



UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO – UNIGRANRIO – “Professor José de Souza Herdy”  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA (PROPEP) PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM HUMANIDADES, CULTURAS E ARTES – PPGHCA  
MESTRADO ACADÊMICO EM HUMANIDADES, CULTURAS E ARTES

**A CRIANÇA AFRODESCENDENTE NO SÉCULO XXI: REPRESENTATIVIDADE E  
PROTAGONISMO NA LITERATURA INFANTIL EM INTERFACE COM A LEI N.  
10639/03 E SUA APLICABILIDADE NAS SALAS DE LEITURA DO MUNICÍPIO DO  
RJ**

Luciana Miranda de Noronha

Duque de Caxias

2024

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**  
**UNIGRANRIO – NÚCLEO DE COORDENAÇÃO DE BIBLIOTECAS**

N852c Noronha, Luciana Miranda de.

A criança afrodescendente no século XXI: representatividade e protagonismo na literatura infantil em interface com a lei n. 10639/03 e sua aplicabilidade nas salas de leitura do município do RJ / Luciana Miranda de Noronha. – Duque de Caxias, Rio de Janeiro, 2024.  
103 f.: il.

Orientadora: Dra. Anna Paula Lemos Soares.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes, Rio de Janeiro, 2024.

1. Afrodescendência. 2. Criança. 3. Identidade. 4. Literatura infantil. I. Soares, Anna Paula Lemos. II. Título. III. Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”.

CDD: 370

Rodrigo de Oliveira Brainer CRB-7: 6814

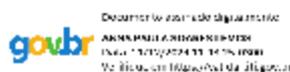
**LUCIANA MIRANDA DE NORONHA**

**A CRIANÇA AFRODESCENDENTE NO SÉCULO XXI: REPRESENTATIVIDADE  
E PROTAGONISMO NA LITERATURA INFANTIL EM INTERFACE COM A LEI  
N. 10639/03 E SUA APLICABILIDADE NAS SALAS DE LEITURA DO  
MUNICÍPIO DO RJ**

Dissertação apresentada à Universidade  
do Grande Rio "Prof. José de Souza  
Herdy", como parte dos requisitos parciais  
para a obtenção do título de Mestre em  
Humanidades, Culturas e Artes.

Exemplar apresentado para avaliação da banca examinadora em 31/10/2024

**BANCA EXAMINADORA**



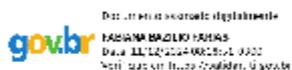
---

**Prof.ª Dr.ª Anna Paula Soares Lemos**  
**UNIGRANRIO**



---

**Prof. Dr. Renan Gomes de Moura**  
**UNIGRANRIO**



---

**Prof.ª Dr.ª Fabiana Bazilio Farias**  
**Faculdade Unyleya/SME-RJ**

**Luciana Miranda de Noronha**

**A CRIANÇA AFRODESCENDENTE NO SÉCULO XXI: REPRESENTATIVIDADE E  
PROTAGONISMO NA LITERATURA INFANTIL EM INTERFACE COM A LEI N.  
10639/03 E SUA APLICABILIDADE NAS SALAS DE LEITURA DO MUNICÍPIO DO  
RJ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes (PPGHCA), UNIGRANRIO/AFYA. Como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Humanidades, Culturas e Artes.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Anna Paula Soares Lemos

Duque de Caxias

2024

Honro este trabalho a meus ascendentes, na alegria de ser a primeira Mestra de minha família.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe por ter contribuído para que eu buscasse uma carreira profissional e acadêmica. Sua força interior estimulou meu caminhar e faz com que eu prossiga.

Agradeço também ao meu marido e companheiro Fernando César que embarca nas minhas aventuras sem pestanejar.

A Thaís e ao Davi todo meu amor e gratidão por existirem em minha vida e por serem tão companheiros. Espero continuar contribuindo em seus propósitos, assim como recebo apoio incondicional deles.

Aos meus familiares, irmãos e primos por acreditarem na força dos meus ideais.

À Cleide de Araújo, minha diretora do Ciep M. Benedito Cerqueira. A ela oferto meu respeito e minha admiração irrestritos. Sem sua compreensão seria impossível começar essa batalha.

Aos meus professores do PPGHCA: Professora Dr<sup>a</sup>. Anna Paula Lemos, Professora Dr<sup>a</sup>. Lilia Gonçalves e Professor Dr. Márcio Vilaça meu reconhecimento por tamanha dedicação, empenho e estímulo para a minha permanência no mundo acadêmico.

Agradeço às minhas colegas de turma: Mariluce Groba, Cristiane Belga, Selma Gomes e Laíse Barcellos. Sou grata por toda energia, alegria e disponibilidade. O carinho de vocês suavizou e trouxe leveza a todo o processo.

A todos os professores do programa que nos ensinaram, motivaram, desafiaram e que se tornaram inspiração para nossa vida profissional.

Ao Professor Dr. Glhevysson Barros pelas preciosas dicas acadêmicas.

Ao Professor Dr. Renan Moura e à Professora Doutora Sônia Travassos por ocasião do Exame de Qualificação, contribuindo para um trabalho mais robusto e consistente.

E, acima de tudo, agradeço a DEUS pelo dom da vida! Sua bondade e misericórdia sustentam e edificam o meu ser, diariamente.

## **A Princesa da pele Preta**

[...] “-Princesas são todas brancas”

Disse-lhes alguém a seu pai

E mandou tomar banho de cal

Para ver se a cor preta sai

Mas isso não é verdade!

Princesas são da cor que querem

Amarelas, brancas, pretinhas

Crianças, meninas, mulheres.

O rei que era bem preto,

Falou para sua princesa:

“– minha filha, em nosso reino

Somos donos de nossa beleza

e se alguém um dia disser

Da cor de sua pele preta

Saiba que essa cor ficou linda

Em sua pele de princesa [...]

(Marcelo Serralva)

“Mas da metade do país é negra e se  
esquece  
Que tem acesso apenas ao resto que ele  
oferece  
Tanta gente na mão de tão pouco  
Geração iludida, uma massa falida  
De informações distorcidas  
Subtraídas da televisão”.

Racionais Mcs

## RESUMO

Este estudo tem como premissa o transcorrer da origem da Literatura Infantil até os dias de hoje assim como a construção da identidade da criança afrodescendente, através da literatura, nas Escolas Municipais do Rio de Janeiro. O estudo fora dividido em três etapas: O surgimento da Literatura Infantil; A difusão da Literatura Infantil nas Salas de Leitura das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro; A criança negra como protagonista na Literatura Infantil. A identidade da criança afrodescendente é construída nas séries iniciais da Educação Básica ressaltando assim o papel fundamental em que a escola e os fatores que a compõem tais como: professores, livros e quaisquer outros desempenham nesse processo. Além disso, a pesquisa tem como objetivo, principal, identificar a importância da literatura na construção de identidades de sujeitos minorizados, pretende-se identificar a importância da representatividade no contexto social. Como objetivos específicos, o estudo visa analisar o percurso da Literatura Infantil do seu surgimento até a atualidade; Investigar como os livros de Literatura de Infantil foram e como são difundidos nas escolas públicas do município do R.J e averiguar a implementação e o impacto da lei 10639/03 nas escolas municipais do R.J, principalmente nas salas de leituras, os seus avanços e contribuições para uma cultura antirracista. A intenção é a busca em reafirmar a importância de manter a atenção na construção e releitura dos textos literários para tornar a sociedade mais igualitária e livre de preconceitos. A metodologia proposta para a realização desse trabalho consiste em uma análise documental através de leituras exploratórias, seletivas e fichamentos das obras selecionadas. Foram feitas pesquisas em periódicos da Capes e no Google Acadêmico por meio dos descritores: identidade, criança, literatura infantil, professor e afrodescendência. Foram utilizados livros das autoras Sônia Rosa e Eliane Cavaleiro, artigos da autora Cilza Bignotto e documentos oficiais da SME/RJ e do Governo Federal. O interesse por investigar a representatividade da criança negra na Literatura infantil surge por meio de uma proposta para atuar na Sala de Leitura da 5ª CRE em uma escola de Turno Único. Local, esse, impactado pela sanção da Lei n.10.639/03 evidenciando a gestores e docentes a execução dos aspectos do conteúdo afro-brasileiro no fazer pedagógico. Conclui-se, portanto, que atualmente, os livros de Literatura Infantil afro-brasileira buscam valorizar a ancestralidade, as lutas travadas pelo povo negro, o enaltecimento da mulher negra perante a sociedade, a beleza dos corpos negros, a importância de sua existência. Da mesma forma, suas ilustrações bem delineadas, valorizam a estética e procuram humanizar suas personagens de modo a evidenciar características através do reconhecimento do belo. Esse novo padrão de escrita visa desconsiderar os aspectos pejorativos e estereotipados de outrora, contribuindo para modelos antirracistas.

**Palavras-chave:** literatura infantil; criança; afrodescendência; identidade.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 - O SURGIMENTO DA LITERATURA INFANTIL E AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA .....</b>	<b>17</b>
1.1 Como tudo começou.....	17
1.2 O Sentimento de infância .....	21
1.3 A infância no Brasil colonial e a preponderância do colonizador.....	29
1.4 A Evolução dos Contos de Fadas .....	31
1.5 A Literatura Infantil no contexto brasileiro .....	37
<b>2- A DIFUSÃO DA LITERATURA INFANTIL NAS ESCOLAS PÚBLICAS CARIOCAS .....</b>	<b>45</b>
2.1 CIEP – Centro Integrado de Educação Pública .....	45
2.2 Salas de Leitura.....	55
2.3 Origem das Salas de Leitura .....	55
2.4 Literatura para todos.....	61
<b>3- A CRIANÇA AFRODESCENDENTE COMO PROTAGONISTA NA LITERATURA INFANTIL.....</b>	<b>65</b>
3.1 Menina Bonita do Laço de Fita.....	65
3.2 A Aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.....	70
3.3 Literatura Infantil e a Representatividade da Criança Negra.....	81
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>97</b>

## INTRODUÇÃO

Negrinha

Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados.

Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos Cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre Escondida, que a patroa não gostava de crianças.

[...]

Mas a dura lição da desigualdade humana lhe chicoteou a alma. Beliscão No umbigo, e nos ouvidos, o som cruel de todos os dias: “Já para seu lugar pestinha! Não se enxerga?”.

[...]

Morreu na esteira rota, abandonada de todos, como um gato sem dono. Jamais, entretanto, ninguém morreu com maior beleza [...]. Depois, a vala comum. A terra papou com indiferença aquela carnezinha de terceira - uma miséria, trinta quilos mal pesados.

(Negrinha, Monteiro Lobato)

O tema dessa pesquisa teve como ponto de partida a apresentação da dissertação da Professora Mestra Joana Elisa Costa Oscar, no ano de 2020, período pandêmico no qual as lives eram a maneira de comunicação. Joana, mulher negra, membro da Secretaria Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e, atualmente, responsável pela Gerência de Relações Étnico-Raciais, a GERER: órgão de natureza consultiva, mediadora e de planejamento estratégico no âmbito da Subsecretaria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação (SUBE). Sua dissertação para a aquisição do título de mestre teve como tema: “Caminhos percorridos por professores para implementação da Lei n. 10.639/03 na Educação Infantil: prática pedagógica em interface com a política pública municipal”. Em um de seus relatos feitos na pesquisa, a autora evidencia a falta de identificação, como criança preta, com as personagens que figuravam nos livros que leu durante sua infância e adolescência. Da mesma forma, percebe que tal fato ainda ocorre na maioria dos livros ofertados aos alunos das séries iniciais. Joana analisou diversas obras e concluiu que, na maioria das vezes, o material não rompia com um imaginário estereotipado do negro, tão comum na literatura infantojuvenil.

A autora Andréia Lisboa de Sousa, em seu artigo “Personagens Negros na Literatura infantojuvenil: rompendo estereótipos”, define esse sentimento da seguinte maneira:

Além das ilustrações lamentáveis, depreciativas, caricatas, animalizadas – do ponto de vista da narrativa – a personagem negra é descrita exercendo funções sociais consideradas inferiores, sendo estigmatizada. Além disso, aparece como minoria e desumanizada (Sousa, 2001, p.195).

Foi considerado para esse estudo, também, a aplicabilidade da Lei n. 10.639/03 de 9 de janeiro de 2003. Essa última altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nas escolas públicas e privadas da Educação Básica. Nesse sentido, a Lei n. 10.639 garantiu a possibilidade de deslocar as pessoas negras do lugar de objeto, de escravizado, colocando-as no lugar de sujeitos detentores de conhecimento, de saberes, de técnicas que contribuíram para a formação da sociedade brasileira. Segundo Iêda Leal, mulher negra, Secretária de Combate ao Racismo da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), ativista integrante do Movimento Negro Unificado (MNU) e agora secretária de Gestão do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial, a Lei n. 10.639 é de grande importância para ensinar à juventude e às crianças uma versão da História que não foi contada da maneira correta, com a recuperação da visão do negro como protagonista dessa narrativa. A Lei n. 10.639 garantiu a visibilidade do negro como sujeito potente e produtivo, abandonando o lugar de subserviência e coadjuvante da história que ajudou a construir. Em seguida, em 2008, essa Lei é alterada para a Lei n. 11.645, que mantém o ensino da história e da cultura afro-brasileira e acrescenta o ensino da história e da cultura dos povos indígenas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são documentos oficiais que orientam o sistema educacional. É a partir deles que são elaborados os planejamentos de ensino nas escolas e os critérios de avaliação de livros didáticos pelo Programa Nacional de Livros didáticos (PNLD).

Apesar dos avanços conquistados com a promulgação das leis citadas acima, foi possível observar, no período de atuação como professora regente na Sala de Leitura, um certo descuido referente ao acervo literário da U.E na qual era lotada. Naquela época, já havia a obrigatoriedade de um acervo voltado para a cultura afro-

brasileira e o protagonismo negro. Contudo, em termos percentuais, foi possível perceber o quão insignificante era essa proporção. Ao observar tal realidade, faz-se o seguinte questionamento: Como uma criança afrodescendente pode se sentir representada já que não se reconhece nos livros que consome? Se o ambiente escolar não valoriza o diverso e não tem ideais de inclusão, os alunos aprenderão a valorizar e respeitar o outro? Como as crianças podem mostrar suas experiências e perspectivas diversas, promover a valorização da diversidade em todos os estratos sociais se não têm visibilidade e representatividade?

Para responder a esses e outros tantos questionamentos, o estudo foi estruturado em três capítulos organizados da seguinte forma: o Capítulo I tem como título “O Surgimento da Literatura Infantil e as concepções de infância”. Nesse capítulo, será falado sobre o sentimento de infância, suas nuances, como e por que surgiu. Logo em seguida, será feita uma linha do tempo com os marcos e a evolução dos contos de fadas. Suas ideias iniciais que estavam ligadas à fome, à miséria, à violência e a evolução para metáforas mais bem elaboradas para atender uma etapa da vida que já tinha características distintas e delineadas, ou seja, a infância. Após alicerçar esses períodos e contextualizá-los, serão protagonistas os autores brasileiros com o surgimento e o amadurecimento da Literatura Infantil no Brasil. O capítulo II tem como tema “A difusão da Literatura Infantil nas escolas públicas cariocas”. Será abordado sobre a origem dos CIEPs, locais onde surgiram as primeiras salas de leitura. Essas terão um segmento destinado exclusivamente a elas, já que figuram como espaço de diversidade e pluralidade. Sendo assim, o escritor Antônio Cândido terá papel fundamental ao destacar a importância da literatura para todos. O terceiro e último capítulo traz como tema: “Literatura Infantil e a Representatividade da Criança Negra”. Nesse momento, será reforçada a importância da modificação da Lei n. 9394/96 para a Lei n. 10639 no ano de 2003 e sua versão atualizada para a Lei n. 11645 no ano de 2008 quando a cultura afro-brasileira é protagonizada e valorizada, assim como a valorização do povo indígena. Existirá um ponto controverso, visto que o livro “A Menina Bonita do Laço de Fita”, de Ana Maria Machado, terá enfoque por ter sido um dos livros infantis mais contemplados nos meios culturais. Contudo, duramente criticado por ativistas negros e brancos de várias partes do mundo onde o livro foi publicado. Apesar de fulgurar como um dos livros infantis mais vendidos no Brasil e até mesmo em outros países de língua latina, Menina Bonita do Laço de Fita sofre duras críticas acerca de seu conteúdo. Alguns

grupos consideram-no inadequado às crianças negras, pois acreditam que reforça a ideia do preconceito através da constituição familiar demonstrada, pois não há a figura do pai; de referências despudoradas feitas à avó da personagem “artes de uma avó preta que ela tinha...” (Machado, 1986, p. 11) e por entenderem que o coelho é o protagonista da história e não a menina negra “[...]havia um coelho bem branquinho com olhos vermelhos e focinho tremelicando” [...] (Machado, 1986, p. 5).

Por fim, será apresentada uma variedade de livros destinados às crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que estimulam a valorização à cultura afro-brasileira e a de seus descendentes, contribuindo para que, cada vez mais, a representatividade e o protagonismo da criança afrodescendente sejam legitimados no cotidiano e que são usados nas Salas de Leitura da SME/RJ.

No ano de 2016, houve o convite para assumir a regência da Sala de Leitura de uma das escolas municipais da 5ª CRE, mais precisamente no bairro de Irajá, subúrbio da Cidade do Rio de Janeiro. A escola tinha como característica principal ser de turno único. Sendo assim, a movimentação dos alunos em tal ambiente era de suma importância para o desenrolar pedagógico da Unidade Escolar. Além de ofertar a possibilidade de manuseio e leitura de uma variedade enorme de livros, os alunos poderiam passar algumas horas ali dentro deleitando-se com literatura variada e, ao mesmo tempo, seus professores generalistas podiam aproveitar esse período para realizar seus planejamentos, corrigir cadernos, preparar avaliações.

A Sala de Leitura possui características muito peculiares e técnicas. Todos os livros precisam receber um número e uma etiqueta de identificação. Outrossim, são catalogados em um livro tomo. Podem ser emprestados para alunos, professores e funcionários. É de responsabilidade da professora regente de Sala de Leitura ofertar e distribuir livros para as salas de aula de modo que fosse constituído ali o “Cantinho da Leitura”. Todo esse trabalho é supervisionado por uma Sala de Leitura Polo. Dali vêm as orientações e sugestões de projetos a serem realizados nos períodos estabelecidos.

As Salas de Leitura também são impactadas pela sanção da Lei n. 10.639/03, já que prevê a presença da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. Ficava evidente aos gestores e professores as inúmeras possibilidades, fundamentos e orientações para planejamento e execução do conteúdo afro-brasileiro e africano no fazer pedagógico.

Para Ribeiro (1996, p. 172), a literatura infantil, didática e paradidática:

[...] está carregadíssima de exemplos lamentáveis. Para a construção de um autoconceito favorável, é preciso que o ideal de ego não se mostre irrealizável, e fundamental para isso é o resgate da beleza, poder e dignidade das diversas etnias africanas. À criança afro-americana falta o modelo de Belo Negro.

Esse estudo versa sobre a importância da representatividade para o aprimoramento da autoestima da criança, sendo essa importantíssima para a formação da criança negra, sobretudo. O estudo pretende também fomentar a reflexão e o debate entre gestores pedagógicos, professores e responsáveis a partir do tema e dos questionamentos surgidos no dia a dia do ambiente escolar.

Como objetivo, principal, pretende-se identificar a potência da Literatura Infantil na construção de identidades de sujeitos minorizados assim como, destacar a importância da representatividade da criança afrodescendente no contexto social através dos livros. Já os objetivos específicos visam: analisar o percurso da Literatura Infantil do seu surgimento até a atualidade; investigar como os livros de Literatura Infantil destinados à criança afrodescendente foram e como são difundidos nas escolas públicas do Município do R.J e reconhecer a implementação e o impacto da lei 10639/03 nas Escolas Municipais do R.J, principalmente nas salas de leituras, e os seus avanços e contribuições para uma cultura antirracista.

Para justificar esse tema foi feita, inicialmente, a seguinte provocação: Como surgiu o interesse por investigar a representatividade da criança negra na Literatura Infantil? Essa indagação foi pautada nos seguintes aspectos observados:

- Proposta de trabalho como regente da Sala de Leitura 2016 em uma das escolas da 5ª CRE, especificamente, no bairro de Irajá;
- Escolas de Turno único;
- Sala de Leitura como parte da grade curricular;
- Livros catalogados em livro Tombo;
- Impactos causados pela sanção da Lei n.10.639/03 que prevê a presença da temática “História e Cultura Afro-brasileira/Africana e a obrigatoriedade de um acervo voltado ao protagonismo negro”;
- Proporção insignificante de livros com ênfase à cultura Afro-brasileira em relação ao acervo;

O combate ao racismo deve ser uma atitude permanente. Ribeiro (2019) diz que não devemos ter medo das palavras “branco”, “negro” ou racismo. O autor Silvio Almeida (2019) reforça essa ideia. Ele afirma que essa mudança ocorreu em processo de análise sobre nosso conhecimento do mundo e de nós mesmos: “A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou repúdio moral do racismo: depende antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas. (Almeida, 2019, p. 52).

Ribeiro (2019, p. 41) menciona também que “algumas atitudes simples podem ajudar as novas gerações, como apresentar às crianças livros com personagens negros que fogem do estereótipo”. Valorizar positivamente as contribuições das populações negras é um benefício para toda a sociedade.

A Lei n. 10.639/03 evidencia a gestores e docentes as inúmeras possibilidades, fundamentos e orientações para planejamento e execução do conteúdo afro-brasileiro e africano no fazer pedagógico. Dessa forma, o estudo apontará diversas possibilidades, oferecendo ao leitor amplo conhecimento sobre concepção de infância e sua influência na Literatura Infantil como mostra o capítulo a seguir.

# 1 O SURGIMENTO DA LITERATURA INFANTIL E AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA

## 1.1 Como tudo começou

O primeiro capítulo desse estudo tem como objetivo identificar e analisar o período em que ocorreram as primeiras movimentações para o surgimento da Literatura Infantil e seus desdobramentos. É sabido que esse gênero era inédito no início do século XVII já que crianças e adultos conviviam em espaços pouco diferenciados. Alguns cuidados eram dispensados aos infantes apenas nos três primeiros anos de vida. Logo depois, tinham tratamento similar ao de um adulto. Por isso, é comum ouvirmos a expressão: “adulto em miniatura”, pois as crianças daquela época se vestiam como um adulto e trabalhavam em locais similares, visto que não recebiam tratamento diferenciado.

Como não havia uma distinção entre crianças e adultos, a primeira era preparada para as tarefas diárias. Com isso, tornava-se naturalmente a companhia do adulto. Em geral, eram criadas por outras famílias para que pudessem aprender um ofício. Suas relações de afeto eram construídas fora do ambiente familiar, contudo em um ambiente de homens, mulheres, vizinhos, criados. Na época, não havia espaço para as relações familiares, tão pouco existiam sentimentos e valores. A questão afetiva não tinha relação familiar. A família tinha como missão principal: a conservação dos bens, a prática comum de um ofício, a ajuda mútua, entre homem e mulher, pois sozinhos não podiam sobreviver e ainda, nos casos de crise, a proteção da honra e da vida.

Não havendo uma distinção entre crianças e adultos, observava-se um aprendizado da vida a partir da convivência no cotidiano entre eles. Devido a essa prática, não era possível verificar a presença de um padrão educacional infantil. “A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais” (Ariès, 1981, p.14).

Os primeiros livros para crianças surgem no século XVII e XVIII. Antes desse período, não se escrevia para elas porque não existia o sentimento de infância. O aparecimento da Literatura Infantil decorre da ascensão da família burguesa. A criança

passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com características e necessidades próprias. Ademais, Fanny Abramovich profere:

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ótica, outra ética. É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Sociologia, sem precisar saber nome disso tudo e muito menos acham que tem cara de aula porque se tiver deixa de ser literatura (Abramovich, 1994, p. 17).

A Literatura Infantil teve seu surgimento nas tradições dos contos orais, desde o início das civilizações, tempos antiquíssimos, remotos, em torno das fogueiras a partir das quais os mais velhos narravam histórias para ensinar algo aos mais jovens e, ao mesmo tempo, os divertiam. Era uma forma de passatempo. Bettelheim (1980) revela que: “Na maioria das culturas, não existe uma linha clara separando o mito do conto folclórico de fadas; todos eles formam a literatura das sociedades pré-literatas” (Bettelheim, 1980, p. 34).

Observa-se que a Literatura Infantil passa por diversos períodos da humanidade. Da descoberta da escrita à invenção da imprensa, e tendo na ascensão da burguesia seu momento decisivo. Foi em meados do século XVII o período em que a criança começou a ser vista com características próprias e não um adulto em miniatura.

