



CULTURA VISUAL E IMAGENS RACISTAS NA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA: ASSUNTO DE ESCOLA

Antonio José de Souza¹

*Universidade Católica do Salvador, Programa de Pós-graduação em
Família na Sociedade Contemporânea, Salvador, BA, Brasil.*

Edilene Alcântara Ribeiro Rios²

Secretaria da Educação do Estado da Bahia, Salvador, BA, Brasil.

Resumo: Este trabalho apresenta um breve estudo teórico, conceitual e dialógico acerca do emergente campo de estudo denominado Cultura Visual, destacando como as visualidades atuam enquanto fontes de representações culturais, ideológicas e identitárias, podendo articular-se com as questões educacionais. Nessa perspectiva, o referido estudo abordará questões relacionadas às representações do(a) negro(a) através de imagens vinculadas no livro infantil *Histórias de Tia Nastácia*, escrito por Monteiro Lobato; apontando para o rompimento de qualquer prática racista, sem o banimento da obra de Monteiro Lobato, mas, alertando para a necessidade de uma leitura reflexiva, denunciante e atualizada das questões raciais, nesse caso, por parte dos(as) docentes.

Palavras-Chave: Cultura Visual; Questões Raciais; Monteiro Lobato; Docência.

VISUAL CULTURE AND RACIST IMAGES IN LITERATURE BRAZILIAN CHILDREN: SCHOOL SUBJECT

Abstract: This work presents a brief theoretical, conceptual and dialogic study about the emerging field of study called Visual Culture, highlighting how visualities act as sources of cultural, ideological and identity representations, being able to articulate with the educational issues. In this perspective, this study will address issues related to representations of black people through images linked to the children's book *Histórias de Tia Nastácia*, written by Monteiro Lobato; pointing to the rupture of any racist practice,

¹ Teólogo/Historiador. Doutor em Família na Sociedade Contemporânea (UCSal) – com período sanduíche na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS/Paris). Mestre em Educação e Diversidade (UNEB). Professor da Educação Básica do município de Itiúba (BA). Integrante do Laboratório LaPPRuDes – Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial (IFBaiano), da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN) e bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). E-mail: tonnysouza@gmail.com ; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3416-5527> .

² Letróloga. Mestra em Educação e Diversidade (UNEB). Especialista em Psicopedagogia Institucional (FTC). Professora da Educação Básica do Estado da Bahia e do município de Morro do Chapéu/BA. Vinculada ao Grupo de Pesquisa Cultura Visual, Educação e Linguagem (Cult-vi) - UNEB/Campus IV. E-mail: edlenearibeiro@hotmail.com ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1460-9653> .

without banning the work of Monteiro Lobato, but alerting to the need for a reflective, denouncing and updated reading of racial issues, in this case, by the teachers.

Keywords: Visual Culture; Racial Issues; Monteiro Lobato; Teaching.

CULTURA VISUAL E IMÁGENES RACISTAS EN LA LITERATURA NIÑOS BRASILEÑOS: MATERIA ESCOLAR

Resumen: Este trabajo presenta un breve estudio teórico, conceptual y dialógico sobre el emergente campo de estudio denominado Cultura Visual, destacando cómo las visualidades actúan como fuentes de representaciones culturales, ideológicas e identitarias, pudiendo articularse con las cuestiones educativas. En esa perspectiva, este estudio abordará cuestiones relacionadas con las representaciones de personas negras a través de imágenes vinculadas al libro infantil *Histórias de Tia Nastácia*, escrito por Monteiro Lobato; apuntando a la ruptura de cualquier práctica racista, sin prohibir la obra de Monteiro Lobato, pero alertando sobre la necesidad de una lectura reflexiva, denunciante y actualizada de las cuestiones raciales, en este caso, por parte de los docentes.

Palabras-clave: Cultura Visual; Cuestiones Raciales; Monteiro Lobato; Enseñando.

