ed. Moderna, Ana Maria Machado), a descoberta da leitura (**Atrás da porta**, Ed. Salamandra, Ruth Rocha); todos e todas

---

<sup>17</sup> Tomo o conceito de hibridismo na dimensão proposta por Nestor Garcia Canclini (1998), quando este, ao argumentar acerca da complexa fusão cultural na América Latina, aponta que, diferentemente dos termos sincretismo ou mestiçagem, o termo hibridismo (ou hibridação) parecem dar conta das diversas mesclas interculturais e permitir, segundo o autor, incluir as formas modernas de hibridação.

que serão narrados, cujas trajetórias serão descritas/mostradas/exaltadas, são apresentados como brancos.

A obra **Meu livro de Folclore** (Ed. Ática, de autoria de Ricardo Azevedo) que se constitui em um apanhado de adivinhas, parlendas, trava-línguas, contos e manifestações da literatura oral brasileira tais como Mula sem cabeça, lobisomem, Curupira, Saci-Pererê mostra que, das 39 ilustrações de personagens humanos (apresentados em sua totalidade ou através de partes do corpo), 37 são de personagens brancos. Há um personagem negro caracterizado como caboclo que aparece na página 46 (tom de pele rosado, nariz negróide); uma personagem negra (caracterizada pela cor preta, com os olhos brancos – p. 62). Estes personagens representam cerca de 5,12% do total de personagens presentes no livro. Na obra, as personagens femininas aparecem caracterizadas pelas roupas (vestidos, saias) ou pelas características corporais como cabelo comprido, seios, quadris largos, etc. Já os personagens masculinos, que aparecem caracterizados como humanos, são definidos através das vestimentas (chapéus, ternos, gravatas, etc.); ou de traços físicos, característicos (bigode, barba, cavanhaque, tamanho e/ou formato do nariz, etc); eles representam 74,36% dos personagens presentes na obra. Cabe destacar que há um expressivo número de personagens não-humanos (animais, objetos, alimentos, etc.); estes personagens não-humanos não aparecem caracterizados por gênero e/ou raça – não há marcas em seus corpos que permitam-nos identificar nenhuma das duas categorias. Podemos apontar que as ilustrações mantêm com a narrativa escrita uma relação de complementaridade (para compreender uma – a escrita – é necessária a outra – a imagem). Mas, nesta obra, não há espaço para contradições: a branquidade, no texto escrito e nas ilustrações, é exaltada.

Penso que, diante desta exaltação (evidenciada no modo como os personagens brancos aparecem vestidos, no lugar que a ilustração destes personagens ocupa nas páginas – o quadrante superior direito), poderíamos indagar: quais implicações traria à reificação da branquidade se alguns dos personagens ilustrados como ricos ou

importantes, fossem negros? Será que se os personagens brancos fossem descritos/caracterizados com um detalhamento menor sua posição de centralidade na narrativa seria abrandado?

Parece-me que estas indagações apontam para o fato da branquidade representada na obra, ser posta em uma posição tensionada, posição esta que se repete em **Alice no país das maravilhas** (Ed. Ática, Lewis Carroll, trad. De Ana Maria Machado): o livro apresenta um passeio (viagem) da personagem principal (Alice) a um país encantado onde, em um ambiente diferente, a menina vivencia experiências inusuais, tais como encolher e crescer instantaneamente, levitar, etc. No decorrer da narrativa Alice encontra personagens (coelho, lagarta, rainha) que vão interpelando-a e fazendo-a pensar sobre a vida. Aqui também todos os personagens humanos que aparecem na obra são brancos (Alice, a irmã, a duquesa, o rei, a rainha, a cozinheira, o bebê), mas suas branquidades não são homogêneas: ao cindirmos a branquidade pela masculinidade, vemos que novas representações surgem. Assim, dois personagens masculinos humanos se destacam (o rei e o chapeleiro): o primeiro é inexpressivo e só obedece à rainha; o segundo vive com medo dela. Destaca-se, ainda, como personagem masculino não-humano o coelho que desempenha papel central na trama. Ainda assim, podemos conjecturar que em "Alice", surge uma masculinidade que não ocupa centralidade, mas que, ao contrário, luta para tentar ocupar seu espaço.

Nesta edição de Alice no país das maravilhas, Ana Maria Machado trabalha com o texto original de Lewis Carroll e recupera a riqueza de algumas passagens perdidas em algumas traduções anteriores, passagens estas que eram suprimidas por serem consideradas complexas e/ou filosóficas demais para crianças. Há vários personagens não humanos que travam com Alice diálogos onde o sentido mesmo da existência é questionado. Neste sentido, são interessantes as falas da duquesa "Se cada um cuidasse da sua vida [...] o mundo giraria muito mais depressa" (p. 63) ou do chapeleiro "Se não pensa, não devia dizer nada" (p. 78). Tais passagens ilustram bem a moral vitoriana típica da Inglaterra de fins do século XIX, período em que o original foi

escrito; por outro lado, o comportamento de Alice, e suas sucessivas perguntas ilustram o desejo de questionar os padrões e a moral vigentes, colocando, assim, as personagens femininas não mais como secundarizadas, rompendo o discurso hegemônico onde a masculinidade é o ponto de referência e apontando a emergência de um discurso que reinventa o espaço/papel do feminino.

Este aspecto – a emergência de uma nova representação para o feminino durante o século XIX – aponta para o fato de que os processos que são criados/descritos nesta tese para referirem-se às representações analisadas (reificação da branquidade, racialização da negritude, masculinização e periferização da feminilidade) devem ser circunscritos às especificidades temporais que envolvem cada uma das obras. Assim, um texto escrito em fins do século XIX, como **Alice no país das maravilhas** ou em meados do mesmo século, como os **Contos de Andersen**, podem ter as representações analisadas com os processos citados aqui, mas isto não implica anular as diferenças que o tempo imprime a eles e às representações por eles categorizadas.

Ou seja, ainda que estejamos pensando a periferização da feminilidade, por exemplo, ela não se operacionaliza do mesmo modo em uma dona de casa como a rainha, de **A princesa e a ervilha** (de Andersen) ou na mãe de **Tanto, tanto!** (Cooke). Ainda que ambas as donas de casa tomem conta do lar, uma está circunscrita a um período e uma classe social onde a mulher, por exemplo, regrava o funcionamento da cozinha, sem decidir sobre aspectos como a aquisição de alimentos ou o seu preparo. A outra, se inscreve em um tempo aonde ir ao supermercado, escolher produtos, etc. são de sua responsabilidade. Acredito que estas diferenças conferem às representações de feminilidade presentes no PNBE/99 uma dinamicidade que contribui para a emergência de novos discursos sobre a feminilidade (conforme o exemplo usado acima) ao mesmo tempo que, por vezes, reificam discursos residuais.

O que gostaria de destacar é que a branquidade, enquanto identidade racial construída na narrativa de "Alice", é reconstruída ao ser entrecruzada com gênero

transforma-se em função de uma situação peculiar: a moral vitoriana que embasaria uma masculinidade branca forte, já fornece elementos para a emergência de uma branquidade feminina que detém/exerce poder (não mais o poder despótico e cego da rainha – talvez uma alegoria da própria rainha Vitória – mas o poder dinâmico da aguda criticidade de Alice).

Outra obra em que a branquidade é exaltada é **História de Trancoso** (Ed. Ática, de autoria de Joel Rufino dos Santos): o livro conta a história de três personagens que se unem para uma viagem; um fazendeiro rico, um padre e um camponês. O padre e o fazendeiro são descritos como tendo certa “aversão” pelo camponês. No final da história os três ganham um pedaço de queijo e decidem entregá-lo a quem tivesse o sonho mais bonito. O fazendeiro e o padre descrevem sonhos com o paraíso; o camponês diz que ao vê-los no paraíso comeu o queijo pensando que não haveria prêmio maior do que estar no paraíso. Dos quatro personagens do livro (fazendeiro, camponês, padre e vendeiro) três são caracterizados como brancos; o vendeiro não pode ser caracterizado, pois só é citado, sem referência à raça (não é ilustrado). Esta obra além da branquidade exalta a masculinidade: ela é caracterizada através do contorno corporal e/ou vestimentas (chapéus, batina, bigode, etc).

Todas as ilustrações são feitas em cores fortes (vermelho, azul, amarelo) não havendo nuances ou efeitos cromáticos (sombreamento, uso de aquarela, etc.). Assim, através do jogo das cores fortes, sugere um mergulho no sertão, ambiente onde a história se passa, criando um efeito de calor – principalmente devido ao uso do vermelho e do laranja em tons fortes – mas também sugere um mergulho intimista, no universo sertanejo, de homens que fazem travessias e enfrentam seus medos – as assombrações da história. Percebe-se que há uma convergência de texto e ilustração que termina por agregar à narrativa um sentido de exaltação e valorização do masculino.

Todavia penso que esta representação de branquidade, que é reforçada pela masculinidade dos personagens, pode ser tensionada: que outras formas de

branquidade estariam sendo excluídas da representação presente nesta narrativa? Seria a branquidade do sertanejo – ícone do sertão onde, afinal, a história transcorre – contemplada na representação que aqui se faz notar? Se o sertanejo fosse a representação de branquidade presente nesta obra, quais seriam as implicações desta presença para a reificação da branquidade que ali opera?

Estas indagações parecem contribuir para a percepção de que na reificação da branquidade dois processos parecem estar operando: o que David Brookshaw (1983) denomina de branqueamento ou mestiçagem

[...] o branqueamento está intimamente ligado à política racial e social que não nega a mobilidade de pessoas de descendência mista, mas preferia que elas não tivessem muito sangue negro. O mestiçagem, por outro lado, é um posicionamento cultural, uma espécie de nacionalismo dirigido contra a completa hegemonia cultural da Europa, enquanto, ao mesmo tempo, considera-se superior às influências culturais puramente afro-ameríndias devido a ação de purificação que a herança branca exerce sobre elas. Se branqueamento é "clarear" a cor da pele e os traços físicos dos afro-ameríndios, mestiçagem é a diluição da cultura afro-ameríndia. Assim, os processos se complementam mutuamente e ambos **servem para subjugar os brasileiros não brancos**. (p. 225-226, grifos meus)

Podemos inferir que a branquidade, nas obras que integram o acervo do PNBE/99 situa-se, em grande medida, como ela costuma ser representada no restante da cultura brasileira: como não-problemática.

Problematizá-la é o que busco a partir de agora.

#### **2.4.1 – O branco como referência: reificar para constituir**

A branquidade é a referência, o ponto fundante a partir do qual as demais identidades raciais são definidas no acervo do PNBE/99. Ela é reificada, ou seja,

compreendo que no PNBE/99 ocorre um processo onde a branquidade, em sua dinamicidade e criatividade, passa a ser representada como fixa, pensando-se como ativa e impermeável às outras identidades raciais.

Ocorre que esta impermeabilidade é um mito: como demonstrarei a seguir, no Brasil a branquidade é mestiça, ou seja, ela foi cindida por um processo de entrecruzamentos culturais intensos que tornaram, por fim, emblemático distinguir no Brasil de hoje o que significa ser “puramente” branco. Neste sentido, as teorizações sobre a pureza das raças (tão fortes em ambiências como a Europa de fins do século XIX) precisaram ter alguns de seus pressupostos invertidos – a busca pela homogeneidade e pela não-miscigenação – para garantir que o branqueamento da nação (objetivo máximo dos discursos racialistas no Brasil do início do séc. XX) pudesse ser buscado.

A esse respeito Meyer (2000), ao analisar a branquidade construída nas comunidades teuto-evangélicas do Rio Grande do Sul em fins do séc. XIX, postula que

O conflito se estabelece, exatamente, porque a miscigenação que estava implícita como necessidade para promover a europeização da população brasileira, era inaceitável para a tese da manutenção da pureza das raças que vicejava no contexto europeu mais amplo e nas políticas do Pangermanismo (finais do séc. XIX) e do Nacional-socialismo (décadas de 30 e 40 deste século na Alemanha. (p.66)

Ou seja, o processo de fixação da branquidade no Brasil (e as forças que o colocam em movimento) foi e é dinâmico, se efetiva porque esta identidade racial, tanto quanto outra qualquer, não é só instável, mas múltipla e fragmentada; é essa multiplicidade e fragmentação que impede sua fixidez. Por isso é que a branquidade, enquanto identidade racial que se pretende hegemônica, precisa ser continuamente reiterada.

Assim sendo, ao ser reificada a branquidade passa por uma hiper-exposição, que funciona como uma estratégia de universalização e naturalização, estratégia esta que está vinculada, dentre outras coisas, ao número de vezes em que o branco aparece. Assim, na hiper-exposição, torna-se necessário que o maior número de personagens sejam brancos para que quantitativamente a branquidade seja exaltada. Em termos percentuais, isto significa representar como brancos cerca de 98% do total de personagens humanos presentes no conjunto das 110 obras analisadas nesta tese.

A branquidade, nesta medida, se impõe como uma estratégia discursiva que permite manter e atualizar os discursos que reiteram a branquidade como norma. Penso que a reificação é mais um movimento, uma ação de poder que deve possibilitar que os modos de representar a branquidade funcionem no sentido de garantir sua hegemonia, para que ela continue operando como uma não cor e, ao mesmo tempo, seja a “cor” que conta, em um contexto discursivo em que se precisa (ou se demanda) modificar o sentido de outras cores relacionadas, para poder atribuir ao branco o estatuto de não-cor ou de norma<sup>18</sup>, na medida em que se apresenta não só como o único modo possível de representar a branquidade como, também, o único modo desejável. Deste modo, a exaustiva presença de personagens brancos no conjunto das obras coloca em evidência que não há nenhuma proporcionalidade entre as representações presentes nas obras e, por exemplo, o conjunto da população brasileira no que diz respeito à raça, tendo em vista que, se pegarmos os dados populacionais do censo IBGE 2000, veremos que, quanto à raça, a população brasileira é composta por 51% (cinquenta e um por cento) de brancos e 49% (quarenta e nove por cento) de não-brancos (incluídos aqui negros,

---

<sup>18</sup> Tomo o conceito de norma na dimensão proposta por Foucault que, ao analisar os processos de inclusão e exclusão dos indivíduos em instituições totais – como manicômios ou presídios – em *Vigiar e Punir* (1989), aponta a exclusão como um poder que marginaliza, negativo e punitivo; a inclusão, como aquele que agrega, inclui para governar. Deste modo, inclusão e exclusão funcionam para implementar um conjunto de práticas capazes de “demarcar” aqueles/aquelas que são anormais, com intuito de “normalizá-los”. Ou seja, (...) *a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de coerção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo.* (FOUCAULT: 2001, p. 62)

pardos, mestiços, indígenas, etc). Há, portanto, um visível desequilíbrio no que diz respeito à quantidade e/ou presença de não brancos nas representações e, sem dúvida, este desequilíbrio produz efeitos, cria sentidos que levam os brancos deste país a constituírem-se como "maioria absoluta" da população e os não-brancos a identificarem-se como minorias.

Acontece que quantidade não garante visibilidade nos lugares que importam, e isso os próprios números também permitem discutir. Os não brancos são, talvez, maioria na sociedade brasileira, mas eles estão posicionados em locais não significativos, que não "pesam"; sua representatividade na política, na educação superior, na pesquisa, entre o empresariado e os executivos, nos empregos formais mais qualificados, para citar alguns espaços, ainda é pequena. Então, o acervo do PNBE/99 está incorporando uma invisibilidade social que parece estar dada.

É, justamente, ao representar os não-brancos em posições que não contam que este modo de compreendê-los, e posicioná-los, se constrói: as representações não são um retrato da sociedade, nas obras de literatura infantil. Constituem, representações e obras, o que a sociedade entende ser o espaço do não-branco (em oposição ao espaço do branco).

Quando Manuel Bandeira (em **Berimbau e outros poemas**, ed. Nova Fronteira) afirma a "candura" de sua Irene,

Irene preta  
Irene boa  
Irene sempre de bom humor. (Irene no céu, p. 23)

constitui sua identidade racial dócil, bondosa, servil. Irene é aquilo/aquela que deve ser; ocupa o espaço que o branco, mesmo depois de morta, lhe destina, afinal à pergunta

Licença meu branco?

(feita quando Irene pretende entrar no céu) poderia advir qualquer resposta...

Contudo este processo de reificação é complexo: precisamos reconhecer que no contexto brasileiro contemporâneo os discursos sobre a branquidade e a negritude estão em luta no sentido de deslocar o branco da posição de referência. Seu lugar "primordial" dentro da cultura não está mais, como se sonhara/supunha, "garantido". Além disto, a reificação articula, de forma paradoxal, diferentes discursos, uma vez que pretende modificar alguns sentidos da cadeia de "cores" que compõe o processo de racialização no Brasil, sem ameaçar a fixidez de uma delas. Portanto, ao pensarmos a presença das obras aqui analisadas (acervo do PNBE/99) no contexto da escola pública brasileira, veremos que um contingente expressivo de alunos (tomados apenas os números do ano de implantação do PNBE, cujas obras estão analisadas nesta tese, teremos o significativo número de 16,6 milhões de alunos) está convivendo com um determinado modo de representar a branquidade que induz, facilmente, a uma postura fortemente influenciada no que diz respeito a representatividade das diferentes raças e etnias da população brasileira, percebendo a raça branca, que é majoritariamente representada dentro do acervo, como modelar, como aquela que importa.

Reiterando a perspectiva teórica desta tese, em especial no seu entendimento de que nossas identidades se constituem através dos discursos, é problemático perceber que as identidades dos alunos brancos e não-brancos, que interagem com as representações analisadas nesta tese, são constantemente apresentadas a discursos hegemônicos onde a branquidade é posta como a cor que importa.

Se pensarmos as discussões levadas a termo pela Secretaria Especial de promoção da Igualdade Racial do atual governo, e a ampla discussão ao redor de políticas de ação afirmativa que visem reduzir o preconceito racial no Brasil, cabe questionar o que estamos "mostrando" aos futuros adultos deste país; sobretudo, questionar em que medida estamos, ou não, lançando as bases para a constituição de novas e diferenciadas relações inter-raciais. Não estou questionando aqui possíveis

“intencionalidades” do PNBE/99, mas sim apontando que as relações de poder que se constituíram nos âmbitos da implementação do programa e da seleção das obras, terminaram por funcionar como “muros limítrofes”. Novamente, se do ponto de vista numérico se poderia dizer que o que os livros mostram é uma inverdade – ou seja, há mais mestiços e negros do que se faz representar – do ponto de vista dos lugares sociais valorizados e que importam os livros refletem as condições concretas em que os negros no Brasil, em sua maioria, vivem e são compreendidos.

### 2.4.2 – Os brancos são todos iguais: o indistinto, o homogêneo e o “mesmo”

A branquidade parece funcionar, no acervo do PNBE/99, como um valor intrinsecamente bom, como um valor a ser buscado, exaltado por todos, sem distinção: é um princípio universal. Para tanto, para que ela funcione como este valor, há o uso de estratégias de sedução, onde há uma glamurização do mundo branco, externada através da vinculação de virtudes e bens de consumo desejáveis aos personagens brancos. Assim, casas grandes, roupas belas, jóias, postos de comando, carros, coragem, lealdade, etc. são apresentados como atributos dos brancos. Produz-se, então, um efeito de sedução no leitor, que passa a se identificar com os personagens brancos e desejar para si as mesmas virtudes e bens.

Considero que a sedução é uma das instâncias em que podemos vislumbrar, nas representações de branquidade presentes no PNBE/99, mais fortemente a forma como o poder opera nos discursos hegemônicos de modo a interligar, sedutores e seduzidos, através de relações de poder que não se dão em um único sentido, mas que geram afrontamentos onde o “desejável”, descrito e representado nas obras como o “lugar” do branco, é posto em tensão; se tomarmos esta sedução como um dos mecanismos pelos quais a subordinação dos não-brancos pode se materializar, veremos que *As grandes dominações são efeitos hegemônicos continuamente sustentados pela intensidade de todos estes afrontamentos* (Michel Foucault, 1999, p. 90). Não há uma hegemonia branca que se impõe aos não-brancos através da sedução pura e simples, mas um jogo de forças que ora captura ora não captura os não-brancos na rede de significações que esta branquidade operacionaliza para se reificar. Assim, em obras como **Atrás da porta** (Ruth Rocha, Ed. Salamandra); **O Rei Gilgamesh** (Ludmila Zeman, Ed. Projeto);

**Confusão maior no reino de Tânger menor** (Samir Meserani, Ed. Ática); **O último dia de brincar** (Stela Rezende, Ed. Miguilim), dentre outras, a presença de um mundo belo e desejável vinculado à branquidade seduz o leitor, induzindo-o a desejar pertencer a este mundo. Mas, ao mesmo tempo, esta sedução só produz seus efeitos porque é continuamente tensionada, no interior mesmo de tais representações através de dualismos e ambigüidades presentes ora na relação texto-imagem, ora nos textos, ora nas ilustrações. Mais que isto, a sedução é tensionada pelas representações de gênero, fazendo com que surjam novos sentidos agregados à identidade racial.

Podemos ver este tensionamento operando em obras como **Confusão maior no reino de Tânger menor** (Ed. Ática, de autoria de Samir Meserani), que evidencia os dualismos e ambigüidades, referidos acima. O livro conta a história do príncipe herdeiro do reino de Tânger que é instruído por sua mãe – à semelhança das princesas dos contos tradicionais – a precaver-se da bruxa Urraca. O príncipe cai nas artimanhas da bruxa, vira sapo e é salvo pela princesa, que após lutar com a bruxa, casa-se com ele. Nesta obra, novamente, todos os personagens da história são brancos, todavia suas branquidades podem ser compreendidas/tomadas de diferentes modos se analisarmos a trajetória dos personagens masculinos ou femininos. As mulheres são apresentadas como astutas, (bruxa Urraca), sábias (rainha), valentes (escudeira de Joana D'arc, Ana Servant) e corajosas (princesa Multibel); os homens, nem sempre são vinculados a valores "desejáveis": alguns têm codinomes ridículos (Afonso, o sonso) ou são apresentados como burros ou incompetentes (ministro das comunicações). Deste modo, o livro consiste em uma releitura dos contos de fadas tradicionais, a estrutura narrativa é a mesma, os papéis é que são invertidos: os encantamentos são "sofridos" pelo príncipe e a salvadora (que o beija e luta) é a princesa. Em algumas passagens, surgem intercalados com os personagens, figuras históricas do mundo real tais como Marco Pólo (o explorador) ou Amyr Klink (o navegador), dentre outros. As ilustrações têm traços que lembram as caricaturas e tentam dar materialidade às situações narradas no texto

escrito. Há um esforço para apresentar as situações de um modo cômico, que pode ser percebido através da imagem e de algumas passagens do texto.