A Literatura Infantil teve sua origem com Fenélon (1651-1715). Nesse período, os contos tinham a finalidade moralizadora na educação das crianças. As histórias tinham uma disposição maniqueísta, simplista, a fim de abalizar claramente o bem a ser aprendido e o mal a ser desprezado. Uma variedade de contos de fadas, fábulas e mesmo muitos textos os quais conhecemos hoje em dia, incluem-se nessa tradição. A França é o berço dos contos de fadas que tiveram seu início no final do século XVII, com Perrault. Ele editou as narrativas folclóricas contadas pelos camponeses, retirando passagens obscenas de conteúdo incestuoso e de canibalismo. Dessa forma, acredita-se que os contos tiveram um forte apelo contemplativo em detrimento do cunho pedagógico. Acredita-se, também, que a mitologia grega já possuía um modo particular de transmitir o contexto da história de “Chapeuzinho Vermelho”. Posteriormente, Charles Perrault trouxe a história moralizadora e mais adequada aos ambientes sociais que conviviam na época. A história da menina e do lobo sofreu ainda alterações por Hans Christian Andersen e pelos Irmãos Grimm.

Naquele período, a Literatura Infantil torna-se um gênero literário em decorrência das transformações sociais e repercussões no meio artístico. Em 1697, Charles Perrault (Paris, 12 de janeiro de 1628 – Paris, 16 de maio de 1703) traz à baila Histórias ou Contos do Passado com sua Moralidade ou Contos da Mãe Ganso.

Perrault foi um escritor e poeta francês que construiu o alicerce para um novo gênero literário: o conto de fadas. Foi também o primeiro a dar verniz literário a esse tipo de literatura. Por isso, recebeu o título de "Pai da Literatura Infantil". No século XVII, Perrault coleta as narrativas populares e lendas da Idade Média e adapta-as, atribuindo-lhes valores comportamentais da classe burguesa, constituindo os chamados contos de fadas (Cademartori, 1986).

No site <http://www.graudez.com.br/litinf/autores/perrault/perrault.htm> é possível visualizar que suas histórias mais conhecidas são *Le Petit Chaperon Rouge* - Chapeuzinho Vermelho (A história da menina e do lobo sofreu ainda alterações por Hans Christian Andersen e pelos Irmãos Grimm), *La Belle au bois dormant* (A Bela Adormecida), *Le Maître chat ou Le Chat botté* (O Gato de Botas), *Cendrillon ou La petite pantoufle de verre* (Cinderela), *La Barbe bleue* (Barba Azul) e *Le Petit Poucet* (O Pequeno Polegar). Foi contemporâneo de Jean de La Fontaine. Em 1695, aos 67 anos, já idoso, resolveu registrar as histórias que ouvia de sua mãe e nos salões parisienses. Seu livro foi publicado em 11 de janeiro de 1697, quando rumava aos 69 anos. Recebeu o nome de Histórias ou Contos do Tempo Passado com Moralidades, mas também era chamado de "Contos da Velha" e "Contos da Cegonha". Contudo, o livro ficou conhecido como "Contos da Mamãe Gansa". A publicação rompeu as barreiras literárias da época e alcançou públicos de todos os cantos do mundo. Dessa forma, marca um novo gênero da literatura: o conto de fadas. Ao fazer isto, tornou-se o primeiro a dar um fim literário a estes tipos de histórias, antes apenas contadas entre as damas dos salões parisienses.

A maioria de suas histórias continuam sendo editadas, traduzidas e distribuídas em diversos meios de comunicação. São também adaptadas para várias formas de expressões, como o teatro, o cinema e a televisão, tanto em formato de animação quanto de ação viva.

Além da qualidade literária incontestável, os contos apresentam, segundo estudiosos e psicólogos, soluções para conflitos pessoais na medida em que o sujeito vivencia conflitos morais neles existentes. Como aponta o poeta alemão Schiller: Há

maior significado profundo nos contos de fadas que me contaram na infância do que na verdade que a vida ensina. (Schiller apud Figueiredo, 1998, p.1).

Pode-se dizer que a literatura infantil brasileira foi inovada com Monteiro Lobato, com uma literatura centralizada em alguns personagens em especial, como: Emília, uma boneca de pano com sentimento e ideias independentes; Pedrinho, personagem que o escritor se identifica quando criança; Visconde de Sabugosa, o sábio sabugo de milho que tem atitudes de adulto; Cuca, vilã que aterroriza a todos do sítio; Saci-Pererê e outros que fazem parte da prestigiada obra *Sítio do Picapau Amarelo*.

“No Brasil, como não poderia deixar de ser, a literatura infantil tem início com obras pedagógicas e, sobretudo, adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias” (Cunha, 1987, p. 20).

Em 1920, Monteiro Lobato publicou *A Menina do Nariz Arrebitado*. O escritor distribuiu exemplares da obra para escolas públicas do Estado de São Paulo e dedicou especial atenção ao segmento infantil, empreendendo tanto na escrita de histórias quanto na fundação de editoras. Sua importância para a literatura infantil é notória. Em entrevista à *Ceale/Fae-UFMG*, *Áurea* (2016) afirma: “até hoje existem os seguidores de Lobato, que são aqueles que entenderam, como Lobato entendeu, que a literatura para crianças não deve ser educativa, moralizadora, mas uma produção para o encantamento”.

Na década de 1920, Lobato já tinha destaque. Entretanto, nos anos 1930 surgiram novos autores, como Viriato Correia, Cecília Meireles e tantos outros que escreveram poemas e histórias infantis, dando início a uma fase fértil de produção genuinamente brasileira. Em relação à Literatura, fazendo um balanço dos últimos trinta anos, Marisa Lajolo destaca: “A presença de temática e linguagem bastante articuladas com a contemporaneidade e um espetacular desenvolvimento da dimensão visual dos livros”. Ademais, também ressalta: “Não por acaso, o Brasil por três vezes recebeu o maior prêmio internacional infantil. A literatura brasileira dessa época tinha a “[...] preocupação de valorizar o folclore nacional, a cultura brasileira, e estava muito próxima dos ideais do modernismo”.

Entre os anos de 1940 e 1950, torna-se desafiador manter uma linha produtiva de novos livros e fidelizar seu público. As editoras e os escritores estavam se profissionalizando. Com isso, a produção tornou-se mais intensa. Para ampliar essa

produção, as editoras optaram pela solução considerada mais prática, voltando a investir em traduções e adaptações.

Com a decadência da política cafeicultora, a temática centrada no rural deixa de ser explorada e, a partir da década de 60, as histórias ganham as cidades. Segundo as reflexões de Regina Zilberman:

A literatura infantil assume nessa época uma temática urbana e passa a valorizar elementos políticos, dando destaque à sua condição emancipadora. Escritores renomados como Mário Quintana, Vinícius de Moraes e Clarice Lispector se interessam por escrever para o público infantil, e, na década seguinte, despontam outros grandes nomes, como Ziraldo, Ana Maria Machado e Ruth Rocha". Para o gênero: Lygia Bojunga Nunes, Ana Maria Machado e Roger Melo foram contemplados com o prêmio Hans Christian Andersen (Zilberman, 2015, s/p.).

Durante o passar dos anos, é possível considerar que a literatura infantil tem sido potente e transformadora em seus efeitos fantasiosos, culturais e informativos, pois consegue transitar e dialogar com os meios de comunicação populares e até mesmo com os meios tecnológicos mais modernos. Ela continua sendo preponderante no meio infantil. Sobre a Literatura Infantil nos atuais, Zilberman profere:

A literatura infantil tem resolvido bem, até melhor que outras formas de linguagem verbal, a relação com os novos suportes. De um lado, ela pode circular em associação com outras mídias de comunicação de massa, como o cinema e o game, e de outra parte, ela se ajusta com muita facilidade à produção digital, melhor do que qualquer outro gênero literário (Zilberman, 2015, s/p.).

## 1.2 O Sentimento de Infância

Sendo a infância um período de descobertas e percepções ao reconhecer sua existência no mundo e seus direitos e deveres perante a sociedade na qual está inserida, torna-se evidente a necessidade de um marco histórico para contextualizar este período. Para (Carvalho, 2003) os estudos que melhor definem este período encontram-se no período medieval. Sendo assim, Carvalho profere:

A aparição da infância ocorreu em torno do século XIII e XIV, mas os sinais de sua evolução tornaram-se clara e evidentes, no continente europeu, entre os séculos XVI e XVII no momento em que a estrutura social vigente (mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância (Carvalho, 2003, p.47).

Ao ampliar as reflexões sobre infância e sua evolução ao longo dos séculos, o artigo - *Processo Histórico e Social do Sentimento de Infância e a Realidade da Criança Brasileira* (Nogueira, 2017) traz à tona o pensamento de Philippe Ariès, Colin Heywood e Neil Postman de maneira linear e sistemática, contribuindo desta forma para a melhor análise da fase em questão.

Entre os séculos XIII e XIV não existia um sentimento de infância (Ariès, 1981). O autor estabelece a inexistência de tal sentimento através de justificativas baseadas em suas análises e observações acerca de documentos históricos. Para compreender e reconhecer a perspectiva de Ariès sobre a inexistência do sentimento de infância, é crucial compreender sua definição. Ariès defende a ausência do sentimento de infância como:

[...] a ausência de consciência a respeito da particularidade infantil, falta de conhecimento sobre as individualidades que distinguem as crianças dos adultos, resultando, assim, em uma incompreensão de que havia uma dependência não somente física, mas também emocional por parte das crianças [...] (Ariès, 1981, p.27).

Segundo o autor, até o final do período medieval, não havia um reconhecimento social da infância como uma fase distinta da vida com suas próprias características e necessidades. Para Ariès, esse sentimento de infância não estava presente na sociedade da época, evidenciando uma lacuna no reconhecimento e valorização das peculiaridades da infância. Ao discorrer sobre a questão da infância e especulando sobre a compreensão da maneira com as quais os adultos conviviam com as crianças, (Ariès, 1981) percebe que algumas situações sinalizam o menosprezo existente na sociedade em relação a elas. Ariès profere:

Na sociedade medieval, [...] o sentimento da infância não existia. [...] O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (Ariès, 2006, p. 99).

A iconografia da época, ou seja, os símbolos e imagens visuais que representavam aquele período demonstraram a displicência na utilização do vestuário, os jogos e festas que se misturavam e ocorriam de maneira unificada e a

falta de diferenciação entre brinquedos de crianças e utensílios de adultos. Além de todos esses fatos, a criança não era resguardada de alguns assuntos e comentários. Atualmente, seriam considerados inadequados e sem propósito para essa faixa etária.

Continuando sua análise iconográfica, Ariès demonstra que, no século XI, as crianças eram apresentadas como pequenos adultos e, até o século XII, a arte medieval não tentava exprimir a infância, pois a imagem da infância não despertava interesse perante os membros da sociedade como um todo. A infância era vista como um momento de transição, que logo seria suplantado (Ariès, 1981, p.17).

No século posterior, a criança passa a ser retratada de maneira atípica. Sua existência estava relacionada ao mundo do imaginário. As obras de arte representavam-na como anjos, como o menino Jesus ou ainda despida simbolizando a alma e a morte. Nesse período ganha destaque a iconografia religiosa. Com essa representatividade através de seres ligados à religiosidade, observa-se maior destaque na presença da criança nas representações artísticas.

A infância religiosa deixou de se limitar à figura de Jesus Cristo e passou a incluir outros personagens como a Virgem Maria, São João, São Tiago, filhos de mulheres santas tais como: Maria Zebedeu e Maria Salomé. Isso indica um reconhecimento crescente, ainda que simbólico e estilizado, da infância e de suas particularidades na arte e cultura religiosa.

As vestimentas foram objeto de observação na obra de Ariès. Ele observa que, até o século XIII, as crianças eram vestidas da mesma maneira que os adultos de sua condição social. Essa prática reforça a ideia de que a Idade Média não se preocupava com a especificidade dos trajes infantis, focando apenas na diferenciação entre as classes sociais. Essa uniformidade no vestuário sugere que a sociedade medieval não reconhecia ou valorizava a infância como uma fase distinta da vida, com necessidades e características próprias, tratando as crianças mais como pequenos adultos.

A iconografia religiosa que remonta ao século XIV permaneceu presente até o século XVII. Nos séculos XV e XVI, no entanto, surge uma iconografia leiga que começa a retratar não somente a infância, mas também as diferentes fases da vida representadas por figuras infantis. As crianças passam a ser reproduzidas em uma variedade de situações, muitas vezes em conjunto com adultos. Embora essas cenas não fossem exclusivamente dedicadas à infância, elas destacavam a presença das crianças no contexto. Para Ariès, essa atitude em relação à infância tinha dois propósitos principais: demonstrava que a vida cotidiana das crianças estava misturada

com a dos adultos, refletindo a convivência estreita entre as gerações na época; ao destacar as crianças no contexto das cenas, indicava que a sociedade começava a reconhecer e valorizar a presença e a importância da infância, mesmo que ainda não de forma completamente independente dos adultos. Assim, a iconografia leiga do período revela uma transição gradual na percepção da infância, passando de uma visão indiferente para uma representação mais consciente e detalhada das experiências e da presença das crianças na vida cotidiana. Alguns pintores gostavam de destacar a criança [...] por sua graça e por ser pitoresco, sublinhando a presença da criança no meio da multidão [...] (Ariès, 1981, p. 56).

A partir do século XVII, observa-se uma mudança significativa na forma como as crianças, especialmente as nobres ou burguesas, eram vestidas. Elas deixaram de usar roupas idênticas às dos adultos e passaram a ter trajes apropriados à sua idade. Essa mudança marcou uma distinção clara entre crianças e adultos, representando uma das primeiras demonstrações vívidas de que a infância deveria ser vista como uma fase única, com suas próprias peculiaridades e diferenças.

Essa transição no vestuário refletia um reconhecimento crescente de que as crianças precisavam ser respeitadas e representadas de acordo com sua infância, reconhecendo suas necessidades e características distintas. Essa mudança no tratamento e na representação das crianças indicava uma evolução na compreensão social da infância, sinalizando um movimento em direção a uma visão mais consciente e diferenciada dessa fase da vida.

Analisando os períodos das transições no desenvolvimento na ideia de infância, é possível verificar (Ariès, 1981) que até o século XVII havia muita dificuldade em diferenciar os artefatos infantis dos adultos, assim como os hábitos. As festas, as músicas, as danças e os jogos eram idealizados para contemplar toda a coletividade. Artistas e espectadores participam de um mesmo encontro de maneira semelhante. Devido a esse conjunto de fatores no qual o lúdico e a festividade refletiam uma falta de diferenciação entre os grupos aqui mencionados, (Ariès, 1981) fica evidente a falta da categoria infantil assim representada.

Contudo, é a partir do século XVII que se torna possível perceber o início de uma distinção entre adultos e crianças. Isso se explica através dos aspectos relacionados às vestimentas, nos objetos direcionados a cada grupamento (crianças e adultos) e nas atividades sociais. Até mesmo em relação aos jogos de azar em que

crianças e adultos participavam sem nenhum julgamento moral, foram modificando gradualmente e se ajustando a cada fase.

Em seu livro: “História Social da Criança e da família” (Ariès, 2006) o autor ressalta que a consciência sobre o conceito de infância tal qual existe nos dias de hoje (Ariès, 2006, p.156) é praticamente impossível.

A passagem da criança pela família e pela sociedade era lacônica e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade. Contudo, um sentimento superficial da infância era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho atrevido. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (Ariès, 2006, p. 10).

O autor pondera sobre a questão escolar. Em seus estudos, Ariès mostra que a escola, até mesmo após a era medieval, aponta para uma total violação no que tangia à diferenciação de idades. Inicialmente, a escola não tinha a função pedagógica tal qual conhecemos. O objetivo da escolarização era oferecer formação técnica, destinada a formação de clérigos. Era comum que pessoas de todas as idades se reunissem na mesma sala para receber ensinamentos. Contudo, após a percepção relacionada à fragilidade das crianças, a escola passa a ter um caráter de proteção. Isolando as crianças da vida adulta, a preocupação com a criança tinha como princípio a sua formação moral, cristã e intelectual. A criação do ensino público proporcionou a separação de classes. Nessas escolas, filhos da burguesia e da aristocracia não frequentavam, apenas alunos das camadas mais frágil da sociedade.

Crítico a Ariès e a seu modo de considerar a infância, o escritor inglês Colin Heywood em seu livro: Uma História da Infância (2004) traz outras concepções a respeito do sentimento de infância na Idade Média. Ele pondera, sendo simplista, pensar na ausência ou presença de sentimento de infância em um ou outro período da história. Para o autor, seria mais proveitoso pensar que poderiam existir diferentes concepções sobre a infância em diferentes tempos e lugares e ele identifica diversos momentos da história em que teriam ocorrido “descobertas” da infância.

De acordo com Heywood (2004), a infância é [...] um constructo social que se transforma com o passar do tempo e que varia entre grupos sociais e étnicos dentro

de qualquer sociedade[...] (Heywood, 2004, p. 236). Essa perspectiva implica que não se pode conceber uma criança como sendo natural ou universal, determinada apenas por sua constituição biológica. Heywood afirma que os termos “criança” e “infância” devem ser compreendidos de formas diferentes em épocas e lugares distintos, estando condicionados a questões culturais, filosóficas e até mesmo religiosas. É essencial considerar que a criança se adapta com facilidade ao seu ambiente o qual é moldado por forças históricas, geográficas, sociais e culturais diversas.

O autor enfatiza, sobretudo, a ideia de que [...] a infância é resultado das expectativas dos adultos [...] (Heywood, 2004, p. 21). Dessa maneira é possível perceber que as concepções e as experiências da infância são fortemente influenciadas pelas percepções e expectativas que os adultos têm em relação às crianças. A infância não é uma fase homogênea e imutável da vida humana, mas um estado dinâmico e variável, moldado pelas circunstâncias e contextos específicos de cada sociedade ao longo do tempo.

Segundo Heywood, os relatos medievais colhidos podem levar à ideia de que a infância não foi ignorada nesse período. Contudo, foi definida de forma imprecisa. Para ele, é possível compreender sim, que havia um interesse limitado na infância, e que a distância entre o mundo infantil e o mundo adulto era bem menor, ao mesmo tempo em que o nivelamento de responsabilidades que as crianças poderiam assumir era bem menos definido do que atualmente. O destaque que [...] a descoberta da infância teria de esperar pelos séculos XV, XVI e XVII, quando então se reconheceria que as crianças precisavam de tratamento especial, “uma espécie de quarentena”, antes que pudessem interagir o mundo dos adultos [...] (Heywood, 2004, p.23).

Norbert Elias (1994), escritor e sociólogo alemão, compreende e acredita na relação entre os indivíduos e a sociedade. O autor defende que:[...] nem a sociedade nem o indivíduo existem um sem o outro. Um não pode existir sem o outro, nem um se pertence, ambos coexistem. Sem indivíduo não tem sociedade, sem sociedade não tem indivíduo [...]. Elias (2008) considera o conceito de indivíduo como um dos mais confusos da sociologia. O autor faz um alerta voltado para os estudos referentes ao sentimento de infância na Idade Média revelando certa preocupação em compreender esses padrões existentes na época, já que não é possível entender vida adulta e infância a partir dos critérios e padrões dos séculos vinte e vinte e um.

O educador e filósofo estadunidense Neil Postman (1999) destaca alguns fatores que coadunaram para a inexistência do sentimento de infância na Idade Média.

Dentre eles estão: a falta de alfabetização, a falta do conceito de educação e a falta do conceito de vergonha (Postman, 1999). Para o autor, esses fatores possibilitavam um julgamento diverso referente à ideia do sentimento de infância, já que levavam o indivíduo a um prejuízo intelectual, pois não conseguia diferenciar algumas fases da vida. Ao apropriar-se da fala, a criança poderia ser comparada a um adulto, pois em um mundo quase que exclusivamente oral, não há um conceito muito preciso de adulto ou de criança.

A criança foi, por muito tempo, cerceada por pensamentos e ideais simplistas que a entendiam como ser biológico, apenas. Sua função na sociedade era de um personagem pré-social que estava em construção.

Outra contribuição importante no que tange à infância é do escritor Jean Jacques Rousseau. Nascido em Genebra no ano de 1712, ele publica em 1762 *Emílio da Educação*. Este documento foi fundamental para respaldar e abalizar todos os teóricos ligados à educação nos séculos XIX e XX. O livro, um romance pedagógico, relata a vida de um órfão nobre e rico: Emílio.

Rousseau não conheceu a mãe, pois ela morreu de infecção puerperal nove dias depois do parto. Descreve o episódio como: "a primeira das minhas desventuras". Foi criado pelo pai, Isaac Rousseau, um relojoeiro calvinista, cujo avô fora um huguenote <sup>1</sup> fugido da França. Foi um importante filósofo, teórico político, escritor e compositor. Suas ideias contribuíram, essencialmente, com áreas das ciências humanas na medida em que desenvolveram e aprofundaram conceitos como: Estado, poder e soberania, tais quais conhecemos atualmente.

Na obra *Emílio*, o filósofo descreve momentos nos quais o homem nasce naturalmente bom e a sociedade o torna um indivíduo mau. Rousseau destaca esse assunto como seu principal objetivo, pois tenta evitar que a criança se torne má e propõe o que fazer para que ela seja um adulto bom. Para Rousseau:[...] nascemos fracos, precisamos de força, nascemos desprovidos de tudo; temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos; precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é dado pela educação[...] (Rousseau, 1979, p. 10). Segundo Rousseau as coisas acontecem corretamente quando são realizadas

---

<sup>1</sup> Pessoa adepta do protestantismo (religião que se separou do catolicismo), principalmente o de origem francesa calvinista, que vigorou durante os séculos XVI e XVII.

pela natureza, mas com a alteração do homem as coisas pioram. Por isso, o homem não pode ficar abandonado e sem diretrizes. Ele necessita da família e do Estado para poder se desenvolver plenamente. Dessa maneira, Rousseau procura justificar a importância e objetivo da educação, afirmando que se “moldam as plantas pela cultura, e os homens pela educação”. Para o filósofo o ciclo completo desta nova educação comporta quatro períodos:

- O primeiro período vai de 0 a 5 (zero a cinco) anos: corresponde a uma vida puramente física. A criança está apta a fortificar o corpo sem forçá-lo; período espontâneo e orientado graças, notadamente, ao aleitamento materno;
- O segundo período vai de 5 aos 12 (cinco a doze) anos: e é aquele no qual a criança desenvolve seu corpo e seu caráter no contato com as realidades naturais, sem intervenção ativa de seu preceptor;
- O preceptor intervém mais diretamente no terceiro período que vai de 12 a 15 (doze a quinze) anos: período no qual o jovem se inicia, essencialmente pela experiência, à geografia e à física, ao mesmo tempo em que aprende uma profissão manual ou ofício;
- Dos 15 aos 20 (quinze aos vinte) anos compreende-se o quarto período em que o homem floresce para a vida moral, religiosa e social.

Etimologicamente, a palavra infância vem do latim, “infantia”, e refere-se àquele que ainda não é capaz de falar. Na sociedade atual, considera-se a infância o período que se estende do nascimento até os 12 anos de idade. Entretanto, ao longo da história, o conceito de infância passou por uma série de variações decorrentes do modo como a sociedade era organizada. É razoável mencionar que desde a Idade Média já existia uma preocupação com as crianças, ainda que o conceito tal como o conhecemos não existisse. Sua função era realizar tarefas similares às de seus pais. Acompanhava-os em sua labuta e dessa forma cumpriam seu papel perante a sociedade.

Entre os séculos XII e XVII, a criança era vista como um ser substituível, caso não tivesse uma função utilitária na sociedade. Era comum que crianças nascidas com algum problema fossem descartadas, pois não estariam aptas ao trabalho. A partir dos sete anos, elas já eram inseridas na vida adulta e exerciam as mesmas tarefas que seus pais.

Tal visão começou a mudar no século XVII, quando surgiu um novo modelo familiar, centrado na figura paterna e voltado para a formação e salvação das crianças por meio da educação e da família. A religião passou a ter um papel determinante nessa nova perspectiva, conforme será mostrado na próxima seção, introduzindo um olhar pueril para a infância e a necessidade de uma educação moral e disciplinar que as livrasse do pecado.

### **1.3 A infância no Brasil colonial e a preponderância do colonizador**

A colonização do Brasil iniciou em 1530. É sabido que as terras começaram a ser exploradas muito tempo antes deste período. Ao retomar a história da colonização da “nova terra”, fica evidente que as embarcações vinham apinhadas de homens e mulheres que se dispunham a desbravar o novo território. Contudo, a ideia da vinda de crianças nas embarcações é pouco difundida.