CULTURE VISUELLE ET IMAGES RACISTES DANS LA LITTÉRATURE ENFANTS BRÉSILIENS: MATIÈRE SCOLAIRE

Résumé: Ce travail présente une brève étude théorique, conceptuelle et dialogique sur le domaine d'étude émergent appelé culture visuelle, soulignant comment les visualités agissent comme sources de représentations culturelles, idéologiques et identitaires, pouvant s'articuler avec des problèmes éducatifs. Dans cette perspective, cette étude abordera les questions liées aux représentations des Noirs à travers des images liées au livre pour enfants *Histórias de Tia Nastácia*, écrit par Monteiro Lobato; pointant la rupture de toute pratique raciste, sans interdire le travail de Monteiro Lobato, mais alertant sur la nécessité d'une lecture réflexive, dénonciatrice et actualisée des questions raciales, en l'occurrence, par les enseignants.

Mots-clés: Culture visuelle; Questions Raciales; Monteiro Lobato; Enseignement.

À GUIA DE INTRODUÇÃO: ALGUMAS EXPLICAÇÕES

“[...] projeção da imagem desfigurada do negro no seu mundo interior acontecia através, por exemplo, de alguma forma de ditos manifestados [...] por adágios preconceituosos, por profusões de discursos, chacotas e deboches cotidianos, ‘abrandados’ por supostos ‘gracejos’, que teriam efeitos degradantes e consequências abusivas [...]”.



Verdade seja dita, em nenhum outro momento da história, viu-se tanta produção e difusão de imagem quanto na contemporaneidade. A todo-tempo-o-tempo-todo, por diferentes veículos e apelos visuais, imagens surgem como que “arremessadas” na “tela” de nossas retinas “sedentas” por enxergar e experimentar e traduzir e apreender o quanto for possível. O que parece ser exagero retórico em um primeiro momento tornar-se dado factual logo em seguida, isto é: estamos sendo, invariavelmente, “sufocados” pelo afã dos meios cibernéticos, dos aparatos tecnológicos que prometem (e cumprem), dentre tantas, a função de espriar imagens, sejam nossas, sejam alheias, sejam de qualquer ordem e natureza. São profusões de imagens atraindo o olhar, mas, paradoxalmente, também repelindo, ao passo que ordenam e corrompem a atenção. Nesse jogo de visualidades, estão em projeção determinadas posturas, modos e jeitos do ‘outro’ que, sob à luz da ribalta, pode ganhar ares de uma representação-padrão e, nesse aspecto, esconde-se o perigo. Por isso, estamos sujeitos à overdose-imagética (digamos assim) e suas consequências.

Dito isso, o objetivo deste artigo é apresentar um breve estudo teórico e conceitual a partir da pesquisa bibliográfica desenvolvida com o suporte de livros e artigos científicos (GIL, 2009) que possibilitaram o cotejamento das nossas análises com as categorias, a saber: Cultura Visual (desenvolvida no primeiro subtópico) e as Relações Raciais (discutidas no segundo subtópico); observando como as visualidades operam enquanto nascedouros de representações culturais, ideológicas e identitárias. Essas duas discussões serão articuladas com questões que dizem respeito à docência e ao uso da literatura infantil na sala de aula. De modo mais específico, abordaremos as representações e posicionamentos do(a) negro/negra, enquanto subalterno(a), baseando-nos no livro *Histórias de Tia Nastácia* (1995), escrito por Monteiro Lobato no início do século XX; e de onde retiramos a projeção da imagem desfigurada do(a) negro/negra nos ditos manifestados e situados no passado, no entanto, ainda, reverberantes nos discursos preconceituosos da nossa contemporaneidade que, como ressaltam os autores da epígrafe, têm “[...] efeitos degradantes e consequências abusivas [...]” (SOUZA; RABINOVICH, 2021, p. 363) para a identidade negra.

Em relação à questão da literatura lobatiana, damos ênfase e replicamos, aqui, o destaque dado por Souza (2018) à crítica ao livro *Caçadas de Pedrinho* (LOBATO,



2004), fundamentada no Parecer CNE/CEB Nº 15/2010³ – emitido pela professora Nilma Lino Gomes –, no qual nos alerta para:

[...] o seu conteúdo estereotipado em relação ao negro e ao universo africano. Apontou, também, algumas ações a serem implementadas, a fim de que a obra não continuasse servindo como um elemento naturalizador do racismo, na sociedade brasileira. *Ressaltou, ainda, que tal postura não representa o banimento da obra de Monteiro Lobato*, mas, sim, uma chamada para uma leitura mais crítica e contemporânea acerca das questões raciais. (SOUZA, 2018, p. 22, nota de rodapé nº 6, grifo nossos)