Há aqui a emergência de um discurso diferenciado sobre o feminino e sobre o masculino; poderíamos até chamá-lo de inovador: se em um conto de fadas clássico o príncipe (ou rei) desempenharia um papel de salvador, sábio, corajoso, aqui o príncipe Carlos Felipe é quem é o alvo dos feitiços da bruxa (Urraca); é ele que é salvo, fato que institui um novo sentido para a masculinidade, deslocando-a do papel central. Já a princesa Multibel é a heroína, que luta contra a bruxa para quebrar o encantamento. Ao seu redor se constrói uma nova representação do feminino que, todavia, não exclui o papel de cuidadora. O livro começa com a rainha, grávida do príncipe, futuro rei, cuidando do rei

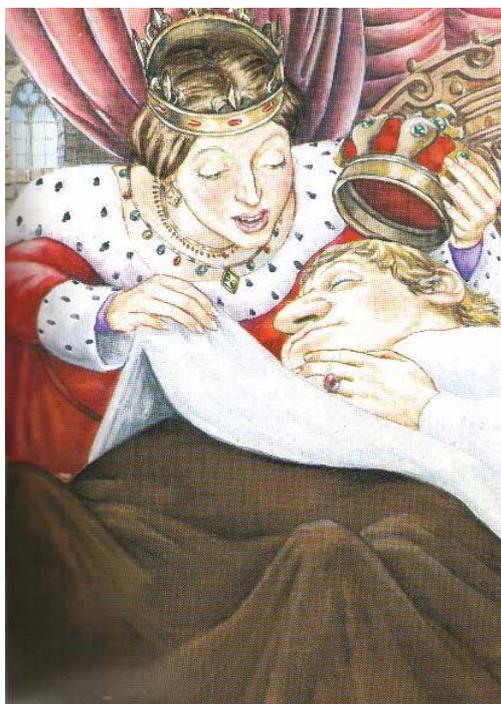
Naquela noite, no jantar, o rei comeu um pedaço de carne de carneiro e tomou apenas meio copo de vinho tinto. Deixou de lado, sem comer a sobremesa, bolo de chocolate. Mas não estava se sentindo bem. Sussurrou para a rainha:

— Querida, vou até o quarto repousar um pouco. Fique com as meninas.

Entretanto, a rainha achou estranho e o acompanhou. O que estava acontecendo? Ele nunca deixava de comer bolo de chocolate, pensou a rainha. (...) A rainha lhe tirou os sapatos e a coroa. (p. 7-8)

Diante desta ilustração pergunto: e se ao invés de ilustrar a rainha cuidando do rei, a imagem apresentasse o oposto? Que implicações para as meninas e meninos que lêem esta obra esta inversão traria? E para as representações de masculinidade e feminilidade presentes nesta obra, que fissuras ou continuidades esse deslocamento nas posições de sujeito provocaria? E se tanto o rei quanto a rainha fossem negros? Como ficariam as identidades raciais aqui colocadas? A sedução a este mundo glamuroso da realeza seria a mesma?

Ao longo da narrativa, o príncipe, filho dos dois, é apresentado como um homem com virtudes (e alguns defeitos)



Obra: Confusão maior no reino de Tanger menor  
Ilustrador: Gerson Conforti (p. 9)

[...] o príncipe era bonito, inteligente e amigo do seu povo. Tinha lá alguns defeitos, como toda a pessoa. A rainha lamentava, por exemplo, ele ser muito enjoado para comer. (p. 12)

É a princesa Multibel, entretanto, que se mostra valente e destemida, lutando contra a bruxa para salvá-lo. Este elemento inova a estrutura narrativa dos contos de fada clássicos, onde a figura a ser salva é sempre a princesa. Multibel, ao mesmo tempo, não escapa do destino das demais princesas dos contos clássicos: ela casa-se, dá à luz aos herdeiros; exerce seu papel de cuidadora (ou como eu denomino nesta

tese, a função de “feminino responsável”) que, por fim e apesar de sua rebeldia, se lhe impõe. A narrativa se encerra como começou; as ilustrações repetem-se: a princesa Multibel, agora grávida do herdeiro, cuidando do príncipe, agora rei.

Naquela mesma noite em que souberam que um menino ia nascer, no jantar, o rei Carlos Felipe estava quieto. Deixou de lado, sem comer, a sobremesa, bolo de chocolate, de que tanto gostava. Sussurrou para a rainha:

— Querida, vou até o quarto repousar um pouco. Fique aqui com as meninas. Entretanto a rainha achou estranho e o acompanhou.

O que estaria acontecendo? Carlos Felipe nunca deixava de comer bolo de chocolate, pensou. [...] A rainha lhe tirou os sapatos e a coroa. (p. 60)

Há, aqui, uma circularidade narrativa: à mulher, não importa o quanto faça de inovador e ousado, cabe o cuidado, o zelo, a proteção. Impõe-se o discurso hegemônico que acaba por articular o emergente ao hegemônico, atualizando-o. Estes elementos nos possibilitam apontar para a atribuição de novas funções ao feminino e, ao mesmo tempo, para a promoção/implementação da pedagogia da secundarização feminina, que mais adiante abordo.

Talvez esta circularidade, como alegoria do infinito, nos lembre do ciclo de vida-morte-via ao qual, afinal, todos/as estamos submetidos ou quem sabe, do regime monárquico, hereditário e vitalício, com seus ritos e ritmos próprios.



Obra: Confusão maior no reino de Tanger menor  
Ilustrador: Gerson Conforti (p. 61)

Novamente aqui, ao entrecruzar as representações da identidade racial branca com o gênero, promove-se deslocamentos e termina-se por engendrar novos sentidos à identidade racial e à identidade de gênero. Indago: será que a legitimidade deste mundo suntuoso e fascinante repousa sobre a pele alva de seus monarcas?

Nestas representações a branquidade parece se unir/fundir à autoridade real: ela porta uma coroa (rei e rainha), ostenta jóias (colares), veste-se com roupas finas: seduz, pela riqueza e poder que agrega.

Conforme afirma Joan Scott (1995)

O gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado. Ele não apenas faz referência ao significado da oposição homem/mulher; ele também o estabelece. Para proteger o poder político, a referência deve parecer certa e fixa, fora de toda construção humana, parte da ordem natural ou divina. Desta maneira, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado de poder; pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro. (p.92)

Deste modo, por mais não usual que seja a princesa Multibel ser apresentada como guerreira ela retorna – como alegoria do feminino – à posição de sujeito usual e esperada, onde o poder, natural e divino, emana do rei: cabe a ela o papel de perpetuadora da ordem política estabelecida; como a rainha do início da história, também ela espera “o rei”.

Também ao representar nesta obra reis, rainhas e princesas com belas roupas, alimentando-se com iguarias [o rei comeu um pedaço de carne de carneiro e tomou apenas meio copo de vinho tinto – p. 7-8] se constrói como sedução, como exaltação dos valores “ligados” ao mundo branco; configura-se aqui o que denomino de branquidade indistinta: aquela que se apresenta como um valor *per si*, válida e desejável para todos e todas, indistintamente. Cabe ressaltar que a exaltação às vezes se dá às avessas: através da negação (dos valores não-brancos). Através dessa negação as vantagens da branquidade se reforçam quando a negritude (ou a mestiçagem) é

apresentada como menos “vantajosa”, onde o destaque é dado pela diminuição do outro e de seus valores e/ou atributos (no caso o não-branco). Esta diminuição toma o não-branco como uma espécie de reverso, de contra-face da identidade constituída através da branquidade e, portanto, o “lugar” de todos os valores e crenças “antônimos” daqueles apresentados/mantidos pelo branco.

Ocorre que o não-branco é materializado, nas obras que integram o acervo do PNBE/99, como sendo *o negro*. Assim, serão atributos do negro ou do mestiço, dependendo da cor de sua pele, a preguiça, a falta de moral, de ética, a feiura, a indolência, a displicência, uma certa tendência a não fazer nada. Exemplos destas caracterizações podem ser encontrados em **Travatovas** de Ciça (Ed. Nova Fronteira), onde, em um dos poemas, o mulato Pedro é apresentado como, tramposo e tratante ou, ainda, em **Tanto, tanto** de Trish Cooke (trad. De Ruth Salles, Ed. Ática) onde todos os personagens são negros e o texto escrito frisa, a cada vez que surge um novo personagem que “*eles não estavam fazendo nada*” (grifos meus).

**Tanto, tanto!** (Ed. Ática, de autoria de Trish Cooke), aliás, ocupa um lugar diferenciado dentro do acervo: o livro conta a história de um bebê que, em casa, observa a visita de todos os parentes. Ele imagina que todos estão indo para lá para vê-lo; ao final da história ele descobre que a “causa” das visitas é o aniversário de seu pai. Na obra, todos os personagens são negros (o bebê, a mãe, o pai, a tia, o tio, Nana, a avó, primo Quico e primo Tonho). O que imprime marcas distintas à racialização ali presente é o modo plural como a negritude é apresentada: através da ilustração vemos os personagens usando os cabelos arrumados de diferentes modos (tranças, contas, com lenço, chapéus, cortado curto); trajados de diferentes maneiras. As senhoras são caracterizadas pelos vestidos, chapéus, colares, saias, óculos, brincos, anéis, etc.; suas roupas são coloridas e requintadas (saltos altos, broches, colares de pérolas). Dentre as jovens, uma usa colante e calça justa com botinas; a outra jovem é a mãe e está vestida de tailleur branco, com sapatos de saltos. Este é, aliás, um elemento que pode ajudar a sugerir deslocamentos de classe, pois não é qualquer dona de casa que veste

tailleur e saltos. Temos cinco personagens masculinos: dois meninos (primos), caracterizados como pré-adolescentes [com bonés virados para trás, tênis, camisetas]; um adulto jovem [caracterizado com tênis, camiseta sem mangas e abrigo]; o adulto-pai [caracterizado com terno e gravata e com uma pasta executiva] e, por fim, o bebê [aparece de macacão ou fraldas].



Obra: Tanto, tanto!  
Ilustradora: Helen Oxenbury (p. s/n)

Novamente o gênero opera um deslocamento importante na representação da identidade racial, pois o fato do único personagem produtivo, do ponto de vista do trabalho remunerado, ser um homem, opera efeitos. Assim, a maioria dos personagens não é apresentada como desenvolvendo alguma atividade produtiva; a exceção é o pai, que aparece voltando do trabalho. O texto frisa, a cada vez que surge um novo personagem, que “Eles não estavam fazendo nada” e, neste sentido, mostra em sua narratividade um efeito de reiteração importante para a construção do

sentido de desocupação dos personagens negros – a cada repetição, reforça-se a idéia; por outro lado, as repetições permitem ao leitor – em especial às crianças pequenas – a antecipação do conteúdo do texto, fato que gera uma identificação com o texto escrito. Penso que não fazer nada aqui tem um sentido muito específico em virtude do contexto. Estes personagens podem não fazer nada: desempenham papel de classe média; diferentemente de personagens pobres (e negros) que, ao não fazerem nada, tem sua pobreza historicamente explicada pela preguiça e indolência.

Também o fato de se representar uma família negra completa, reitera a representação de família mononuclear moderna e, ao mesmo tempo, rompe com uma

determinada representação de família desestruturada, geralmente associada a pobres e não-brancos.

No jogo de completudes e incompletudes presente nesta obra, imagem e texto parecem se complementar, imprimindo à narrativa um efeito de dinamicidade e reforço, peculiar e interessante.

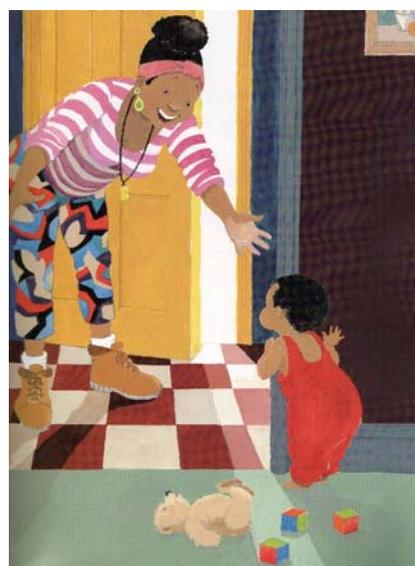
Nesta obra, em especial, não há a presença de personagens brancos; poderíamos questionar: quais são os sentidos diferenciados ou inovadores que esta representação emergente de família (constituída por negros/as somente) constrói? E se esta fosse uma família multiracial, que deslocamentos teríamos para as representações de negritude e branquidade presentes no acervo?

Não tenho a pretensão de responder a estas questões, mas parece-me instigante pensar na potencialidade que as representações presentes nesta obra têm de suscitar novas posições para olharmos a narrativa, contida nas imagens e no texto escrito.

Tomando o conjunto de 110 obras, cabe salientar que a branquidade é apresentada, ainda, com uma expressiva homogeneidade: é como se não houvesse diferentes modos de ser branco e a branquidade fosse “uma coisa só”. Contudo essa homogeneidade desejada não se sustenta: há uma pluralidade de sentidos para a branquidade que terminam, por fim, multifacetando-a.

Não nomear atributos de cor para os personagens constitui-se em uma estratégia discursiva que promove o branqueamento das personagens, presentes no acervo do PNBE/99, conforme constatou Edith Piza (2000) em outra análise.

Este processo de não-nomeação da cor termina por tornar o acervo do PNBE/99 um mundo branco, com algumas notas de cor. Notas muito peculiares, aliás, pois



Obra: Tanto, tanto!  
Ilustradora: Helen Oxenbury (p. s/n)

Obras literárias escritas para jovens que definiam muito vagamente seus personagens brancos descreviam personagens negros com uma profusão de detalhes que compunham um corpo (no mais das vezes sem qualquer característica psicológica mais profunda) absolutamente acabado, com traços físicos e aparência geral de grande sensualidade – especialmente as personagens femininas negras. (Piza, 2000, p. 105)

Exemplo disto é *Portugal, meu avozinho* (**Berimbau e outros poemas**) de Manuel Bandeira. Em um poema do início do século XX, atravessado pelo discurso da mistura racial brasileira, ora exaltado ora rechaçado, percebemos a exaltação da sensualidade da negra/mestiça, bem como da mestiçagem, quando o avozinho “baila” com uma bela mulata e explica que

Esse gosto misturado  
De pele branca e trigueira  
\_ Gosto de África e de Europa  
Que é o da gente brasileira



Obra: Berimbau e outros poemas  
Ilustradora: Marie Louise Nery

Não tenho a intenção de comparar linearmente aquilo que aponta PIZA (op cit) com o excerto acima: o que parece interessante é apontar que a sensualidade se

mantém, do poema de Bandeira aos estudos da autora, como um discurso residual sobre a identidade racial da mulher não-branca (negra/mulata), erotizando-a.

Novamente aqui a branquidade se imagina indiferenciada, homogênea. Cabe questionar: será que este avozinho branco não altera em nada sua identidade racial ao relacionar-se/envolver-se amorosamente com uma mulher negra/mulata? A imagem e o texto parecem apontar que há um deslocamento importante da identidade racial deste avô; o imperador nu de Andersen (A roupa nova do rei), provavelmente não olharia a mulata/negra como o avô português o faz. A presença deste "outro" racial (a mulata/negra) agrega à branquidade do avô e do imperador (cultural e cronologicamente tão distantes) novos valores e sentidos.

Nesta direção a homogeneidade da branquidade aparece como uma ficção que se contradiz no próprio texto: ao denominar-se como trigueira ela dá a entender que sua cor não é "alva" como a farinha, mas lembra o trigo que lhe origina...

Todavia a branquidade é ilustrada de um modo que tende a ser homogêneo: sua pele é alva, seu nariz é afilado, seu cabelo é liso, não raro loiro. Ela é uma branquidade classe-média, urbana, jovem, por vezes ela visita o território do outro (o pobre, o rural, o idoso, o infantil), mas como um turista, retorna ao seu mundo sem se deixar influenciar.

As visitas, os passeios, levam esta branquidade à contatar com outros – brancos e não-brancos – mas este contato é narrado a partir da perspectiva do personagem principal que vê o outro mas não percebe sua alteridade.

Por fim, há uma branquidade que se caracteriza pela mesmidade: ela se imagina atemporal – não muda através dos tempos, é ahistórica. É uma branquidade que paira sobre os acontecimentos, como se não estivesse influenciada pelas nacionalidades, etnicidades, sexualidades, classes, etc.

É como se "ser branco" tivesse os mesmos sentidos desde tempos imemoriais e se projetasse como um dogma – não sujeito a debate ou transformação – para o futuro.

No acervo, contudo, quer sejam os **Contos de Andersen** (Ática), **Zoom** (Brique-Book), **Os rios morrem de sede** (Moderna), os personagens brancos parecem ser apresentados como se fossem todos iguais, como se houvesse um núcleo identitário branco, agregando características físicas e morais, que pudesse ser universal e eterno. Todavia se detivermos mais nosso olhar, perceberemos algumas das pluralidades e ambivalências que venho tentando apontar.

## **2.5 – Radialização da negritude<sup>19</sup>: uma estratégia para a ocultação dos “de cor”**

Um radial cromático consiste em um círculo onde todas as cores – primárias, secundárias e terciárias – são expressas: se movimentarmos este círculo, com a necessária velocidade, veremos que ele produz um efeito ótico que faz com que todas as cores se fundam no branco.

Tomo a imagem de um radial de cores para me referir ao modo como a negritude se constituiu no acervo do PNBE/99 de modo a promover uma ocultação daqueles/daquelas personagens não-brancos ou negros.

Trabalho com o conceito de *Negritude radializada* por concebê-la como o resultado da fusão dos conceitos de raça e cor no Brasil que, conforme referi anteriormente, termina por criar um leque de matizes cromáticos (como um radial) que

---

<sup>19</sup> A negritude, nesta tese, está sendo compreendida como a vivência “orgulhosa” do sentimento de pertença à raça negra: este entendimento pauta-se, em certa medida, naquele originariamente criado pelo poeta Aimé Césaire, nascido na Martinica, que, na década de 1930 do século XX cunha o termo para referir-se ao movimento artístico e literário que buscava criticar a sociedade ocidental em sua postura de negar a importância ou valor da cultura africana para a civilização ocidental. Neste sentido o movimento *négritude* expressava uma reação ao racismo branco. Nas palavras de Banton (2000) a negritude se resume a “um esforço para fortalecer o povo negro, não por meios políticos abertos, mas injetando neles um sentido de história e cultura composta das qualidades características derivadas da África: um novo orgulho e uma nova dignidade de ser negro e de ser africano”. (p. 390)

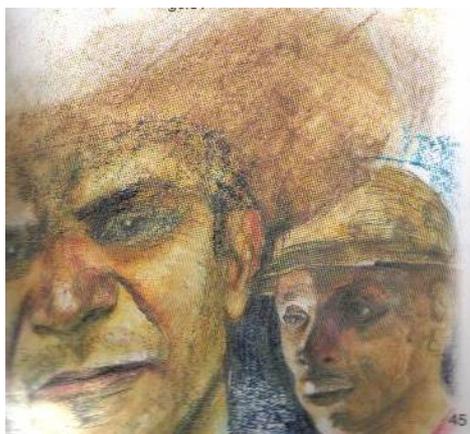
pode chegar ao infinito e que, apesar disto, exclui as cores localizadas nas extremidades: o branco e o preto. Ou seja, ao articular o processo de reificação da branquidade com o processo de radialização da negritude, terminamos por criar representações cromáticas da negritude que excluem o preto, e os demais matizes escuros, como cores possíveis de serem utilizadas em suas ilustrações. Deste modo, ao promover o desaparecimento do escuro, implementa-se um embranquecimento. Podemos perceber este processo em ação através das ilustrações contidas na totalidade das obras analisadas: em nenhuma das 110 obras a cor preta, foi empregada para representar a negritude; os matizes mais escuros de cinza, ou marrom, ficaram restritos à minoria das obras (menos de 25 do total).

O que me parece fundamental aqui é salientar que a radialização não serve apenas como um processo classificatório, mas, sobretudo, como um modo de hierarquização onde

Ser escuro é ser menos e ser claro é ser mais. (...) ao constituir-se esse contínuo gradual de cores, constrói-se, ao mesmo tempo, a oposição de brilho e ausência de brilho, ou seja, no limite os claros são brancos e os escuros são pretos, valorizam-se ou hierarquizam-se os tons, e os claros são melhores. (Ivonne Maggie, 1991, p. 81)

Quanto mais claro for o personagem, mais ele tenderá a ser tomado como branco; este fato reitera as teorias de mestiçagem, que abordei anteriormente, e o modo como elas são compreendidas no Brasil.

Em obras como **Os rios morrem de sede** (Ed. Moderna, de autoria de Wander Pirolli), vemos o uso de sombreamento para o enriquecimento das ilustrações; todavia o efeito obtido com o recurso é confuso, pois o seu uso acaba por reproduzir alguns personagens ora como brancos, ora como mestiços (o pai, uma das mulheres da história). O único que é sempre branco é o menino. No texto, a designação da cor aparece como um modo de tratamento "afetivo". O marido chama a mulher de nega como um chamamento afetivo (Está errado, nega. – p. 14) ou para definir a pobreza:



Obra: Os rios morrem de sede  
Ilustradora: Bia Salgueiro (p. 45)

- Bom dia – respondeu o homem da canoa, um mulato grisalho e de aparência muito sofrida. Estava descalço, com a calça arregaçada e os pés quase mergulhados na areia escura. (p. 45)

A negritude se radializa através de outro modo importante: o abrandamento, que opera nas representações de negritude para tornar a radialização delimitada, concentrada nos matizes cromáticos mais claros. Assim, o tom de pele dos personagens negros é praticamente o mesmo tom dos demais personagens. Podemos perceber esta tendência operando em obras como **Atrás da porta** (Ed. Salamandra, de autoria de Ruth Rocha).