O historiador Fabio Pestana Ramos pondera em seus estudos que certa quantidade de crianças estavam a bordo das embarcações portuguesas do século XVI. Em seu livro: *História das Crianças no Brasil*, (Ramos, 2000) reforça a ideia de que crianças subiam nas embarcações somente na condição de grumetes ou pajens como órfãs do rei. Por vezes, eram enviadas ao Brasil para se casar com os súditos da Coroa.

As crianças enviadas ao Brasil navegavam em condições deploráveis, pois muitas sofriam abusos sexuais por parte de marujos rudes e violentos. Algumas eram levadas como escravas por navios piratas, sendo forçadas à prostituição, e outras, quando não eram mortas, acabavam morrendo prostradas (Ramos, 2015, p.19). O autor destaca, ainda, os atos de violência sexual, trabalhos forçados e riscos constantes de falecimento. Estas não eram vistas como crianças, mas como "adultos em corpos infantis" (Ramos, 2015, p. 49). Tais fatos denotam a ausência de um sentimento de cuidado e zelo pela infância no mundo ocidental. As crianças foram expostas a uma dura realidade, tiveram suas vidas, que deviam ser protegidas, a uma dura realidade.

Assim como as crianças vindas de Portugal foram marcadas por abusos e imoralidades, surge um movimento diferente no qual novos personagens tornam-se “protagonistas”. Trata-se do povo originário. Rafael Chambouleyron, historiador brasileiro, define os primeiros anos com a chegada dos jesuítas ao Brasil. O historiador

afirma que o ensino das crianças [...] fora uma das primeiras preocupações dos padres da Companhia de Jesus [...] (Chambouleyron, 2015, p.55).

Os jesuítas introduzem no Brasil a primeira forma de ensino conhecida como método Ratio Studiorum, ou seja, uma espécie de coletânea, fundamentada em experiências vivenciadas no Colégio Romano, que foram adicionadas observações pedagógicas de diversos outros colégios, cujo objetivo era instruir rapidamente todo o jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo. Segundo Ribeiro (2001) o método foi promulgado em 8 de janeiro de 1599. Evidenciando-se, assim, o objetivo de instruir o indígena à moda europeia, estimulando a sua civilização mesmo encontrando as dificuldades da comunicação e a alteridade cultural.

Os jesuítas enxergaram nas crianças indígenas uma espécie de “tábula rasa” (Locke, 1690). Consideravam-nas mais receptivas ao aprendizado e à catequese que os índios adultos. Para Rizzini e Pilotti (2011) [...] ao cuidar das crianças índias, os jesuítas buscavam tirá-las do paganismo e discipliná-las, inculcando-lhes normas e costumes cristãos, como o casamento monogâmico, a confissão dos pecados [...] e principalmente, convertê-las e discipliná-las para que se tornassem "futuros súditos dóceis do Estado português e influenciassem a conversão dos adultos às estruturas sociais e culturais recém-importadas" (Rizzini e Pilotti, 2011, p. 17). Tais concepções contribuíram para que a Companhia de Jesus se alinhasse a esse novo pensamento, colaborando gradualmente com o Estado para desenvolver condutas específicas em relação às crianças (Chambouleyron, 2015, p. 58).

Sob a influência cultural do “velho continente” observam-se os primeiros passos para a construção do conceito de infância no Brasil colonial. Fato este, que impactou fortemente as políticas educacionais e assistencialistas da Igreja voltadas para a infância. Através da catequização e da educação, buscava-se transformar as crianças em agentes de aculturação, integrando-as nas novas estruturas sociais e culturais impostas pela colonização. Essa abordagem refletia a crescente valorização da infância como uma fase importante para a formação de indivíduos adaptados às expectativas e normas da sociedade colonizadora.

Os primeiros anos do período colonial têm como marco a implementação de uma educação cristã voltada para crianças indígenas, mestiças e filhas de portugueses. No Brasil colonial, portanto, essa desigualdade é evidenciada no tratamento direcionado às crianças dos grupos sociais distintos. Considerando esse viés social marcante, a transformação da oralidade até chegar à escrita e a influência europeia

na “nova terra”, a próxima seção dedica-se a demonstrar a trajetória e o desenvolvimento dos contos orais e escritos que hoje são destinados ao público infantil e sua influência ao longo dos séculos.

#### **1.4 A Evolução dos Contos de Fadas**

Para que exista uma compreensão sobre os contos de fadas, é importante uma pequena análise sobre eles. Conforme foi observado em Perrault (1697), Grimm (1812) e Andersen (1820) os contos de fadas surgiram na antiguidade e não eram destinados às crianças. Eram mitos contados por diversos povos que narravam os conflitos entre o homem e a natureza, pois eram relatos da própria vida das pessoas daquela época. Coelho (2003) profere: “os mitos se perderam no tempo e começaram a falar de deuses, duendes e heróis fabulosos. Eles estavam ligados a fenômenos inaugurais”.

O conto de fadas, como narrativa destinada ao público infantil, surge na Europa durante a Idade Média Moderna e tem por fonte a tradição oral, provavelmente as narrativas primordiais que ficaram registradas na memória dos povos e foram transmitidas ao longo dos tempos. Para Schoereder (s/d. p. 66), o nome fada “vem do latim *fatum*, que significa fado, destino, fatalidade. Dessa forma, acredita-se que elas intervêm de forma mágica no destino das pessoas”.

Contos de fadas são encontrados tanto em tradições orais quanto em literárias. O nome “contos de fada” foi concebido pela primeira vez por Marie-Catherine d'Aulnoy no final do século XVII. Muitos dos contos de fadas atuais evoluíram de histórias seculares, que apareceram, com variações, em diversas culturas ao redor do mundo. A história dos contos de fada é especialmente difícil de traçar, porque apenas formas literárias sobreviveram. Ao analisar sua origem, verifica-se a afinidade dos contos com ritos de iniciação dos povos primitivos. Tais histórias podem ter ocorrido há milhares de anos, algumas até na Idade do Bronze, há mais de 6000 anos. Contos de fadas, e obras derivadas deles, ainda são escritas hoje em dia.

Sabe-se que os primeiros contos foram adaptados para as crianças por volta do século XVII, época em que, após terem sido devidamente expurgados e suavizados, passaram a ser considerados como Literatura Infantil, relata Costa (2008). Teriam nascido na França como narrativas orais, contadas pelos adultos, sempre levando em conta os problemas humanos universais. Ainda hoje é possível

perceber, nos contos de fadas, motivos existenciais primitivos que sobrevivem nas sociedades modernas, caracterizando os valores que se mantêm, apesar da transitoriedade temporal e espacial.

A origem dos contos de fadas está nas histórias e lendas transmitidas de pai para filho nas famílias. Essas histórias costumavam envolver elementos fantásticos, como fadas (daí o nome dessa forma de literatura), dragões, bruxas etc. Mesmo que o conceito formal de um conto de fadas tenha sido estabelecido somente no período medieval, a ideia em si é muito anterior a esse período. O conceito de um conto de fadas é o de uma história fantasiosa, com moral bem definida e elementos simbólico e alegórico usados para transmitir um ensinamento para o ouvinte, que geralmente é uma criança. A origem dos contos de fada está intimamente ligada às lendas populares e histórias que eram passadas por intermédio da oralidade.

Muitos contos revelam a afinidade com os ritos iniciáticos dos povos primitivos, em que o iniciado, para alcançar outra etapa da vida, submete-se a inúmeras provas cuja superação comprova o seu amadurecimento. Por outro lado, a origem popular dos contos fica visível pelo fato de que os heróis das narrativas estão em situação de inferioridade no meio em que vivem e somente com o auxílio de elementos mágicos conseguem superar essa condição.

Para Abramovich (1997), a universalidade e a permanência dos contos de fadas só foram possíveis devido ao alto nível de sua qualidade artística e à sua força cultural. A escritora oferece como exemplo, deste caráter universal e permanente, a história de Cinderela: sabe-se de uma versão da história no Antigo Egito, com o motivo do pé pequenino que seria o único a caber num sapatinho de cristal – narrativa provavelmente originária da China, onde existia o costume de comprimir os pés femininos para não crescerem (como ideal de beleza). Diferentemente do que se poderia pensar, os contos de fadas não foram escritos para crianças, muito menos para transmitir ensinamentos morais (ao contrário das fábulas de Esopo). Em sua forma original, os textos traziam doses fortes de adultério, incesto, canibalismo e mortes hediondas. Ao analisar algumas histórias infantis, tais como: Chapeuzinho Vermelho e João e Maria, é perceptível que a fome e a mortalidade infantil serviam de “inspiração” para os contos de fadas, surgidos em sua maioria na Europa da Idade Média. Tal como registra Cashdan (2000, p.19): “Originalmente concebidos como entretenimento para adultos, os contos de fadas eram contados em reuniões sociais,

nas salas de fiar, nos campos e em outros ambientes onde os adultos se reuniam - não nas creches”. Mais adiante, Cashdan (2000) exemplifica:

É por isso que muitos dos primeiros contos de fada incluíam exibicionismo, estupro e voyeurismo. Em uma das versões de Chapeuzinho Vermelho, a vovozinha faz um *striptease* para o lobo, antes de pular na cama com ele. Numa das primeiras interpretações de A bela adormecida, o príncipe abusa da princesa em seu sono e depois parte, deixando-a grávida. E no conto A Princesa que não conseguia rir, a heroína é condenada a uma vida de solidão porque, inadvertidamente, viu determinadas partes do corpo de uma bruxa (Cashdan, 2000 p. 20).

Cashdan (2000) menciona que “alguns folcloristas acreditam que os contos de fada transmitem 'lições' sobre comportamento correto e, assim, ensinam aos jovens como ter sucesso na vida, por meio de conselhos. [...] A crença de que os contos de fada contêm lições pode ser em parte, creditada a Perrault, cujas histórias vêm acompanhadas de divertidas 'morais', muitas das quais inclusive rimadas”. E ele conclui: “Os contos de fada possuem muitos atrativos, mas transmitir lições não é um deles”. (Cashdan, 2000, p.24).

As versões infantis de contos de fadas hoje consideradas clássicas, devidamente purificadas e suavizadas, teriam nascido pelas mãos de Charles Perrault, ocasionalmente. Tal fato ocorreu na França do século XVII, na corte de Luís XIV. Segundo Cashdan (2000), em referência aos países de língua inglesa, a transformação dos contos de fadas em Literatura Infantil (ou sua popularização) só teria mesmo ocorrido no século XIX, em função da atividade de vendedores ambulantes (“mascates”) que viajavam de um povoado para o outro “vendendo artigos domésticos, partituras e pequenos volumes baratos chamados de *chapbooks*”. Estes *chapbooks* (ou *cheap books*, “livros baratos” em inglês), eram vendidos por poucos centavos e continham histórias simplificadas do folclore e contos de fadas expurgados das passagens mais fortes, o que lhes facultava o acesso a um público mais amplo e menos sofisticado.

*Contes de ma Mère l'Oye* (Contos da minha Mãe Gansa), uma coletânea de narrativas populares folclóricas, foi publicado por Perrault em 1697. Em um primeiro momento, os contos não se destinavam a crianças, foram utilizados na defesa da literatura francesa, pois era considerada inferior aos clássicos greco-romanos por acadêmicos da época e na causa feminista. Mlle Hérítier, sobrinha de Perrault era uma de suas líderes do movimento feminista da época. As duas primeiras adaptações (A

paciência de Grisélidis, de 1691 e Os desejos ridículos, de 1694) reforçam esta ideia. Com a adaptação de “A Pele de Asno” em 1698 é que Perrault manifesta a intenção de escrever para crianças, inicialmente para as meninas. O intuito era contribuir com sua formação moral.

A *Mère l'Oye* (Potter, 1950) era uma figura familiar dos velhos contos folclóricos franceses. A mulher estava sempre rodeada pelos filhotes que ouviam suas histórias, encantados. Devido ao hábito das mulheres contarem histórias enquanto usavam seus teares durante os longínquos dias de inverno, a capa do livro foi ilustrada com a imagem de uma velha fiandeira, não de uma gansa. A *Mère l'Oye* passou então a correlacionar-se à figura da fiandeira, que ganhou nomes locais nos vários países onde os contos foram traduzidos (Carochinha, por exemplo). Eis os principais contos da *Mère l'Oye*: A Bela Adormecida no Bosque, Chapeuzinho Vermelho, O Barba Azul, O Gato de Botas, As Fadas, A Gata Borralheira, Henrique de Topete e O Pequeno Polegar.

Assim, Perrault acabou criando a Literatura Infantil, por meio da adaptação do conceito do folclore medieval no conto de fadas. Entretanto, o gênero só ganhou popularidade no século XVIII, com os irmãos Grimm.

Os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm faziam pesquisas linguísticas na Alemanha, quando começaram a se deparar com um grande acervo de histórias orais que vinham atravessando gerações. Dessa maneira, decidiram fazer como Perrault e montaram sua coletânea. Entre os contos escolhidos, estavam alguns clássicos da literatura, assim como A Bela Adormecida, Branca de Neve e os Sete Anões, Chapeuzinho Vermelho, A Gata Borralheira, O Ganso de Ouro, Os Sete Corvos, Os Músicos de Bremen, A Guardadora de Gansos, Joãozinho e Maria, O Pequeno Polegar, As Três Fiandeiras, O Príncipe Sapo e dezenas de outros. Entretanto, os irmãos Grimm fizeram alterações nas obras compiladas. Por causa da forte influência do pensamento cristão na época, eles decidiram remover aspectos de violência ou maldade envolvendo os personagens.

Assim os Irmãos Grimm, Hans Christian Andersen foi essencial para compor o conjunto de clássicos da Literatura Infantil. O holandês também seguiu a linha de pensamento dos irmãos, com histórias demonstrando ideais cristãos de bondade. Por causa disso, o autor acabou tendo um tom particular e característico dentro da literatura. Suas histórias conversavam diretamente com as crianças e tinham lições sobre a dificuldade da vida, bem como a necessidade de retidão e resiliência nesse

caminho. Só assim, então, essas crianças poderiam alcançar o céu. Por outro lado, os tipos de conto de fadas contados por Andersen também eram bem tristes, isso porque o autor nem sempre apostava no final feliz para passar suas mensagens de ensinamento.

Para finalizar este capítulo, há uma breve descrição sobre alguns contos de fadas que, inicialmente, não foram contados de maneira inocente e pueril. [...] nos seus primórdios, contos de fadas eram mais violentos, cruéis e indecentes do que imaginamos [...] (Hueck, 2016, p.13). Na verdade, os contos eram baseados em vivências humanas cercadas por violência, crueldade e principalmente pobreza. Os irmãos Grimm contam que João e Maria não são personagens fictícios. A prática de abandonar crianças nas florestas devido à fome e à escassez era um hábito comum no século XIX. A fome nos séculos e milênios passados era de tamanha proporção que o canibalismo se tornou uma prática comum nas civilizações. No período em que os contos de fadas foram escritos, o canibalismo ainda era uma prática recorrente. Adiante, serão exibidos trechos dos contos de fadas mais populares, nos dias de hoje, registrados em uma revista popular de grande circulação, a *Revista Superinteressante*<sup>2</sup> e que revelam hábitos de uma época sombria publicados pela jornalista Karin Hueck em seu livro: *O lado sombrio dos contos de fadas: A Origem Sangrenta das Histórias Infantis*. Hueck (2016) traduz, através de seu espírito investigativo, os meandros e as facetas dos contos de fadas tradicionais. Estes refletem realidades históricas e culturais das sociedades em que foram criados. Hueck profere:

Conhecer o lado um pouco mais sangrento das histórias é jogar luz sobre as nossas origens. Olhar para o nosso passado amedrontador permite também que sonhemos com um futuro melhor. No final das contas, é o lado sombrio dos contos de fadas que explica o seu fascínio (Hueck, 2016, p.16).

Hueck (2016) ilustra o período não tão fantasioso dos contos de fadas que retratam a realidade de uma época e o tipo de submissão imposta, diariamente, como é o caso da história de "João e Maria" que narra a vida de uma família extremamente pobre. A mãe decide abandonar os filhos na floresta por não conseguir alimentá-los. As crianças acabam encontrando a casa de uma bruxa que deseja comê-las. Essa narrativa pode ser vista como um reflexo das dificuldades extremas enfrentadas pelas famílias em tempos de fome e pobreza. O abandono de crianças era uma realidade dura. Incapazes de prover sustento, os pais tomavam decisões drásticas.

A versão original de Chapeuzinho Vermelho é do século XVII e costumava ser contada entre camponeses franceses. A história é extremamente sombria, envolvendo temas de canibalismo, violência e engodo. [...] estupro + necrofilia + adultério = achamos o príncipe menos encantado da história do conto de fadas [...] (Hueck, 2016, p.129). Nesta versão, o lobo não apenas mata a avó de Chapeuzinho, mas também a cozinha e oferece sua carne e sangue à menina, antes de tentar abusar dela.

Em seu livro *O Lado Sombrio dos Contos de Fadas*, a autora desvenda o surgimento de tantas madrastas malvadas nos contos de fadas. A mortalidade materna, durante o parto, era altíssima em tempos remotos, resultando em muitos órfãos que eram criados por madrastas (Hueck, 2023). A escritora exemplifica:

Essas madrastas, frequentemente retratadas como vilãs, surgiram de uma realidade onde segundas esposas frequentemente favoreciam seus próprios filhos em detrimento dos enteados. Na França do século XVII, a maioria dos homens casavam-se novamente e as segundas esposas muitas vezes não eram benevolentes com os filhos do casamento anterior (O Globo, 2023, s/p).

Esse contexto histórico ajuda a traduzir a recorrência de madrastas más nos contos de fadas como é no caso de “Cinderela”, que tem um pai que afirmou nunca mais se casar a não ser que se encontrasse uma mulher tão bela quanto a falecida esposa. Após muitas tentativas, considerou que a filha seria a substituta ideal. Ela acaba fugindo e daí em diante a história se desenrola da maneira tal qual conhecemos. Já a madrasta de Branca de Neve se transforma em uma velhinha inofensiva para enganar a princesa com uma maçã envenenada. Contudo, na realidade, os elementos mais inofensivos e marginalizados dos séculos XV ao XVII eram condenados por bruxarias em geral, as mulheres acima dos cinquenta anos sobretudo, as viúvas. Por vezes, eram torturadas e obrigadas a situações vexatórias. Dignas de piedade. As bruxas nos contos de fadas são representadas como mulheres poderosas e malignas, capazes de realizar feitiços elaborados. Segundo a autora [...] uma coisa as bruxas da vida real tinham em comum com as parceiras dos contos de fadas: assim como a literatura, não havia final feliz para elas [...] (Hueck, 2016, p.203).

No conto da “Pequena Sereia”, a sereiazinha é uma das filhas do Rei do Mar e comete suicídio ao se apaixonar por um príncipe terrestre. No conto original, a Pequena Sereia sacrifica sua voz por um par de pernas na esperança de conquistar o amor de um príncipe. No entanto, quando ele escolhe se casar com outra, ela, em desespero, se joga no mar e se transforma em espuma.

A autora concorda que [...] no começo dos tempos modernos, contos de fadas era diversão de adultos. E desde que o ser humano é humano, adultos gostam de ouvir casos de desgraça, reviravoltas sanguinolentas e um pouquinho de sacanagem [...] (Hueck, 2016, p.84). Um exemplo disso é o conto da Bela Adormecida e Rapunzel que serão apresentados nesta seção.

A história da Bela Adormecida tem fatos sombrios e pouquíssimo republicanos. A heroína da história, Tália, espeta o dedo em uma farpa de linho. A princesa fica aparentemente morta e por isso, é colocada em um caixão. Um príncipe dos arredores do reino, se encanta com sua beleza estuprando-a mesmo que ainda estivesse em estado catatônico. Tália permanece desacordada contudo, grávida de gêmeos. Ao nascerem, as crianças procuram pelo seio materno e sugam seu dedo retirando a farpa. Assim, a princesa desperta do sono e profundo e procura pelo pai de seus filhos e descobre que o homem é casado.

Ao perceber a traição do marido, a mulher traída pede a um de seus servos que prepare as crianças para serem servidas em um banquete e pede para que seja preparada uma fogueira para queimar a amante de seu marido. Ao tentar jogar a princesa na fogueira, o príncipe joga a esposa e em seguida casa-se com a Bela Adormecida.

Já em Rapunzel, na versão dos irmãos Grimm, a menina é presa no alto de uma torre por uma bruxa perversa. Na adolescência recebe com constância a visita de um príncipe. Foram tantas as visitas que as roupas da menina começam a ficar apertadas. A menina descobre que está grávida do príncipe devido suas visitas secretas. A realidade de sua situação é visível e a protagonista dá à luz a gêmeos.

A evolução e a adaptação dessas narrativas foram a mola propulsora para o surgimento da Literatura Infantil tal qual conhecemos na contemporaneidade. Vários escritores brasileiros recorreram a esse gênero, seja reescrevendo-os ou criando novas versões contribuindo, assim, para o surgimento de uma literatura genuinamente brasileira como será apresentado na próxima seção.

## **1.5 A Literatura Infantil no contexto brasileiro**

Segundo Sorrenti (1995), as escolas reafirmam as tendências moralistas dos primeiros tempos, detectadas nos textos contemporâneos. Cabe ao professor a

responsabilidade de selecionar textos adequados e interessantes. Para a autora é preferível “gosto de leitura” ao “hábito pela leitura”, pois:

[...] “A literatura constitui a modalidade mais privilegiada da leitura, onde o prazer e a liberdade são virtualmente ilimitados. O leitor infantil e juvenil que queremos formar é aquele que atribui significações ao texto e às imagens, segundo o sentido dado pelo autor, estabelecendo diálogo com sua própria vivência. Formado nesse processo, será um homem que pensa, avalia, critica e escolhe. Quem sabe fazer escolhas é um homem livre. Escola não é confinamento. É libertação”. (Sorrenti, 1995, s/p.)

Vários fatores foram determinantes para o surgimento da Literatura Infantil como, a Revolução Industrial, o surgimento da imprensa e a introdução do modelo burguês de família nuclear que passava a valorizar infância buscando meios de protegê-la, entre outras coisas, das doenças, da mortalidade e da perversidade moral adulta. De acordo com a autora Regina Zilberman:

“A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão”. (Zilberman, 2003, p. 15).

No Brasil, a Literatura Infantil surge com as traduções e adaptações de clássicos para a juventude, realizadas pelo educador Carl Jansen (1829-1889). Foi o primeiro a publicar um livro infantil no Brasil, tendo traduzido e adaptado clássicos para a juventude como *As mil e uma noites*, *Dom Quixote* e *Robinson Crusóe*, além de vários contos dos Irmãos Grimm. Pouco antes da Abolição, foi publicado *Contos infantis* (1886), de Adelina Lopes Vieira (1850-1923) e sua irmã Júlia Lopes de Almeida (1862-1934). A primeira edição saiu em Lisboa; a partir da segunda tiragem, a obra passou a ser impressa no Rio de Janeiro. Em 1891, foi adotada para uso das escolas primárias, conforme determinação da Instrução Pública Primária e Secundária do Governo Federal. A coletânea é composta de 58 contos, dos quais 31 são escritos em verso – catorze deles produzidos por Adelina e dezessete traduzidos por ela do francês Louis Ratisbonne (1827-1900), conhecido autor de fábulas e poemas para crianças.

No prólogo da segunda edição, as autoras apresentam as diretrizes que guiaram a escrita do livro:

[...] todas as nossas histórias são simples; narrações de fatos realizados, muitas. Julgamos que quanto mais aproximado for da verdade o assunto, mais interesse desperta em quem o lê. Destarte, o pequeno leitor seguirá entretido a história de uma menina pobre; de uns pombinhos mansos; de uma velha engelhadinha e trêmula; de um burrinho trabalhador; ou de uma mãe carinhosa -parecendo-lhe ver: na menina pobre, a filha de um vizinho; nos pombos mansos, uns que lá vão amiúde ao seu jardim, e aos quais nunca mais fará mal; na velhinha, a sua avó querida; no burrinho trabalhador e paciente, o pobre burro magro de um carroceiro bruto; e, finalmente, na mãe carinhosa, a sua própria mãe!  
Ele verá então, com simpatia, os que sofrem, afeiçoando-se, assim, à grande família dos infelizes! (1900, p.6).

É reconhecido como antecessor de Monteiro Lobato, o autor e escritor Alberto Figueiredo Pimentel (Macaé, 1869-1914). Figueiredo Pimentel (Mendes e Catharina, 2019) foi além de poeta, contista, cronista, autor de literatura infantil e tradutor. Manteve por muitos anos, desde 1907, uma seção chamada Binóculo na Gazeta de Notícias. Publicou novelas, poesia, histórias infantis e contos. Seu primeiro livro infantil publicado no Brasil foi Contos da Carochinha em 1894. Tal volume reuniu várias histórias infantis conhecidas como João e Maria, Pedro Malasartes, O Barba-azul, O Gato de Botas, Chapeuzinho Vermelho, O Pequeno Polegar, A Gata Borracheira, A Bela Adormecida, Branca de Neve, A Bela e a Fera, O Pé de Feijão, A Formiguinha e a Neve, A História de Dona Carochinha. Algumas dessas histórias possuem alguns elementos diferentes das versões mais conhecidas popularmente.