O livro conta a história de Carlinhos, um menino que adorava ouvir as histórias que sua avó contava; quando ela morre, a família de Carlinhos vai morar na casa que

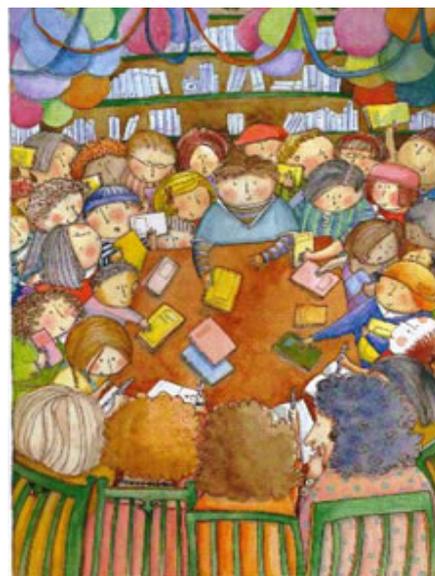
era da avó. O menino descobre uma passagem secreta que liga a casa a uma biblioteca. Com o tempo ele convida seus amigos para lerem os livros que existem na sala misteriosa. No final, descobre-se que a sala misteriosa é a biblioteca da escola, que passa a funcionar para toda a cidade em todos os turnos. Os personagens principais são brancos (Carlinhos e a avó, D. Carlotinha).

A caracterização dos personagens se dá pelas vestimentas (bolsas, chapéus, roupões, chinelos, brincos, etc), pois os traços fisionômicos de todos os personagens são muito semelhantes (praticamente idênticos). Negros e brancos compartilham o mesmo formato de nariz, boca, olhos; diferem quanto ao cabelo (os “aparentemente” negros e mestiços tem o cabelo crespo). A cor de sua pele é bastante semelhante, mostrando que as nuances mais escuras de marrom, ocre, cinza [que poderiam ser usadas para representar os negros e mestiços] são abrandadas.

Podemos afirmar que as ilustrações trabalham com luz, sombra e com as cores de modo a dar um efeito difuso (acentuado no texto escrito pela referência ao uso de velas). A narrativa é ágil e, ao gerar suspense, termina por prender o leitor.

Novamente, ao articularmos a branquidade com o gênero veremos que a masculinidade de Carlinhos se apresenta como o traço identitário mais forte: termina sendo o gênero o traço que define/marca as identidades. Carlinhos, que é destemido, é um menino apresentado – quase sempre – vestido de azul. Novamente a coragem para ser/estar é ligada/agregada como um valor inerente do masculino e acaba por promover sua exaltação e centralização.

Ao observarmos esta ilustração poderíamos questionar alguns aspectos: ao serem apresentados ao redor de uma mesa e serem caracterizados com



Obra: Atrás da porta  
Ilustradora: Elizabeth Teixeira (p. 26)

os traços semelhantes, os personagens não estariam tendo “reforçada” a sua homogeneidade?

Se este reforço se implementa, não seriam os diferentes tipos de cabelo – lisos, crespos, castanhos, loiros, soltos, sob um boné – um elemento que, na imagem, ajudaria a promover, em alguma medida, uma singularização dos personagens? Esta singularização – promovida pelos diferentes tipos de cabelo – não estaria se confrontando com a estratégia de abrandamento da negritude, uma vez que os cabelos crespos – característicos da negritude ou de uma certa mestiçagem – ainda se fazem presentes?

Em que pesem estas questões, de certo modo a articulação da masculinidade de Carlinhos com sua branquidade reforça o abrandamento: ele está ligado à reificação da branquidade e sua constante valorização do branqueamento, combinada com uma sua visão positiva da miscigenação. Conforme Lilia Schwarcz (1998) aponta, a defesa da miscigenação prevalece quando ela pode representar branqueamento, mas é fortemente condenada quando passa a ser lida como um modo de garantir o aumento da população de cor. Conforme afirmei anteriormente, em alguns aspectos o “perigo mulato”, ou uma visão negativa da miscigenação, ainda se faz sentir, lembrando que as representações constituídas na cultura, e em especial na literatura, ainda evidenciam que

O fato da miscigenação ser assumida como um dado negativo da cultura brasileira, mesmo quando utilizada para demonstrar a absorção pacífica dos diferentes, fica evidenciado, quando se faz dos pobres, favelados e negros os agentes da violência, cujos níveis aumentam, a cada dia, nas grandes cidades brasileiras. (Fonseca, 2000, p. 99)

Em **Travatrovas** (Ed. Nova Fronteira, de autoria de Ciga) podemos perceber o abrandamento em funcionamento: no poema intitulado *Se me der na telha*, temos um homem branco jovem, com chapéu curvilíneo, óculos redondos e nariz achatado. Sua fisionomia lembra a de um cangaceiro (nordestino?); suas calças tem uma cor em cada perna; seu casaco, uma cor em cada manga; sua gravata é preta, com uma maçã vermelha. Seus pés são inclinados para dentro, como se estivessem prestes a tropeçar (é o bobo da corte, quiçá o palhaço...). Ao ser racializado como mestiço o personagem tem seu "valor" atenuado: mesmo ao considerarmos sua masculinidade, veremos que ela não se coloca como traço identitário mais forte, tornando-o "risível".

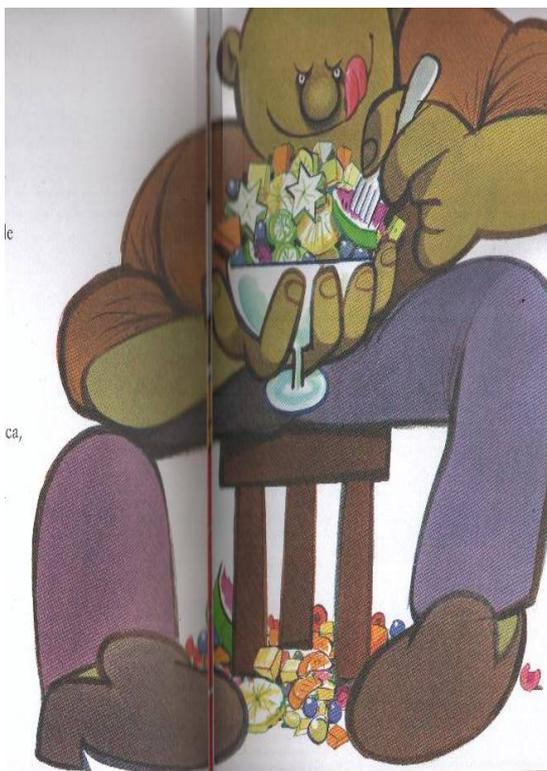


Obra: Travatrovas  
Ilustrador: Ziraldo (p. s/n)

Aliás, este parece ser o teor de toda a obra: o livro consiste em uma coletânea de trava-línguas (pequenos poemas rimados que buscam criar um jogo fonético entre as palavras, de tal sorte que se induza o falante a cometer "erros" de pronúncia). O trava-línguas tem características que permitem defini-lo como texto humorístico. Contudo, é na relação texto/imagem que reside sua conflituosidade: mesmo em textos cujo teor não induz a considerações raciais, os personagens são tipificados como negros ou mestiços e "ridicularizados". Assim, dez personagens, de um total de onze, são brancos, apresentados em profissões como aviador, vendedor, otorrinolaringologista. Os personagens que não são descritos através da profissão são dois meninos, apresentados como travessos e/ou briguentos, e três homens (um deles é tratado pela expressão de tratamento "seu"). Quanto aos personagens negros (ou não-brancos) eles são apresentados de modo pejorativo.

Em *Salada de frutas* vemos este modo pejorativo em funcionamento: para um poema constituído de rimas com de nomes de frutas, a ilustração mostra um homem forte e negro (pele marrom, nariz redondo), com cara de malvado, comendo com avidez, curvado, enquanto algumas frutas caem no chão.

Aqui parecem estar sendo agregados sentidos que desqualificam este homem e sua negritude (sem modos, quase um glutão): cabe questionar por que este homem é negro? Será que ele não poderia estar sentado à mesa, sem derrubar as frutas no chão? Será que ele não poderia ser magro?



Obra: Travatrovas  
Ilustrador: Zivaldo (p. s/n)

#### Salada de Fruta

Acerola, abacaxi  
abricó, abiu, amora,  
brejaúva, bacuri

Carambola, cajá-manga,  
cambucá, caju, caqui.

Damasco, fruta-do-conde  
framboesa... fruta-pão...

Goiaba, ginja, groselha  
grumixama, guabiroba,  
ingá, jambo, jenipapo,  
jujuba, jabuticaba,  
limão, laranja e litchi.

Manga, mamão, mexerica,  
Morango e maracujá.

Nêspera, noz,nectarina  
Pequi, papaia, pitanga,  
Poncá, pêssego e quiuí.  
Romã, sapoti, sapota,  
sapucaia, serigüela,  
tamarindo, tangerina,  
toranja, teperebá:  
Uva, uvaia e ubipitanga.

Em outro texto do livro, intitulado *O pedreiro Pedro Alfredo*, temos o mulato, caracterizado pelo texto escrito como pedreiro, e apresentado pela ilustração com

olheiras acentuadas, recostado, displicentemente, sobre uma parede inacabada, fumando...

Pedro Alfredo é, a um só tempo, capaz de “tramar tretas”, truques, pregar petas: “é um tremendo tratante”. Se articularmos sua negritude com sua masculinidade, veremos que esta não é suficiente para emprestar-lhe credibilidade: reforça-se nesta representação o preconceito contra o homem negro.

Se do ponto de vista do texto escrito há a evidente intenção de explorar a sonoridade das rimas – afinal este é o sentido mesmo de um trava-língua – do ponto de vista racial o efeito de sentido provocado pela articulação destes diferentes significados o desqualifica.



Obra: Travatrovas  
Ilustrador: Ziraldo (p. s/n)

Ao observarmos esta ilustração pergunto quais efeitos teríamos para a identidade racial deste homem, se ele estivesse, por exemplo, diante de uma belíssima casa, sem olheiras e sem fumar? Que sentidos poderiam ser agregados à sua qualificação profissional com a substituição/acréscimo ou supressão destes elementos à imagem? E se Pedro Alfredo fosse branco? Será que seria representado com os mesmos adjetivos pelo texto?

Na obra há ainda um menino, que aparece sendo atendido por um médico. Não há personagens femininos e os personagens masculinos são caracterizados pela profissão, cargo (rei) ou comportamento (peralta, briguento, tratante, débil).

As ilustrações trazem a "marca" de Zivaldo e se caracterizam pela caricatura e pelo uso de cores fortes. Na narrativa, o jogo de linguagem que se estabelece através das palavras de mesma família fonética, cria uma sonoridade peculiar, convidando o leitor a expressar, oralmente, a sua leitura (e não se limitar a uma leitura silenciosa).

Todos estes aspectos conferem a **Travatovas** a "marca" de Zivaldo; contudo, cabe lembrar, ele aqui é somente o ilustrador: a autora da obra é Ciça, sua filha.

Por fim, a negritude racializada é representada pelo desejo de extinção do fenótipo, ou seja, onde os personagens negros aparecem, os traços fenotípicos – largura do nariz, tipo de cabelo, espessura do lábio, etc. - são quase extintos, em detrimento da cor que, novamente, é usada como alegoria para raça e é submetida ao abrandamento, conforme descrevi acima.

Ou seja, os personagens são caracterizados pela cor (a mais clara possível), o mais próximo possível da cor empregada para ilustrar os personagens brancos e, além disto, têm seu fenótipo extinto, sendo caracterizados através do mesmo tipo de feições empregadas para a caracterização dos personagens brancos – no geral, olhos arredondados (em formato de círculo), nariz fino e arrebitado, cabelos cacheados (e não super crespos, no estilo "carapinha"). Este aspecto torna-se interessante, na medida em que

De todas as características físicas, é o cabelo que marca a "raça" e o que mais significa para a mulher. Os conceitos de "cabelo bom" e "cabelo ruim" estão localizados no mesmo contexto de significação cultural para todas as antigas economias de plantação colonial. Por um lado, "cabelo bom" tende para liso e "cabelo ruim" tende para crespo. É na questão do cabelo que se aprecia a distinção entre homens e mulheres e a codificação social diferente de raça e etnicidade. [...] Mais ainda, o corpo pode demarcar virtude ou maldade, beleza ou feiúra; inteligência ou estupidez. (Ângela Gilliam, 1995, p. 533)

O corpo aparece assim como um construto discursivo que, em que pese sua materialidade, articula-se a outros efeitos produzidos nos discursos. Conforme Louro (2004)

[...] Nomeados e classificados no interior de uma cultura, os corpos se fazem históricos e situados. Os corpos são "datados", ganham um valor que é sempre transitório e circunstancial. A significação que se lhes atribui é arbitrária, relacional e é, também, disputada. (p. 89)

Assim, parece estar emergindo aqui um discurso que constitui uma negritude onde o fenótipo parece indicar, mais intensamente, o quão datado e circunstancial são o cabelo carapinha ou o nariz largo, por exemplo.

A extinção do fenótipo, que se refere a uma transformação que se dá na materialidade dos corpos presentes nas ilustrações, evidencia um efeito de discurso mais amplo, que reforça a racialização na sua busca de "clarear" as representações de negritude e aproximá-las, o mais possível, das representações da branquitude. Além disto, vale lembrar que

A atribuição de valores negativos a detalhes do corpo do negro e mestiço induz à formação de uma baixa auto-estima responsável pela disseminação sutil da ideologia do branqueamento difundida no país. Porque o cabelo crespo foi sempre considerado difícil, selvagem, mal agradecido a cremes e óleos, passou a ser denominado ruim, alargando a rede de sentidos depreciativos relacionados com partes do corpo do negro. (Fonseca, 2000, p. 102).

Outra tendência interessante, do ponto de vista das identidades raciais, é a “incompletude” da ilustração dos personagens negros: eles não precisam ser completamente ilustrados, visíveis, para serem compreendidos em sua subalternidade. Se do ponto de vista dos recursos da ilustração este aspecto (a incompletude) é interessante – como afirmei anteriormente – cabe questionar porque ele não é empregado para ilustrar os personagens brancos?

Em **O dilema do bicho-pau** (Ed. Nova Fronteira, de autoria de Ângelo Machado), por exemplo, a cozinheira negra aparece em uma das ilustrações apenas através dos pés: ela usa chinelos de borracha, simples, que indicam naquele contexto o que pode ser inferido sobre o restante de sua vestimenta (ao calçar chinelos, ela por certo não estará com um vestido suntuoso, por exemplo).

Ao observarmos a imagem incompleta, poderíamos indagar quais seriam os efeitos para a negritude constituída no acervo se, acima dos pés que vemos, tivéssemos ao invés de uma mulher um homem? Quais implicações a presença deste homem “imaginário” traria para a menina branca que aparece na narrativa?

Penso que além de estar ligado à identidade racial, este desaparecimento do restante do corpo poderia estar sugerindo que, para uma mulher subalterna (empregada, personagem secundário na narrativa) apenas “um pedaço” do corpo já é o bastante? Estaria atuando aqui, também, o desejo de extinção do fenótipo?

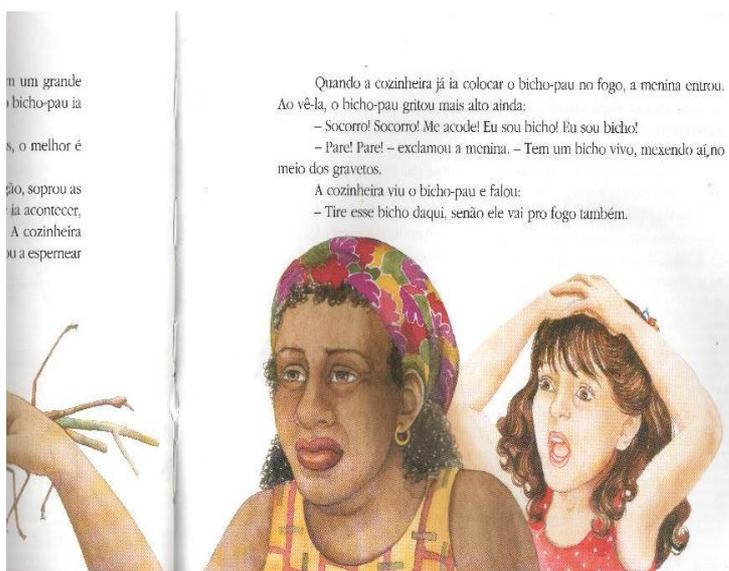


Obra: O dilema do bicho-pau  
Ilustradora: Raquel Lourenço

Podemos percebê-lo mais claramente operando em obras como **Menino brinca de boneca?**(Ed. Ed. Salamandra, de autoria de Marcos Ribeiro) ou em **Ou isto ou aquilo**(Ed. Nova Fronteira, de autoria de Cecília Meirelles).

Cabe destacar que, nas representações analisadas, já é possível perceber, em algumas obras, um discurso emergente sobre a negritude que não apresenta suas representações deste modo, mostrando-a de um modo plural, no que diz respeito à variação cromática do tom da pele dos personagens e à variação fenotípica dos mesmos. Bem como há uma tentativa de representá-la em espaços/papéis anteriormente ocupados/desempenhados apenas por brancos/as.

Em obras como **Tanto, tanto!** (Trish Cooke/Trad. Ruth Salles, Ed. Ática) ou **O que fazer? Falando de convivência** (Liliana Iacocca e Michele Iacocca, Ed. Ática) os personagens aparecem em diversos matizes cromáticos (mais escuros, mais claros, mais ou menos “amarronzados”), com espessuras labiais distintas (ora lábios finos, ora lábios mais espessos), com cabelos lisos, alisados, trançados com contas (no estilo rastafári), cacheados (com cachos maiores ou menores). Enfim, aparecem de um modo plural através de representações que sugerem a existência de diferentes tipos de corpos negros, múltiplos modos de delimitar o pertencimento à negritude e, mais que isto, a existência de negritudes plurais, não demarcadas por uma única postura/atitude corporal (incluídas aqui as diferentes formas de lidar com o cabelo, por exemplo, ou os diferentes modos de vestimenta).



Obra: O dilema do bicho-pau  
 Ilustradora: Raquel Lourenço (p. s/n)

Ao observarmos a ilustração ao lado, podemos inferir, dentre outras coisas, que o lenço pode representar, por um lado a reiteração da doméstica de lenço e avental (típica de outras ilustrações presentes em obras de Literatura Infantil); por outro lado, o lenço colorido nas cores amarelo, vermelho e verde, aliado

à pele negra da personagem, relembra as cores do pan-africanismo ou do movimento rastafári, ícones da cultura negra ocidental contemporânea.

Todavia este discurso emergente articula-se através de estratégias conflituosas: ao mesmo tempo em que busca apresentar uma nova negritude, procura situá-la secundarizando-a.



Obra: O que fazer? Falando de convivência  
Ilustradora: Michele Iacocca (p. s/n)

Em **O que fazer? Falando de convivência** (Liliana Iacocca e Michele Iacocca, Ed. Ática), ao mesmo tempo em que se anuncia que “muita coisa mudou... (s.p.)”, se apresenta a ilustração ao lado, onde se afirma que “A criança é mais respeitada pelos adultos...”. Nela o menino negro (normalmente vinculado nas obras infantis à violência e à exclusão social) aparece como aquele que deve ser respeitado e a mulher adulta

branca, juntamente com a menina branca (que aparece na ilustração negando o texto escrito, uma vez que não é identificada também ela como criança) como aquelas que devem respeitar, uma vez que olham com “respeito” o menino, depositando suas mãos em seus ombros.

Neste sentido a relação ilustração/texto aponta para a incorporação, nesta representação, dos discursos sobre tolerância, sinalizando que as diferenças devem ser “toleradas”. Contudo,

A tolerância não implica a aceitação do valor do outro; ao contrário, é mais uma maneira, talvez mais sutil e astuta, de reafirmar a inferioridade do outro e oferecer um pré-aviso da intenção de eliminar a alteridade do Outro – junto com um convite ao outro para cooperar na realização do inevitável. A famosa humanidade da política de tolerância não passa de consentimento em adiar o acerto final de contas – com a condição, no entanto, de que o próprio ato do consentimento reforce ainda mais a ordem de superioridade vigente. (Bauman, 1999, p. 300)

Ou seja, sob a aparente contestação da desigualdade, advinda do modo como se compreende e se lida com a diferença, se reitera algumas formas de compreender e lidar com ela: enquadrar as diferenças para normalizá-las.

Penso que este exemplo reforça a complexidade das articulações que se dão entre os dois processos de racialização – branquidade e negritude – e aponta para a criação de hierarquias que reiteram desigualdades.

Outro aspecto interessante que podemos observar nas obras analisadas, em relação aos processos de racialização – branquidades e negritudes – diz respeito ao fato de que as relações afetivas inter-raciais não aparecem em nenhuma obra sequer: como se brancos, negros, pardos e mestiços deste país não namorassem, casassem ou vivessem relações amorosas. Reforça-se aqui o que apontei anteriormente, ao referir-me à branquidade e sua hiper-exposição: o “perigo” da mestiçagem aparece como um discurso residual que mantém ainda sua força, que se evidencia, por exemplo, no fato das relações inter-raciais não serem sequer mostradas nas ilustrações mesmo que no texto não sejam abordadas/problematizadas. Este discurso parece estar articulado com o modo como a vida afetiva da negritude é representada, apontando para o fato de que os negros e negras não têm família (não aparecem, na maioria das obras, núcleos familiares negros ou mestiços, salvo em **Tanto, tanto** – Trish Cooke, Ed. Ática); pode estar ligado, ainda, a uma certa erotização das relações afetivas/amorosas inter-raciais presente ao longo da Literatura Brasileira, e reforçar que

O discurso literário brasileiro insinua uma permissividade erótica nas relações inter-raciais. Essa permissividade, porém, é um artifício visando ocultar um jogo de dominação, em dois planos: o do homem branco sobre a mulher não-branca e o do conquistador europeu sobre o conquistado não-europeu. (Heloísa Toller Gomes, 1994, p. 166)

Contudo, mesmo em obras onde há uma valorização das configurações familiares negras, essa configuração é a “esperada” – a família mononuclear burguesa – além disto, mesmo em **Tanto, tanto** eles e elas estão onde devem estar: envolvidos/ocupados uns com os outros, ou seja, nada de mestiçagem...

Considero este fato relevante, em um país como o nosso tido e havido como um país de mestiços e creio que ele ganha mais destaque por não ser uma “novidade”, afinal já apontei em outras análises que *os livros que ousaram abordar as relações [amorosas] interétnicas apresentavam-nas como impossíveis* (Kaercher, 2002, p. 104).

Este modo de apresentar as relações inter-raciais, aliás, parece estar reforçando uma tendência presente em outras instâncias discursivas, para além dos livros de Literatura Infantil e/ou Literatura Infanto-Juvenil. Conforme (Laura Moutinho, 2004)

[...] no mesmo país que valoriza em diferentes âmbitos a mestiçagem e a “mistura”, parece existir um tabu referido aos casamentos inter-raciais. Em um nível, o desejo e o sexo “heterocrômico” são desejáveis; em outro nível, ao menos o casamento (e por que não dizer também o sexo e o desejo) aparece como “indesejável”. (p. 1)

Neste sentido, as teorias sobre branqueamento, veiculadas no Brasil em fins do século XIX, início do século XX, já referidas no capítulo anterior, pensadas no meio acadêmico como um discurso sem força, parecem ter encontrado na LI um espaço de subsistência e apresentam-se, nas obras que compõem o acervo do PNBE/99, como um discurso residual que permanece em atividade e que é articulado a discursos hegemônicos e emergentes. Essas articulações, que não são fixas, produzem diferentes sentidos.

Deste modo, ao pensar na racialização como um processo, não me ocupei de analisar a proximidade existente – ou o distanciamento - entre representações analisadas e as características fenotípicas reais (ou imaginárias) de negros, negras, brancos e brancas, mas sim de analisar através de quais mecanismos tais características

são evocadas para apontar uma suposta unidade. Por exemplo, no que se refere às representações de branquidade, é notório destacar que todos os personagens apresentados como brancos, no total de 110 obras analisadas, têm o nariz e os lábios finos, os cabelos lisos, como se tais características fossem o único fenótipo possível para a raça branca.

Por isto, ao escolher também trabalhar com os marcadores de gênero como fundantes de uma determinada economia, de um determinado modo de organizar as representações, saliento que as representações analisadas acima – branquidade reificada e negritude racializada – são deslocadas e ressignificadas pela generificação, por mim subdividida de *Masculonormatividade* e *Feminilidade periférica*. Ambas representações de gênero são colocadas em processo através de diferentes modos, articulando-se com outras representações.

### **3 – Generificação: um processo que se atualiza e reafirma o gênero como um ponto de referência**

Ao indagar como são construídas as representações de gênero dentro do acervo do PNBE/99 percebi que deveria enfrentar algumas dificuldades: operar com o conceito de gênero como uma categoria analítica implicaria pensá-la em conexão com a categoria de raça (também trabalhada nesta tese), compreender os processos de generificação e racialização como interligados, aceitando que

Em vez da busca de origens únicas temos que pensar os processos como estando tão interconectados que não podem ser separados. É evidente que isolamos certos problemas para serem estudados e que estes

problemas constituem pontos de partida ou de entrada para processos complexos. Mas são os processos que devemos ter em mente. (Scott,1995, p. 85-86)

Ou seja, ao analisar as obras que compõe o acervo do PNBE/99 desejei visibilizar o modo como as representações de gênero e raça davam movimento e corpo aos processos de racialização e generificação.

O conceito de gênero, tomado nesta tese como um ponto de referência, aponta para um domínio teórico complexo, político e potencializador das pesquisas dentro do campo da Educação, onde o que está em jogo, também, são as relações de poder entre homens e mulheres. O que este domínio teórico vem propor é que coloquemos sob suspeita a naturalização subjacente às definições de feminino e de masculino em nossa cultura: que compreendamos que o gênero é histórico e discursivamente construído; não é biologicamente dado e não está pronto, mas se inscreve em nós, cotidianamente, através das práticas e dos discursos que falam de nós e para nós.

Visto sob esta perspectiva, o conceito de gênero, pode possibilitar que se indague à identidade tida como referência – a identidade masculina, branca, adulta, “saudável”, de classe média – acerca da centralidade de sua presença, problematizando-a.

Encontrei aporte para minhas análises das representações de masculinidade e feminilidade em Louro (1997) quando esta aponta que as múltiplas identidades de cada um dos sujeitos que pretendo analisar (negros e negras, brancos e brancas) [...] *não podem ser percebidas como se fossem camadas que se sobrepõem umas às outras [...] é preciso notar que elas se interferem mutuamente, se articulam; podem ser contraditórias; provocam, enfim, diferentes posições* (p. 51). Isto posto, foi o conceito de Gênero que tornou possível romper o arranjo que agrupava, ao redor de uma suposta unidade, ‘mulheres’, ‘homens’, ‘negros’, ‘negras’, brancos ou brancas. Ou seja, através do conceito de gênero, busquei compreender que há uma diferença que não é óbvia e ‘natural’ entre homens negros e mulheres negras, homens brancos e mulheres brancas; mais que isto, que estas não são categorias unívocas e, assim, outras marcas

se inscrevem nelas – tais como urbanidade, religiosidade, classe social, escolaridade, etc. -, promovendo intersecções que criam diferenças. Deste modo, ao pensar o caráter contingente, histórico e discursivo do conceito de gênero, e ao relacioná-lo com meu objeto de investigação (as representações de branquidade e negritude, feminilidade e masculinidade no acervo do PNBE/99), indaguei, como o faz Guacira Louro (2000), como foi possível que [...] *determinadas características se tornassem tão especiais; sobre processos que permitiram, finalmente, que certas características passassem a "valer mais" do que outras.* (p.62)

Partindo das teorizações de autoras como Elizabeth Spelman (2001), Mary Maynard (2001), Avtar Brah (1992), busquei trabalhar o conceito de gênero levando em conta que ele serviu para problematizar a oposição masculino/feminino. Destaco que sexismo e o racismo, juntos ou isolados, manifestaram-se em diversos tempos e épocas para deixar "claro" que só havia espaço para a vivência plena de uma única identidade: a identidade masculina branca; mulheres e negros foram sistematicamente subjugados e inferiorizados, ainda que nem sempre da mesma forma, em todos os lugares. Cabe destacar que as lutas empreendidas pelas mais diversas frentes, nos mais diversos países – movimento abolicionista, movimento feminista, movimento pelos direitos civis, movimento negro, etc. – nos séculos XIX e XX, fizeram surgir uma infinidade de esforços para problematizar o racismo e o sexismo. Dentre muitos aspectos, destaco que os debates que eclodiram no âmbito do movimento feminista americano – sobretudo durante a década de 60 do século XX – possibilitaram que as diferenças e divergências internas dos movimentos anti-sexista e anti-racista fossem evidenciadas: desfez-se o mito da unidade e percebeu-se, com espanto e pesar, que nem tudo "eram flores". Em outras palavras, nem todo anti-sexista era anti-racista e vice-versa (Spelman, 2001) Aparentemente óbvia, esta percepção serviu, ao longo das décadas subseqüentes do século XX, para evidenciar que, em que pesem todos os esforços empreendidos, a branquidade e a masculinidade continuavam a não ser

problematizadas e postas em questão: falar em raça, então, implicava falar em não-brancos; falar em gênero, falar em mulheres.

Não pretendi me ocupar da discussão de racismo e sexismo; o que busquei, foi analisar como gênero e raça operam no acervo do PNBE/99 de modo a produzir diferenças em um contexto discursivo específico – o acervo em questão.

Concordo com Mary Maynard (2001) quando esta postula que devemos atentar para a utilização do conceito de diferença, especialmente quando este se refere aos conceitos de raça ou etnicidade; isto não significa negar as diferenças entre mulheres: significa questionar o emprego do conceito de diferença, para entender os modos de diferenciação e os mecanismos da diferença e como estes modos e mecanismos fazem com que alguns assumam valor e poder sobre os outros. Em suma, significa atentar para os modos como os conceitos – raça e gênero - propiciam a operacionalização de diferenças que classificam, hierarquizam, incluem ou excluem a negros e negras (Maynard, 2001), brancos e brancas. Assumo que, dependendo do ponto de partida a partir do qual analisamos, estes processos de inclusão/exclusão são vivenciados também por homens brancos. Ou seja, nas representações do PNBE/99 não há um refúgio, um porto seguro onde as masculinidades e as branquidades se instalam. Elas, ao contrário, estão em constante embate, sob constante “ameaça” e são sistematicamente reafirmadas através de ilustrações e textos.

Existem, contudo, discursos sobre o que significa ser homem e ser mulher que se constituem, dentro do acervo do PNBE/99, verdadeiros discursos hegemônicos: neles, predominantemente, o feminino é associado à fragilidade, sentimentalismo, cuidados com o outro, maternidade, doçura; o masculino, inteligência, coragem, iniciativa, individualismo, vigor. Conforme Meyer (2000)

[...] as representações hegemônicas de gênero, bem como as de raça [...] fixaram os padrões a partir dos quais se instituiu o que é ser homem e mulher, como se educam meninos e meninas e, por extensão, o que podem/devem fazer da/na vida. A representação delimitou seus espaços

e posições e com isso, operacionalizou a hierarquização entre ambos [...]. (p. 96)

Partindo das teorizações de Meyer (op. Cit), afirmo que, no acervo do PNBE/99 há um modo de representar o masculino e o feminino, que este modo educa às futuras gerações – crianças e jovens das escolas públicas de ensino fundamental no Brasil, atingidas pelo programa – sobre como se é homem ou mulher. Neste sentido, o acervo tem um estatuto pedagógico. (Rosa Maria Bueno Fischer, 1999)

Ao buscar trabalhar com o conceito de gênero e raça, para analisar como estes produzem diferenças, encontrei contribuições interessantes também em Brah, (1992) quando esta aponta que existem quatro modos de compreender a diferença: a diferença como experiência, como relação social, como subjetividade ou como identidade.

Partindo das classificações de Brah (1992), neste estudo, pensei as diferenças produzidas pelo gênero como relação social, ou seja, busquei compreender os modos como estas diferenças foram construídas e organizadas nas relações sistemáticas (economia, cultura, práticas institucionais, etc.). Pensei que os diferentes grupos mobilizam diferenças para se referirem à genealogia de suas experiências coletivas e, portanto, a diferença como relação social é subjugada como uma variável histórica e se insere em regimes de poder, nos quais os modos de diferenciação de gênero – e raça – são instituídos e estruturados.

Saliento que a questão da diferença não aponta para soluções simples: ela requer que trabalhem, produtivamente, com a tensão entre diferença e igualdade aceitando que

Igualdade e diferença não são opostas, mas conceitos interdependentes que estão necessariamente em tensão. As tensões se resolvem de formas historicamente específicas e necessitam ser analisadas nas suas incorporações políticas particulares e não como escolhas morais e éticas intemporais. (Joan Scott, 2005, p.14)

O que me parece importante destacar é que, ao analisar as representações de gênero e raça no acervo do PNBE/99, procurei compreender que, em tais representações, se articulavam discursos que operavam com diferença e igualdade como valores opostos. Deste modo, ao implementar minhas análises, procurei operar não no sentido de observar se as representações buscavam ou não suprimir diferenças entre brancos e negros, entre homens e mulheres (promovendo, assim, uma suposta igualdade), mas sim na direção de perscrutar quais diferenças eram minimizadas ou ignoradas e quais eram, ao contrário, maximizadas. (Scott, 2005)

Assim, as identidades raciais e de gênero construídas nas narrativas que integram o PNBE/99 e reconstruídas em função dos contextos, configuram a branquidade, a negritude, a masculinidade e a feminilidade ora como elementos da identidade de grupo, ora como elementos da identidade individual dos personagens ali re/apresentados.

Julgo importante salientar que o feminismo branco tem sido criticado por seu silêncio quanto às discussões de raça – inclusive por não questionar a branquidade como um processo de racialização (Kia Caldwell, 2000); todavia, as teorizações sobre raça, por seu lado, também não são generificadas.

Maynard (2001) salienta que o emprego de noções racializadas no feminismo branco (noções como família, cidadania, nacionalidade, religiosidade) tem significados diferentes para as mulheres negras e do terceiro mundo. O que apontaria para o fato das reivindicações feministas poderem ser transformadas por outras variáveis – o desenvolvimento econômico, por exemplo. Esta possibilidade de transformação as torna bem menos universalizáveis do que se supunha. Avançando a partir das concepções de Maynard (2001) acredito que um aspecto que deve ser destacado é a problematização, gerada dentro das teorizações feministas pelo conceito de diferença: não mais compreendendo a diferença no que se refere a homens e mulheres, mas, sobretudo, observando-a, também, dentro dos grupos de mulheres e de homens.

A partir desta idéia, pretendi, nesta pesquisa, atentar para estas diferenças para não promover generalizações que ignorassem estas diferenças e que tomassem como homogêneas representações que são diferenciadas (Cf. Silva, 2000<sup>a</sup>).

Tomar a diferença como uma categoria de análise pareceu-me impossível: busquei concebê-la como o resultado de articulações mais amplas, que se operacionalizam entre outras categorias, tais como gênero, raça, classe, religiosidade, nacionalidade, etc. Assim, a diferença emergiu como o resultado de um processo, como o efeito de discursos que mobilizam sentidos para, através da diferenciação, promover hierarquizações e subordinações. A diferença, tomada como resultado de um processo, permitiu-me visibilizar as polarizações – negritude x branquidade, masculinidade x feminilidade. Permitiu-me, sobretudo, pensar que tais polarizações não são neutras, mas reificam, produzem, modificam, atualizam subordinações e valorizações (Idem, *ibidem*).

Penso que a ênfase na diferença tem permitido a percepção e a análise de uma multiplicidade de identidades. Esta multiplicidade de identidades e diversidade de ambientes tem, no meu entendimento, possibilitado que a diferença desafie os rótulos dicotomizantes – homem negro x mulher negra, mulher negra x mulher branca, homem negro x homem branco, mulher negra x homem branco, homem negro x mulher branca, etc. Neste sentido, Maynard (2001), aponta para a necessidade de fugir das dicotomizações – negro x negra, homem x mulher, adulto x criança – tentando rompê-las na busca de observar e analisar as descontinuidades e multiplicidades presentes em seus arranjos.

Saliento que não nego a polêmica que tem cercado os conceitos de raça e gênero: sei que estas categorias têm sido problematizadas, mas isto não anula o papel significativo que as mesmas têm no modo como o mundo é organizado. Ou seja, acredito que a análise dos modos como estas categorias são construídas como inferioridade para operar como justificativa para práticas de hierarquização e

subordinação permite compreender os modos como as diferenças têm sido convertidas em desigualdade.

Busquei, ao trabalhar com os livros de literatura infantil que integram o PNBE/99, compreender os modos como as diferenças entre homens e mulheres foram também produzidas e reificadas na Literatura Infantil. De certo modo, analisei como a 'negritude' vem sendo posicionada em relação à branquidade e como o gênero multifaceta, heterogeneiza a negritude e a branquidade. Destaco que as dimensões da vida social têm sua emergência nas relações sociais; não estou reforçando ou retomando o mecanicismo, e defendendo o determinismo do social; o que argumento é que o acesso aos recursos – comida, educação, cultura, e, portanto, o acesso aos livros, trazem implicações às análises que empreendi.

### **3.1 – Masculonormatização: um processo que impõe o masculino como norma**

Ao cunhar o termo *Masculonormatização* para me referir às representações de masculinidades presentes nas obras analisadas, me inspiro no conceito de heteronormatividade, que Deborah Britzman (2000) cria para se referir ao conjunto de estratégias que tornam a heterossexualidade em norma e, ao fazê-lo, colocam-na como central, como uma referência a partir da qual a homossexualidade pode ser pensada, descrita, analisada, posicionada.

Neste sentido, a *Masculonormatividade* é compreendida por mim como um conjunto de estratégias discursivas que, no conjunto das obras analisadas, tornam a masculinidade uma norma, a partir da qual a feminilidade pode ser analisada, pensada, descrita, esquadrinhada.

Pensar sobre as masculinidades presentes no acervo do PNBE/99 implica refletir acerca de uma identidade de gênero que historicamente não costuma ser problematizada ou posta em discussão: o masculino ainda opera como referência, base a partir da qual o feminino é pensado e influencia sobremaneira outras categorias – raça, etnia, religiosidade, classe, sexualidade, etc.

É justamente esta centralidade do masculino que torna emblemático e desafiador este esforço analítico. Recentemente alguns estudiosos e estudiosas vêm se ocupando de questionar os discursos e as representações do masculino.

Fernando Seffner (2003) ao investigar a masculinidade bissexual, salienta que esta identidade se constrói na cultura, através de embates pelo direito de construir representações e significações. Ou seja, não é dada, não se inscreve no biológico, não se resume ao sexo, mas se constitui discursivamente, cotidianamente; em sua pesquisa, gênero significa o sexo ou funciona como substantivo e a sexualidade como adjetivo.

Adriana Piscitelli (1999) ao investigar algumas empresas brasileiras e seu modo de gerenciar as sucessões, aponta que o masculino ainda é tido como mais capaz, como mais “adequado ao mando”, de tal sorte que, em tais empresas analisadas, opera-se uma exclusão das herdeiras dos postos de decisão. Fato que reforça uma tendência importante: a construção cultural da masculinidade se dá através da articulação e reificação de valores ligados ao feminino.

Álvaro Pereira (1999), ao investigar um grupo de enfermeiros quanto aos embates profissionais enfrentados, aponta que em que pese a tendência das demandas cotidianas transformá-los em “máquinas de cuidar”, suas masculinidades contrapõe-se às pressões e permitem que eles preservem suas capacidades de liderança e tomada de decisões, atributos considerados inerentes ao masculino.

O que merece destaque, contudo, é o modo como, nestes estudos, gênero aparece como uma categoria relacional; como o masculino aparece como constituidor do feminino (e vice-versa).

Através de algumas análises culturais (Eunice Kindel, 2003; Ruth Sabat, 1999; Rosângela Soares, 2000, Alex Branco Fraga, 2000) percebe-se que o masculino é centralizado, referente para as demais identidades e, mesmo em produtos da cultura infantil – tais como brinquedos, filmes, livros, etc. – representado como uma categoria fundante.

Todavia, já é possível perceber no acervo do PNBE/99 uma tensão: se por um lado, é evidente a presença de um modelo hegemônico de masculinidade, percebe-se já, em algumas obras, uma incipiente forma de vivenciar outras masculinidades. Alguns personagens reforçam o que Maria Regina Azevedo Lisboa (2000) constata, visto que *procuram as formas de ser homem, as masculinidades possíveis. Mas têm um modelo que é hegemônico e que constantemente lhes sinaliza: perigo.* (p. 133)

No acervo do PNBE/1999 a masculonormatividade é apresentada de modo a operar a centralização do masculino, que é a colocação do masculino no centro do discurso – texto e imagem – mesmo quando a narrativa não se desenvolve ao redor de personagens masculinos. Podemos observar este modo de representar o masculino operando em obras como **O escaravelho do diabo** (Ed. Ática, de autoria de Lúcia Machado de Almeida), **O mensageiro das estrelas** (Ed. Ática, de autoria de Peter Sis), **A casa da madrinha** (Ed. Nova Fronteira, de autoria de Lygia Bojunga,) ou ainda **Contos de Andersen** (Ed. Martins Fontes, de autoria de Hans C. Andersen, Tradução de Lisbeth Zwerger,).

Em **O mensageiro das estrelas** vemos a biografia de Galileo Galilei, sua trajetória, do nascimento até a morte; o livro aborda a descoberta do sistema heliocêntrico e do impacto desta teoria para a ciência; nele todos os personagens são apresentados como brancos e, a exceção de Galileo, nenhum é caracterizado mais acuradamente, fato que reforça o caráter biográfico da narrativa.

O livro tem um projeto gráfico diferenciado, pois apresenta o texto com caligrafia de forma e cursiva, em blocos de texto ou em espirais (às vezes formando desenhos, ou sinais de pontuação – ponto de interrogação, exclamação).

A riqueza das ilustrações é expressiva: o uso de sombras, das nuances de cor e luminosidade (para criar efeito de foco) conferem destaque às páginas e, sobretudo, à figura de Galileo, cuja cientificidade e poder terminam por reforçar sua masculinidade.

Aliás, promover a associação da cientificidade à masculinidade parece ser uma característica marcante das representações de gênero contidas nas obras de Literatura Infantil e Infanto-Juvenil brasileiras contemporâneas (conforme aponta o trabalho de Wortmann, 2002 a).

Mais do que isto, este efeito de luz e sombra, bem como o uso recorrente de estrelas para marcá-lo, destaca a genialidade de Galileu, colocando-o como "iluminado". Não só ele é exaltado individualmente, mas, sobretudo, através da sua figura (masculina) glorifica-se o discurso científico. Há, aqui, um esforço de legitimação de um determinado discurso científico: o discurso cartesiano.