Em a Bela Adormecida, nesta versão, a princesa não é despertada pelo beijo do príncipe. Em vez disso, o príncipe chega ao palácio após os cem anos de sono da princesa terem se completado. Na história da Branca de Neve, a menina foi alvo de ataques da madrasta má por duas formas: tentando estrangulá-la com um colar e com uma maçã envenenada. Depois de comer a maçã e ser dada como morta, os anões a colocaram em uma urna de cristal e a puseram em uma montanha. Após anos, um príncipe a encontrou e a levou para seu palácio. Um dos carregadores tropeçou e o pedaço de maçã caiu da boca da princesa, fazendo-a despertar e se casar com o príncipe.

Na obra de Figueiredo Pimentel, Dona Carochinha é uma baratinha que encontra um dinheiro perdido. Ela usa esse dinheiro para encontrar um marido. No dia do casamento, o marido cai em um caldeirão de toucinho e morre cozido. Essa tragédia é um elemento central da narrativa, possivelmente explicando um futuro mal humor da personagem em outras adaptações como é retratada por Monteiro Lobato. Na versão de Lobato, ela é mal-humorada e atua como a guardiã dos personagens

dos contos de fadas. Essa característica pode ser uma consequência da tragédia na história de Pimentel, sugerindo um desenvolvimento do personagem ao longo das narrativas. Essas variações destacam como personagens de contos populares podem evoluir e assumir diferentes personalidades e histórias conforme são recontados por diferentes autores. A tragédia na história de Figueiredo Pimentel poderia muito bem ser um ponto de origem para a personalidade mais amarga e severa da Carochinha na obra de Monteiro Lobato.

Com o tempo, o termo Contos da Carochinha iria servir para representar, no Brasil e em Portugal, o que hoje é mais comumente conhecido como contos de fadas. E a figura da carochinha acabou por se incorporar ao nosso folclore, representando a imagem de uma senhora bondosa, que conta as suas historinhas para entreter as crianças.

O rompimento com os padrões de literatura europeia, segundo D'ávila (1961), deve-se a Monteiro Lobato (1882-1948) que, por meio de sua obra “A Menina do Nariz Arrebitado”, inicia em 1920, o que hoje podemos chamar de Literatura Infantil puramente brasileira. No início do livro, o narrador apresenta as personagens da história, começando por Dona Benta, “trêmula, e catacega, e sem um só dente na boca”, avó de Lúcia – a Narizinho — “menina morena, com olhos pretos como duas jabuticabas”. Em seguida, descreve as outras moradoras do Sítio do Picapau Amarelo:

[...] existe na casa tia Nastácia, uma excelente negra de estimação, e mais a Excelentíssima Senhora Dona Emília, uma boneca de pano, fabricada pela preta, e muito feiosa, a pobre, com seus olhos de retrós preto e as sobancelhas tão lá em cima que é ver uma cara de bruxa. [...].

Monteiro Lobato, nome completo José Bento Renato Monteiro Lobato, foi um dos mais importantes escritores e editores brasileiros. Ele nasceu em Taubaté, São Paulo, em 18 de abril de 1882 e faleceu em São Paulo em 4 de julho de 1948. Lobato é amplamente reconhecido por sua contribuição à literatura infantil brasileira (Veiga, 2020).

Sua obra vai além e abrange contos, artigos, críticas, crônicas, temas sociais e econômicos. Lobato foi um pioneiro na literatura infantil no Brasil ao criar o universo do Sítio do Picapau Amarelo no qual personagens como Emília, Visconde de Sabugosa, Dona Benta, e Narizinho se tornaram marcantes e continuam a ser populares até hoje. Sua escrita para crianças é conhecida por combinar realidade e fantasia, educando e divertindo ao mesmo tempo. Além de sua obra infantil, ele

também foi um ativo crítico social e político, escrevendo sobre a importância do petróleo e do ferro para o desenvolvimento do Brasil (Russo, 2021) em obras como: O Escândalo do Petróleo (1936) e Ferro (1931). Seu único romance, O Presidente Negro (1926), aborda questões raciais e políticas.

Monteiro Lobato também teve um papel significativo como editor, sendo responsável pela publicação de livros inéditos e traduções de obras importantes para o Brasil. Ele foi um defensor do progresso industrial e econômico do país e usou sua voz para criticar injustiças e promover mudanças sociais. A obra e o legado de Monteiro Lobato continuam a influenciar a cultura brasileira, especialmente no campo da literatura infantil, onde ele é considerado um dos autores mais influentes de todos os tempos.

Lobato criou várias personagens que se tornaram icônicas na literatura infantil brasileira, principalmente através de sua obra Sítio do Picapau Amarelo. Eis as principais:

Narizinho, neta de Dona Benta, é a primeira personagem a ser apresentada no universo do Sítio do Picapau Amarelo. Ela é uma menina doce, sonhadora e amiga de todos os personagens do Sítio. Sua curiosidade a leva a muitas aventuras. Pedrinho é o neto de Dona Benta e primo de Narizinho. Ele é corajoso, aventureiro e adora explorar o Sítio e seus arredores. É também um grande amigo de Emília e do Visconde de Sabugosa. Dona Benta é a avó de Narizinho e Pedrinho. Ela é a dona do Sítio do Picapau Amarelo e uma figura sábia, gentil e acolhedora. Dona Benta é conhecida por contar histórias para as crianças e é uma grande incentivadora da educação.

Tia Nastácia é a cozinheira do Sítio, famosa por suas deliciosas receitas, especialmente seus bolinhos de chuva. Ela é uma figura maternal e tem grande carinho por todas as crianças do Sítio. O Visconde é um sábio boneco feito de sabugo de milho, que se torna vivo e é o "cientista" do grupo. Ele adora ler e estudar, sendo uma referência de conhecimento e sabedoria no Sítio. Rabicó é um porquinho de estimação de Narizinho, que tem um apetite insaciável e é conhecido por sua preguiça e medo de se tornar um prato na mesa. Cuca é uma vilã famosa do folclore brasileiro, retratada como uma bruxa com aparência de jacaré. Ela é a principal antagonista das aventuras no Sítio do Picapau Amarelo. Saci Pererê: O Saci é um personagem do folclore brasileiro que aparece nas histórias de Monteiro Lobato. Ele é um moleque travesso, com uma perna só, que adora pregar peças, mas também ajuda as crianças

em suas aventuras. Uma boneca de pano que ganha vida graças a uma pílula do Dr. Caramujo. Emília é conhecida por sua personalidade irreverente, curiosa e falante. Ela se tornou uma das personagens mais queridas e representativas da literatura infantil brasileira. É dona de uma personalidade egocêntrica e curiosa como mostra o trecho:

Pedrinho, na varanda, lia um jornal. De repente parou, e disse a Emília, que andava rondando por ali:

— Vá perguntar a vovó o que quer dizer folclore.

— Vá? Dobre a língua. Eu só faço coisas quando me pedem por favor.

Pedrinho, que estava com preguiça de levantar-se, cedeu à exigência da ex-boneca.

— Emilinha do coração — disse ele — faça-me o maravilhoso favor de ir perguntar à vovó que coisa significa a palavra folclore, sim, Teteia?

Emília foi e voltou com a resposta.

— Dona Benta disse que folk quer dizer gente, povo; e lore quer dizer sabedoria, ciência. Folclore são as coisas que o povo sabe por boca, de um contar para o outro, de pais a filhos — os contos, as histórias, as anedotas, as superstições, as bobagens, a sabedoria popular etc. e tal. Por que pergunta isso, Pedrinho?

O menino calou-se. Estava pensativo, com os olhos lá longe. Depois disse:

— Uma ideia que eu tive. Tia Nastácia é o povo. Tudo que o povo sabe e vai contando, de um para outro, ela deve saber. Estou com o plano de espremer tia Nastácia para tirar o leite do folclore que há nela. (Lobato, 1957, p.101).

Emília ainda não tem vida nem fala no primeiro livro infantil de Lobato. Tia Nastácia quase não fala. No final da história, ela acorda Lúcia do sonho transcorrido no Reino das Águas Claras: “– Narizinho, vovó está chamando!”. Tanto Tia Nastácia quanto Emília passam a falar muito, como jamais bonecas e negras haviam falado antes em histórias infantis brasileiras (Bignotto, 2021). Na sequência, Lobato vai publicando capítulos até reuni-los no livro: *Narizinho arrebitado*, segundo livro de leitura para uso das escolas primárias no Brasil em 1921.

Lobato incorporou personagens de origem africana em suas obras, refletindo, em parte, a presença e a influência da cultura africana no Brasil. Um exemplo notável é o personagem Tio Barnabé, que aparece nas histórias do Sítio do Picapau Amarelo. Tio Barnabé desempenha o papel de mentor e guardião da sabedoria tradicional, transmitindo conhecimentos às crianças do Sítio.

Sua conexão com as raízes africanas e seu conhecimento das histórias e mitos do folclore brasileiro o tornam um símbolo da preservação cultural. A representação de Tio Barnabé e outros personagens com traços africanos em suas obras reflete a

miscigenação cultural que é característica do Brasil. Lobato reconhece, em certa medida, a importância das contribuições africanas para a identidade cultural do país.

Sendo um grande amigo de Pedrinho, Tio Barnabé ensinou o menino a “caçar” um saci. No trecho do livro “O Saci”, Pedrinho e Tio Barnabé conversam sobre a existência do saci:

[...] —Tio Barnabé eu vivo querendo saber duma coisa e ninguém me conta direito. Sobre o saci. Será mesmo que existe saci?  
 O negro deu uma risada gostosa e, depois de encher de fumo picado o velho pito, começou a falar:  
 — Pois, Seu Pedrinho, saci é uma coisa que eu juro que "exéste". Gente da cidade não acredita — mas "exéste". A primeira vez que vi saci eu tinha assim a sua idade. Isso foi no tempo da escravidão, na Fazenda do Passo Fundo, que era do defunto Major Teotônio, pai desse Coronel Teodorico, compadre de sua avó, Dona Benta. Foi lá que vi o primeiro saci. Depois disso, quantos e quantos! [...] (Lobato, 1994, p.18).

Outra personagem de destaque é Tia Nastácia. Como sabido, é uma das figuras mais simpáticas criadas por Lobato. A Negra, trabalha na casa de uma família matriarcal branca e passa a maior parte do tempo na cozinha. Retomando a publicação que leva o nome da personagem, é possível perceber severos desacatos da Emília (boneca de pano que tem vida) com a empregada. Algumas características africanas foram utilizadas na construção de personagens como Tio Barnabé, reconhecendo a influência da cultura africana na formação da identidade brasileira, embora a obra também apresente desafios e críticas quanto à representação racial.

*Sítio do Picapau Amarelo* é uma obra composta por uma série de livros (23 volumes) com a mesma popularidade que suas outras obras para crianças de destaque tais como: *Reinações de Narizinho* (1931) e *Caçadas de Pedrinho* (1933). A obra tem passado de geração a geração e geralmente representa a Literatura Infantil brasileira.

Embora seja reconhecido como um dos principais escritores da literatura infantil brasileira, Lobato também é alvo de críticas, principalmente em relação a aspectos de sua obra que refletem preconceitos raciais e sociais. Lilia Schwarcz, historiadora e antropóloga; Ana Maria Gonçalves, escritora e autora do livro *Um Defeito de Cor* (2006) e Nilma Lino Gomes, pedagoga e especialista em educação antirracista, são algumas das escritoras que fomentam o debate em relação a literatura lobatiana.

Schwarcz (2019) em seu livro “*Reinações de Monteiro Lobato*” escreveu sobre a presença de estereótipos raciais nas obras de Lobato. Em particular, ela discute o racismo presente na descrição de personagens como Tia Nastácia. Gonçalves (2006) criticou Lobato por seu racismo, especialmente em relação às personagens negras. Ela defende que a obra de Lobato deve ser lida e discutida com um olhar crítico, considerando o contexto histórico sem deixar de lado os preconceitos presentes. Gomes (2010) também aborda as representações racistas nas obras de Monteiro Lobato. Ela argumenta que é necessário problematizar essas representações no contexto da educação, para evitar a perpetuação de estereótipos raciais.

Autores e críticos literários, como as citadas neste estudo, contribuem para um debate mais amplo sobre a obra de Monteiro Lobato. Elas enfatizam sobre a importância de se ler suas obras com uma compreensão crítica dos contextos sociais e culturais que influenciaram sua escrita. Argumentando e problematizando sem perder de vista o contexto histórico.

As obras de Lobato foram difundidas nas escolas públicas de São Paulo, inicialmente. Contudo, a difusão de sua obra assim como as dos demais escritores, foi aumentada a partir do surgimento das salas de leitura ao redor do país. Nesse trabalho, terá destaque as salas de leitura no Rio de Janeiro como será apresentado no próximo capítulo.

## 2 A DIFUSÃO DA LITERATURA INFANTIL NAS ESCOLAS PÚBLICAS CARIOCAS

### 2.1 CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), os populares Brizolões, foram um projeto educacional idealizado por Darcy Ribeiro (antropólogo), planejado por Oscar Niemeyer (arquiteto e urbanista) e executado por Leonel Brizola (engenheiro e governador). Nas palavras do próprio Darcy: "Uma revolução na educação pública do País". Sua Implementação, deu-se inicialmente no estado do Rio de Janeiro. O projeto foi articulado ao longo dos dois mandatos do então governador Leonel de Moura Brizola. O governador tinha como proposta "oferecer ensino público de qualidade em período integral aos alunos da rede estadual". Esses centros foram concebidos: "[...] como uma resposta à necessidade de democratização do acesso à educação de qualidade, especialmente em um contexto de desigualdade social [...]" (Ribeiro, 1986, p.41).

Brizola era um entusiasta da educação pública do país. Sendo assim, a proposta dos CIEPs tornou-se inovadora, pois não se limitava apenas ao ensino acadêmico. Muito mais do que isso, buscava integrar diversas dimensões do desenvolvimento humano incluindo atividades culturais, esportivas e de assistência social. Com uma estrutura física projetada para atender a diversas atividades, os Brizolões funcionavam em período integral, permitindo que os alunos permanecessem na escola durante todo o dia o que era especialmente benéfico para as famílias de baixa renda. A partir de então, foi estabelecido um modelo educacional que influenciou políticas públicas em outras regiões e continua a ser referência em discussões sobre educação integral e inclusão social como profere Darcy Ribeiro:

"[...] entrou permanentemente na agenda das políticas educacionais do país, principalmente por sua importância para a formação social do sujeito pleno, amenizando desigualdades sociais, apoiando em diversos aspectos as comunidades nas quais estavam inseridos, e participando de um contexto mais amplo de segurança social, inserido nas políticas de direitos humanos e de segurança pública de seu governo". (Ribeiro, 1986, p.41)

Os CIEPs ofereciam uma educação integral com horário estendido de oito horas diárias. Além do currículo regular, as atividades incluíam programas culturais, estudos dirigidos e educação física. As crianças recebiam refeições completas, desde o café da manhã até o jantar. Tinham acesso a atendimento médico e odontológico.

Cada unidade dos CIEPs tinha capacidade média para mil alunos e fornecia todo o material didático necessário. Em cada turno, havia uma professora responsável garantindo um acompanhamento próximo e acolhedor aos estudantes.

Durante as férias escolares e no fim do período letivo, os CIEPs ofereciam atividades recreativas, permitindo que as crianças continuassem frequentando o ambiente escolar e tivessem acesso a recursos, considerados primordiais, como as salas de leitura e às refeições: “[...] e isto explica serem no térreo, para elas abertas aos sábados e domingos, ginásio, gabinete médico, biblioteca [...]” (Niemeyer, 1985, *Jornal do Brasil*). Um dos objetivos principais do projeto era tirar crianças carentes das ruas. Para isso, foram criados os “pais sociais”, ou seja, funcionários públicos que residiam nos CIEPs e cuidavam das crianças que também viviam nas unidades. Esse modelo de cuidado buscava proporcionar um ambiente seguro e acolhedor para essas crianças, oferecendo-lhes melhores oportunidades de desenvolvimento e aprendizado.

O projeto arquitetônico dos edifícios é da autoria do renomado arquiteto e urbanista Oscar Niemeyer. Foram erguidas mais de 500 unidades escolares. Um destaque desse projeto foi a utilização de peças pré-moldadas de concreto, o que reduzia os custos de construção. Essa ideia é destacada nas palavras de Oscar Niemeyer:

“[...] Por outro lado, os CIEPs não representam custos vultosos, nem são faraônicos (para usar um termo do agrado da mediocridade inevitável). Obedecem a um programa e não existe mágica em matéria de construção [...]. Adaptam-se a qualquer lugar, junto às favelas, inclusive, o que é sem dúvida importante [...]” (Niemeyer, 1985, *Jornal do Brasil*).

Pela concepção de Niemeyer (Ribeiro, 1986) os edifícios principais dos CIEPs tinham três pavimentos e incluíam salas de aula, centro médico, cozinha, refeitório, banheiros, áreas de apoio e recreação. Além disso, havia um ginásio esportivo, que também podia ser utilizado para atividades artísticas e culturais, um edifício dedicado à biblioteca e dormitórios. Durante o segundo mandato de Leonel Brizola, algumas unidades passaram a contar com piscinas. Infelizmente, os governos que sucederam a Brizola não mantiveram a continuidade administrativa do projeto, desvirtuando sua principal característica: o ensino integral. Assim, muitas unidades dos CIEPs foram transformadas em escolas comuns com ensino em turnos, e as que estavam parcialmente concluídas foram abandonadas.

O modelo dos CIEPs, segundo Sales (2000), inspirou os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), adotados em âmbito nacional a partir de 1990, durante o Governo Collor. Mais recentemente, o governo do prefeito do Rio de Janeiro, Eduardo Paes (2009-2016), inspirou-se nos CIEPs para criar as "Escolas do Amanhã", que são escolas municipais com ensino em tempo integral. Os CIEPs foram criados na década de 1980 por Darcy Ribeiro, quando era Secretário da Educação no Rio de Janeiro, durante o governo de Leonel Brizola. A inspiração para a criação dos CIEPs veio, segundo alguns estudiosos, do projeto Escola-Parque de Salvador, desenvolvido por Anísio Teixeira na década de 1950.

Apesar das intenções ambiciosas e inovadoras, o projeto dos CIEPs recebeu diversas críticas. Algumas delas foram relacionadas à:

- **Dificuldade de Sustentabilidade:** A manutenção de um programa tão abrangente e ambicioso exigia recursos financeiros e administrativos significativos, o que se mostrou difícil de sustentar a longo prazo, especialmente em contextos políticos e econômicos adversos.

- **Gestão Centralizada:** A padronização e a centralização administrativa, embora visassem garantir uniformidade na qualidade, muitas vezes não levaram em conta as particularidades e necessidades específicas.

- **Custo dos Prédios:** Muitos críticos apontaram que os custos de construção dos edifícios dos CIEPs eram elevados, especialmente considerando o uso de peças pré-moldadas de concreto e a grandiosidade das instalações projetadas por Oscar Niemeyer.

- **Qualidade da Arquitetura:** Houve também críticas à qualidade da arquitetura dos CIEPs. Houve o argumento de que o foco excessivo no design arquitetônico sobrepujava as necessidades pedagógicas e funcionais das escolas.

- **Localização:** Algumas escolas foram construídas em áreas que não atendiam adequadamente às comunidades mais necessitadas ou que tinham problemas de acessibilidade.

- **Período Letivo de Oito Horas:** A proposta de um período letivo de oito horas também foi alvo de questionamentos. Alguns críticos acreditavam que essa extensão do horário escolar poderia ser cansativa para as crianças e que a infraestrutura e os recursos humanos necessários para manter esse modelo eram insuficientes.

- **Primazia do Arquitetônico sobre o Pedagógico:** Muitos acreditavam que o projeto arquitetônico tinha prioridade sobre o pedagógico. A ausência de equipes de

educadores qualificados e preparados para implementar o modelo pedagógico inovador dos CIEPs foi uma crítica recorrente.

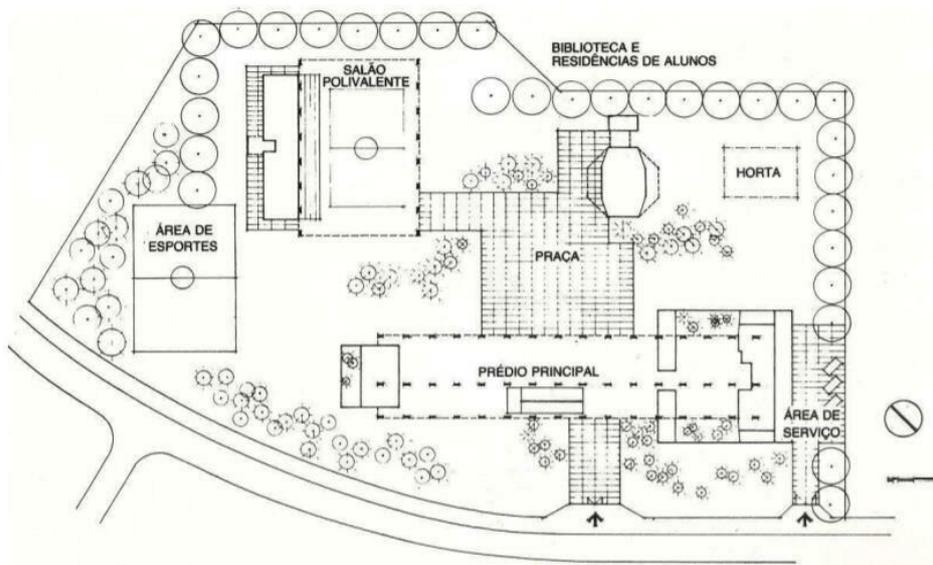
Contudo, seu estilo arquitetônico simples e a rapidez com que foram fabricados transformaram os Cieps, tombados em 2010 pelo Município do Rio de Janeiro, em patrimônio histórico e urbanístico:

“[...] Atualmente, 284 unidades, sendo 30 na capital, estão sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação e atendem a cerca de 184 mil alunos do ensino regular (Fundamental e Médio), do Ensino Médio integrado, do projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da educação especial. Dessas unidades, 68 oferecem horário integral. Apesar de originalmente ter sido destinado a alunos da rede estadual, hoje o município administra 101 unidades. Ao todo, são 385 Cieps no estado” (Bertolucci, 2015, O Globo).

Além de referência em design e arquitetura, continua inspirando projetos semelhantes mundo afora, conforme detalha o editorial: “É facilmente replicável em qualquer situação, por ser pré-moldado. Esse trabalho se reflete, inclusive, nas produções atuais. Eu, por exemplo, assinei em 2010 o projeto das Clínicas da Família, semelhante ao dos Cieps. Existem 40 unidades em toda a cidade” (Pessoa, 2015, O Globo).

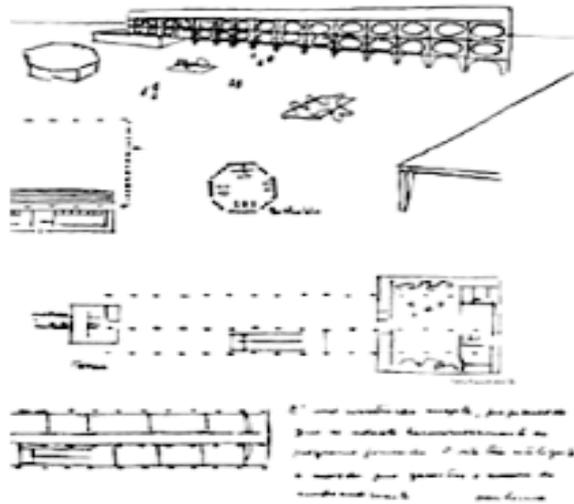
Embora os CIEPs não tenham seguido aquilo que foi originalmente elaborado por Darcy Ribeiro, é inegável a importância desse projeto para a educação brasileira. A certeza da educação pública como direito só é possível em razão das propostas metodológicas desenvolvidas pelos defensores do ensino integral e libertador. Esses pilares contribuíram para que a educação fosse propagada como instrumento no combate à desigualdade e na busca de uma sociedade mais democrática. Conforme figuras 1,2,3 e 4 é possível visualizar alguns croquis, plantas baixas e fotografias da obra idealizada por Niemeyer:

Figura 1 – Biblioteca e residências de alunos



Fonte: CASTRO, 2009

Figura 2 – Croqui do esquema de concepção dos CIEPS, arquiteto Oscar Niemeyer



Fonte: <http://www.ufrj.br/fau>.

Figura 3 - Vista aérea um CIEP



Fonte: <http://www.ufrj.br/fau>.

Figura 4 - Vista de um prédio do CIEP



Fonte: <http://geografiaatualidade.blogspot.com.br/2010/09/102-anos.html>

Ao detalhar este trabalho para verificar quais eram as estratégias adotadas pelos implementadores do projeto de alfabetização dos Cieps, para superar os problemas do fracasso escolar, e particularmente do fracasso da alfabetização das crianças das classes populares, constata-se que eles estavam muito preocupados com a conscientização política dos professores e com a formação continuada que estes devem ter para trabalhar com crianças das classes populares.

Curiosamente, o uso de uma escolarização de tempo integral, e mais a oferta de uma educação integral, não foram mencionadas como uma das estratégias utilizadas. Nenhuma informação deixou compreender que a maneira como essa

escola funcionava, ajudaria a acabar com o fracasso escolar. Ocorreram colocações de que esta estrutura de funcionamento se dava pelo aumento de mulheres no mercado de trabalho. Não é possível ignorar que a escola de tempo integral veio responder às mudanças sociais como a inserção cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho, o número crescente de mães solteiras e de divórcios, mas não podemos pensar que este tipo de escolarização não tem um efeito pedagógico, que é o alcance de uma educação de qualidade para todos, por meio de uma educação integral.

A estratégia mencionada por todas as informações obtidas, a conscientização política dos professores e a permanente formação deles, é de fundamental importância na construção de uma educação de qualidade para todos. Os idealizadores do projeto queriam que seus professores conhecessem qual era a nova clientela que estava frequentando a escola pública; quais eram os saberes que elas possuíam; como trabalhar com as diferentes culturas e não taxá-las como inferiores (tendo-se sempre em mente que existem diferenças culturais e não déficit cultural); que professores e alunos são agentes ativos e que juntos podem transformar a dura realidade do fracasso escolar; e, ainda, que os professores precisam estar em estudo constante, acompanhando os avanços de sua área, já que a educação, felizmente, não é algo estático.

Para que esse objetivo fosse atendido, algumas estratégias foram colocadas em prática. A primeira se referia à seleção dos professores para trabalhar nos Cieps. No princípio, só iria trabalhar em CIEP o professor interessado pelo projeto, passando este por uma entrevista, quando seria analisado seu perfil profissional, sendo a disposição para a mudança e para o estudo as características mais valorizadas. Mas, alguns informantes nos disseram que com o número crescente de Cieps, essas entrevistas se tornaram inviáveis e um concurso público foi aberto com o objetivo (dissimulado) de contratar professores para os Cieps, entrando, então, para o quadro de docentes dos Cieps professores que não acreditavam no projeto e que não estavam dispostos a fazer qualquer tipo de mudança em sua prática pedagógica.

A segunda estratégia foi a organização de grandes encontros com todas as pessoas que iriam trabalhar no CIEP antes de sua inauguração. Esses encontros tinham uma parte mais geral e depois a equipe era dividida em grupos de interesse (ex: professores da alfabetização com a equipe responsável pelo projeto de alfabetização). Interrogados sobre a duração desses encontros, os informantes nos

disseram que eles duravam em média uma semana, mas poderia variar segundo a necessidade do grupo ou a disponibilidade da equipe responsável. Essa estratégia pode ser vista por dois ângulos: por um lado, ela mostra uma verdadeira preocupação uma tendência, da parte dos responsáveis pelo projeto, a utilizar esses meios para forjar uma adesão sem falha ao projeto evitando, assim, algum tipo de resistência.

A terceira estratégia era a formação continuada dos professores, sendo essa a mais importante para os idealizadores do projeto. Para estes, os professores deveriam ter dentro de sua carga horária de trabalho um momento para estudar, um momento para discutir a sua prática de sala de aula e um momento para se fazer o planejamento coletivo. Quatro horas semanais foram destinadas a este fim. Segundo os responsáveis pelo projeto, infelizmente, esta estratégia não deu os frutos esperados, pois alguns obstáculos foram encontrados. Os dois mais importantes seriam: os limites da formação inicial dos professores e a desvalorização social da profissão de professor, particularmente no que se refere à questão dos salários. Entretanto, segundo nossos entrevistados, esses obstáculos não prejudicaram por completo a formação continuada dos professores, visto que muitos desses teriam incorporado a suas práticas um novo conceito de educação, de construção do conhecimento e da verdadeira construção da cidadania.

Os Cieps seriam a forma dos filhos das famílias mais pobres terem acesso a uma educação de boa qualidade e de estarem alimentados e ligados à cultura como forma de lazer e aprendizado, o que os afastariam da sedução da atividade criminosa nas comunidades de baixa renda.

Partindo da ideia de utilizar a técnica do concreto pré-moldado, que possibilita montar cada Ciep como um jogo de armar, em um prazo de apenas quatro meses Niemeyer criou um projeto-padrão que é 30% mais barato que uma obra que utilize a técnica convencional de fazer a concretagem no próprio local de construção. Na construção do Ciep, como estabeleceu o Engenheiro calculista José Carlos Sussekind, “a arquitetura é inseparável da estrutura; existe uma especial integração arquitetura-engenharia”. (Ribeiro, 1986, p.103)

Darcy Ribeiro em *O Livro dos Cieps* (Ribeiro, 1986) ressalta a ousadia do projeto, a concepção de Niemeyer e a estrutura física e a composição arquitetônica da obra. Cada Ciep é composto por três construções distintas: o Prédio Principal, o Salão Polivalente e a Biblioteca. O Prédio Principal possui três pavimentos ligados por uma rampa central. No pavimento térreo, localizam-se o refeitório com capacidade

para 200 pessoas e uma cozinha dimensionada para confeccionar o desjejum, almoço e lanche para até mil crianças. No outro extremo do pavimento térreo fica o centro médico e, entre este e o refeitório, um amplo recreio coberto. Nos dois pavimentos superiores, estão localizadas as salas de aulas, um auditório, as salas especiais (Estudo Dirigido e outras atividades) e as instalações administrativas. No terraço, uma área reservada para atividades de lazer e dois reservatórios de água.

O Salão Polivalente é um ginásio desportivo coberto, dotado de arquibancada, vestiários e depósito para guarda de materiais. A terceira construção é a Biblioteca, idealizada para atender os alunos tanto para consultas individuais quanto em grupos supervisionados, estando também à disposição da comunidade. Sobre a Biblioteca, existe uma verdadeira residência, com alojamentos para doze crianças (meninos ou meninas), que poderão morar na escola em caso de necessidade, sob os cuidados de um casal (que dispõe na casa de quarto próprio, sala comum, sanitário exclusivo e cozinha). Para os terrenos nos quais não se consiga instalar todas as três construções que integram o Projeto-Padrão, foi elaborada uma alternativa, denominada Ciep Compacto, que é composto apenas pelo Prédio Principal, ficando no terraço a quadra coberta, os vestiários, a Biblioteca e as caixas-d'água.

Segundo o idealizador do projeto, Oscar Niemeyer, a ideia de construir escolas em série “surgiu naturalmente a utilização do pré-fabricado, para fazê-las multiplicáveis, econômicas e rápidas de construir: nesses casos, é a economia que exige a repetição e o modulado”. (Ribeiro, 1986, p.108) Mas, a despeito de toda a lógica, surgiram diversas críticas ao Programa Especial de Educação, assentadas numa ideia equivocada: a de que o Ciep é uma escola “mastodôntica, suntuosa e muito cara”.

Estes ataques, mais baseados em adjetivos que em substantivos, parecem ter como pano de fundo a crença de que os brasileiros devem se conformar com a precariedade dos recursos públicos que os governos têm dedicado à rede pública de ensino, ao longo da história do país. Mas a verdade é que o Ciep nada tem de “suntuoso”. Ao contrário, é simples, despojado, não utiliza material aristocrático, supérfluo. E a utilização do concreto pré-moldado possibilita conter despesas consideráveis.

Durante a inauguração do primeiro de todos os Cieps, batizado com o nome de Tancredo Neves, o próprio governador Leonel Brizola comparou os custos da construção civil e os do projeto de Niemeyer. Pelos seus cálculos, o Ciep Tancredo

Neves custou, em 1985, Cr\$ 3 bilhões e 978 milhões, (moeda da época) enquanto um edifício com a mesma metragem custaria, na mesma época, R\$ 5 bilhões e 737 milhões. O que não se pode negar é que o Ciep é bonito, atraente e respeitável, apesar da enorme racionalização da sua estrutura. E talvez seja este o centro de toda a polêmica: o povo não tem direito de ter seus filhos estudando em escolas bonitas e funcionais, arejadas e eficientes? Há quem ache que não. Argumenta-se que somos um país pobre e que, por isso, as escolas devem ser pequenas e humildes.

Os encontros pedagógicos foram um legado deixado pela política educacional dos CIEPs que norteavam a atuação da Equipe Pedagógica. Conforme figura 5, é possível ver Darcy Ribeiro juntamente com professores, alunos e responsáveis participando de um desses encontros.

Figura 5 – Encontro pedagógico



Fonte: Reprodução/PDT

Terminado o ciclo dos governos mais populares como Brizola, Garotinho e Rosinha que, com críticas sobre este ou aquele ponto ou até o cometimento de erros graves no governo a ideia original dos Cieps, vinha sendo mantida, ou seja, a proposta da educação em horário integral. Entretanto, ao assumir o governo do estado, após divergir politicamente de Brizola e estar em um novo campo político, Marcello Crivella e sua Secretária de Estado de Educação não aceitavam o sistema de educação integral e fizeram com que os Cieps passassem a ter três turnos escolares desvirtuando completamente a ideia original de Darcy Ribeiro e Brizola.

Acabou-se também por se abandonar várias obras de construção de Cieps que se transformaram em esqueletos sem uso. Finalmente, pelo problema na segurança pública que o Estado do Rio de Janeiro atravessa até os dias atuais, muitos Cieps situados em áreas dentro ou muito próximos às comunidades 'dominadas' pelo narcotráfico as direções dos Cieps foram obrigadas a aceitar a presença de traficantes nos pátios dos Cieps ou mesmo o uso de instalações das escolas para a guarda de drogas e armamento.

Apesar dos Cieps continuarem existindo formalmente, sua concepção original como modelo educacional hoje não existe mais. Contudo, o ideal das Salas de Leitura permanecem como mostrado na próxima seção.

## **2.2 Salas de Leitura**

Conforme o documento *Multieducação: Sala de Leitura – 2ª edição*, a Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro conta com um espaço voltado para a promoção da leitura e a formação de leitores nas escolas: as Salas de Leitura

Os Professores Regentes de Sala de Leitura dinamizam a cultura da leitura através de acervos de literatura infantil e juvenil, livros para professores, vídeos, sites e outras mídias impressas ou digitais, inserindo as diversas práticas leitoras no cotidiano escolar, a partir da compreensão de que o texto, nas suas diferentes possibilidades, é o ponto de partida e de chegada para a formação de leitores críticos, criativos, capazes de ler e escrever sua própria história.

Compreendidas no contexto do Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar, a Sala de Leitura busca desenvolver ações integradas à sala de aula, atendendo também a toda a comunidade escolar por meio de atividades tais como empréstimos dos acervos disponíveis, rodas de leitura, oficinas, encontros com autores e mostras de trabalhos, entre outras: “lidar com os múltiplos universos que se encontram na escola” (NBCM, 1996, p. 108), objetivando a unidade na diversidade.

Atualmente, são 30 Salas de Leitura Polo que funcionam como estruturas de suporte, com um núcleo de mídia educação (equipamentos para o trabalho com TV, rádio, jornal, fotografia e internet), além de uma equipe de professores multiplicadores de práticas pedagógicas e das orientações para o trabalho oriundas da Divisão de Mídia- Educação, para as demais Salas de Leitura, denominadas Satélites, que totalizam aproximadamente 1004 unidades.

### 2.3 Origem das Salas de Leitura

O desenvolvimento de espaços destinados ao aprimoramento da leitura no Brasil surge na década de 1980 em decorrência das necessidades sociais que se avolumavam na época, como a crescente massa urbana e a falta de profissionais capacitados para atuar no mercado, explicitando ainda mais os baixos níveis educacionais, de leitura e de letramento. Logo, partir da década de 1980, mais especificamente no ano de 1988, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), ao lado do Ministério da Educação e Cultura (MEC), cria o Projeto Sala de Leitura, estabelecendo como público-alvo as crianças e os jovens, além de manter o desejo de abranger todo o país com o incentivo à leitura, realizando, para isso, a distribuição de livros de literatura e livros didáticos, principalmente em escolas públicas de Ensino Fundamental de São Paulo.

Mesmo sendo diferente da Biblioteca Escolar, mas não dissociado a esta, o Projeto Sala de Leitura, que ampliou o uso do termo face ao setor, possui uma origem proveniente de uma escola e de uma biblioteca infantil, do mesmo modo em que caminhou, em seus fundamentos, ao lado de outros projetos, como o Plano Trienal do Programa Escola-Biblioteca, que previa metas entre os anos de 1976 e 1978 para expandir o alcance do programa. Na década de implantação das salas de leitura, 1980, o projeto encarregado em dar seguimento às atividades somou diversos avanços para as bases do ambiente de leitura. Alguns exemplos são as cinco participações na Bienal Internacional do Livro, 225 unidades instaladas e mais de 200 mil alunos atendidos, assim como ocorreu um distanciamento dos ideais da Biblioteca Escolar e a apreciação da leitura passou a ser o núcleo motivador do projeto.

Já nos anos 1990 existiam mais de 300 salas de leitura em funcionamento, incorporando agora as escolas que não possuíam um ambiente de leitura adequado, como as Escolas Municipais de Ensino Infantil (EMEIs). São instituídas também mais participações e parcerias culturais, como ao lado do Itaú Cultural, da Cinemateca e conversas com escritores, da mesma forma em que as participações na Bienal Internacional do Livro e a expansão dos acervos continuavam a ocorrer. Entre os anos 2000 e 2010, as salas de leitura já se mostravam consolidadas e ativas, gerando novas associações com os Centros de Educação Infantil (CEIs) e Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs), do mesmo modo em que foi criado o

Programa Minha Biblioteca e os cursos para educadores, como o Programa Círculo de Leituras, em parceria com o Instituto Tomie Ohtake.

Em 2009, especialmente no dia 18 de fevereiro, a Resolução SE 15 consolidou o Projeto Sala de Leitura nas escolas públicas estaduais de São Paulo, consolidando todos os avanços conquistados pelo projeto no decorrer dos anos. Com a Resolução ativa, 604 municípios foram atendidos e o acesso a diferentes materiais foi permitido aos alunos, ou seja, livros, catálogos, vídeos, CDs, DVDs, jornais e outros passaram a ser itens do cotidiano escolar de diferentes estudantes.

A última atualização do Projeto Sala de Leitura foi feita em 2017 e, por meio de seu histórico, torna explícito que o caminho de diversas crianças e jovens foi reconstruído a partir da interação com a leitura, salientando a importância de tais ambientes face à formação dos sujeitos.

Será evidenciado, por meio de documentos oficiais, como foi implementado e gerenciado o projeto de Salas de Leitura nas Escolas do Município do Rio de Janeiro. Para este estudo, foram utilizados documentos e todas as resoluções e portarias publicadas em Diário Oficial, tanto na esfera federal quanto na estadual e municipal. Em relação ao programa de Salas de Leitura da FAE, foi encontrada apenas a resolução que institui o programa. Sobre as Salas de Leitura dos CIEPs, existem os livros do Programa Especial de Educação, que serviram como referência.

Tem-se a relação de todos os documentos numerados que servirão como forma de identificação:

a) Documento 1 – Resolução n. 14 de 26 de julho de 1984 – institui o programa de salas de leitura – fundação de assistência ao estudante – FAE;

b) Documento 2 – Diretrizes básicas para a implantação de salas de leitura nas escolas de horário parcial da rede pública – sem data;

c) Documento 3 – Portaria n. 3677 EDGED 25/8/77 – implantação das unidades técnicas de multimeios;

d) Documento 4 – Portaria n. 12/90 EDGE em 02/05/90 – dispõe sobre a implantação e funcionamento das salas de leitura das unidades escolares de horário parcial da rede pública de ensino do município do rio de janeiro e as atribuições do Encarregado escolar de multimeios.

e) Documento 5 – Portaria n. 36/92EDGE em 22/09/92 – dispõe sobre a implantação e funcionamento das Salas de Leitura Polo e as atribuições da equipe destas salas de leitura;

f) Documento 6 – Portaria n. 37/92/EDGE em 22/10/92 – dispõe sobre a transformação da função de encarregado escolar multimeios;

g) Documento 7 – Documento provisório – redefinição das atribuições do professor Regente da Sala de Leitura Polo – sem data;

h) Documento 8 – Resolução SME n. 560, de 11/01/1996 – dispõe sobre o funcionamento das Salas de Leitura nas Unidades Escolares Oficiais da Rede Municipal de Ensino;

i) Documento 9 – Sala de Leitura Polo/ Núcleo de Mídia – Educação – um espaço em transformação. Sem data;

j) Documento 10 – Orientações Gerais para a organização do trabalho das Salas de Leitura;

k) Documento 11 - Fundamentação da proposta pedagógica da Sala de Leitura – texto manuscrito distribuído em treinamento de professores – sem data.

O estudo será restrito às Salas de Leitura das Escolas Municipais do Rio de Janeiro, já que atuo nessa rede de ensino. Será necessário resgatar as origens do programa pois, inicialmente, teve origem com os Cieps e anteriormente havia um programa nacional, da FAE, denominado Salas de Leitura. O programa tinha os seguintes objetivos:

a) Organizar um acervo atualizado e variado de livros aos alunos de Ensino Fundamental que desenvolvam a postura analítica o senso crítico pelo oferecimento de diversas alternativas de interpretação real, aumentando suas perspectivas de formação e crescimento cultural; atendam às necessidades de ludismo habilitando a manipulação do livro sem intermediários.

b) Criar um ambiente físico e psicológico que faculte a descontração muscular importante à fruição do texto e prazer da leitura;

c) Proporcionar ao professor a oportunidade de se manter informado sobre a produção editorial e atualizar-se do ponto de vista cultural e cognitivo sobre o livro infantojuvenil. (Resolução n. 14 de 26 de julho de 1984).

Inicialmente, foi perceptível a informalidade no ambiente e na estrutura técnica do acervo pois, eram formados por livros, revistas e jornais. O espaço não precisava ser uma sala específica, bastava existir um ambiente improvisado tal como pátio coberto, uma sala de aula inativa, jardim. O objetivo é o contato direto do aluno com os livros e afins, sem a presença de um bibliotecário.

Como essa pesquisa destina um capítulo apenas aos Cieps, é justo fazer referência à implementação das Salas de Leitura no município do Rio de Janeiro em tais ambientes. As primeiras salas foram criadas pelo Programa Especial de Educação em 1984. Entende-se a proposta da concepção com o seguinte pensamento de Darcy Ribeiro: “Longe de construir mero depósito de livros, a biblioteca é um centro ativo de aprendizagem. Nunca é vista como mero apêndice das unidades escolares, mas como um núcleo intimamente ligado ao esforço pedagógico de professores” (Ribeiro, 1986, p. 124-125).

O termo biblioteca escolar foi utilizado nos primeiros documentos do PEE. Contudo, no livro “Falas ao Professor” do PEE, encontramos o seguinte texto:

As salas de leitura dos Cieps, na concepção que as orienta, pretendem estar distante tanto do que vêm sendo, tradicionalmente, as bibliotecas escolares – depósitos de livros – como das salas de leitura existentes, a maioria delas locais procurados apenas por uns poucos que já descobriram a importância ou o prazer de ler (Falas ao Professor, 1985, p. 31).

Para que seja possível fazer uma análise da proposta pedagógica idealizada para esses espaços, é oportuno destacar o trecho de um texto escrito por um autor desconhecido que define sua essência:

O fato de desejar que a sala de leitura se integre à vida escolar não significa, em absoluto, que ela deva se escolarizar, isto é, transformar-se em mais uma sala de aula, com horários determinados, obrigações e conteúdo a serem assimilados. Antes de tudo, a Sala de Leitura do Ciep deverá ser espaço alternativo, cujos objetivos terão algo em comum com os buscados em sala de aula, quando se trata de atendimento aos alunos, mas os mecanismos terão que ser outros e seus fins, ampliados [...].

Na sala de leitura, o aluno tem a vez de escolher a leitura que quer fazer, onde e quando. É o momento da leitura como ato individual, voluntário e interior. É possível observar que o papel da sala de leitura, nessa perspectiva, incentiva a aquisição do hábito da leitura onde esse deve ser consolidado pelo interesse do aluno. Conforme Regina Zilberman (apud Silva, 2003, p.49):

[...] a leitura capacita o ser humano a pensar e agir com liberdade, combatendo o autoritarismo e outros 'ismos' que sinalizam a reprodução das estruturas injustas da sociedade. Nesta esfera, a educação e a escola desempenham um papel de suma importância [...].

Nesse contexto, os objetivos da Sala de Leitura estimulam a criação de eventos culturais relacionados à produção e à leitura de textos, tais como: palestras

sobre livros, autores e estilos literários; lançamentos de livros infantojuvenis, apresentação de contadores de histórias populares, concursos de poesias, textos em prosa, exposições de cordel, livros artesanais, textos autorais de alunos e professores. A partir da publicação da Resolução SME nº. 560, é preciso conceber a Sala de Leitura como estrutura integrada às práticas desenvolvidas nas salas de aula, no contexto do Projeto Político Pedagógico de cada Unidade Escolar.

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação conta com uma Gerência de Leitura, criada em sua estrutura no ano de 2019, que cuida das Salas de Leitura e Bibliotecas Escolares Municipais da nossa Rede, deixando o acervo sempre atualizado para atender à comunidade escolar e incentivar a formação de leitores por meio de diferentes linguagens.

Localizada no quarto andar do Centro Administrativo São Sebastião (CASS), a GEL (Gerência de Leitura) oferece para o público em geral um acervo com mais de 12 mil títulos para empréstimos. Atualmente, possui mais de mil sócios cadastrados, entre os funcionários do CASS e comunidades do entorno.

Dentre as ações mais importantes desta gerência, estão:

a) O envio de livros para serem usados nas “Rodas de Leitura” e “Círculos de Leituras” das escolas, assim como a formação continuada dos professores;

b) Acervo literário. 656.692 livros distribuídos aos alunos para composição de acervo pessoal; 32.315 livros enviados às escolas para atendimento à Lei Federal n. 12.244/2010, perfazendo um total de mais de 1000 escolas com Salas de Leitura com acervo amplo e atualizado;

c) Roda de Leitura e Círculo de Leitura. 392.370 livros adquiridos e enviados às escolas para atendimento aos componentes curriculares Rodam de Leitura e Círculo de Leitura;

d) Canal da Sala de Leitura Virtual. Produção de mais de 600 videoaulas com ênfase na leitura; Mais de 5.000 professores formados nos Seminários e encontros de formação; Mais de 6.000 inscritos; Mais de 12.000 visualizações;

e) Formações continuadas. Mais de 5.000 professores formados; Mais de 1.000 Salas de Leitura com acervo amplo e diversificado.

Com as portas abertas para toda a comunidade escolar, as Salas de Leitura devem constituir-se em espaços aconchegantes, que convidam os leitores, de todas as idades, a uma viagem cujo roteiro se estabelece coletivamente. Nas palavras do aluno Marcelo Almeida da Escola Municipal Panamá da E/2ª Coordenadoria Regional

de Educação: “A Sala de Leitura é uma paz, é o lugar que eu desejo para todas as crianças”. (Multieducação, 2007, p. 24).

Conforme as figuras 6, 7 e 8, é possível visualizar a Sala de Leitura de uma das Escolas Municipais do Rio de Janeiro pertencente à 5ª Coordenadoria Regional de Educação.

Figura 6 – Sala de Leitura E/ 5ª CRE



Fonte: Acervo Pessoal/2024.