Obra: O mensageiro das Estrelas: Galileo Galilei  
Ilustrador: Peter Sis (p. s/n)

Aliás, o uso do faro de luz para iluminar Galileu (Cf. ilustração acima) reforça a visão do intelectual (cientista) como *portador de valores universais, iluminador da verdade e dissipador das ideologias*. (Marisa Vorraber Costa, 2002, p. 108)

Em **O escaravelho do diabo** (op cit) observamos novamente a centralização do masculino: vemos a história de Alberto, estudante de Medicina, que se vê envolvido em uma série de assassinatos quando seu irmão, Hugo, torna-se uma das vítimas. O desfecho da história se dá quando Alberto descobre que o assassino é um entomólogo que, ao ser desprezado pelo chefe do laboratório onde trabalhava e substituído por um rapaz ruivo, jura vingar-se. Assim, ele envia às vítimas, todas ruivas, um escaravelho vermelho, como prenúncio de que serão mortas. Na obra, todos os personagens são

homens brancos, a exceção de Verônica, que se torna esposa de Alberto, e da empregada da casa de Alberto: ambas são secundárias à trama.

O destaque da obra é dado a Alfredo: ele é o personagem central e é apresentado como um homem audaz, inteligente e com grande capacidade de liderança: sua masculinidade é representada de um modo típico que parece coincidir com a forma como as masculinidades costumam ser posicionadas dentro dos discursos hegemônicos circulantes não apenas na Literatura infantil e Infanto-juvenil, mas também em boa parte da cultura infantil brasileira contemporânea – como em filmes, camisetas, bonés, programas televisivos, etc. Cabe salientar que o livro é uma obra infanto-juvenil, cuja trama gira ao redor de uma narrativa de aventura e suspense onde há o predomínio do texto escrito sobre as ilustrações, fato este que pressupõe um leitor mais experiente (provavelmente um aluno de 5ª a 8ª série do ensino fundamental), que possa, para a apreensão do texto, prescindir das ilustrações.

Outro modo de operar a construção da masculinidade dentro do acervo é a vinculação do masculino com valores tidos como bons ou positivos.

### **3.1.1 – O bom, o belo, o heróico, o destemido, o forte: a “essência” do masculino**

Um dos modos como a masculinormatividade impõe o masculino é a exaltação, que coloca os valores/virtudes desejáveis como atributo do masculino, exaltando-o como vantajoso.

Assim, atributos como a força física ou a coragem ganham destaque. Podemos perceber esta exaltação em fragmentos como o excerto abaixo

Como é que eu não tinha pensado nisto antes? Meu pai é um homem forte e poderoso, não tem medo de nada. Ele poderia se defender e ainda por cima salvar minha mãe e eu das garras daquele bicho. (Mãe trouxe um lobo para casa, Ed. Salamandra, Rosa Strausz, p. s/n)

O pai, ainda que ausente na história, aparece como o salvador: ele é, para o menino, um herói, capaz de proteger a si e aos demais. Este modo de essencializar/identificar o masculino como o herói da narrativa coincide com o modo como o herói clássico é descrito por alguns autores como Wladimir Propp (1972) que em seu livro *Morfologia do conto Russo* já apresentava o herói como um catalisador das virtudes morais.

Parece existir, nas representações presentes na maioria das obras que integram o acervo do PNBE/99, uma essência ou núcleo identitário que congrega um conjunto de características apresentadas como inerentes ao masculino: a bondade, o heroísmo, a coragem.

Estes elementos apontam que a masculinidade, ao promover a exaltação do masculino, permite-nos perceber, em passagens como o excerto acima que,

Crescemos num ambiente discursivo, num contexto, onde há nomeações (há coisas/pessoas que se nomeia como pai, mãe, bicho, maloqueiro), há categorizações (feio, bonito, sujo, uma menina fazendo isto...); tu que já estás na 3ª série; tu que és educado...), há o estabelecimento de normatividades através dos julgamentos do cotidiano, através das histórias que nos são contadas e que aprendemos a contar, através dos discursos da mídia, da publicidade, que nos dizem o que e quem vale, o que é bom, o que é ter sucesso, como se deve agir para ser aceito, bonito, saudável, rico e, em decorrência, feliz[...] (Silveira, 2002, p. 19)

Ao categorizar o pai – forte/poderoso – o texto o constitui deste modo.

Outro aspecto a destacar é o modo como os corpos masculinos brancos são apresentados: em sua maioria como esguios, musculosos e bem torneados, mostrando que o investimento em uma masculinidade que se externe através de uma musculatura “invejável” é um sentido que se repete na cultura infantil há algum tempo (tendo em vista que algumas das obras listadas acima, como os contos de fadas, operam com representações de masculinidades vigentes no século XVII e ainda circulantes nos discursos contemporâneos sobre masculinidade).

Nos dizeres de Fraga (2000) *os investimentos na musculatura masculina vão ser produzidos, disseminados e subjetivados pelas mais diversas tecnologias e meios de controle, que procuram submeter, ajustar e educar as anatomias às demandas de consumo* (p. 146). Deste modo o corpo masculino, por um lado, não é um “desde sempre” mas perfaz-se a cada nova demanda e, por outro lado, carrega traços associados a valores extra-corpóreos. Há, assim, uma associação entre os músculos e a força, entre a forma física esbelta e a coragem. Deste modo os príncipes podem, por exemplo, serem secundarizados através do texto como em **Confusão maior no reino de Tânger menor** (Samir Meserani, Ed. Ática), mas através da ilustração – e de sua musculatura definida e esbelta – serão sempre exaltados. O mesmo ocorre com todos os príncipes clássicos que surgem nos **Contos de Andersen** (Hans C. Andersen/Trad. Lisbeth Zwerger, Ed. Martins Fontes): suas imagens ou o modo como são descritos constrói suas identidades sobre bases inequívocas de coragem, ética, bons princípios. Não há espaços para dubiedades. Mais que isto, a exaltação reforça-se na medida em que é associada à reificação da branquidade através da sedução: mais do que exaltados – por suas virtudes e atributos – os príncipes são uma alegoria de sedução para a branquidade na medida em que catalisam o amor, a simpatia e a identificação dos demais personagens – e porque não dizer dos leitores.

A bravura e o heroísmo são a essência do masculino, exaltada em textos e imagens.

Amadis de Gaula era um herói de *antigamente*, um cavaleiro corajoso e leal. (Confusão maior no reino de Tânger menor, Saul Meserani, ed. Ática, p. 60. Grifos meus)



Obra: Confusão maior no reino de Tânger Menor  
Ilustrador: Gerson Conforti (p. 32)

O texto, e a ilustração acima, ao localizarem o herói como sendo de “antigamente” parecem ressaltar sua virtude dos perigos contemporâneos vivenciados pelos heróis: é como se o passado fosse o lar onde este ser mítico, talvez ameaçado na contemporaneidade, habitasse sem ressalvas. Seu tórax musculoso, definido, sua barba grisalha (indicadora de sua vivência e maturidade) parecem contribuir para reforçar estes sentidos.

Reforça-se, assim, a idéia de que

[...] o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. [...] o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. (Foucault, 2001, p. 25-26)

De um lado, Amadis Gaula tem um corpo “produtivo” na medida em que é cavaleiro, que luta e “defende” o rei e o reino, ele é, como o texto frisa, um “herói”; de outro lado, seu corpo é submisso à uma ordem que não a sua, ele estará onde e quando o rei desejar, a seu serviço. Amadis não é autônomo.

Algumas representações nas obras analisadas parecem, ainda, sugerir que outro dos modos da masculinormatividade se expressar é através da sua sexualidade: ela é unidirecional, onde a masculinormatividade se constrói através de uma única sexualidade possível – a heterossexualidade – e se expressa através da constituição de um único modelo familiar – o mononuclear burguês, onde pai, mãe e filhos (em geral um casal) ainda são a regra, reforçando que *a narrativa convencional adota uma das formas de masculinidade para definir a masculinidade em geral* (Robert Connell, 1995, p. 190) e, ainda, apontando para o fato de que opera aqui um importante investimento e que

A despeito de todas as oscilações, contradições e fragilidades que marcam esse investimento cultural, a sociedade busca, intencionalmente, “fixar” uma identidade masculina ou feminina “normal” e duradoura. Esse intento articula, então, as identidades de gênero “normais” a um único modelo de identidade sexual: a identidade heterossexual. (Guacira Lopes Louro, 1999, p. 26)

Percebe-se que a unidirecionalidade parece sugerir que a masculinormatividade opera isoladamente, sobrepondo-se aos demais modos de representar/operar a masculinidade de tal sorte que a figura do homem, heterossexual, adulto, branco funcione como um ponto “inaugural”, “fundacional”, a partir do qual os demais marcadores podem ser pensados.

Entretanto, como vimos anteriormente, ao articularmos a masculinidade com a negritude, surgem novos sentidos que reforçam a idéia de que

[...] a construção da identidade é um processo que se dá tanto pela aproximação com o outro (aquele com quem desejamos nos assemelhar

e que é qualificado positivamente), como pelo afastamento do outro (de quem nos julgamos diferentes e qualificamos negativamente) [...] na tentativa de diminuir o medo e a ansiedade, causados pela possível semelhança ou dessemelhança entre eu e o outro, reproduzo imagens que me aproximem do positivo e me afastem do negativo. (Edith Piza, 1995, p. 56)

Parece haver, na masculinidade construída no acervo, uma representação recorrente que a define, exalta, centraliza e, ao mesmo tempo, regula, no sentido de garantir que ela não se desvie, não se “transforme” ao entrar em contato com outras identidades de gênero ou raciais.

### **3.2 – Periferização da Feminilidade: um processo que localiza o feminino como secundário**

No conjunto das 110 obras analisadas, há investimentos no sentido de ensinar qual o local do feminino: ele coincide com outras representações sexistas presentes em outros produtos culturais e termina por se instituir como uma pedagogia da secundarização: um modo organizado e predominante de educar as meninas e meninos, alunos e alunas das escolas atingidas pelo programa, qual deve ser o lugar do feminino em nossa sociedade. Assim, o feminino é apresentado, predominantemente, através de um processo que eu denominei de periferização da feminilidade: ele posiciona a mulher como uma figura que se define, mesmo nas obras onde ela desempenha o papel principal, “em segundo plano”. Além disto a feminilidade é posta como um contraponto da masculinidade, como o outro do masculino que oferece um ponto a partir do qual este pode definir-se: o masculino é tudo aquilo que o feminino não é. Torna-se

necessário situar no feminino desvantagens e/ou fragilidades que possam reforçar, por oposição as aptidões do masculino.

Como salienta Louro (1998) *é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico* (p. 21). Em alguma medida, em que pesem os esforços dos movimentos feministas e as problematizações trazidas pelos Estudos de Gênero, as representações do feminino, em um produto cultural tão expressivo quanto o livro de Literatura Infantil, presente em um programa governamental tão amplo quanto o PNBE/99, reiteram sentidos de subordinação e desvalorização do feminino.

O que desejo destacar é que há, no acervo, a presença de um modelo consagrado de masculinidade e feminilidade; ele se apresenta como um discurso hegemônico, mas que apresenta contradições ou rupturas. Portanto, ao se colocar como representativo de todos/todas ele termina por "vazar". Se, em algumas obras, essa hegemonia reafirma-se, em outras ela é desestabilizada. Em **O que fazer? Falando de convivência** (Liliana Iacocca e Michele Iacocca, Ed. Ática), o texto anuncia que "Muita coisa mudou... O patrão sabe que seus empregados têm direitos... A mulher passou a ser mais valorizada na sociedade e no mercado de trabalho..." (s.p.) O patrão ainda é o homem, mas a presença do feminino empregado indica/implica mudanças de alguma ordem no masculino empregador. Ainda que possamos questionar o teor de tais mudanças (e o fato de muitas delas se sustentarem por força de lei – como a licença gestante, por exemplo), o fato de elas existirem já indica novos modos de compreender e representar a relação funcional entre homens e mulheres.



Obra: O que fazer? Falando de convivência  
Ilustradora: Michele Iacocca (p. s/n)

### 3.2.1 – O feminino como cuidador:

Um dos modos como a feminilidade se periferiza é através do cuidado com o outro: o feminino aparece com a função de cuidar - do masculino, do infantil, do idoso, do outro. Através de uma multiplicidade de faces, o cuidado se traduz em relações/ações tais como: cuidar de, fazer para, pensar em, antecipar-se a, envolver-se com. Traduz-se, ainda, em uma vinculação com a abnegação: a feminilidade periférica cuida "sem reclamar"; por mais duras que pareçam as condições, por mais desfavoráveis que sejam as circunstâncias, a mulher parece não reclamar, não contestar, não rebelar-se.

Podemos vislumbrar estas representações operando, em parte, no texto abaixo:

A mãe, lamentando a falta de apetite, suspirando ansiedades, comia pedaços da raspa do arroz, puxando conversa com o marido sobre o preço da vida, a desobediência dos meninos, a situação e a teimosia da avó. Tudo a mãe falava sem parecer magoada. Era a sua maneira de

não deixar o silêncio se intrometer com mais tristeza. Jeito de afastar o perigo de o desespero preencher o vazio. (Faca afiada, Bartolomeu Queirós, Ed. Moderna, p. 8)

Aqui a mãe usa o diálogo sobre as coisas aparentemente banais do dia-a-dia para abrandar a mágoa, preencher o silêncio. Esta estratégia demonstra que, ao mesmo tempo em que o poder periferiza o feminino, ele age também no sentido de transformar a aparente inevitabilidade do desânimo (expressa em "suspirando ansiedades" ou em "o silêncio se intrometer com mais tristeza") em mote para a resistência.

**Mamãe trouxe um lobo para casa** (Ed. Salamandra, de autoria de Rosa Amanda Strausz) conta a história de um menino, de sua mãe e de um lobo – Levi – que ela leva para casa; o menino morre de medo do lobo até que os dois começam a fazer amizade e brincarem juntos. Na obra todos os personagens são brancos e a mãe é caracterizada como dona de casa e trabalhadora, com brincos, avental e vestido. Os personagens masculinos são o menino, o pai do menino, e o lobo Levi. Os personagens humanos são caracterizados pela vestimenta; o lobo Levi é apresentado como quadrúpede no início da história e, quando se torna amigo do menino, com roupas e como bípede. Aliás, também o menino se transforma, na medida em que a amizade se desenvolve, passando a uivar e apresentar orelhas pontudas e dentes incisivos superiores proeminentes (como o lobo).



Obra: Mamãe trouxe um lobo para casa  
Ilustrador: Fernando Nunes (p. s/n)

As ilustrações ocupam toda a página e o texto é apresentado em caixas de texto. Há o uso de cores fortes e em algumas páginas, preto-e-branco. A narrativa é ágil e remete, em algumas passagens, a outras histórias em que o lobo é personagem (Chapeuzinho vermelho, Os três porquinhos). Na última página há uma entrevista com a autora que, ao ser indagada sobre como surgiu a idéia do livro afirma que “foi para mostrar ao Diogo e a outros filhos de mães separadas que não deve se assustar quando a mãe casa novamente”. Por sua fala, deduz-se que o lobo deve ser o novo companheiro da mãe...

O menino tem um constante medo de perder a mãe: o lobo pode devorá-la. Em algumas passagens do texto isto é externado explicitamente.

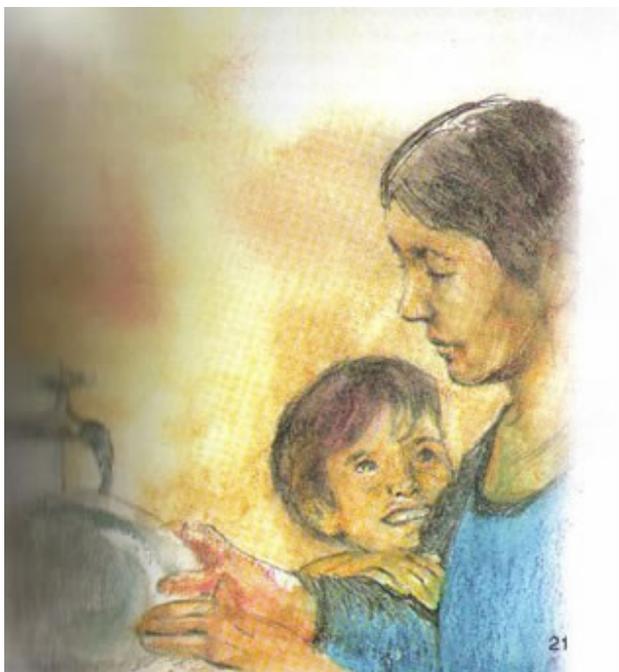
Corri para cozinha assim que acordei. Minha mãe estava fazendo meu leite, viva e inteira, como todos os dias. (Mamãe trouxe um lobo para casa, Ed. Moderna, s/p)

Além do medo de ver a mãe devorada, este “viva e inteira”, do excerto acima, opera também com a adjetivação positiva da mãe, exaltando sua vivacidade e inteireza.

Outra obra em que esta representação da feminilidade periférica – cuidadora – se expressa é em **Os rios morrem de sede**: nela a mulher (mãe) é representada envolvida nos afazeres domésticos

A mulher levou o embrulho para a cozinha, trouxe a toalha e estendeu-a na metade da mesa. Trouxe em seguida as xícaras, colherinhas, cesta de pão, manteigueira, açucareiro. (p. 14)

O menino correu até a cozinha e abraçou a mãe. (p.21)



Obra: Os rios morrem de sede  
Ilustradora: Bia Salgueiro (p. 21)

Ao analisarmos esta imagem, onde o menino observa a mãe lavando louça, podemos questionar se esta “observação” não tem uma dimensão “pedagógica”: ao ver a mãe ocupando-se do cuidado da casa o menino não estaria “aprendendo” sobre o papel da mulher-mãe na família? O que aconteceria se, ao invés de executar a tarefa a mãe estivesse “ensinando” o filho a lavar louça? Será que esta mudança produziria deslocamentos na masculinidade do menino e/ou na feminilidade da mãe?

Em **Os rios morrem de sede** temos a história de um homem que resolve mostrar ao seu filho o ambiente de sua infância: paisagens, personagens, cidades, rios. Ao embarcarem nesta jornada ambos descobrem que os locais já não são os mesmos e que a poluição é uma constante na paisagem. Na obra os personagens brancos são a maioria (9 em um total de 10); há um personagem negro, pescador, descrito como “um mulato grisalho de aparência sofrida” (p. 45). Quanto às personagens femininas que aparecem, elas estão ligadas ao cuidado dos demais (mãe) ou em uma posição que as inferioriza como prostitutas. Os personagens masculinos são o pai, o menino, o pescador, caracterizados pela vestimenta.

As ilustrações são bastante expressivas; nelas, há um predomínio da cor sépia e o uso de sombreamento (que termina por confundir a racialização dos personagens). A narrativa expressa um certo tom de saudosismo em relação ao passado; há o uso de palavrão, fato raro em livros de Literatura Infantil e/ou juvenil.



Obra: Os rios morrem de sede  
Ilustradora: Bia Salgueiro (p. 27)

Alcançaram rapidamente a Praça da Lagoinha. Uma praça que antes não dormia nunca, cheia de botequins com os seus bêbados, prostitutas, profissionais da noite, do baralho e da navalha, radiola, gente pálida na madrugada suja. A praça estava deserta, apenas um bar aceso, três mulheres decadentes no meio-fio. (p.27)

Podemos pensar: quais deslocamentos, para as representações de feminilidade, a representação destas mulheres prostitutas pode trazer? Em que medida esta representação de feminilidade (a da prostituta), pensada como um discurso emergente, contradiz, complementa ou desestabiliza a representação da mulher-mãe, pensada como um discurso hegemônico?

A partir destas colocações podemos pensar que as masculinidades e feminilidades são cindidas por outras representações (não

analisadas nesta tese) – como as de classe – presentes na obra através da descrição da cidade e da indicação de mendigos dormindo na rua – ou de sexualidade – reforçadas pela presença das prostitutas.

Estes deslocamentos nas identidades de gênero terminam agregando-lhes sentidos novos – como desamparo (no caso dos mendigos), desprestígio (no caso das prostitutas), dentre outros.

Outro dado interessante é que os afazeres domésticos aparecem ilustrados como uma ação exclusivamente feminina: em nenhuma das 110 obras analisadas aparece, em imagem ou texto, uma figura masculina lavando, passando, varrendo, arrumando, alimentando (os filhos, os animais), etc. Só em **Menino brinca de boneca?** Que aparecem figuras masculinas “auxiliando” figuras femininas em tais afazeres. Em nenhuma das 110 obras analisadas a figura masculina protagoniza tais ações.

Estas passagens ilustram/reforçam os argumentos de Daniel Welzer-Lang (2001) quando este afirma que

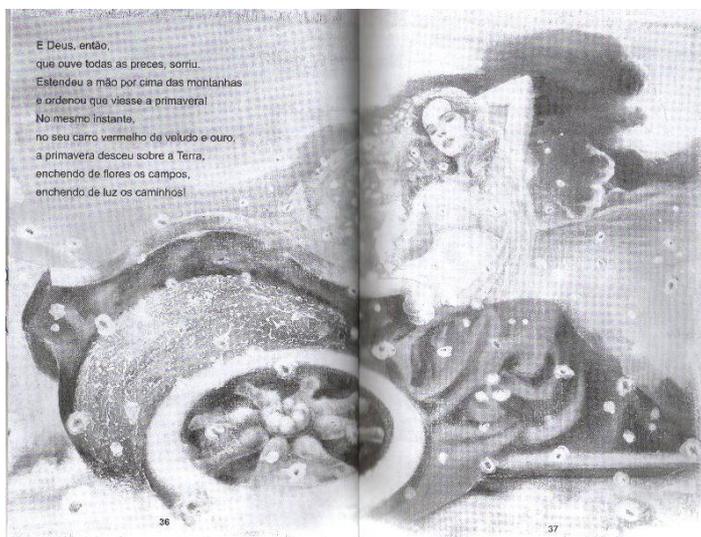
[...] o conjunto do social está dividido segundo o mesmo simbólico que atribui aos homens e ao masculino as funções nobres e às mulheres e ao feminino as tarefas e funções afetadas de pouco valor. (p. 461)

### **3.2.2 – A periferia é o lugar do feminino: o feminino como decorativo**

A feminilidade se periferiza também pelo modo como a figura feminina é apresentada: decorativa, como um enfeite, um modo de embelezamento das narrativas que desempenha um papel periférico. De tal sorte que, em algumas obras, este modo é tão presente que as personagens femininas surgem apenas na ilustração: não há no texto referência aos seus nomes, as suas trajetórias. Há o uso de sua imagem, no geral

jovem, como uma espécie de elemento do cenário, onde as ações transcorrem: isto está presente em obras como **Berimbau e outros poemas** (Manuel Bandeira, Ed. Nova Fronteira) – onde as mulatas aparecem voluptosas e sensuais para tentar os portugueses na ilustração do poema *Portugal, meu avozinho*, **Ou isto ou aquilo** (Cecília Meireles, Ed. Nova Fronteira) – onde os poemas que tratam de leveza, beleza ou graça trazem figuras femininas na ilustração. O uso da figura feminina como decorativa está presente, ainda, nos fragmentos abaixo:

No mesmo instante, no seu carro vermelho de veludo e ouro, a primavera desceu sobre a terra, enchendo de flores os campos, enchendo de luz os caminhos! (A formiguinha e a neve, João de Barro, ed. moderna, p. 36)



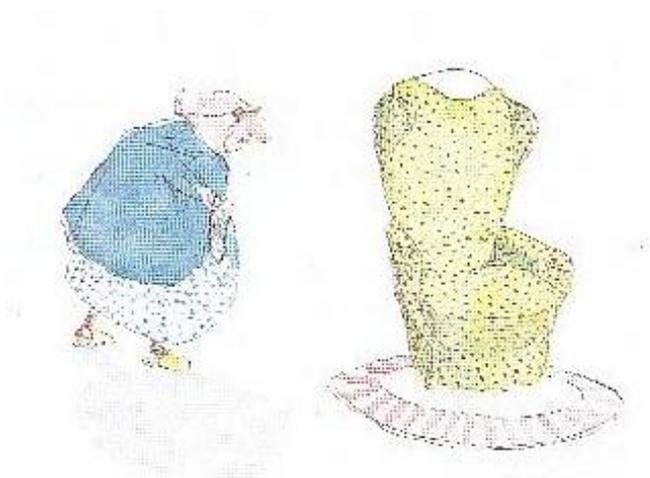
Obra: A formiguinha e a neve  
Ilustrador: Rogério Borges

Além da “decoratividade” aqui o feminino congrega muitos sentidos: uma alegoria da primavera; da fecundidade; da renovação – que a nova estação traz; sentido presente também na metáfora do texto “enchendo de luz os caminhos”. Texto e ilustração complementam-se, reforçam mutuamente seus sentidos.

Em contrapartida, em outras representações presentes em outras obras, as figuras femininas obesas ou idosas não são consideradas/tomadas como suficientemente belas: suas figuras não “enfeitam”, não aparecem como base válida para o desenrolar das ações.

As figuras femininas obesas, idosas não são suficientemente belas e não aparecem como base válida para o desenrolar das ações.

As avós, aliás, são retratadas como uma estereotipia típica: cabelos grisalhos, coque, chinelos, óculos, contadoras de histórias...



Obra: Faca afiada

Ilustrador: Odilon Moraes (p. 7)

### 3.2.3 – O doce, o prestativo, o responsável: o feminino maternal

Por fim, podemos observar que a feminilidade periférica é representada através da maternidade, onde o feminino funde-se com o maternal, passando a se materializar através dele: é a mulher-mãe.

Coloca-se a maternidade como a feminilidade possível/desejável e aquela que parece “natural”. Saliento que, no total de 110 obras analisadas, a maternidade aparece desvinculada do feminino – como um modo de maternagem, ou seja, de uma maternidade exercida por alguém que não a mãe - em apenas uma representação, presente na obra **Se as coisas fossem mães** (Sylvia Orthof, Ed. Nova Fronteira), quando a autora coloca que “tem até pai que é tipo mãe... esse, então, é uma beleza!” (p. s/n)

Neste sentido, a maternidade opera nos discursos como uma representação hegemônica, que é apontada como um ingrediente natural da feminilidade, essencializado e, mais que isto, universalizado. Este modo de conceber a mulher-mãe, como uma força nutriz responsável pelo cuidado da prole, se aproxima, ainda que em um contexto diferenciado, daquele apontado por Meyer (2000) quando esta analisa o papel da mulher na construção das identidades teuto-evangélicas no Rio Grande do Sul e aponta que a figura da *mãe da nação* desempenhou um papel importante ao ocupar uma

[...] posição de cuidadora que inclui, de forma importante, tanto a iniciação na língua materna quanto a iniciação religiosa, mas que não se limita a elas. [...] inclui conhecer, exercitar e incutir costumes e

comportamentos sociais e culturais adequados, modos apropriados de comer, vestir, cuidar da casa e do lar [...]. (p. 85)

Nas obras analisadas a mulher-mãe é apresentada como o esteio da família, a responsável pela educação dos filhos, a promoção do bem-estar familiar e, sobretudo, o desempenhar de tudo que diga respeito a este bem-estar, ainda que trabalhe fora.

Vejamos as passagens abaixo

\_ Mãe, cuidado! Ele vai te comer!  
Mas nada disso aconteceu. Ele chegou bem perto dela e esfregou o focinho no seu avental, como se pedisse carinho. Ela se abaixou, deu um abraço nele e depois voltou a se ocupar com a minha comida." (Mamãe trouxe um lobo para casa, Rosa Strausz, ed. Salamandra, p. s/n)

Em **Se as coisas fossem mães** (Ed. Nova Fronteira, de autoria de Sylvia Orthof) temos a exaltação da mulher-mãe. Na obra objetos e pessoas são apontados como mães; em um jogo metódico de rimas, tenta-se prever que tipo de mães eles seriam e como seriam seus filhos. Os personagens brancos são apresentados através da profissão (arquiteta, dona de casa) ou definidos como seres mágicos (sereia, bruxa), fato que demarca a emergência de um discurso diferenciado sobre o papel feminino e insere a mulher no mercado de trabalho (acompanhando uma tendência que pode ser percebida em outros discursos circulantes na sociedade tais como a mídia). No livro vemos uma mulher adulta, ilustrada com um lenço na cabeça e argolas, definida pelo texto como "mãe postiça". Ela é negra. Reifica-se aqui a figura da mãe-preta que tanto ocupou o imaginário da infância brasileira de fins do séc. XIX início do séc. XX<sup>20</sup>.

As personagens humanas (ou humanizadas, como a sereia) aparecem vinculadas ao cuidado dos filhos; os objetos inanimados (bule, cadeiras, terra, chaleira) são feminilizados através de atributos descritos no texto (beleza, capacidade de cozinhar,

---

<sup>20</sup> A este respeito ver o trabalho de Maria Cristina Soares de Gouvêa (2004), intitulado *O mundo da criança: a construção do infantil na Literatura Brasileira*. Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2004.

capacidade de acolher e dar afeto) ou elementos da ilustração tais como avental, brincos, colares, etc.

Gostaria de apontar que as ilustrações exploram bastante os recursos de sombreamento e um efeito aquarelado, que lembra ambientes íntimos e aconchegantes, criando uma alegoria, talvez, para o útero (já que o tema principal da obra é a maternidade).

Observemos a passagem abaixo

Tem pai que é “tipo mãe”...  
Esse, então, é uma beleza! (s.p.)

Nela o livro trata a maternidade como um atributo passível de ser vivenciado pelos homens, fato que se constitui em uma fissura dentre as representações de maternidade; todavia ao classificá-la como “tipo-mãe” esta representação destitui a paternidade de uma dimensão afetiva, de cuidado e sensibilidade, pois o homem não pode desempenhá-los através da paternidade; ele tem que ser “tipo-mãe”, ou seja, o pai torna-se mãe para poder cuidar e amar; no discurso hegemônico de masculinidade ele tem de fazê-lo. O livro abre a possibilidade de interação com o leitor (a) quando solicita que ele (a) complete algumas páginas com a foto de sua mãe (ou da pessoa responsável pela sua criação). Vejamos outros excertos:

Se a terra fosse mãe, seria mãe das sementes, pois mãe é tudo que abraça, acha graça e ama a gente. (Se as coisas fossem mães, Sylvia Orthof, Ed. Nova Fronteira, p. s/n)

Dona mamãe ralha e beija, erra, acerta arruma a mesa, cozinha escreve, trabalha fora, ri esquece, lembra e chora, traz remédio e sobremesa [...] (Se as coisas fossem mães, Sylvia Orthof, Ed. Nova Fronteira, p. s/n)

Ao analisarmos mais detidamente estes fragmentos podemos perceber alguns sentidos novos sendo agregados à maternidade: o erro, que em outras obras não aparece, aqui opera de modo a problematizar a identidade materna, deslocando-a do patamar da infalibilidade para humanizá-la.

O discurso hegemônico sobre a vinculação da mãe à mulher, parece predominantemente, em obras como **Faca afiada** (Ed. Moderna, de autoria de Bartolomeu Campos Queirós). Nele temos a história de uma família pobre que decide abater uma galinha de estimação para comer. Para não assustar as crianças, os adultos combinam tudo falando em código. Ouvindo atrás da porta uma parte do plano, apenas, o filho mais velho deduz que quem será morta é a avó da família, que lhe conta histórias antes de dormir. No final da história revela-se o engano. Na obra todos os personagens são brancos. As personagens femininas são a mãe, caracterizada com vestido e avental e a avó, caracterizada com chinelo de pelo e óculos, com cabelos brancos presos em coque. Os personagens masculinos são o pai, o menino e seu irmão, todos eles caracterizados pelas roupas (bermudas, calças, camisetas, etc.).

As ilustrações ocupam pouco espaço na página, na maioria das páginas do livro elas ficam na metade inferior da página e guardam traços de caricatura; todos os personagens são caracterizados com feições muito semelhantes (o que torna difícil distinguí-los).

Cabe destacar que tanto a mãe quanto a avó, são ligadas à casa e ao cuidado com a família. A avó é descrita como um peso, metaforicamente, mas, também, em sentido denotado: ao ser caracterizada como obesa ela "lembra" que o corpo ideal é, ainda, o corpo jovem e magro. Há, em outras passagens, representações diferentes:

A avó, agora viúva e só, se arrastava gorda pela casa, tremendo orações na boca. (p. 6)

Ela tentava conviver com o medo, contando, para os netos, histórias de outras vidas, da paz da eternidade, das aparições das almas envolvidas

por flores e luzes. Tudo fazia para convencer-se de que a vida é eterna. E, encantados, os meninos escutavam, brincando com suas duas alianças na mão esquerda. O neto mais velho sabia existir, mesmo, uma hora em que se passa o anel. (p. 7)

Aqui podemos perceber a coexistência de duas representações: por um lado a fragilidade da avó, idosa, sobre quem se afirma “existir, mesmo, uma hora em que se passa o anel” – alegoria para a morte; por outro lado, ela resiste, enfrentando a finitude (a) e a viuvez (b):

(a) Ela tentava conviver com o medo

(b) a avó, agora viúva e só, tremendo orações na boca

A mãe é identificada, em todas as imagens desta obra, de avental...



Obra: faca afiada  
Ilustrador: Odilon Moraes (p. 8)

Em **Menino brinca de boneca?** temos a apresentação das diferenças entre homens e mulheres, para meninos e meninas, salientando que “as pessoas costumam dizer”

Menino é mais esperto, mais corajoso, mais inteligente. Forte como o pai. (p. 10)

Menina é mais obediente, mais sensível, mais comportada. Boazinha como a mamãe. (p. 11)

Deste modo, a ressalva do “costumam dizer”, genérico, indefinível, parece indicar contrariedade. Mais adiante, na ilustração, a diferença é marcada pela roupa: o menino “mulherzinha” (cf. texto) está de blusa vermelha, por dentro da calça e a menina “saliente” (cf. texto) está de azul, com uma bola na mão.

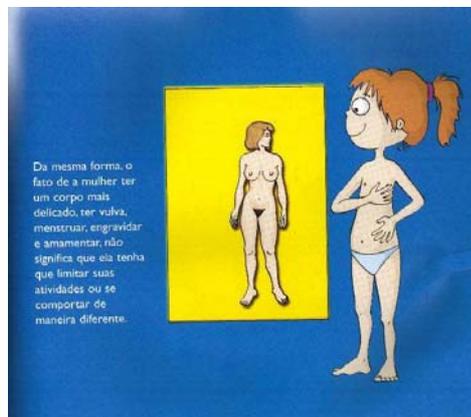
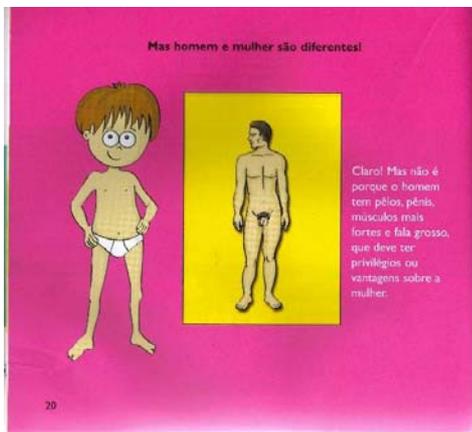
Novamente o texto escrito vai reafirmar que

Cada um é diferente do outro. E o que devemos fazer é aceitar as pessoas do jeito que elas são.(p. 15)

Incitando à tolerância e à aceitação do outro como um valor em si, o texto se contradiz, situando no biológico as diferenças entre homens e mulheres (ainda que procure enfatizar que uma coisa não implica a outra).

Mas homem e mulher são diferentes! Claro! Mas não é porque **homem tem** pêlos, pênis, **músculos mais fortes** e fala grossa, que deve ter privilégios ou vantagens sobre a mulher. (p. 20, grifos meus)

Da mesma forma, **o fato** de a mulher ter um corpo mais delicado, ter vulva, menstruar, engravidar e amamentar; não significa que ela tenha que limitar suas atividades ou se comportar de maneira diferente. (p.21)



Obra: Menino brinca de boneca?  
Ilustradora: Bia Salgueiro (ps. 20 e 21)

Aqui, além desta biologização das diferenças há uma fusão entre o feminino e o maternal evidente: engravidar e amamentar se inscrevem, assim, como tarefas inescapáveis do feminino (o próprio texto apresenta "o fato"). Conforme Meyer (2000 b) aponta, em um estudo sobre a politização do seio feminino, a amamentação é alvo de um grande investimento; ela não é instintiva, mas precisa ser ensinada.

Todavia, destaco que há, no acervo, duas obras que parecem se situar na emergência de novos discursos sobre gênero: são elas **O sabiá e a girafa** (Ed. Nova fronteira, de autoria de Léo Cunha) e **O dilema do bicho-pau** (Ed. Nova fronteira, de autoria de Ângelo Machado).

Em **O sabiá e a girafa** temos o encontro de um sabiá e de uma girafa que almejam as características um do outro (cantar/poder ir para longe, nas alturas). No final da história os personagens se unem e passam a viver juntos. Na obra, não há a caracterização de personagens humanos, os dois personagens que aparecem na história são dois animais caracterizados, quanto ao gênero, através da linguagem (uso de artigo definido). Podemos observar que as ilustrações são diferenciadas, feitas em três cores básicas: amarelo, preto e cinza; elas são em tons fortes, o que cria um efeito interessante de penumbra e introspecção. O livro trata da temática das diferenças e, ao sugerir o convívio entre os dois personagens principais, de Gêneros diferentes, aponta

para a coexistência e a partilha como modo ideal de experienciar as diferenças. Exemplo disto é o trecho final do livro:

O sabiá ficou morando na cabeça da girafa. A girafa, namorando o canto do companheiro. Minha história acaba aqui. Mas a dos dois continua, sem platéia, nem juiz, depois do final feliz. (p. s/n)

Já em **O dilema do bicho-pau** acompanhamos a história de um bicho-pau e de seu desejo em ser uma coisa só: ou bicho ou pau. Ele sai da árvore onde mora com a mãe e enfrenta perigos dos quais escapa portando-se ora como bicho, ora como pau. Ele aceita, no final, sua ambigüidade, admitindo que ela lhe favorece.

Poderíamos questionar se, aqui, não teríamos a emergência de um novo discurso sobre a diferença que, ao invés de enquadrá-la, tolerá-la ou buscar suprimi-la a exalta como um valor positivo.

O Bicho-pau habita a fronteira, ele é bicho, ele é pau. Com sua capacidade de transformar-se ele vai-e-vem, transita entre uma identidade e outra. Indago: não seria o bicho-pau um pouco queer? Afinal

Queer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. [...] è o excêntrico que não deseja ser "integrado" e muito menos "tolerado". [...] Um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência[...] que assume o desconforto da ambigüidade do "entre lugares", do indecível. (Louro, 2004, p. 7-8)

É interessante salientar, ainda, que na obra temos uma personagem branca: uma menina, filha do dono da fazenda (ela aparece desenhando e no final da história salva o bicho-pau da morte). Ela aparece bem penteada/trajada, desenhando. A outra personagem é uma mulher adulta, cozinheira da fazenda, caracterizada com lenço na cabeça e chinelos de dedo. As personagens humanas são a menina e a cozinheira, as

personagens animais: a mãe do bicho-pau, a mico-leão fêmea, Joana graveto. Os personagens masculinos são todos animais: o bicho-pau, o mico-leão, o passarinho, todo caracterizados pela linguagem (uso de artigo definido), sem nenhum traço específico.

Na obra as ilustrações são feitas em cores fortes e apresentam enquadramentos interessantes (focalizam, por exemplo, partes do corpo como pés, ou mãos), ainda que dos personagens negros, apenas. O livro trata do interessante tema da ambigüidade e da dificuldade de se "habitar" a fronteira, viver em uma identidade limítrofe (que é isto e aquilo). Surpreendentemente, o desfecho aponta para as potencialidades de ser ambíguo.

Por fim, gostaria de destacar que, busquei apontar nesta análise, que os marcadores de gênero e raça – vistos através das representações de negritude, branquidade, masculinidade e feminilidade - operam dentro das obras integrantes do acervo do PNBE/99 de um modo às vezes dinâmico, fluído e mutável, que gera novos sentidos para as significações de ser negro, negra, branco, branca, homem ou mulher, já cristalizadas na cultura brasileira. Creio que estes novos sentidos, aos quais busquei problematizar, demonstram a pertinência de pensarmos na constituição das identidades de homens e mulheres deste país, negros (as) e brancos (as), como um processo que se institui em espaços mais amplos e mais inusitados do que as políticas públicas de ação afirmativa (raciais e de gênero) podem contemplar (fato que não invalida, em nada, tais políticas).

Nesta medida, no cotidiano de nossas instituições de ensino, o PNBE/99, através do acervo de obras que disponibiliza aos estudantes das escolas públicas por ele atingidas, constitui-se em um importante espaço de produção de significados acerca da negritude, branquidade, masculinidade e feminilidade. Significados estes que tornam desafiadora e complexa a tarefa de educar para a diversidade. Concordo com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2002), quando esta afirma que

[...] é nesse ponto que a diversidade étnico-cultural começa a ser reconhecida como uma questão (mais do que uma temática) que precisa ser articulada à formação de professores/as e às práticas educativas escolares e não escolares. (p. 17)

Todavia, saliento que o desafio de racializarmos e generificarmos nosso olhar acerca das práticas escolares e dos instrumentos pedagógicos nelas inseridos – como os livros de literatura, por exemplo – ainda está longe de ser uma realidade. No mais das vezes, os processos de racialização e de generificação passam despercebidos pelos olhares dos educadores e das autoridades responsáveis pela criação e implementação de programas/projetos educacionais que tomem a diferença como o ponto a partir do qual os direitos do educando se constroem e não mais como um problema a ser superado.

Neste sentido, creio que,

O direito do outro a sua estranheza é a única maneira pela qual meu próprio direito pode expressar-se, estabelecer-se e defender-se. É pelo direito do outro que meu direito se coloca. “Ser responsável pelo outro” e “ser responsável por si mesmo” vem a ser a mesma coisa. Escolher as duas coisas e escolhê-las como uma, uma só atitude indivisível, não como duas instâncias correlatas, mas separadas, é o único significado de reformular a contingência de sina em destino. (...) A nova solidariedade do contingente baseia-se no silêncio. (Bauman, 1999, p.249)

Nesta análise, assumi como meu este silêncio; busquei construir um outro modo de ler a contingência, espreitando-a a partir de meu referencial teórico, problematizando-a para, talvez, perceber que os limites da contingência se desestabilizam, na medida em que somos capazes de manter e ampliar nosso desejo de formular perguntas.

Por fim, indago, agora, que sentidos restam para Pandora?

Retomando o mito, recordo que Zeus, por engano, também prende na caixa a esperança...

É com ela que, a seguir, passo a refletir sobre minha docência na formação de professores, meu papel como mulher, pesquisadora e negra, tornando minhas as palavras de Bauman (op cit) e assumindo que

A uma sina comum bastaria a tolerância mútua; o destino comum requer solidariedade. (p. 249).

## PARTE III

### Reordenando a caixa: acerca da ingenuidade que se perde:

Perdeu-se a ingenuidade. Pandora abriu a caixa...

É necessário fechá-la: não que seu conteúdo tenha se esgotado; não que as perguntas tenham sido, completamente, respondidas...

É preciso cindir, cortar, encerrar o esforço teórico de compreensão para, afinal, olhar novamente para o conteúdo que habita as páginas desta tese e que, alguns anos atrás, como no mito grego, habitava a caixa ainda não aberta.

Discorro meu olhar sobre minhas análises, relembro autores e conceitos que me acompanharam e penso sobre o sentido deste esforço: parece-me que, após a conclusão de minhas análises, percebo a caixa – PNBE/99 – de outro modo.

Não considero que, agora, disponha de um modo melhor para analisar o acervo, tampouco descobri/inventei “o” modo de analisá-lo: o que possuo agora já habitava a caixa enviada por Zeus... Tenho esperança.

O que consolidei com esta tese, foi a lucidez que me permitiu assumir uma posição de sujeito distinta das demais: com a análise penso ter contribuído para o abandono de posições ingênuas que olhavam/pensavam o acervo como uma instância didático-pedagógica neutra, ligada apenas à formação de leitores.