Figura 7 – Sala de Leitura E/5ªCRE



Fonte: Acervo Pessoal/2024

Figura 8 - Sala de Leitura E/5ªCRE



Fonte: Acervo Pessoal/2024

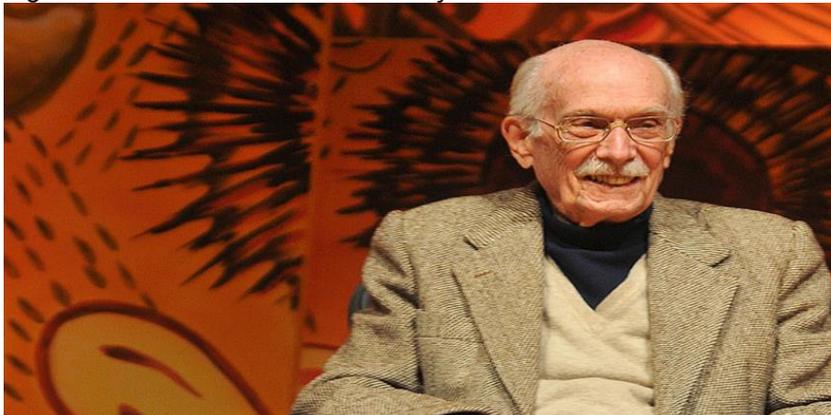
As salas de Leitura permanecem sendo um local de deleite e do encontro do diverso. É o momento do encontro da literatura onde todos dialogam e participam de uma maneira saudável, criativa e humanizada como Antônio Candido explicará na próxima seção

## 2.4 Literatura para todos

“A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante” (Antônio Candido)

Professor da Universidade de São Paulo (USP), Antônio Candido (figura 9) morreu em maio de 2017. Deixou um vasto legado com destaque para a defesa da literatura como um direito humano básico.

Figura 9– Antonio Candido na 9ª edição da Festa Literária Internacional de Paraty (FLIP).



Fonte: <https://bit.ly/2B5gRdn>. Foto de André Gomes de Melo.

No entendimento de Candido, o papel da literatura está atrelado ao papel social que tem como base a formação do sujeito e sua humanização. Para o autor, o direito à literatura deveria estar ao lado de direitos entendidos como básicos, tais como, alimentação, moradia, vestuário e saúde, e a direitos mais amplos, como a liberdade individual, o amparo da justiça pública e a resistência à opressão. Candido defende, em seu texto *Direitos Humanos e Literatura*, que a ficção atua no caráter e na formação do sujeito.

Candido salienta que considera literatura tudo aquilo que tem toque poético, ficcional ou dramático nos mais distintos níveis de uma sociedade, em todas as culturas. Dentre essas, destacam-se o folclore, a lenda, as anedotas e até as formas mais complexas de produção escritas das grandes civilizações. Preserva a ideia de que não há um ser humano sequer que viva sem alguma espécie de fabulação/ficção, pois ninguém é capaz de ficar um dia inteiro sem momentos de entrega a um universo de fábulas e fantasias. “Parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (Candido, 1989, p. 112).

Para Candido, a literatura é “[...] o sonho acordado da civilização” (p. 112), assim como não é possível que exista equilíbrio psíquico sem sonho durante o sono, “talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (p. 112)

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um com o equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (Candido, 1989, p. 113).

Candido chama atenção para papel formador de personalidade que a literatura tem. Não é possível entendê-la como uma experiência inofensiva, mas como uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, ou seja, a literatura tem papel formador de personalidade, sim, mas não segundo as convenções tradicionais; ela seria, na verdade, “a força indiscriminada e poderosa da própria realidade” (Candido, 1989, p. 113). A humanização, de acordo com Candido, é:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais

compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante (Candido, 1989, p. 117).

Ademais, garante que “[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (Candido, 1989, p. 122). Resguarda o fato de que “[...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (p. 122). Por estas razões, a literatura está relacionada com a luta pelos direitos humanos. E para que essa prática seja difundida, faz-se necessário que os livros infantojuvenis tragam representatividade e traduzam em suas linhas as alegrias e as dores da criança negra. No próximo capítulo, serão apresentadas as discussões sobre os primeiros livros infantojuvenis tendo personagens negros como protagonistas. Um início sem volta para um vivenciar literário democrático e diverso.

### 3 A Criança Negra Como Protagonista Na Literatura Infantil

#### 3.1 Menina Bonita do Laço de Fita

No site <https://www.anamariamachado.com.br> é possível encontrar parte da biografia de Ana Maria Machado. Seguem as informações: a escritora nasceu no Rio de Janeiro no dia vinte e quatro de dezembro de mil novecentos e quarenta e um. Era filha de Mário de Sousa Martins, jornalista e político, e de Diná Almeida de Sousa Martins, uma mulher que, além de cuidar da casa e ser mãe de nove filhos, tinha conhecimentos em Direito e Microbiologia. Dona Diná influenciou a infância de sua filha, pois o ambiente no qual vivia era marcado pela valorização da educação e das letras, onde a aprendizagem era fundamental.

Ana era neta de Rita Cunha de Almeida, filha do Barão Zé Morais, uma mulher analfabeta que aprendeu a ler com a ajuda do marido. Dessa maneira, sua avó tornou-se uma grande detentora de conhecimentos populares com narrativas envolventes. Todo esse repertório literário mais a presença de livros em seu cotidiano contribuíram para que Ana se apaixonasse pela literatura. A autora é convidada ilustre de diversos eventos culturais do país. Conforme a ilustração da figura 10, a escritora participa da abertura da Exposição Raul Pompéia e Aluísio de Azevedo.

Figura 10 - Abertura da Exposição Raul Pompéia e Aluísio de Azevedo, Educação e Moradia na Literatura Nacional



Fonte: Fernando Frazão / Agência Brasil, 22/10/2013.

Ana Maria Machado trabalhou em rádio e jornal, foi professora universitária, dona de livraria e pintora. Nos anos 70, começou a contar e a escrever histórias para

adultos e crianças. Entre seus vários sucessos para crianças estão: Menina Bonita do Laço de Fita, História meio ao contrário e Abrindo Caminho. Tem mais de cem livros publicados no Brasil e no exterior. Foi a primeira autora infantojuvenil eleita para a Academia Brasileira de Letras. Ganhou vários prêmios por suas obras, entre eles o mais importante prêmio da literatura infantil mundial, o Hans Christian Andersen.

Um dos seus livros de maior sucesso, Menina Bonita do Laço de Fita, é cercado de controvérsias. Por um lado, existem leitores que são seus apoiadores incondicionais e que acreditam no potencial do livro, considerando-o importante para a constituição e representatividade da criança negra. Na contramão desse pensamento, existem aqueles que acreditam e afirmam que a história é permeada de preconceitos, pois exalta a branquitude do coelho, não menciona o nome da mãe da menina e sinalizam que a mulher é chamada de “mulata”, termo inadequado segundo o Movimento Negro Brasileiro, e entendem como ironia a passagem:

[...]” Artes de uma avó preta que ela tinha” [...] (Machado, 1986, p. 15).

Segundo Ana Maria Machado, a história de Menina Bonita do Laço de Fita tem a ver com uma brincadeira que a autora fazia com seus três filhos: a filha era branquinha, e os dois meninos, morenos.

A história fala de uma menina negra de fitas no cabelo que, devido a sua beleza, despertou a admiração de um coelho branco, que desejava ter uma filha pretinha como ela. E, cada vez que o coelho lhe perguntava qual era o segredo da sua cor, a menina, que não sabia, inventava maneiras engraçadas de contar como havia adquirido aquele tom de pele, como ter caído na tinta preta quando bem pequena. O livro Menina Bonita do Laço de Fita é uma das obras mais reconhecidas e difundidas de Ana Maria Machado. Conforme demonstrado na figura 11, é possível ver Ana Luísa, sua filha caçula, e sua maior inspiração para a materialização do livro.

Figura 11 - Ana e sua filha Ana Luísa



Fonte: <https://www.anamariamachado.com.br>.

Ana Maria Machado explica que este livro, para ela, foi uma história que surgiu a partir de uma brincadeira que fazia com sua filha recém-nascida de seu segundo casamento. Seu pai, de ascendência italiana, tinha a pele muito mais clara do que a de Ana e a de seu primeiro marido. Portanto, seus dois filhos mais velhos, Rodrigo e Pedro, eram mais morenos que Luísa. Quando ela nasceu, ganhou um coelhinho branco de pelúcia. Até uns dez meses de idade, Luísa quase não tinha cabelo. Por isso, sua mãe costumava colocar um lacinho de fita na cabeça quando iam passear para ficar com cara de menina. Como era muito clarinha, Ana brincava com a menina, provocando risadas com o coelhinho que lhe fazia cócegas de leve na barriga, e perguntava (a autora fazia uma voz engraçada): “Menina bonita do laço de fita, qual o segredo para ser tão branquinha?” E com outra voz, enquanto a menina estava rindo, ela e seus irmãos iam respondendo o que ia dando na telha: é por que caí no leite, porque comi arroz demais, porque me pinteí com giz etc. No fim, outra voz, mais grossa dizia algo do tipo: “Não, nada disso, foi uma avó italiana que deu carne e osso para ela...” Os irmãos riam muito, ela ria. Achavam divertido. Um dia, ouvindo isso, o pai da menina que era músico percebeu que tinham quase pronta uma canção com essa brincadeira, ou uma história, e que sua esposa deveria escrevê-la. Ana gostou da ideia, mas achou que o tema de uma menina linda e loura, ou da Branca de Neve, já estava gasto demais. Além disso, nada tinha a ver com a realidade do Brasil. Então, a transformou numa personagem negra e fez as mudanças necessárias: a tinta preta, as jabuticabas, o café, o feijão preto etc.

Menina Bonita do Laço de Fita é um livro que provoca diversos debates devido ao seu conteúdo tão ambíguo. A maioria de seus leitores acredita que sua mensagem transmite uma ideia positiva e revela certa pureza, inocência e retrata a identidade de uma menina negra feliz ao fazer referência à personagem principal. Por outro lado, alguns leitores consideram o livro inadequado à comunidade negra, pois a personagem e o vocabulário são elitistas e não representam as meninas negras brasileiras. No site da autora, podem ser lidos alguns exemplos de situações nas quais Ana foi interpelada por leitores que definiram seus livros como inadequados ao público. O livro já foi lido em diversos lugares do mundo como citado no início do capítulo. Devido a essa multiplicidade de lugares aonde chegou, foi encontrando leituras ideológicas distintas e variadas. A seguir, serão apresentadas algumas situações vividas por Ana Maria.

Na Dinamarca, país nórdico, uma funcionária ativista do setor de bibliotecas, condenou o livro e recomendou que as bibliotecas não o comprassem porque o seu conteúdo sugeriria que negros e brancos vivam em paz como bons vizinhos, sem que os negros lutem por seus direitos e façam valer suas reivindicações daquilo que a sociedade lhes nega. Para essa mulher, o livro seria uma desmobilização da luta e uma incitação ao conformismo.

Nos Estados Unidos, num debate com professoras primárias em Wisconsin, uma delas pediu a palavra e disse que achava espantoso que a autora tivesse a coragem de associar numa mesma história uma menina negra e um coelho. Segundo a professora, a maior parte das pessoas entende que o coelho é um símbolo de promiscuidade sexual e proliferação e que essa associação era ofensiva aos negros. De tão abismada que ficou com a observação da professora, Ana ficou sem reação no primeiro instante, e não sabia o que responder. Contudo, sua reação foi providencial, porque seu silêncio permitiu que outra professora, e esta era negra, a defendesse frente à primeira, branca e loura. Contou que seus alunos tinham lido o livro e que tinham ficado encantados. Adoraram reconhecer-se como bonitos e donos de um padrão invejável de beleza, capaz de ofuscar um amiguinho branco.

Aqui, no norte do Brasil, numa livraria de Belém, apresentou-se à escritora uma vendedora negra e linda, dizendo: “Muito prazer, eu queria muito conhecer você. Eu sou a Menina Bonita do Laço de Fita”. Ela contou que dez anos antes o livro fora parar em suas mãos por acaso e ela o leu. Achava que era bonita e deliciou-se em ver que o livro reconhecia isso e era capaz de mostrá-la linda. Identificou a leitura com

verdade, coragem, e como uma espécie de espelho mágico, em suas palavras, que a refletia e revelava como sabia que era, pois nem sempre era vista, assim, pelos outros. Interessou-se por livros. Todavia, não tinha dinheiro para comprá-los. Foi trabalhar numa livraria para aproveitar os momentos livres e ler tudo que lhe caísse nas mãos. Convenceu o seu patrão a abrir a primeira livraria infantil da Amazônia sob sua responsabilidade.

Após as ocasiões relatadas, percebe-se que um livro infantil, aparentemente inocente, inócuo e inofensivo, foi e ainda é capaz de suscitar um debate tão caloroso mesmo entre as pessoas que não se autodeclaram negras ou pretas. Como ficou evidente nos trechos anteriores apresentados, a inquietação provocada pela história da menina bonita sobrepõe as barreiras étnicas e raciais. Perpassa por ideologias e histórias de vidas que foram e serão traduzidas assim como o leitor as entender e julgar melhor para sua existência.

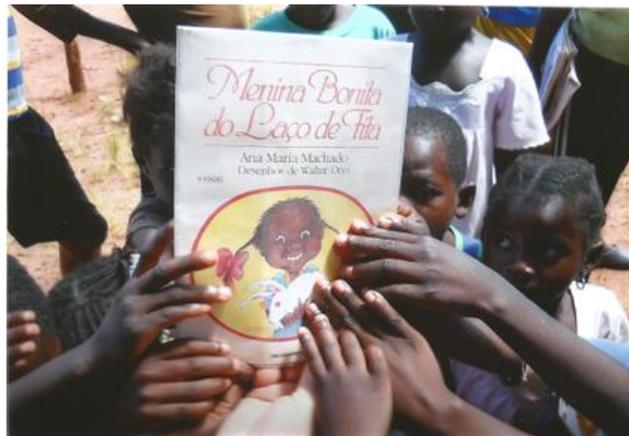
Um livro infantil precisa ser um reproduzidor fidedigno de fatos e situações que ocorrem na sociedade? Ele pode permitir que o autor seja criativo e inovador, a ponto de usar sua própria realidade como ponto de partida ou, assim como Lobato, deve considerar o mundo da fantasia e permitir que o pequeno leitor viaje pelo mundo do faz-de-conta? Tais provocações alimentam o debate acerca dos livros infantis e trazem à tona uma variedade de questionamentos e sugestões para o mundo da escrita. Ana Maria Machado define essas passagens da seguinte maneira:

Posso falar de outras leituras, mas não há muito tempo, nem é o caso. Estas bastam para atestar o que eu gostaria de ver discutido aqui. Um livro não é apenas aquilo que está escrito nele, mas também a leitura que o leitor faz desse texto. Os dois processos são ideológicos. Os dois pressupõem uma determinada visão do mundo. Para que o livro tenha um potencial rico, com muitas significações, é necessário que seja cuidado, tenha qualidades estéticas, seja um exemplo de criação original e não estereotipada. Mas, para que esse livro possa manifestar esse seu potencial, torná-lo real, é indispensável que encontre um leitor generoso que possa fazê-lo dialogar com muitas outras obras, com visões do mundo enriquecidas pela pluralidade e pela aceitação democrática da diferença. Somente dessa maneira o livro deixará de ser um ponto de chegada para se transformar num ponto de partida permanente para outras leituras – de textos e do mundo. Ou dos inúmeros e inumeráveis mundos que existem, que não queremos mais que

continuem existindo ou que sonhamos que um dia possa vir a existir.”  
(Machado, 2015, s/p.).

Devido sua grande divulgação dentro e fora do país, cabe apresentar algumas curiosidades a respeito do livro *Menina Bonita do Laço de Fita*<sup>2</sup>. Conforme figura 12, é possível ver a capa da primeira edição do livro.

Figura 12 - *Menina Bonita do Laço de Fita* – 1ª edição



Fonte: <https://www.anamariamachado.com.br>.

O professor Maurício Correia Leite que é um dos idealizadores do Projeto Mala de Leitura, apoiado pelo UNICEF e pela Universidade Solidária de Brasília, andou implantando suas bibliotecas itinerantes por vários países de língua portuguesa na África, como: Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Guiné Bissau. Ele trouxe para a escritora uma porção de fotos emblemáticas, (figura 12) na qual pode-se ver várias crianças disputando a primeira edição de *Menina Bonita do Laço de Fita*, ainda com a ilustração do Walter Ono.

As crianças de língua espanhola deram uma grande alegria a Ana Maria Machado. Em comemoração aos seus 35 anos, a editora venezuelana Ekaré pediu a seus leitores que escolhessem, pela internet, seu personagem mais inesquecível entre todos os livros publicados nesse tempo.

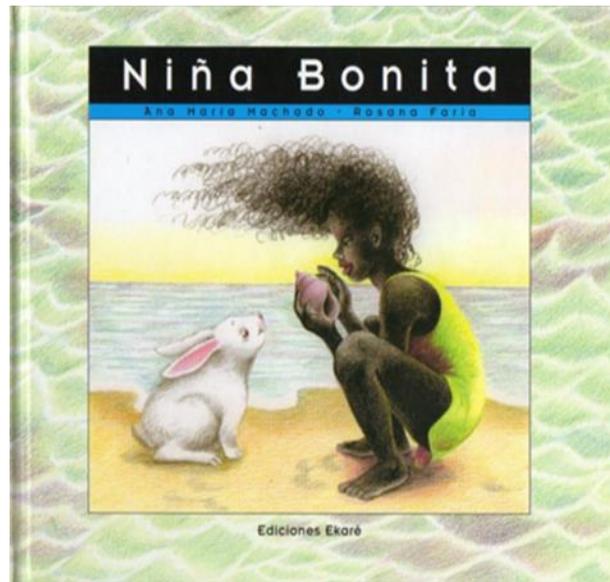
Na Suécia, também teve uma recomendação especial nas bibliotecas públicas, como um exemplo de convívio multicultural e pluriétnico. Entre os de autores vivos, o primeiro lugar ficou com *Menina Bonita do Laço de Fita* (*Ninã Bonita* - em espanhol) de Ana Maria Machado.

---

<sup>2</sup> Na América Latina, região acostumada a misturas e mestiçagens, teve a honra de ser recomendado e incluído em premiações e seleções de melhores obras na Venezuela, na Colômbia e na Argentina.

Na sua edição venezuelana, (figura 13) a obra é ilustrada pela colombiana Rosana Farías, que criou uma menina bem caribenha, de tom realista, diferente da que os leitores brasileiros se acostumaram a gostar no inconfundível e divertido traço de Claudius.

Figura 13 - Ninã Bonita/ Capa do Livro editado na Venezuela



Fonte: <https://www.anamariamachado.com.br>.

Por várias décadas, os livros infantis permaneceram carentes de personagens negros virtuosos. Dessa forma, houve uma lacuna para diversas gerações afrodescendentes que não puderam ser representadas através da literatura. O Menino Marrom (1986) de Ziraldo tem uma história, que embora retrate a amizade entre uma criança negra e outra branca e ao mesmo tempo a coloca como protagonista, corrobora em seu texto e ilustrações de maneira sutil com o preconceito. Fica evidente esse sentimento no trecho do livro: “[...] o menino cor de rosa resolveu perguntar: por que você vem todo dia ver a velhinha atravessar a rua? E o menino marrom respondeu: eu quero ver ela ser atropelada” [...] (Ziraldo, 1986, p. 24). É perceptível que a figura do negro, nesse período, ainda é apresentada num contexto pejorativo, negativo e marginal.

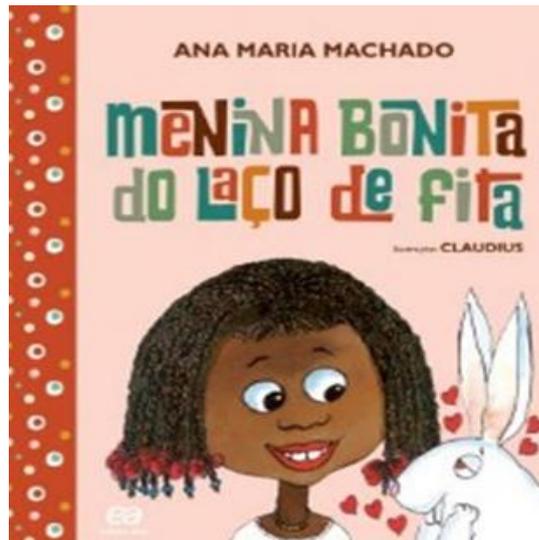
Apesar de toda polêmica gerada em torno do livro Menina Bonita do Laço de Fita, não há como negar que Ana Maria Machado foi uma das primeiras escritoras a ter, em seus livros, uma personagem negra como protagonista vista de forma leve, envolvente e cativante. Com a publicação do livro em 1986, a abordagem que

abrangia o negro começou a se modificar, tendo modelos positivos para um público que outrora era visto de forma marginalizada, desqualificada ou subserviente. A personagem negra é enaltecida por seus traços físicos como é possível ler neste trecho: [...] A pele era escura e lustrosa, que nem o pelo da pantera negra na chuva [...]” (Machado, 1986, p.3) As ilustrações do livro chamam a atenção, conforme figura 9, ao valorizar as personagens negras através de suas vestimentas e de seus penteados sem contar que as expressões faciais demonstradas são de alegria e satisfação. Vale ressaltar, que em uma sociedade patriarcal e machista como a brasileira, ter em um livro uma personagem feminina e negra demonstra altivez, desenvoltura e certeza da sua habilidade como escritora ao oferecer ao público infantil algo tão inovador. Por isso, o livro (figura 14) recebeu diversos prêmios tais como:

- 1988 - Prêmio Bienal de São Paulo, Bienal de São Paulo (Menção Honrosa - Uma das Cinco Melhores Obras do Biênio);
- 1995 - Prêmio Melhores do Ano, Biblioteca Nacional da Venezuela;
- 1996 - Altamente Recomendável, Fundalectura, Bogotá, Colômbia;
- 1996 - Melhor Livro Infantil Latino-americano, ALIJA - Buenos Aires;
- 1997 - Prêmio Américas (Melhores livros latinos nos EUA).

Apesar de seus trinta e oito anos de existência, a história da menina bonita do laço de fita continua encantando e inspirando crianças pretas, brancas, pardas, indígenas. Sua força permanece viva dentro, não só de crianças, mas de todos aqueles que encontram em suas páginas a oportunidade de deleitar-se com momentos de fantasia, deslumbramento e admiração por uma personagem tão delicada e que está presente no cotidiano de nossa cultura. O livro é bastante utilizado na aplicação dos projetos políticos pedagógicos (PPP) idealizados e organizados nas escolas do território nacional. Cabe ressaltar que esse é um sinal evidente da força da Lei n 10.639 e a potência da cultura negra no ambiente escolar. Seguem algumas situações nas quais a história serviu como pano de fundo e apoio às atividades curriculares e extracurriculares.

Figura 14- Capa do livro Menina Bonita do Laço de Fita



Fonte: <https://www.anamariamachado.com.br>.

Essa atividade, vista na figura 15, foi realizada em uma escola particular no município Barra da Choça no estado da Bahia. As crianças estavam vestidas fazendo uma alusão à vestimenta da personagem do livro.

De acordo com Oliveira, não só de manutenção de estereótipos desfavoráveis do negro viveu a narrativa infantojuvenil da década de 1980.

Figura 15 – Quadrilha da Menina Bonita

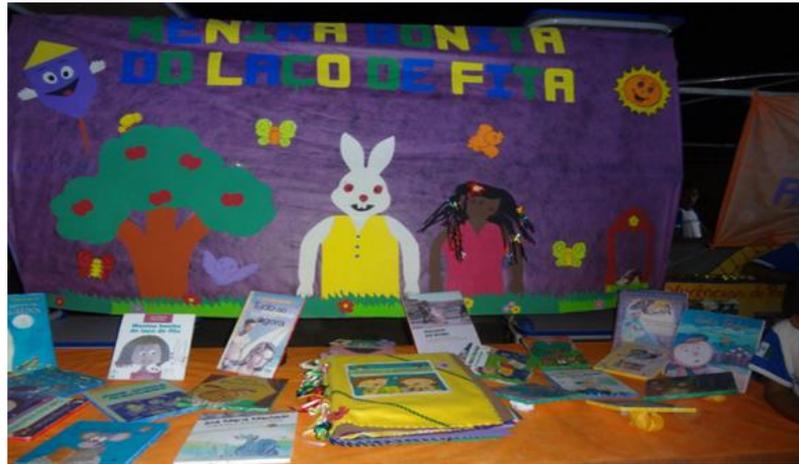


Fonte: <https://www.anamariamachado.com.br/post/quadrilha-junina-da-menina-bonita>

A professora S. A. registrou momentos do projeto de leitura que promoveram na Escola Municipal Dom R. de C. e Silva em outubro de 2014. A escola fica em São José do Peixe, no Piauí. Cada turma explorou a obra de um autor e a turminha do 3º

Ano aproveitou bastante a oportunidade para ir fundo na obra da Ana Maria. Eles trabalharam com aspectos relacionados ao livro Menina Bonita do Laço de Fita. Foi possível perceber que houve bastante envolvimento por parte da comunidade escolar e com isso, um resultado significativo. A resposta desse trabalho pode ser observada nas figuras 16 e 17.

Figura 16 - Menina Bonita do laço de Fita na E.M. D.R.C. S



Fonte: <https://www.anamariamachado.com.br/post/menina-bonita-na-em-dom-raimundo-de-castro-e-silva>.