Nas páginas que integram as cento e dez obras que foram analisadas nesta tese, pude perceber o modo como os processos de racialização e generificação operam, de

modo a por em funcionamento discursos que instauram modos de ser branco/branca, negro/negra, homem/mulher.

Mais que isto, ao analisar como as representações de branquidade, negritude, masculinidade e feminilidade são mobilizadas, dentro do acervo, de modo a promover a implementação/consolidação de identidades raciais e de gênero, pude perceber que estas identidades se instauram/engendram através de um efeito de fixidez que, parece congelar a identidade masculina branca como a identidade padrão.

Através da criação dos conceitos de reificação da branquidade, radialização da negritude, masculonormatização e periferização da feminilidade, objetivei dar conta das elaboradas estratégias discursivas que possibilitam a circulação, nas obras analisadas, de discursos hegemônicos, residuais e emergentes de cada uma das categorias analisadas – gênero e raça.

O PNBE/99 apresentou-se, assim, como uma arena onde, através de um jogo de reafirmações e abrandamentos, as identidades raciais e de gênero disputam poder, forçando deslocamentos, cruzamentos, o surgimento de interfaces que terminam por gerar novas representações, onde a construção dinâmica de tais identidades aponta que elas continuam tensionadas.

Não há fixidez, regularidades asseguradas, invariantes que se coloquem fora desse jogo de forças: as identidades se fixam para, em outros arranjos, se fluidificarem; as regularidades são transitórias, contingenciadas e circunstanciais e, por fim, as invariantes são, em última instância, variáveis.

Este fluxo, esta fluidez e este movimento não impedem, contudo, que alguns sentidos se sobreponham a outros; que alguns discursos sejam mais recorrentes que outros, que alguns elementos se coloquem mais centrais do que outros.

Neste sentido, retomo aqui algumas percepções centrais, produzidas ao longo desta tese:

A reificação da branquidade

A identidade racial branca é apresentada como estando à parte, como não-alvo do processo de racialização; através de mecanismos discursivos como a sedução, a hiper-exposição, a apresentação como sendo indistinta, homogênea e atemporal/ahistórica, a branquidade termina por construir, ao redor de si, um escudo. Ela está, entretanto, em um constante embate, para reafirmar-se como modelo, como representativa da maioria da sociedade, como sendo a identidade racial que importa e, sobretudo, como não-racializada: raça têm os outros...

Neste embate há, ainda, um esforço significativo no sentido de posicionar a branquidade brasileira como "pura", como não permeável às outras identidades raciais.

Este fato chama a atenção, pois em um país decantado como mestiço, a ilusão e impermeabilidade parece atender ao sonho branco de pureza racial e europeização: nossa branquidade é, de certo modo, "mestiça"; influenciada e constituída pelas demais identidades raciais, mas posiciona-se de modo a exercer centralidade, subjugando e discriminando as demais identidades raciais.

Como afirmei anteriormente nesta tese "é uma branquidade classe média, urbana, jovem, por vezes ela visita o território do outro (o pobre, o rural, o idoso, o infantil), mas, como um turista, retorna ao seu mundo sem se deixar influenciar. As visitas, os passeios, levam esta branquidade a contatar com outros – brancos e não-brancos – mas este contato é narrado a partir da perspectiva do personagem principal que vê o outro, mas não percebe a sua alteridade" (p. 124).

#### A racialização da negritude

As representações de negritude, presentes no acervo do PNBE/99, operam de modo a promover um clareamento de negros e negras, de tal sorte que os matizes mais escuros (de marrom ou cinza) não são usados para representá-los/las.

Além disto, há um escalonamento dos personagens não-brancos de modo a reposicioná-los, sempre que possível, como brancos: no acervo valem as mesmas regras da sociedade brasileira e, assim, para identificar/classificar os personagens, usa-se a cor da pele como elemento definidor; quanto mais clara a pele, mais os personagens são tomados como brancos.

Há a promoção/emprego de estratégias como a extinção do fenótipo, que acabam por conferir ao acervo uma estética branca: os penteados, o posicionamento corporal, os costumes culturais (alimentícios, de vestuário, religiosos, etc) dos negros e negras não são valorizados.

#### A masculonormatização

A identidade de gênero masculina é o foco dos discursos presentes no PNBE/99: ser homem é a principal característica dos principais personagens nas obras. Valores como a coragem, a bravura, a força física, são apresentados como constituintes de um núcleo (essencialista) identitário masculino. A masculinidade é centralizada e posta em evidência sempre que possível, só é atenuada quando se trata da masculinidade negra. Outro dado importante é que a masculinidade é apresentada como heterossexual, como se essa fosse a única sexualidade possível para os homens.

Conforme afirmei anteriormente, a masculinidade opera isoladamente, sobrepondo-se aos demais marcadores identitários de tal sorte que a figura do homem, heterossexual, adulto, branco funcione como um ponto inaugural, fundacional, a partir do qual os demais marcadores podem ser pensados.

#### A periferização da feminilidade

As representações de feminilidade operam no acervo do PNBE/99 de modo a implementar a pedagogia da secundarização feminina: mesmo em obras onde a mulher é a personagem principal, ela é secundarizada, mostrada em oposição ao masculino, como coadjuvante. À feminilidade agregam-se estratégias discursivas que posicionam a mulher como cuidadora, prestativa, responsável e maternal.

## **1 – Re-posicionando Pandora: novos espaços para o/a educador/a na formação de leitores/as nas escolas públicas brasileiras**

Após a análise empreendida nesta tese é possível indagar qual pode ser, então, o papel de professores (e de bibliotecários, talvez) diante da caixa do PNBE/99?

Acredito que se posicionar como Pandora, submissa à vontade divina, abrindo a caixa sem reflexão/planejamento torna-se insustentável: para além de crenças pedagógicas, intencionalidades ou denunciamentos, esta tese possibilita antever que a caixa é complexa, é desafiadora, é questionável, é instauradora de diversificados modos de “abri-la” e “olhá-la”.

O olhar perplexo de Pandora que percebe a irreversibilidade de seu ato (uma vez aberta, a caixa não poderá mais ser fechada), não pode mais ser ignorado.

O que gostaria de considerar/conjeturar, como educadora e formadora de educadores, é que a caixa, com sua concretude, está aí: o PNBE continua em andamento, enviando às escolas um número expressivo de títulos que servem, no

mínimo, como ponto de partida para a implementação de práticas pedagógicas de leitura instigantes. Com o PNBE já não é mais possível entoar a cantilena das bibliotecas sem livro: ele constitui-se em um acervo, micro-acervo, mas, ainda assim, um acervo.

Nele há Literatura Infantil e Infanto-juvenil contemporânea, em número suficiente e variedade de títulos bastante para romper a inanição das tardes sem palavra, do silêncio modorrento sem leitura, sem reflexão, sem apaixonamento pelos livros e obras, que cercam as escolas públicas brasileiras.

O que me parece imprescindível é convidar nossas Pandoras ao movimento: de acolhida do acervo, de abertura da caixa, de enfrentamento dos males do mundo. Convidá-las ao exercício salutar de pausar a agudeza crítica (pós-estruturalista ou não) sobre as páginas das obras para apreciá-las, criticá-las, interpretá-las e, a partir daí, (re) posicioná-las no contexto de ações pedagógicas convidativas e instigantes que conquistem/convidem/desafiem crianças e jovens à leitura. Afinal, se ao término de um ano letivo os alunos concluíssem a leitura do acervo do ano correspondente (ou de outro ano qualquer) já teríamos dado um grande passo.

Esta tese não se propõe ser um guia de leitura, o que ela aponta é a necessidade de deixarmos de ignorar este projeto/acervo e passarmos a trabalhar com suas possibilidades/limites, mantendo nosso olhar lúcido, crítico e ciente das contingências.

Penso que, ao empreender um estudo como este sinalizo para a necessidade/possibilidade de tomarmos o projeto PNBE como um mote para a promoção de uma reflexão mais ampla, acerca dos desafios que a cultura infantil – neste caso consolidada na Literatura – oferece para estudiosos e estudiosas: há outros marcadores identitários – classe, etnia, religiosidade, nacionalidade, etc – outros aportes teóricos que podem ampliar/complexificar nossas leituras.

Mais que isto, acredito que análises como esta possam subsidiar discussões durante o processo de formação dos educadores/educadoras no sentido de instigá-

los/las a olhar posicionada e criticamente o material didático-pedagógico de que dispõem, convidando-os (as) a re-significar suas práticas pedagógicas.

Na medida em que

O papel do intelectual não é mais o de se colocar "um pouco na frente ou um pouco de lado" para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da "verdade", da "consciência", do discurso. É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática. (Foucault, 1999, p. 71)

penso ter, nesta tese, feito um esforço no sentido de fazer de minha teoria uma prática: de luta, de enfrentamento e, sobretudo, de esperança.

## Referências Bibliográficas:

ABREU, Márcia (org) *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

ADORNO, Sérgio. Foucault, político. IN: *Revista Cult*, nº 81, 2004, p. 13.

ARAUJO, Joel Zito *Identidade racial e estereótipos sobre o negro na TV brasileira*. IN GUIMARÃES, Antônio Sérgio. *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e terra, 2000.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZEVEDO, Thales. *As elites de cor: um estudo de ascensão social*. Salvador: EDUFBA, 1996.

\_\_\_\_\_. *Democracia racial*. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

BANTON, Michel & CASCHMORE, E. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Selo Negro, 2000.

BARBOSA, Maria Tereza Amodeo. *Mitologia poética dos Contos de Fada no Brasil*. 1v. 235p. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, *Linguística e Letras*, 1991.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade e ambivalência. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1999.

BAZILLI, Chirley Discriminações contra personagens negras na Literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea. 1v. 201p. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Psicologia Social, 1999.

BEAUJEU-GARNIER, Jacqueline. Geografia de população. 2ª ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1980.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Racismo no Brasil. São Paulo: Ed. Fundação Peirópolis, 2002.

BERGMANN, Leila Mury. Representações da TV nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa. 1v. 175 p. Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, 2002.

BERQUÓ, Elza. Demografia da desigualdade. São Paulo: Novos Estudos, nº 21, Cebrap, 1988, p. 74-85.

BIZZO, Nélio. Eugenia: quando a Biologia faz falta ao cidadão. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, nº 92, 1995.

BRAH, Avtar. Difference, diversity, differentiation. IN: BRAH, Avtar. *Cartographies of diáspora*. London: Routledge, 1996.

BRASIL. Ministério do Trabalho/PACTI/PBQP. Questões críticas da educação brasileira, consolidação de propostas e subsídios para as ações nas áreas da tecnologia e da qualidade. Brasília: MT, 1995.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1995.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. seção I, p. 27834-27841.

BRETONE, Mário. Il diritto in Grecia e a Roma. Roma: Laterza, 1994.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. IN: LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. A diferença em tom menor: algumas modulações da história, da memória e da comunidade IN: WARE, Vron. Branquidade: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

BROOKSHAW, David Raça e cor na Literatura Brasileira. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e maquinarias. Belo Horizonte: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Descaminhos. IN: COSTA, Marisa Vorraber (org) Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CALDWELL, Kia L. As fronteiras da diferença: raça e mulher no Brasil. Revista Estudos Feministas. Vol.8 (2), 2000: p. 91-108.

CANCLINI, Néstor Garcia Culturas híbridas. São Paulo: EDUSP, 1998.

CARDOSO, Fernando Henrique & IANNI, Otávio. Cor e mobilidade social em Florianópolis. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959.

CARROL, Lewis. Alice no país das maravilhas. Porto Alegre: L&PM, 2002.

CARONE, Irai. Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2003.

CEPAL. Transformación Productiva com Equidad. Santiago/Chile: 1990.

\_\_\_\_\_. Educación y Conocimiento: eje de la transformación Productiva com Equidad. Santiago/Chile:1992.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. IN: DEL PRIORE, Mary. História das crianças no Brasil. São Paulo: Ed. Contexto, 2000.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1999a

\_\_\_\_\_. A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: EDUNB, 1999b.

\_\_\_\_\_. Práticas da leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

\_\_\_\_\_. Os desafios da escrita. São Paulo: UNESP, 2002.

COLOMER, Teresa A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2003.

CONNELL, Robert Políticas da masculinidade. Educação & Realidade. Vol.20 (2), jul/dez 1995.

CORAZZA, Sandra Mara. A roda do infantil. IN: Educação e Realidade, v. 23, n. 1 (jan/jun 1998) Porto Alegre.

\_\_\_\_\_. E os pequeninos, Senhor? Inocência e culpa na pastoral educativa. IN: Educação & Realidade, v. 25, n. 1 (jan/jul 2000) Porto Alegre.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. IN: COSTA, Marisa Vorraber. Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CULLER, Jonathan. Teoria Literária: uma introdução. São Paulo: BECA, 1999.

DALCASTAGNÈ, Regina. Forno, fogão e favela. São Paulo: 2005. Folha de São Paulo, São Paulo, Mais!, p. 6, 23 de outubro de 2005. Entrevista concedida a Marcos Strecker.

DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost. Histórias de leitura na vida e na escola: uma abordagem lingüística, pedagógica e social. Porto Alegre: Mediação, 1997.

\_\_\_\_\_. Representações da professora de português na literatura infanto-juvenil – elas têm o vírus da chatice? IN: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org) Professoras que as histórias nos contem. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DEL MAESTRO, Maria Lúcia Kopernik. Os contos de fadas no imaginário da criança negra. 1v. 114p. Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, Letras, 1999.

DEL PRIORE, Mary. História das crianças no Brasil. São Paulo: Ed. Contexto, 2000.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. IN: SILVA, Tomaz Tadeu. *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

EPSTEIN, Debbie & JOHNSON, Richard. Schooling sexualities. Philadelphia: Open University Press, 1998.

FERNANDES, Florestan. Cor e estrutura social em mudança. IN: BASTIDE, R.; FERNANDES, F. (orgs.) Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo. São Paulo: UNESCO, 1955.

\_\_\_\_\_. O negro no mundo dos brancos. São Paulo: Difel, 1972.

FERREIRO, Emília. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

\_\_\_\_\_. Cultura escrita e educação. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

FILIPOUSKI, Ana Marisa Literatura infantil brasileira dos anos 70: a caminho da polifonia. 1v. 222p. Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Linguística e Letras, 1988.

FISCHER, Rosa Maria Bueno O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise IN: Educação & Realidade, Porto Alegre, Vol. 22, n. 2, p. 59-80, 1997.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Visibilidade e ocultação da diferença: imagens do negro na cultura brasileira. IN: FONSECA, Maria Nazareth Soares. *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro. IN: GENTILI, Pablo (org) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

\_\_\_\_\_. A arqueologia do saber. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

\_\_\_\_\_. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro, Graal, 1999.

\_\_\_\_\_. Em defesa da sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 1999ª.

\_\_\_\_\_. Os anormais. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. História da sexualidade: o cuidado de si. V. 3 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001 a.

FRAGA, Alex Branco. Anatomias de consumo: investimentos na musculatura masculina. Educação e Realidade, vol. 25, nº 2, jul/dez 2000.

FRANKENBERG, Ruth A miragem de uma branquidade não-marcada IN: WARE, Vron Branquidade, identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

FREYRE, Gilberto. Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: Maia & Schimidt, 1933.

\_\_\_\_\_. Sobrados e mucambos. Rio de Janeiro: Cia. Editora Nacional, 1936.

FRITSCH, Claudete. A representação da criança negra na Literatura Infantil brasileira contemporânea. 1v. 122p. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Linguística e Letras, 1995.

GEERTZ, Clifford A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GERTZE, Jurema M. Infância em perigo: a assistência às crianças abandonadas em Porto Alegre – 1837-1880. Porto Alegre: Curso de Pós-graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1990: 1v. 236p. Dissertação, Mestrado em História.

GERALDI, João Wanderlei. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GIL, Gilberto. Aqui e agora. CD Quanta, 1999.

GILLIAM, Angela e GILLIAM, Onik'a Negociando a subjetividade de mulata no Brasil. IN: Revista Estudos Feministas. IFCS/UFRJ – PPCIS/UERJ, vol. 3, nº 2, 1995.

GIROUX, Henry A. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? IN: STEINBERG, Shirley R. e KINCHELOE, Joe L. Cultura infantil: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GOMES, Heloísa Toller. As marcas da escravidão: o negro e o discurso oitocentista no Brasil e nos Estados Unidos. Rio de Janeiro, EDUFRJ, 1994.

GOMES, Paola Bastos Menna Barreto. Princesas: Produção de subjetividade feminina no imaginário de consumo. 1v. 235p. Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000.

GONÇALVES, Luis Alberto de Oliveira. Reflexão sobre a particularidade cultural na Educação das crianças negras. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, maio 1995, no. 93, p. 27-29.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. O mundo da criança: a construção do infantil na Literatura Brasileira. Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2004.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. Racismo e anti-racismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. Classes, raça e democracia. São Paulo: Editora 34, 2002.

HAGE, Ghassan. A "Ásia" e a crise da branquidade no mundo ocidental. IN: WARE, Vron. Branquidade: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. Educação & Realidade, jul-dez 1997, v.22, no. 2, p. 14-46.

HONORATO DE OLIVEIRA, Fabília Aparecida Rocha de Carvalho. De nequinha à Tia Nastácia: um estudo sobre as personagens negras na obra de Monteiro Lobato. 1v. 196p. Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Julio de Mesquita Filho. Letras, Estudos Literários, 2001.

hooks, bell. The oppositional gaze: black female spectators IN: THOMAS, Julia. *Reading images: readers in cultural criticism*. New York: Palgrave, 2001.

HOUAISS, Antônio & VILLAR, Mauro de Salles. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBGE Censo estatístico de 2000

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. As representações do/a professor/a negro/a na literatura infanto-juvenil ou sobre os fluxos das águas... IN: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org) *Professoras que as histórias nos contam*.

KINDEL, Eunice A natureza no desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais... 1v. 201p. Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande so Dul, Programa de Pós-graduação em Educação, 2003.

LACLAU, Ernesto Politics and ideology in marxist Theory. London: New Left Books, 1977.

LADISON-BILLINGS, Glória & HENRY, Annette. Confundindo as fronteiras: vozes da pedagogia libertadora africana nos Estados Unidos e Canadá IN: TRINDADE, Azoilda L. da (org) Multiculturalismo: mil e uma faces da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LÉVINAS, Emmanuel. Ética y infinito. Madrid: Gráficas Rogar, 2000.

LIMA, Heloísa Pires de Histórias da preta. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

LISBOA, Maria Regina Azevedo. Masculinidade: as críticas ao modelo dominante e seus impasses. IN GROSSI, Miriam Pillar (org) Feminino, masculino, plural. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. Corpo, escola e identidade. Educação e Realidade, v.25, n. 2, jul-dez, 2000.

\_\_\_\_\_. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LUFT, Lia. O rio do meio. São Paulo: Mandarin, 1996.

MAGGIE, Ivonne. A ilusão do concreto: análise do sistema de classificação racial no Brasil. Tese de titulação. Rio de Janeiro: UFRJ, 1991.

MANGUEL, Alberto. Lendo imagens. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

MAYNARD, Mary. Race, gender and the concept os difference in feminist thought. IN: AFSCHAR, Helen & MAYNARD, Mary. *The dynamics of race and gender*. New York: Taylor & Francis, 2001.

MARCHI, Diana. A literatura infantil gaúcha: uma história possível. Porto Alegre: EDUFRGS, 2000.

MEIRELES, Cecília. Problemas da Literatura Infantil. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

\_\_\_\_\_. *Eu*. IN: MEIRELES, Cecília Antologia poética. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MELLO, Débora. Ações assistenciais na criação da creche na Porto Alegre da década de 30: entre a caridade e a filantropia. 1v. 203p. Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de pós-graduação em Educação, 1998.

MENDES, Mariza B. Teixeira. Em busca dos contos perdidos: o significado das funções femininas nos contos de Perrault. 1v. 135p. Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Assis. Letras, 1992.

MEYER, Dagmar Estermann. Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

\_\_\_\_\_. As mamas como constituintes da maternidade: uma história do passado? IN Educação & Realidade, v. 25, nº 2, jul/dez, 2000 b.

MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução IN: MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz T (orgs) Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.

MOURA, Clóvis. Sociologia do negro brasileiro. São Paulo: Ática, 1988.

\_\_\_\_\_. Dicionário da escravidão negra no Brasil. São Paulo: EDUSP, 2005.

MOUTINHO, Laura. Discursos normativos e desejos eróticos: a arena das paixões e dos conflitos entre negros e brancos. IN: Sexualidade, gênero e sociedade. Ano XI, nº 20, maio de 2004. IMS/UERJ

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, Elisabete. Por uma libertação da escravatura do sentido: uma introdução à questão do negro na Literatura Infantil. 1v. 123p. Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Letras, Ciências da Literatura, 1998.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. In: Revista Estudos Feministas, volume 8, n.2, ano 2000, jul/dez. Florianópolis: UFSC.

NOGUEIRA, Oracy. Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais. São Paulo: Queroz Editora, 1985.

NOVAES COELHO, Nelly. Dicionário crítico de Literatura Infantil e Juvenil brasileira. 4ª ed. São Paulo: EDUSP, 1995.

OLIVEIRA, Fabília Aparecida Rocha de Carvalho Honorato de De neguinha à tia Nastácia: um estudo sobre as personagens negras na obra de Monteiro Lobato. 1v. 196p. Mestrado: Universidade Estadual Paulista, Letras, 2001.

PEÑALVER, Patricio. Argumento de alteridad: la hipérbole metafísica de Emmanuel Lévinas. Madrid: Caparrós Editores, 2000.

PEREIRA, Álvaro. O cotidiano profissional do enfermeiro – das aparências às diferenças de gênero. Doutorado: UFSC, 1999.

PEREIRA, João Baptista Borges. A criança negra: identidade étnica e socialização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, maio 1995, nº 93, p. 41-45.