Figura 17 - Projeto de Leitura



Fonte: <https://www.anamariamachado.com.br/post/menina-bonita-na-em-dom-raimundo-de-castro-e-silva>.

A importância e influência de um livro estão nos detalhes e no sentimento que ele provoca em seus leitores. Isso ocorre quando suas ideias interferem ou modificam uma realidade. A Menina do Laço de Fita encantou gerações, através de sua poesia

e de seu texto de fácil compreensão, ao usar uma linguagem própria para crianças. Este foi um dos primeiros livros na década de 1980 onde uma personagem preta protagonizou. Ana Maria Machado revelou-se uma escritora visionária ao retratar a realidade da infância brasileira. Certamente, a escritora deu o pontapé inicial para um debate que se tornou necessário e urgente na sociedade na qual estamos inseridos: o protagonismo da criança negra. Apenas anos mais tarde a obrigatoriedade da inserção da cultura afrodescendente foi estabelecida por meio da Lei 10.639/03. Na próxima seção, será dada real atenção a essa lei.

### **3.2 A aplicação das leis: 10.639/03 e 11.645/08**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) ou Lei nº 9.394/96 é aquela que define, regulariza e organiza a educação brasileira com base nos princípios existentes na Constituição Federal vigente. A LDBEN 9394/96 é também chamada de Carta Magna da Educação. Inspirada e defendida pelo antropólogo Darcy Ribeiro, que conseguiu manter suas ideias em um texto legal e bem sintetizado, permitindo uma generalização e flexibilidade e com repercussões políticas. (Fagundes, 2008)

A primeira LDB foi a 4.024 promulgada em 20 de dezembro de 1961 no governo do presidente João Goulart. Em seguida, foi modificada por uma versão em 1971, a Lei nº 5.692 que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996. O texto aprovado é resultado de um longo embate, que durou cerca de oito anos (1988-1996) entre duas propostas distintas. A primeira conhecida como Projeto Jorge Hage foi o resultado de uma série de debates abertos com a sociedade, organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, sendo apresentado na Câmara dos Deputados. A segunda proposta foi elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa em articulação com o poder executivo através do MEC.

Darcy Ribeiro (Montes Claros, 26 de outubro de 1922 — Brasília, 17 de fevereiro de 1997) foi um antropólogo, historiador, sociólogo, escritor e político brasileiro, filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT) e conhecido por seu foco em relação aos indígenas e à educação no país. Suas ideias de identidade latino-americana influenciaram vários estudiosos latino-americanos posteriores. Como Ministro da Educação do Brasil realizou profundas reformas, o que o levou a ser convidado a participar de reformas universitárias no Chile, Peru, Venezuela, México e

Uruguai, depois de deixar o Brasil devido à ditadura militar de 1964. Foi casado com a etnóloga e antropóloga Berta Gleizer Ribeiro até 1975. Marco Antônio de Oliveira Maciel foi um professor, advogado e político brasileiro filiado ao Democratas. Foi o 22º Vice-presidente do Brasil e presidente da Câmara dos Deputados, além de ministro da Educação e da Casa Civil durante o governo Sarney. Maurício José Corrêa (São João do Manhuaçu, 9 de maio de 1934 — Brasília, 17 de fevereiro de 2012) foi um advogado, jurista e político brasileiro filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Foi presidente do Supremo Tribunal Federal (STF) nomeado pelo governo Itamar Franco, além de ministro da Justiça e presidente do Tribunal Superior Eleitoral (TSE). Pelo Distrito Federal, foi senador.

A principal divergência entre os dois grupos era em relação ao papel do Estado na educação. Enquanto a proposta dos setores organizados da sociedade civil apresentava uma grande preocupação com mecanismos de controle social do sistema de ensino, a proposta dos senadores previa uma estrutura de poder mais centrada nas mãos do governo. Apesar de conter alguns elementos levantados pelo primeiro grupo, o texto final da LDB se aproxima mais das ideias levantadas pelo segundo grupo, que contou com forte apoio do governo FHC nos últimos anos da tramitação.

Com a promulgação da Constituição de 1988, a LDB anterior (Lei nº 4.024/61) foi considerada obsoleta, mas apenas em 1996 o debate sobre a nova lei foi concluído. A LDB, hoje em vigor (Lei nº 9394/96), foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato Soares em 20 de dezembro de 1996. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, a LDB de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica.

Outras mudanças importantes merecem destaque, por exemplo:

- Gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa da gestão financeira das unidades escolares (art. 3 e 15);
- Educação básica obrigatória e gratuita, a partir dos 04 anos de idade (art. 4);
- Carga horária mínima de oitocentas horas distribuídas em duzentos dias na educação básica (art. 24). No entanto, em 1 de abril de 2020, decorrente da Pandemia de COVID-19 no Brasil o governo do Brasil editou a Medida Provisória Nº 934 que dispensou, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar.

- Prevê um núcleo comum para o currículo do ensino fundamental e médio e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais (art. 26);
- Formação de docentes para atuar na educação básica em curso de nível superior, sendo aceito para a educação infantil e as quatro primeiras séries da fundamental formação em curso Normal do ensino médio. (art. 62);
- Formação dos especialistas da educação em curso superior de pedagogia ou pós-graduação (art. 64);
- A União deve gastar no mínimo 18% e os estados e municípios no mínimo 25% de seus respectivos orçamentos na manutenção e desenvolvimento do ensino público (art. 69);
- Dinheiro público pode financiar escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas (art. 77);
- Prevê a criação do Plano Nacional de Educação (art. 87).

Apesar dos avanços da Lei 9394/96, ainda não era possível perceber o reconhecimento da contribuição da população negra na formação de nossa sociedade levando em conta seus aspectos sociais, culturais e intelectuais. A valorização dos intelectuais e artistas negros brasileiros, da música, da culinária, da dança e das religiões de matriz africana estava se tornando, naquela época, realidade para o ensino e debates em salas de aula.

Em 2003, um importante avanço na luta antirracista no país foi concretizado: a implementação da Lei 10.639. A legislação tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, sendo elas públicas ou privadas, desde o ensino fundamental até o ensino médio. A assinatura ocorre graças aos anos de lutas dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro, e sem dúvida é uma conquista desses atores sociais. No parágrafo primeiro, o texto da lei cita que o conteúdo programático incluirá a luta dos negros no Brasil, a cultura negra e formação da sociedade nacional "resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil". Abaixo, segue o texto da lei em sua integralidade:

Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003.

Data de assinatura: 09 de Janeiro de 2003

Ementa: ALTERA A LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, QUE ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, PARA INCLUIR NO CURRÍCULO OFICIAL DA REDE DE ENSINO A

OBRIGATORIEDADE DAS TEMÁTICAS "HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA" E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

Situação: Não consta revogação expressa

Chefe de Governo: Luiz Inácio Lula da Silva

Origem: Legislativo

Data de Publicação: 10 de Janeiro de 2003

Fonte: D.O. DE 10/01/2003, P. 1

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos: 26-A, 79-A e 79-B.

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Referenda: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC

Alteração:----

Correlação:----

Veto: Mensagem de veto MSG 7, DE 09/01/2003 - D.O.U. DE 10/01/2003, P. 1: VETO PARCIAL, PARTES VETADAS: PAR. 3º DO ART. 26-A, ACRESCIDO PELO PROJETO À LEI Nº 9.394, DE 1996; ART. 79-A, ACRESCIDO PELO PROJETO À LEI Nº 9.394, DE 1996.

Assunto: ACRÉSCIMO, DISPOSITIVOS, LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, OBRIGATORIEDADE, INCLUSÃO, CURRÍCULO, ENSINO FUNDAMENTAL, ENSINO MÉDIO, MATÉRIA, CULTURA AFRO-BRASILEIRA, NEGRO.

Classificação de direito: DIREITO ADMINISTRATIVO; ATOS ADMINISTRATIVOS

Observação: ---

O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, após a aprovação da Lei 10.639/03, fez-se necessário para garantir uma ressignificação e valorização

cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira. A lei propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Devem ser ressaltadas em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura (música, culinária, dança) e as religiões de matrizes africanas.

Foi uma conquista de décadas de luta do movimento negro. A essência está na importância para a formação da sociedade brasileira ao receber o ensino sobre a África e a cultura negra, revolvendo os anos de negação da contribuição africana e da cultura negra, revolvendo os anos de negação da contribuição do povo negro nas áreas social, cultural, econômica e política para a História do Brasil.

Com a Lei 10.639/03 também foi instituído o dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), em homenagem ao dia da morte do líder quilombola negro Zumbi dos Palmares. O Dia da Consciência Negra é marcado pela luta contra o preconceito racial no Brasil.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação reforçou a aplicação da lei ao estabelecer metas e prazos para que os currículos promovessem plenamente o ensino previsto nas legislações. Embora duas décadas tenham se passado, podemos afirmar que a lei 10.639 não foi implementada de forma efetiva. Há uma distância entre o que se propõe e o seu resultado, e o motivo está na intolerância, na discriminação e no racismo.

A professora, relatora e conselheira da Lei, Petronilha da Silva, ressalta a importância da implementação da lei para a população brasileira como um todo, ao dirigir-se para uma sala cheia composta de alunos, professores e pesquisadores: “É importante destacar que as diretrizes curriculares não dizem respeito somente à população negra, mas a toda população brasileira. Isso reflete um projeto de sociedade no qual todas as raízes étnico-raciais devem ser reconhecidas e respeitadas. A Lei proporciona uma oportunidade para a ampliação do conhecimento e para o estabelecimento de diálogos” (Silva, 2004, s/p).

Em 2004, ano seguinte à implementação da lei, foram adotadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana. Essa resolução foi o desdobramento do Parecer CNE/CP 3/2004, cuja relatora e conselheira foi Petronilha. As diretrizes

estipulam as formas de como as questões étnico-raciais devem ser trabalhadas na educação. Uma das orientações é reconhecer e valorizar as raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas. “Inicialmente foi um trabalho de consultas, formal ou informal, com professores, estudantes, coordenadores de educação, pais de alunos, e outros. Foi um processo longo e o mais profundo possível”, conta a pesquisadora gaúcha sobre sua experiência em participar do processo.

Em 2008, a legislação avançou para fortalecer a luta indígena, com a aprovação da Lei 11.645, que uniu, ampliou e trouxe à tona as lutas das comunidades negras e indígenas no contexto educacional brasileiro. Segue a lei na íntegra:

Data de assinatura: 10 de Março de 2008

Ementa: ALTERA A LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, MODIFICADA PELA LEI N.º 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003, QUE ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, PARA INCLUIR NO CURRÍCULO OFICIAL DA REDE DE ENSINO A OBRIGATORIEDADE DA TEMÁTICAS “HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA”.

Situação: Não consta revogação expressa

Chefe de Governo: Luiz Inácio Lula da Silva

Origem: Legislativo

Data de Publicação:

11 de Março de 2008

Fonte: D.O.U. DE 11/03/2008, P. 1

Link: [Texto integral](#)

Referenda:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC

Alteração:

RETIFICAÇÃO: D.O.U. DE 12/03/2008, P. 1: NA PÁGINA 1, NA EPÍGRAFE, ONDE SE LÊ: "LEI N.º 11.465, DE 10 DE MARÇO DE 2008", LEIA-SE: "LEI N.º 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2008".

Correlação: -----

Veto:-----

Assunto:

ALTERAÇÃO, DISPOSITIVOS, NORMAS, CORRELAÇÃO, OBRIGATORIEDADE, INCLUSÃO, CURRÍCULO, ENSINO FUNDAMENTAL, ENSINO MEDIO, ENSINO PUBLICO, ENSINO PARTICULAR, CONTEUDO, HISTÓRIA, CULTURA AFRO-BRASILEIRA, INDIO.

Classificação de direito:

DIREITO ADMINISTRATIVO; ATOS ADMINISTRATIVOS

Observação: -----

A educadora ainda ressalta que, apesar dos progressos e das discussões em curso, desafios significativos ainda persistem. Um deles é a presença de grupos e indivíduos que mantêm a ideia de hierarquia entre diferentes identidades étnico-raciais e origens. De acordo com Petronilha, essas pessoas ainda possuem um certo nível de desconhecimento em relação à verdadeira composição da sociedade e, acima de tudo, em relação às contribuições dos diversos grupos étnico-raciais na história do Brasil.

Sendo assim, como trabalhar com essa temática em sala de aula? Os livros didáticos já estão quase todos adaptados com o conteúdo da Lei 10.639/03, mas, como as ferramentas que os professores podem utilizar em sala de aula são múltiplas, podemos recorrer às iconografias (imagens), como pinturas, fotografias e produções cinematográficas. Nascida pela força das ideias e da esperança, a lei 10.639 completou 20 anos em janeiro de 2023. Mesmo após duas décadas da sua implementação, embora tenham ocorrido alguns progressos, a aplicação efetiva da lei ainda enfrenta desafios. Contudo, essa pesquisa tem como propósito a divulgação da literatura infantil onde a criança negra seja representada em sua integralidade nas imagens e escritas dos livros. Apresentarei, na próxima seção, uma variedade de livros infantis que são utilizados no dia a dia das escolas municipais do Rio de Janeiro e que contribuem para a formação, autoestima e representatividade da criança afro-brasileira.

### **3.3 Livros Infantis e a Representatividade da Criança Afrodescendente**

Nessa seção foi feita uma curadoria de livros infantis que tem por objetivo auxiliar professores, educadores e profissionais da área da educação na escolha, aquisição e difusão de conteúdos voltados para o universo da criança afrodescendente. A maioria deles faz parte do cotidiano das Escolas Municipais do Rio de Janeiro seja na Educação infantil ou no Ensino Fundamental I. Não há, aqui, a pretensão de sinalizar virtude ou mesmo afirmar que os livros apresentados serão a única solução para os problemas da criança afrodescendente brasileira. Contudo,

pequenas ações ajudam a construir uma criança mais consciente de si e de sua representatividade na sociedade em que está inserida.

Será feita a indicação de dez livros infantis que já foram utilizados por mim e por outras colegas professoras e que fizeram parte de nossas aulas diárias, projetos pedagógicos e que abalizaram, ainda, pautas de reuniões com responsáveis ou com a equipe pedagógica.

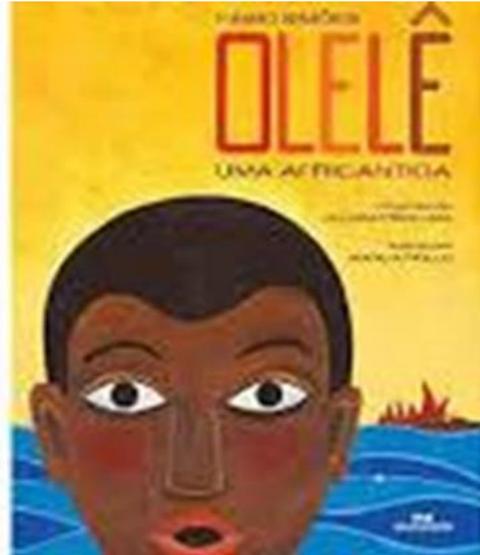
Cabe a observação detalhada, o debate crítico e sensato acerca dos fatos por parte de docentes, gestores e auxiliares envolvidos com a educação. Que a análise e a opção feita pelos livros levem sempre em consideração o território, a faixa etária atendida e os aspectos sociais e econômicos dos diferentes grupamentos. O objetivo da proposta deverá ser a renovação e promoção da representatividade e o protagonismo da criança negra/preta na sociedade na qual está inserida. A valorização do diverso proporciona maior equidade entre os grupos, os aproxima em torno de propósitos comuns e ameniza as questões relativas à injúria e ao preconceito.

Ubuntu: “Eu sou porque tu és”.

#### 1- Olelê: Uma Antiga Cantiga da África

Esse livro é constituído por uma narrativa em versos. Além de introduzir uma antiga cantiga, através de dicas de partituras, dá destaque à região do Rio Cassai e sua importância para a comunidade local. Quando as águas do rio sobem, os moradores que estão nas áreas baixas precisam mudar para lugares mais altos. Nesse momento, canta-se a música que dará coragem às crianças na hora de atravessar o rio. O Kala, o ancião da aldeia, chama os mais novos: “Olelê!” Assim, as crianças entendem que precisarão reunir-se para iniciar a perigosa travessia. O objetivo do livro é aproximar a criança brasileira à cultura africana já que a última constitui uma das principais matrizes da cultura de nosso país. O livro foi publicado no ano de 2015 e atende o público infantil dos seis aos sete anos. Sua capa, como ilustrada na figura 18, traz a imagem de uma criança negra e o Rio Cassai.

- O texto: Fábio Simões
- Ilustrações: Maria Padilha
- Editora: Melhoramentos



Fonte: <https://m.media-amazon.com/images>.

## 2- Amoras

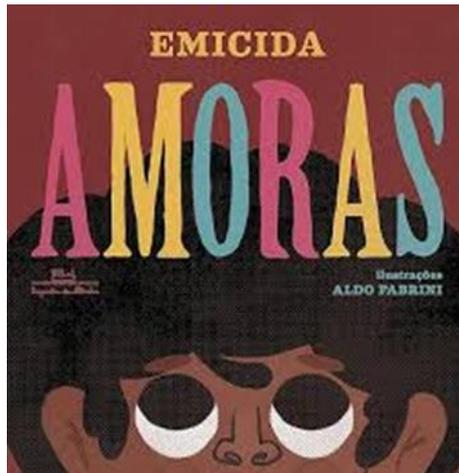
“Um livro que rega as crianças com o olhar cristalino de quem sonha plantar primaveras para colher o fruto doce da humanidade.” Sérgio Vaz

Emicida, um dos artistas mais influentes na cultura brasileira, mostra em seu primeiro livro infantil a importância e o valor de (re)conhecermo-nos no mundo. O autor se inspira em um rap para dar vida ao livro: Amoras. No rap, com o mesmo título, o autor canta: “Que a doçura das frutinhas sabor acalanto/ Fez a criança sozinha alcançar a conclusão/ Papai que bom, porque eu sou pretinha também”.

Lançado no ano de 2018, livro fala sobre negritude, representatividade, preconceito e autoconfiança, como mostrado na figura 19, além de destacar como pais e mães, presentes de modo afetivo, podem contribuir na construção de referências positivas que levam a criança a um desenvolvimento saudável.

- Texto: Emicida
- Ilustrador: Aldo Fabrini
- Editora: Companhia das Letrinhas
- Páginas: 44
- Faixa etária: 3 anos e meio

Figura19 - Capa do livro Amoras



Fonte: <https://m.media-amazon.com/images/I/910wNGmLT4L. SY425 .jpg>.

### 3- Da Minha Janela

[...] gosto do livro justamente por apresentar a realidade das favelas e bairros populares brasileiros, sem o estereótipo de perigo e extrema pobreza. Além do mais, é importante que nossas crianças, ao terem acesso a literatura, tenham realidades próximas as suas, enxerguem a si mesmas nas páginas de um livro. Por isso que as ilustrações me deixaram tão apaixonada, pois a diversidade de cores, pessoas e gênero é maravilhosa. (Chimamanda Ngozi profere em sua palestra “O Perigo de uma História Única”)

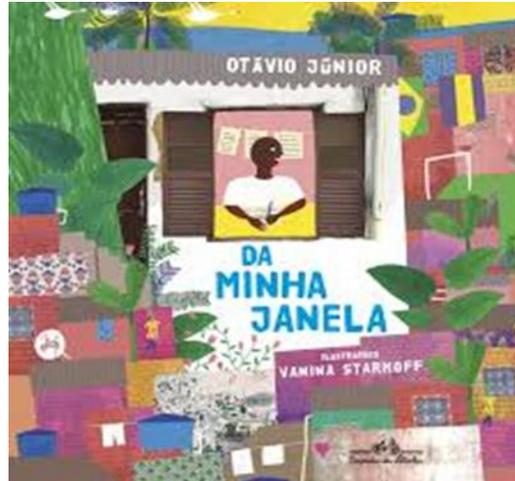
O livro lançado pelo autor Otávio Junior no segundo semestre do ano de 2019, traz a sua observação detalhada como morador de uma favela do Rio de Janeiro. Mais especificamente, o Morro do Alemão. O escritor narra o que vê de sua janela: pessoas, animais, cores, traços, gestos, objetos e bichos cujas vidas podem ser parecidas ou diferentes da nossa, mas certamente têm algo a nos ensinar.

Sua narrativa é sensível e suas ilustrações cheias de vida e movimento, conforme observado na figura 20. Da minha janela é um chamado a todos os leitores a fazer uma reflexão sobre as vidas que nos cercam e que muitas vezes passam alheias ao nosso olhar.

- Texto: Otávio Júnior
- Ilustrações: Vanina Starkof
- Editora: Companhia das Letrinhas

- Páginas: 48
- Faixa etária: 3 a 9 anos

Figura 20- Capa do Livro Da Minha Janela



Fonte: [https://qapi.quindim.com.br/api/imagens/livros/imagem\\_capa/5fa1c5861e8a5e246e7a9a88--360x360.95/5fa1c5861e8a5e246e7a9a88.jpg](https://qapi.quindim.com.br/api/imagens/livros/imagem_capa/5fa1c5861e8a5e246e7a9a88--360x360.95/5fa1c5861e8a5e246e7a9a88.jpg).

#### 4- Meu Crespo é de Rainha

Escrito pela autora estadunidense Bell Hooks, Meu crespo é de Rainha foi lançado em 1999 na forma de poema e chega ao Brasil pela editora Boitatá. O livro é indicado não só para crianças, mas também para todas as mulheres que em algum momento de suas vidas sentiram a pressão da sociedade em torno da aparência de seus cabelos. Ele resgata e exalta a beleza do cabelo afro, dando a leitora a representatividade necessária, devolvendo-lhe a autoestima e a capacidade de observar que a beleza está no diverso, conforme figura 21.

Adaptar-se a um padrão de beleza pré-estabelecido, geram insegurança e desconforto podendo levar a quadros de baixa autoestima, depressão, automutilação e pensamentos suicidas. O livro exala versos suaves e cheios de delicadeza onde são exaltadas a beleza dos penteados ali apresentados o que aproxima a personagem à realidade vivida por muitas garotas negras trazendo-lhes representatividade e reconhecimento de um mundo diverso.

Uma celebração da beleza negra! Penteados afro são apresentados com positividade e elogios, oferecendo ferramentas para que as meninas se orgulhem de sua identidade. De forma mágica e transformadora, reverte o

histórico de invisibilidade, promovendo afeto e estímulo essenciais para as novas gerações. (Autoria de Janaína Tokitaka)

- Texto: Bell Hooks
- Ilustradora: Chris Raschka
- Tradução: Nina Rizzi
- Editora: Boitatá
- Páginas: 32
- Faixa etária: 5 a 8 anos

Figura 21 - Capa do livro Meu Crespo é de Rainha



Fonte: <https://boitempoeditorial.fbstatic.net/img/p/meu-crespo-e-de-rainha-152941/33859.jpg?w=290&h=420&v=no-value>.

## 5- Os Tesouros de Monifa

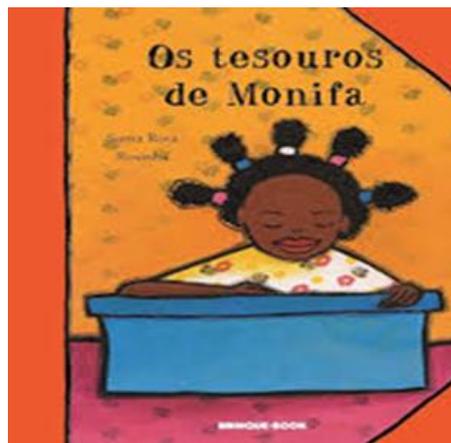
Livro escrito por Sônia Rosa, conforme figura 22, faz referência à memória e à ancestralidade. A história é permeada por lembranças e traz à tona as origens familiares de uma mulher que veio escravizada da África para o Brasil. Monifa aprendeu a ler e a escrever. Dessa forma, transformou suas memórias e saudades em poemas, cartas, livros que podiam chegar a seus descendentes. A história de Monifa assemelha-se à vida de diversas mulheres na atualidade que trazem, através da ancestralidade, a potencialidade de suas origens e o poder de transformação, lutando diariamente por condições justas e igualitárias de vida e passando seus conhecimentos de geração em geração.

A autora Sônia Rosa <sup>3</sup> resgata o poder da ancestralidade feminina através de uma “caixa tesouro” que passa de geração em geração mantendo a história familiar transcendendo através do tempo.

Ganhador do selo Acervo Básico da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), Os tesouros de Monifa é uma obra potente, rica e carregada de afetos.

- Texto: Sônia Rosa
- Ilustração: Rosinha
- Editora: Companhia das Letrinhas
- Páginas: 32
- Faixa etária: 5 a 8 anos

Figura 22 - Capa do Livro Os Tesouros de Monifa



Fonte: [https://cdl-static.s3-sa-east-1.amazonaws.com/blog/artigo/5234/images/tesouro-de-monifa-e-delicada-historia-sobre-memoria-e-ancestralidade\\_1.png](https://cdl-static.s3-sa-east-1.amazonaws.com/blog/artigo/5234/images/tesouro-de-monifa-e-delicada-historia-sobre-memoria-e-ancestralidade_1.png)

## 6- Obax

A história trata principalmente da oralidade e acontece no continente africano. O livro ganha o nome da personagem: Obax, (figura 23), é uma menina contadora de histórias. Suas aventuras parecem ainda mais reais quando é possível contá-las para os outros moradores da comunidade.

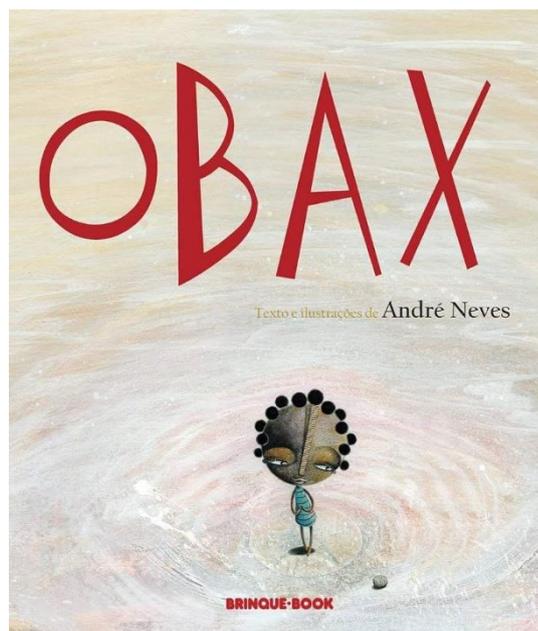
---

<sup>3</sup> Sonia Rosa foi quem criou do termo Literatura negro-afetiva.

Certo dia, Obax vê uma chuva de flores; encantada com aquilo que tinha presenciado, logo vai contar para os demais moradores, no entanto, ninguém acredita nela. É necessário um acontecimento mágico para que as pessoas acreditem nas histórias de Obax. Apesar de assemelhar-se a um conto da tradição oral, o autor deixa evidente que o livro é uma história de ficção.

- Texto: André Neves
- Ilustrações: André Neves
- Editora: Brinque-Book
- Página:36
- Faixa etária: a partir dos 4 anos

Figura 23 - Capa do livro Obax



Fonte: <https://m.mediaamazon.com/images/I/71YiG0w8xPL. AC UF1000,1000 QL0 .jpg>

## 7- Como é Bonito o Pé do Igor

A autora Sônia Rosa escreveu esse livro que faz menção e ao mesmo tempo uma homenagem a seu filho, Igor. A história resgata os afetos que estão envolvidos durante o nascimento de uma criança. A escrita de fácil leitura e com cadência harmoniosa, é destinada aos leitores da Educação Infantil. Suas ilustrações, conforme figura 24, foram feitas de massinha de modelar para que pudesse aproximar os

pequenos leitores de seu mundo de faz de conta, privilegiando a imaginação e a criatividade.

Mais uma história onde a criança negra é reverenciada e protagonizada através da beleza que transmite: “Como é Bonito o Pé do Igor!”

- Texto: Sônia Rosa
- Ilustrações: Lana
- Editora: DCL
- Faixa etária: 3 a 5 anos
- Páginas: 16

Figura 24 - Capa do livro Como é Bonito o Pé do Igor



Fonte: <https://m.mediaamazon.com/images/I/81F8rJU0YHL.ACUF1000,1000QL80.jpg>

## 8- O Menino Nito

Quando Nito nasceu, foi uma alegria só.  
 Todo mundo ficou contente.  
 De tão gracinha que era, logo, logo começou a ser chamado de bonito:  
 Bonito pra lá... Bonito pra cá...  
 Até virar apenas Nito.  
 Todo mundo achava lindo!!! (Rosa, 1995, p.3)

Sobre o livro O Menino Nito (figura 25) Sonia Rosa profere:

[...]O livro conta a história de um menino negro, bonito, que mora em uma casa confortável com sua família. O personagem recebe, de seus pais e vizinhos, atenção e cuidado com sua saúde física e mental. A história reflete a formação machista na educação de meninos, mediante o questionamento da premissa de que “homem não chora”. [...] A narrativa do livro busca desconstruir a ideia machista acerca da expressão da emoção masculina, além de quebrar alguns paradigmas sobre a representação subalternizada da imagem do negro na literatura infantil [...] (Rosa, 2022, p.17)

- Texto: Sonia Rosa
- Ilustrações: Victor Tavares
- Editora: Pallas
- Páginas: 16
- Faixa etária: 6 anos em diante

Figura 25 - capa do livro O Menino Nito



Fonte: <https://i.ytimg.com/vi/yWiEcgSkI5w/maxresdefault.jpg>

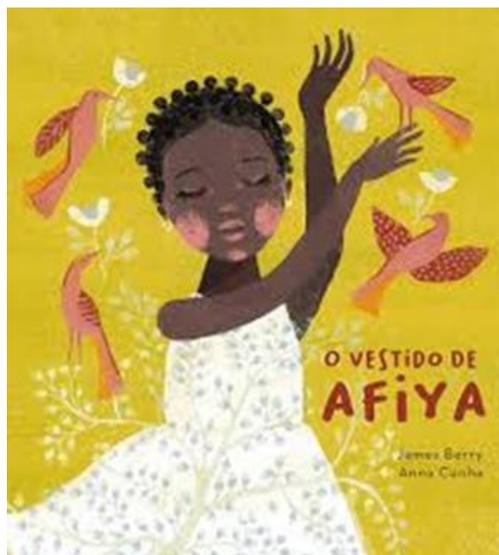
## 9- O Vestido de Afiya

O livro, Vestido de Afiya, (figura 26) publicado no ano de 2020, originalmente na Inglaterra, foi eleito um dos melhores livros infantis do ano pelo jornal The New York Times que o descreveu “como uma combinação de história poética com arte expressiva”. Na história, o vestido da menina imprime as memórias de seus dias, de rosas em cachos a pombas em revoada, de tigres no zoo a folhas cadentes do outono.

Uma exaltação à infância escrita pelo poeta jamaicano, James Berry. Ao compartilhar a premiação como melhor tradução/adaptação para crianças de 2023, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, a FNLIJ, o responsável pela tradução, Marcos Marcionilo, escreveu: “[...] e eu abomino olhar para as crianças infantiloidemente, escrever para elas como se fossem incapazes de sensibilidade ao desconhecido por trás de palavras nunca vistas, mas fulgurantes em seus sentidos. Assim, cá estamos!”.

- Texto: James Berry
- Ilustrações: Anna Cunha
- Tradução: Marcos Marcionilo
- Editora: Olho de Vidro

Figura 26 - Capa do livro O Vestido de Afiya



Fonte: <https://edicoesolhodevidro.com.br/livros/o-vestido-de-afiya/>

## 10- O Pequeno Príncipe Preto

Por que vocês não dão as mãos e vão juntas e juntos? Por que não fazem UBUNTU? Eu sou porque nós somos! UBUNTU significa 'nós por nós!' Se forem assim, juntos e juntas, todos vão ganhar as balas. Todos serão vencedores. Como um de vocês pode ficar feliz se todos os outros estiverem tristes, sem bala? (França, 2020, p. 25).

O ponto alto nesta obra é a importância da presença da representatividade negra nos diversos ambientes. Ela contribui significativamente e positivamente no

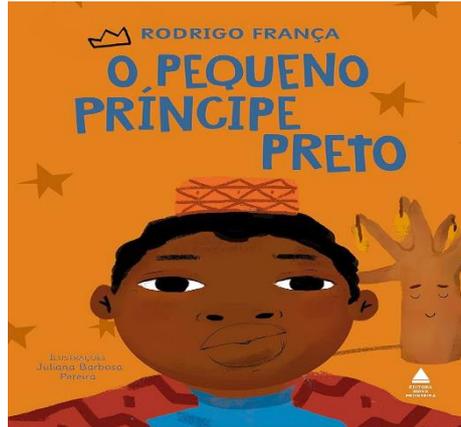
processo de formação de identidade e na autoestima das crianças negras. Identidade que diz respeito a quem a pessoa é, ao que pensa sobre si mesma, suas opiniões, sobre o modo como se relaciona com outras pessoas e como reage às situações. O Pequeno Príncipe Preto além de destacara essa representatividade positiva, ultrapassa questões e desafios, sendo posto como protagonista na história. Esse protagonismo negro visibiliza e dá voz que, por muito tempo foi negada, à criança preta/negra. Sinaliza que incluir um ou outro personagem negro em um papel secundário ou como figurante já não é o suficiente, não é diversidade. E, em um país no qual mais da metade da população se autodeclara negra ou parda, o dominante protagonismo branco pouco a representa.

O livro (figura 27) possui uma linguagem leve e clara. Possui um enredo descomplicado e envolvente do início ao fim. Suas páginas apresentam uma quantidade pequena de textos escritos, os quais estão bem distribuídos entre as ilustrações presentes, representando personagens, contextos e situações indicadas de forma escrita, ou ainda palavras ou linhas que preenchem os espaços.

Trata-se de um livro que possui um tamanho maior do que os destinados a um público adulto, medindo 28 cm de altura por 21 cm de largura, admite a exploração tanto de imagens quanto de letras maiores. É encadernado em capa dura, tornando-se mais resistente aos possíveis danos, decorrentes da ação do tempo e de manuseios, preservando o surgimento de manchas, rasgos e dobraduras. Oferece aos usuários a autonomia para percorrer o livro em seu momento de leitura, sem maiores riscos de danificar a obra com facilidade.

- Texto: Rodrigo França
- Ilustrações: Juliana Barbosa Pereira
- Editora: Nova Fronteira

Figura 27 - Capa do livro O Pequeno Príncipe Preto



Fonte: [https://m.media-amazon.com/images/I/81pNvn4iS4L. AC\\_UF1000,1000\\_QL80 .jpg](https://m.media-amazon.com/images/I/81pNvn4iS4L. AC_UF1000,1000_QL80 .jpg)

Os livros, aqui citados, fazem parte dos acervos literários das Salas de Leitura das Escolas Municipais do Rio de Janeiro. Sendo assim, é notória a valorização da vivência e dos aspectos que constituem a natureza das crianças afrodescendentes, sendo imprescindível para o desenvolvimento de suas potencialidades além de favorecer os aspectos sociais e emocionais nos quais a criança está inserida. valorizam os aspectos culturais oriundos da cultura afrodescendente.

## Considerações Finais

Através da observação realizada utilizando os livros infantis analisados nesse estudo e por meio da leitura de outras pesquisas nas quais a Literatura Infantil e a representatividade negra são as abordagens principais, foi possível identificar que na produção literária infantojuvenil contemporânea houve um aumento na qualidade das representações da criança negra em comparação com as obras mais antigas, seja valorizando os traços e símbolos da cultura negra, ofertando melhor trato às temáticas envolvendo o racismo e o preconceito ou valorizando as características físicas das personagens. É justo afirmar que a influência das lutas sociais por representações do negro de forma mais positiva, tenha contribuído para essa valorização e importante exposição do tema para a sociedade.

Analisando pesquisas sobre a relação da literatura infantil e a criança negra, foram observados alguns resultados que corroboram as ideias trazidas por esse estudo como também ajudam a responder aos questionamentos feitos no início da pesquisa. De modo geral, os resultados sobre a literatura (excetuando-se os textos e autores de época) apontam para mudanças, ainda que restritas, na representação de personagens negras, com menos tendência a estereótipos raciais.

De acordo com algumas leituras feitas, percebe-se que houve uma diminuição na dicotomia de relações de subordinação entre personagens negras e brancas nas ilustrações, porém prevalecem de forma explícita ou velada, as relações de subordinação nas tramas. Além disso, a ideia de diversidade proposta pelos livros acentuou hierarquias sobre o “personagem branco sem deficiência” como representante da espécie nos contextos dos livros infantis. Nos livros apresentados nesse estudo, é possível perceber que a personagem principal é única no contexto, dialogando com o leitor, ou é o elemento de um núcleo familiar negro como é o caso dos livros: O Menino Nito, Como é Bonito Pé do Igor e os Tesouros de Monifa.

Examinando outros exemplares, identificou-se o fato de personagens negras assumirem em maior recorrência o protagonismo dos enredos com o propósito de denunciar a pobreza, o preconceito racial, como é possível notar no livro Da minha Janela ou no enaltecimento dos seus traços físicos como nos livros: O Vestido de Afiya e Meu Crespo é de Rainha. Contudo, os critérios utilizados na construção de tais personagens ainda têm a possibilidade de ratificar estereótipos, já que faz associação à pobreza, a trajetórias de abandono ou orfandade, experienciando situações de

violência física ou verbal ou, ainda, enaltecidas pelos atributos físicos e/ou intelectuais, com vista à democracia racial.

Ao considerar os livros infantis sugeridos nessa pesquisa, observa-se uma elevada preocupação dos autores com os temas abordados. Afinal, a maioria deles pode ser considerado tal qual a um escritor de literatura infantil afro-brasileira – terminologia usada por Eliane Debus (2017). Contudo, a pesquisadora reconhece as dificuldades e restrições desse tema, pois como adverte Duarte (2008) “trata-se ainda de um termo em construção”.

Atualmente, os livros de Literatura Infantil afro-brasileira buscam valorizar a ancestralidade, as lutas travadas pelo povo negro (Olelê), o enaltecimento da mulher negra perante a sociedade, a beleza do corpo negro (Amoras), a importância de sua existência. Da mesma forma, suas ilustrações bem delineadas, valorizam a estética e procuram humanizar suas personagens de modo a evidenciar características através do reconhecimento do belo. Esse novo padrão de escrita visa desconsiderar os aspectos pejorativos e estereotipados de outrora. Não é suficiente apenas retirar do texto os preconceitos e as discriminações, mas criar personagens negras com sentimentos e vivências próprias.

Todas as obras apresentadas nesse estudo atende, prioritariamente, ao público da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I. Dessa forma, a atuação desses livros de Literatura Infantojuvenil, os quais representam uma tendência, estimulam e possibilitam novas construções de trabalho, leitura e interação cujo assunto versa sobre a questão étnico-racial para crianças com viés literário. As imagens fomentam uma maneira construtiva que visam contribuir para a valorização da autoestima das crianças negras assim como para a comoção daquelas que não são negras.

Com a promulgação da Lei nº 10.639/03 as editoras foram impelidas a produzir obras que contemplassem a temática étnico-racial. Caminho, esse, seguido por vários escritores que militavam sobre a causa e que de alguma forma respondiam às demandas de professores ávidos por uma literatura que traduzisse a sua realidade educacional.

A respeito da Lei nº 10.639/03, escritores de literatura infantil afro-brasileira acreditam que esta foi um divisor de águas no mercado editorial voltado para crianças.

Os títulos lançados a partir de então visavam atender escolas que encontravam neles muitas possibilidades de trabalhar os “novos” saberes que a Lei orientava e

exigia. A publicação dessa lei teve um efeito significativo na divulgação e ampliação do tema, já que as Salas de Leitura vêm, gradativamente, ampliando e aperfeiçoando suas narrativas no que dizem respeito a representatividade da criança negra.

Mais do que evidenciar o racismo, o estereótipo, a estigmatização ou a valorização da cultura africana e afro-brasileira ou, ainda, a beleza estética e literária nos enredos e nas ilustrações, o que os resultados de algumas poucas pesquisas, assim como esta demonstraram é a necessidade de investigação de como o público leitor, principalmente em formação, interpreta tais obras e quais as possibilidades de ampliação dos referenciais de mundo. Acrescenta-se o caso da Educação Infantil que pouco tem sido considerada, tanto nas análises sobre o livro como, de modo algum, na recepção por parte das crianças. Quais são as crianças que protagonizam as obras destinadas à criança pequena? E como as crianças pequenas leem as obras literárias? Essas questões unem-se a outras oriundas dos estudos da infância e que vêm denunciando a omissão das pesquisas acadêmicas sobre as vozes das crianças pequenas.

Cabe aos professores dos segmentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais selecionar com maior rigor e critério os livros que serão adequados para utilização em sala de aula e em Sala de Leitura de modo que estes privilegiem a cultura afro-brasileira, a ancestralidade de seu povo e que auxiliem no resgate da autoestima da criança. Da mesma forma, os gestores devem estar atentos ao viabilizar recursos para a aquisição de novos acervos considerando a Lei 10.639/03.

Sendo assim, esse estudo deve fomentar o fortalecimento e a construção de novos estudos para que enriqueçam e potencializem as identidades negras de nossas infâncias e que ele ecoe por todos os espaços de convivência da nossa sociedade.

## Referências Bibliográficas

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

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

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos contos de fada**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1980.

BERRY, J. **O vestido de Afya**. 1ª ed. São Paulo: Olho de Vidro, 2022.

BIGNOTTO, C. **Monteiro Lobato e seus precursores**. In: PELLERINO, G & RAFFAINI, R. (org.). *Livros velhos e esquecidos*. São Paulo: Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin. (no prelo)

BIGNOTTO, C. **Reescrevendo a narrativa: Racismo em livros infantis da época de Monteiro Lobato**. *Revista brasileira de Literatura Comparada*. Porto Alegre: v.23, n.43, p.56-79, maio-agosto,2021.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário oficial*, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases de educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afrobrasileira” e dá outras providencias. *Diário oficial*, Brasília, DF, 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 de março de 2008.

CAETANO, J. O.; GOMES, S. A. O.; CASTRO, H. C. **Da marginalização à centralidade: a importância da representatividade negra na literatura infanto-**

**juvenil.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-22, 2022. DOI:  
<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.18418.025>.

CÂNDIDO, A. **Direitos Humanos e literatura.** In: FESTER, A.C.R. (org.). **Direitos humanos e...** São Paulo: Brasiliense, 1989.

CASHDAN, S. **Os 7 pecados capitais nos contos de fadas: como os contos de fadas influenciam em nossas vidas.** Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 6.ed., São Paulo: Contexto, 2021.

CHAMBOULEYRON, R. **Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista.** In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das crianças no Brasil.** 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise e didática.** São Paulo: Moderna, 2003.

CUNHA, M. A. A. C. **Literatura Infantil: teoria e prática.** 6. ed. São Paulo: Ática, 1987.

DEBUS, E. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens.** Florianópolis: NUP; 2017.

\_\_\_\_\_, Departamento Geral de Educação. **Portaria nº 36/92/E-DGE, de 22 de setembro de 1992.** Dispõe sobre a implantação e funcionamento das Salas de Leitura Pólo e as atribuições destas Salas de Leitura. RJ, 1992.

\_\_\_\_\_, Departamento Geral de Educação. **Portaria nº 37/92/E-DGE, de 22 de outubro de 1992.** Dispõe sobre a transformação de função de Encarregado Escolar de Múltiplos e esclarece sobre a carga horária. RJ, 1992.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994.

EMICIDA. **Amoras.** 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

\_\_\_\_\_, **Especialista em Monteiro Lobato, Marisa Lajolo analisa literatura infantil**. Disponível em: <https://redeglobo.globo.com/globouniversidade>. Acesso em: 10/08/2023.

FAGUNDES, A. I. J. **LDB – Dez anos em ação**. Disponível em: <https://www.brasilecola.com>. Acesso em 10/03/2024.

\_\_\_\_\_, Falas ao professor. Rio de Janeiro, **PEE - Programa Especial de Educação**.

FRANÇA, R. **O pequeno príncipe preto**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

GOMES, N. L. **Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica**. ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. A.; SILVERIO, V. R. (Org.). In: **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, p.12-18, 2019.

FIGUEIREDO, R. V. **A escola de atenção as diferenças**. In: FIGUEIREDO, R. V.; BONETI, L.; POULIN, J. R. **Novas Luzes sobre a inclusão escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOOKS, B. **Meu crespo é de rainha**. Tradução: Nina Rizzi. São Paulo: Boitatá, 2018.

HUECK, K. O Lado Sombrio dos Contos de Fadas disponível em <https://super.abril.com.br/especiais/o-lado-sombrio-dos-contos-de-fadas> acesso em 16/02/2024.

HUECK, K. O Lado Sombrio dos Contos de Fadas. São Paulo: Abril, 2016.

JÚNIOR, O. **Da minha janela**. 1 ed. São Paulo: Companhia das letrinhas. 2019.

LOBATO, M. **Negrinha (1920)**. In: Os cem melhores contos brasileiros. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. <https://ensinarhistoria.com.br/negrinha-de-monteiro-lobato-preconceito-e-racismo/> - Blog: Ensinar História - Joelza Ester Domingues

LOBATO, M. **A menina do narizinho arrebitado**. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia/ Revista do Brasil, 1920.

LOBATO, M. **A Barca de Gleyre**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1957. v.11. T.1.

MACHADO, A.M. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Ática, 2004.

MANGUEL, A. **Lendo Imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MANIACA, L. E. **A educação profissional formal e não formal das pessoas com deficiência no Brasil**. Revista. Ibero-americana de Estudos em Educação, Araraquara, v.12. n. 4 p. 2024-2043. out/dez. 2017.

MELO, J.S. **Breve histórico da criança no Brasil: Conceituando a Infância a partir do debate historiográfico**. Revista Educação Pública, v.20, n. 2, 14 de janeiro de 2020.

\_\_\_\_\_, **Memórias de Emília**. São Paulo: Brasiliense, 42ªed., 1994.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. PCNs 1ª a 4ª Séries. Brasília: 1997.

NEGRÃO, E.V. **A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis**. In: Cadernos de Pesquisa, n° 63. São Paulo: 1987.

NEVES, A. **Obax**. 1ª ed. São Paulo: Brinque Book, 2010.

OLIVEIRA, S. **A HISTÓRIA DO CIEP**. Disponível em: <https://youtu.be/VFovOfyAxd8>. Acesso em: 02/01/2024

PAIVA, W. A. **A formação do homem no Emílio de Rousseau**. Rev. Educação e Pesquisa, vol. 33, n. 2 - SP mai-ago. 2007. Disponível em: scielo.br. Acesso em 05/06/2023.

PILOTTI, F. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999. Tradução: José Laurenio de Melo e Suzana Menescal.

RAMOS, F. P. **A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI**. In: PRIORE, Mary del (Org.). História das crianças no Brasil. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

RAMOS, L. **Na minha pele**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

RIBEIRO, D. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBEIRO, D. **Roda Viva | Darcy Ribeiro | 1991**. Disponível em: <https://youtu.be/gS6No7WBJFg> Acesso em: 10/11/2023.

RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 12/90/E-DGE, de 02 de maio de 1990**. Dispõe sobre a implantação e o funcionamento das Salas de Leitura das Unidades Escolares de horário parcial da Rede Pública de Ensino do Município do Rio de Janeiro, 1990.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação: sala de leitura**. 2. ed., Rio de Janeiro: 2007 (Série Temas em Debate).

ROSA, S. **Literatura infantil afrocentrada e letramento racial: uma narrativa autobiográfica**. 1ªed. São Paulo: Jandaira, 2022.

ROSA, S. **O menino Nito: então, homem chora ou não?** 4 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

ROSA, S. **Como é bonito o pé do Igor**. 1 ed. São Paulo: Editora DCL, 2008.

ROSA, S. **Os tesouros de Monifa**. 1ª ed. São Paulo: Brinque- Book, 2009.

RIZZINI, I. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RUSSO, C. **O petróleo é nosso, as derradeiras palavras de Monteiro Lobato** disponível em <https://www.lobato.com.vc/2021/010-petroleo-e-nosso-as-derradeiras-palavras-de-monteiro-lobato/>

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-59, 2003. Disponível em: [http://www.titosenafaed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_infancia/Cultura%20na%20Infancia](http://www.titosenafaed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia) .Acesso em: 15 jul. 2023.

Secretaria Municipal de Educação. **Resolução nº 590, de 11 de janeiro de 1996**. Dispõe sobre o funcionamento das salas de leitura nas unidades escolares oficiais da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Rio de Janeiro: 1996.

SIMÕES, F. **Olelê: Uma Africantiga**. 1ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

SORRENTI, N. **A hora e a vez da literatura**. Revista presença pedagógica. Belo Horizonte: Ed. Dimensão, 1995.

SOUZA, A. L. “**Personagens negros na literatura infantil e juvenil**”, em CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

VEIGA, E. **A frustrada tentativa de Monteiro Lobato em ganhar mercado nos EUA com livro considerado racista** – disponível em

<https://www.bbc.com/portuguese/geral-53115152> acesso em 25/08/2024.

VALVERDE, M. **Estética da Comunicação. (Sentido, forma e valor nas cenas da cultura)**. Salvador: Quarteto Editora, 2007.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.