PERONI, Vera Maria Vidal. Política educacional e papel do estado: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PIERCE, Charles. Écrits sur le signe. Paris: Seuil, 1978.

PILOTTO, Fátima Maria. Marcando, driblando, bloqueando, cortando... representações de professores (as) de Educação Física na literatura infanto-juvenil. IN: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org) Professoras que as histórias nos contem. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PINAR, Willian F. The gender of racial politics and violence in américa: lynching, prison rape, & the crisis of masculinity. New York: Peter Lang Publishing, 2001.

PISCITELLI, Adriana Gracia. Jóias de família: gênero em histórias sobre grupos empresariais brasileiros. 1v. 288p. Doutorado. Universidade de Campinas, Ciências Sociais, 1999.

PIZA, Edith. Da cor do pecado. IN: Revista Estudos Feministas. IFCS/UFRJ – PPCIS/UERJ, vol. 3, nº 1, 1995.

\_\_\_\_\_. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu. IN: GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. Tirando a máscara. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PRANDI, Reginaldo. Os príncipes do destino: histórias da mitologia afro-brasileira. São Paulo: Cosac & Naif, 2001.

PROPP, Wladimir. Morfología del cuento. 4ª ed., Madrid: Editorial Fundamentos, 1977.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças em embarcações portuguesas do século XVI. IN: DEL PRIORE, Mary. História das crianças no Brasil. São Paulo: Ed. Contexto, 2000.

RAMOS, Guerreiro. A redução sociológica. Rio de Janeiro: UFRJ Editora, 1996.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro. 2ª ed. São Paulo: Cia. Das Letras, 1995.

RICHARD, Nelly. Intervenções críticas: arte, cultura, gênero e política. Belo Horizonte: EDUFMG, 2002.

RODRIGUES, Raimundo Nina As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil. Salvador: Livraria Progresso Editora, 1933.

ROSE, Gillian. Visual methodologies. London: Sage, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Literatura infantil e ideologia. São Paulo: Global, 1975.

SABAT, Ruth. Quando a publicidade ensina sobre gênero e sexualidade. IN: SILVA, Luiz Heron da (org) Século XXI. Qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. "Um preto mais clarinho..." ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos IN Educação & Realidade, v. 22, nº 2, jul/dez de 1997.

SANTOS, Lucíola Lucinio de C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). IN: Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, nº 80, setembro/2002, p. 349-370.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHAEFFER, Margaret Gryber. O livro ilustrado de Literatura Infantil: uma introdução ao estudo da ilustração. 1v. 182p. Mestrado. Universidade Fderal do Rio de Janeiro. Comunicação, 1991.

SCHAPOCHNIK, Nelson. Das ficções do arquivo: ordem dos livros e práticas de leitura na Biblioteca Pública da corte imperial. IN: ABREU, Márcia (org) *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. IN: SCHWARCZ, Lilia Moritz. *História da vida privada no Brasil; contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. IN: *Educação & Realidade*, v. 20, nº 2, jul/dez 1995.

\_\_\_\_\_. O enigma da igualdade. IN: *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, nº 13, v. 1, jan/abr, 2005.

SEFFNER, Fernando. *Derivas da masculinidade: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual*. 1v. 261p. Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto. *Política educacional*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

SILVA, Nelson do Valle e. Estabilidade temporal e diferenças raciais no casamento inter-racial. São Paulo: EDUSP, Estudos Afro-asiáticos, nº 21, 1991, p. 49-60.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e & GOMES, Nilma e. O desafio da diversidade. IN: GOMES, Nilma e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Ana Célia da. Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Contando histórias sobre surdos (as) e surdez. IN: COSTA, Marisa Vorraber (org) Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: EDUFRGS, 2000.

\_\_\_\_\_. Textos e diferenças. IN: Leitura em revista, ano 2, jan/jun, 2002.

SILVERIO, Valter Roberto e ABRAMOWITZ, Anete. Afirmando diferenças. Campinas: Papyrus, 2005.

SKLIAR, Carlos e DUSCHATZKY, Silvia. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. IN: SKLIAR, Carlos e LARROSA, Jorge. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SLACK, Jennifer Daryl. A teoria e o método da articulação nos Estudos Culturais. In: MORLEY, David & HSTNG-CHEN, Kuan. Start Hall (Editores). *Critical Dialogues in Cultural Studies*. London/New York: Routledge, 1996.

SOARES, Rosângela. Adolescência: monstruosidade cultural? IN *Educação & Realidade*, v. 25, nº 2, jul/dez, 2000.

SOUZA, Jane Felipe de Governando mulheres e crianças: Jardins de Infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX. 1v. 185p. Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Porto Alegre, 2000.

SPELMAN, Elizabeth V. Gender and race: the ampersand problem in feminist thought. IN: BAVNANI, KUM-kum. *Feminism and race*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

STEINBERG, Shirley e KINCHELOE, Joe L. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. IN: STEINBERG, Shirley e KINCHELOE, Joe L. *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

UNESCO/UNICEF/PNUD/BANCO MUNDIAL. *Relatório Final da Conferência Mundial de Educação para Todos*. Tailândia/Jomtien, 1990.

\_\_\_\_\_. *Transformación productiva com equidad*. 1990

\_\_\_\_\_. Educação y conocimiento: eje de la transformación productiva com equidad. 1992

VIANA, Francisco José de Oliveira Populações meridionais do Brasil. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1920.

VIDAL, Diana Gonçalves. Livros por toda parte: o ensino ativo e a racionalização da leitura nos anos 1920 e 1930 no Brasil. IN: ABREU, Márcia. *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: Mercado das Letras, 1999.

VILLATA, Luiz Carlos Os leitores e os usos dos livros na América Portuguesa. IN: ABREU, Márcia (org) *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

WARE, Vron. Branquidade: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. IN: *Revista Estudos Feministas*, vol. 9, nº 2, ano 2001, CFH/CCE/UFSC, p. 460-482 (2001).

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. IN: COSTA, Marisa Vorraber (org) *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Sujeitos estranhos, distraídos, curiosos, inventivos, mas também éticos, confiáveis, desprendidos e abnegados: professores de ciências e cientistas na literatura infanto-juvenil. IN: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org) Professoras que as histórias nos contam. Rio de Janeiro: DP&A, 2002 a.

ZILBERMAN, Regina & MAGALHÃES, Ligia Cademartori. Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1987.

\_\_\_\_\_. Leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil. São Paulo: Ática, 2002.

## ANEXOS

### TÍTULOS DO PNBE/99 DE ACORDO COM A PORTARIA Nº 318, DE 26/02/99

TÍTULO	EDITORA	AUTOR
A arca de Noé	CIA. DAS LETRAS	Vinícius de Moraes
A bela e a fera	FTD	Rui de Oliveira
A bruxinha atrapalhada	GLOBAL	Eva Furnari
A casa da madrinha	AGIR	Lygia Bojunga Nunes
A cristaleira	EDIOURO	Graziela Bozano Hetzel
A fada que tinha idéias	ÁTICA	Fernanda Lopes de Almeida
A formiguinha e a neve	MODERNA	João de Barro (Recontado)
A lenda da Vitória Régia	EDIOURO	Terezinha Éboli
A lenda do guaraná	MELHORAMENTOS	Ciça Fittipaldi
A mãe da mãe da minha mãe	MIGUILIM	Terezinha Alvarenga
A moeda de ouro que um pato engoliu,	GLOBAL	Cora Coralina
A mulher que matou os peixes	ROCCO	Clarice Lispector
A senha do mundo	RECORD	Carlos Drummond de Andrade
A televisão da bicharada	GLOBAL	Sidônio Muralha

<b>A terra dos meninos pelados</b>	RECORD	Graciliano Ramos
<b>A última flor amarela</b>	L&PM	Caulus
<b>A velhinha que dava nome às coisas</b>	BRINQUE-BOOK	Cynthia Rylant, Trad. Gilda de Aquino
<b>Adivinha quanto eu te amo</b>	MARTINS FONTES	Sam Macbratney, Trad. Fernando Nunes
<b>Alice no país das maravilhas</b>	ÁTICA	Lewis Carroll, Trad. Ana Maria Machado
<b>Atrás da porta</b>	SALAMANDRA	Ruth Rocha
<b>Barulho demais</b>	MARTINS FONTES	Max Velthuijs, Trad. Monica Stahel
<b>Berimbau e outros poemas</b>	NOVA FRONTEIRA	Manuel Bandeira
<b>Bisa Bia, Bisa Bel</b>	SALAMANDRA	Ana Maria Machado
<b>Brincando com os números</b>	CIA. DAS LETRINHAS	Massin, Trad. Heloisa Jahn
<b>Cartão-postal</b>	FORMATO	Luiz Raul Machado
<b>Coisas de menino</b>	J. OLYMPIO	Eliane Ganem
<b>Coleção Arco-íris</b>	MAZZA	Geruza Helena Borges
<b>Confusão maior no reino de Tânger menor</b>	ÁTICA	Samir Meserani
<b>Contos de Andersen</b>	MARTINS FONTES	Lisbeth Zwerger, (Seleção), Trad. Tomás Rosa Bueno
<b>Contos de assombração</b>	ÁTICA	Neide T. Maia Gonzáles
<b>Contos de Grimm</b>	CIA. DAS LETRINHAS	Irmãos Grimm, Trad. Heloisa Jahn
<b>Contos de Perrault</b>	VILA RICA	Charles Perrault, Trad. Regina Régis Junqueira
<b>Crianças famosas: Portinari</b>	CALLIS	Nadine Trzmielina
<b>De dois em dois: um passeio pelas</b>	MARTINS FONTES	Renata Sant'anna, Maria do Carmo Escorel

bienais		de Carvalho e Edgar Bittencourt
De surpresa em surpresa	BRAGA	Fanny Abramovich
É isso ali	SALAMANDRA	José Paulo Paes
Estórias da velha Totônia	J. OLYMPIO	José Lins do Rêgo
Eu e minha luneta	FORMATO	Cláudio Martins
Fábulas	REVAN	La Fontaine, Trad. Ferreira Gullar
Faca afiada	MODERNA	Bartolomeu Campos Queirós
Fala Menino!	BUREAU GRÁFICA E EDITORA LTDA	Luís Augusto C. Gouveia
Flauta doce: método de ensino para crianças	SCIPIONE	Nereide S. Santa Rosa
Guilherme Augusto Araújo Fernandes	BRINQUE-BOOK	Mem Fox, Trad. Gilda de Aquino
História de Trancoso	ÁTICA	Joel Rufino dos Santos
Histórias da Coleção Gato e Rato, v.1	ÁTICA	Mary França
Ida e volta	AGIR	Juarez Machado
Jornal da Grécia	DIMENSÃO	Anton Powell, Philip Steele, Trad. Regina Coeli Régis Junqueira
Juntos na aldeia	BERLENDIS&VERTECHIA	Luís Donisete Benzi Grupioni
Leonardo	PAULI NAS	Nelson Cruz
Mamãe trouxe um lobo para casa!	SALAMANDRA	Rosa Amanda Strausz
Mandiola e Douradinho	UFU	Apolônio Abadio do Carmo
Maria Martins: mistério das formas	PAULINAS	Kátia CANTON, Maria Tereza Louro

<b>Maria Teresa</b>	AGIR	<b>Roger Mello,</b>
<b>Mata Atlântica</b>	EDIOURO	<b>Paula Saldanha</b>
<b>Memórias de um cabo de vassoura</b>	EDIOURO	<b>Orígenes Lessa</b>
<b>Menino brinca de boneca? Conversando sobre o que é ser menino e menina</b>	SALAMANDRA	<b>Marcos Ribeiro</b>
<b>Menino do Rio Doce</b>	CIA. DAS LETRINHAS	<b>Ziraldo</b>
<b>Meu livro de folclore</b>	ÁTICA	<b>Ricardo Azevedo</b>
<b>Minhas memórias de Lobato</b>	CIA. DAS LETRINHAS	<b>Luciana Sandroni</b>
<b>Mitos o folclore do Mestre André</b>	FORMATO	<b>Marcelo Xavier</b>
<b>Nó na garganta</b>	ÁTICA	<b>Mirna Pinsky</b>
<b>Noções de coisas</b>	FTD	<b>Darcy Ribeiro</b>
<b>Noite de cão</b>	PAULINAS	<b>Graça Lima</b>
<b>O bordado encantado</b>	PAULINAS	<b>Edmir de Perrotti</b>
<b>O dilema do bicho-pau</b>	NOVA FRONTEIRA	<b>Angelo Machado</b>
<b>O escaravelho do diabo</b>	ÁTICA	<b>Lúcia Machado de Almeida</b>
<b>O fantástico mistério de Feiurinha</b>	FTD	<b>Pedro Bandeira</b>
<b>O gênio do crime</b>	GLOBAL	<b>João Carlos Marinho</b>
<b>O homem que calculava</b>	RECORD	<b>Malba Tahan</b>
<b>O jardim secreto</b>	ED. 34	<b>Francis Hodgson Burnett, Trad. Ana Maria Machado</b>
<b>O livro das árvores</b>	TICUNA BILIGÜES	<b>Jussara Gomes Gruber</b>

<b>O mais belo livro das pirâmides</b>	MELHORAMENTOS	Anne Millard, Trad. Bárbara Theoto Lambert
<b>O menino poeta</b>	MERCADO ABERTO	Henriqueta Lisboa
<b>O mensageiro das estrelas</b>	ÁTICA	Peter Sís, Trad. Luciano Vieira Machado
<b>O povo Pataxó e sua história</b>	SEE/MG/ME (Global)	Angthichay Pataxó et al
<b>O que fazer? Falando em convivência</b>	ÁTICA	Lilliana Iacocca
<b>O rei da fome</b>	EDIOURO	Marilda Castanha
<b>O rei de Quase-Tudo</b>	ORIENTAÇÃO CULTURAL	Eliardo França
<b>O sabiá e a girafa</b>	NOVA FRONTEIRA	Leo Cunha
<b>O teatro no mundo</b>	MELHORAMENTOS	Célia Regina de Lima (Trad.)
<b>O último dia de brincar</b>	MIGUILIM	Stela Maris Rezende
<b>O velho que trazia a noite</b>	KUARUP	Sérgio Caparelli
<b>Os rios morrem de sede</b>	MODERNA	Wander Pirolli
<b>Ou isto ou aquilo</b>	NOVA FRONTEIRA	Cecília Meireles
<b>Pé de pilão</b>	ÁTICA	Mário Quintana
<b>Pé de poesia</b>	DIMENSÃO	Wilson Pereira
<b>Picote, o menino de papel</b>	RHJ	Mario Vale
<b>Pinturas: jogos e experiências</b>	CALLIS	Ann Forslind, Trad. Margareta Svensson
<b>Plantando uma amizade</b>	STUDIO NOBEL	Rubens Matuck
<b>Poesia fora da estante</b>	PROJETO	Vera Aguiar, Simone Assumpção e Sissa Jacoby
<b>Praça das dores</b>	SALAMANDRA	José Louzeiro

<b>Quem lê com pressa, tropeça</b>	LÊ	Elias José
<b>Receitas de olhar</b>	FTD	Roseana Murray
<b>Rei Gilgamesh</b>	PROJETO	Ludmilla Zeman (Recontado), Trad. Sérgio Caparelli
<b>Rosalina: a pesquisadora de homens</b>	BRINQUE-BOOK	Bia Hetzel
<b>Se as coisas fossem mães</b>	NOVA FRONTEIRA	Sylvia Orthof
<b>Serafina e a criança que trabalha</b>	ÁTICA	Jô Azevedo, Iolanda Huzak, e Cristina Porto
<b>Sete contos Russos</b>	CIA. DAS LETRINHAS	Tatiana Belinky, (Recontado)
<b>Somos Todos Iguais!</b>	MEMNON EDIÇÕES CIENTÍFICAS LTDA	Itamar Marcondes Farah, Nancy Pagnanelli
<b>Strega nona, a avó feiticeira</b>	A&A&A	Tomie de Paola, Trad. Gian Calvi
<b>Tanto, tanto!</b>	ÁTICA	Trish Cooke, Trad. Ruth Salles
<b>Teatro I: Pluft</b>	AGIR	Maria Clara Machado
<b>Travatrovas</b>	NOVA FRONTEIRA	Ciça
<b>Um Amigo Diferente?</b>	WVA	Claudia Wernek
<b>Um fotógrafo chamado Debret</b>	ED. DO BRASIL	Mércia Leitão
<b>Uma idéia toda azul</b>	NÓRDICA	Marina Colasanti
<b>Uni, duni e tê</b>	COMPOR	Angela Lago
<b>Victor e o jacaré</b>	STUDIO NOBEL	Mariana Massarani
<b>Viva o boi-bumbá</b>	AGIR	Rogério Andrade Barbosa
<b>Zoom</b>	BRINQUE-BOOK	Istvan Banyai, Trad. Gilda de Aquino

**Quadro resumo das portarias relativas à criação e implementação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (de 1997 a 2003)**

Portaria/Resolução	Data	Resumo
Portaria Nº 584	28/04/1997	Cria o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).
Portaria Nº 652	16/05/1997	Estabelece que o PNBE/98 contemplará escolas públicas do Ensino Fundamental, com um acervo de 125 títulos, escolhidos dentre os indicados pela Comissão Especial, criada pela Portaria Nº 1.177, de 14/11/1996.
Portaria Nº 318	26/02/1999	Determina que as escolas serão atendidas no exercício de 1999, de acordo com o critério estabelecido pelo Conselho Deliberativo do FNDE.
Resolução FNDE/CD Nº 008	23/03/1999	Estabelece critérios de execução do PNBE/99.
Resolução FNDE/CD Nº 014	15/08/2000	Determina que as escolas, no exercício de 2000/2001, participantes do Programa Parâmetros em Ação sejam providas de materiais didático-pedagógicos voltados para a capacitação do docente e designa a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, como responsável pela definição do acervo referente ao PNBE/2001.
Portaria Nº 1.930	23/08/2001	Estabelece critérios de execução do PNBE/2001.
Portaria Nº 1.958	30/08/2001	Institui Comissão Técnica para estabelecer critérios de avaliação e de seleção das coleções de obras de literatura referentes ao PNBE/2001.
Portaria Nº 1.960	30/08/2001	Institui Colegiado com a atribuição de colaborar com a Secretaria de Educação Fundamental – SEF/MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE na execução do PNBE/2001.
Portaria Nº 2.458	16/11/2001	Amplia a distribuição de coleções de obras de literatura referentes ao PNBE/2001.
Portaria Nº 2.565	03/12/2001	Publica as coleções selecionadas para o PNBE/2001.
Portaria Nº 2.942	17/12/2001	Amplia a distribuição de coleções de obras de literatura, prevista na Portaria Nº 1.930/2001, para quatro acervos cada coleção, às escolas públicas de Ensino Fundamental.
Resolução FNDE/CD Nº 008	01/03/2002	Determina a execução do PNBE/2002.
Portaria Nº 589	04/03/2002	Determina que as escolas públicas do Ensino Fundamental que ofereçam a modalidade Educação de Jovens e Adultos, sejam providas de Atlas Geográfico Escolar.
Portaria Nº 1.440	15/05/2002	Institui Comissão Técnica para avaliar e selecionar as coleções de obras de literatura a serem distribuídas no PNBE/2002.
Portaria Nº 1.492	16/05/2002	Institui Colegiado com a atribuição de colaborar com a Secretaria de Educação Fundamental – SEF/MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE na execução do PNBE/2002.

Portaria Nº 2.250	05/08/2002	Publica as coleções selecionadas para o PNBE/2002.
Portaria Nº 2.356	21/08/2002	Institui Grupo de Coordenação com a atribuição de estabelecer a integração das ações do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, com outros programas afins.
Portaria Nº 2.570	06/09/2002	Constitui Grupo de contato de auditoria, para atuar como canal de comunicação com o Tribunal de Contas da União – TCU, com o objetivo de facilitar o acompanhamento da implementação das recomendações do TCU, a evolução dos indicadores de desempenho do PNBE e o atingimento das respectivas metas.
Resolução CD/FNDE Nº 059	12/11/2002	Aprova a assistência financeira suplementar a projeto educacional, no âmbito do Ensino Fundamental, para o exercício de 2002.
Portaria/FNDE Nº 068	23/04/2003	Constitui Comissão Especial de Habilitação – CEH para proceder a habilitação dos detentores dos direitos autorais dos livros e periódicos a serem adquiridos no PNLD/2004 e PNBE/2003.
Portaria/FNDE Nº 073	08/05/2003	Delega competência ao titular da DIRAE para celebrar convênios em nome do FNDE que tenham por objeto e execução do PNBE.
Portaria/FNDE Nº 075	08/05/2003	Constitui Comissão Especial de Negociação – CEN, atribuindo-lhe competência para negociar com os detentores dos direitos autorais, aquisição de livros e periódicos para o PNBE/2003.
Resolução FNDE/CD Nº 008	08/04/2003	Dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2003.
Portaria Nº 1.602	20/06/2003	Institui Comissão Técnica para estabelecer critérios de avaliação e de seleção das coleções de obras de literatura e de informação a serem distribuídas aos alunos matriculados na 4ª série, na 8ª série e aos alunos do 2º segmento do Ensino Fundamental, na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, matriculados na última série ou similar de cursos presenciais, com avaliação no processo, bem como às escolas públicas que oferecem essas séries, no exercício de 2004, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2003.
Portaria Nº 2.029	24/07/2003	Institui Colegiado com a atribuição de realizar o processo de avaliação e seleção de obras de literatura e informação, referente à execução do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2003.
Portaria Nº 2.069	04/08/2003	Institui Grupo de Coordenação com a atribuição de estabelecer a integração das ações do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, com outros programas afins.
Portaria Nº 2.332	28/08/2003	Determina que no exercício de 2003 o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, instituído pela Portaria Ministerial Nº 584, de 28/04/1997, atenderá aos alunos matriculados na 4ª série e na 8ª série do Ensino Fundamental e aos alunos da última etapa do 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos – EJA, bem como às escolas públicas, devidamente cadastradas no Censo Escolar/2003, que registrarem matrículas nessas séries, no ano letivo de 2004.