Finalmente, vale lembrar que este estudo é uma versão atualizada e ampliada a partir de uma análise mais aprofundada de um trabalho insipiente (um *paper*, à época) intitulado: *Cultura Visual e representações do negro na literatura infantil de Monteiro Lobato* (SOUZA; RIOS; RIOS, 2015); escrito pelos autores – sob a supervisão da Professora Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (UNEB) – e apresentado no 5º CBPN – Congresso Baiano de Pesquisadores Negros no ano 2015; sendo, inclusive, publicando nos Anais do mencionado evento.

CULTURA VISUAL E AS REPRESENTAÇÕES DAS IDENTIDADES NEGRAS NA LITERATURA INFANTIL

“Na sociedade contemporânea, a vitalidade e o poder da imagem são evidentes através da influência que elas exercem sobre a imaginação das pessoas, configurando identidades individuais e coletivas, posições de sujeito, modos de ver, pensar, agir e, conseqüentemente, de produção e interpretação de significados.”.

(MARTINS; TOURINHO, 2010, p. 41)

Este é um tempo marcado pela produção e consumo desenfreados de imagens. As visualidades estão por toda parte, elas invadem realidades, as representam, as recriam, ditam formas de ser e ver o mundo, conectam-se com tudo e com todos; gozando, assim, de grande poder, ao ponto de influenciar posicionamentos, criar e/ou sustentar discursos – como sinalizam, na epígrafe acima, os professores Raimundo Martins e Irene Tourinho

³ O Parecer CNE/CEB Nº 15/2010 é um documento de orientação destinado à Secretaria de Educação do Distrito Federal, advertindo-a sobre a utilização de materiais que não coadunam com as Políticas Públicas em defesa da educação antirracista (BRASIL, 2010).



(2010), docentes do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás. As imagens conectam-se diretamente com questões identitárias, uma vez que desempenham um papel relevante na mediação e nas formas de ser, de ver e ser visto, contribuindo, segundo Hernández (2000, p. 52) “[...] para que os indivíduos fixem as representações sobre si mesmos, sobre o mundo e sobre seus modos de pensar-se [...]”.

À vista disso, as imagens não são construídas aleatoriamente, mas em função de alguns interesses e, por consequência, carregam aditivos ideológicos, sendo capazes de (des)empoderar sujeitos, quer escancaradamente ou sutilmente; por isso, alguns campos de estudo vêm buscando compreender tal aspecto, apresentando-nos proposições acerca de como as visualidades precisam ser tratadas – a exemplo da Cultura Visual. Cabe ressaltar que a Cultura Visual será, aqui, tomada em duas acepções: *i)* para nos referirmos ao conjunto de produções visuais resultantes da cultura e; *ii)* sobre a área de estudo interessada na compreensão de como as visualidades estão integradas às culturas, em seus contextos de produção, propondo que tanto as marcas culturais quanto as formas de ver e ser visto devem permear os estudos de base imagética.

Já dissemos que as visualidades são portadoras de discursos ideológicos, encharcadas de marcas culturais, políticas e, por esta razão, podem também contribuir para a difusão de representações preconceituosas e reducionistas, implicando em posturas de (auto)negação dos sujeitos, favorecendo invisibilizações e “engessamentos” identitários; fragilizando, de forma decisiva, os processos de empoderamento de determinados grupos sociais. Uma vez revestidas de poder e portadoras de uma materialidade volátil, as imagens atuam como memória e enquanto presença/ausência, influenciando olhares, subjetividades e, sobretudo, identidades, razão pela qual a Cultura Visual se preocupa com as práticas e experiências integradas aos atos do ver e ser visto; analisando as imagens sempre a partir de seus contextos. É necessário que as visualidades sejam questionadas levando em conta as configurações estereotipadas que eles podem vir a promover, pois, de acordo com Bhabha (1998), os estereótipos favorecem a anulação do jogo da diferença, tornando as representações dos sujeitos problemáticas, favorecendo a negação e, conseqüentemente, o não-fortalecimento e não-afirmação das alteridades.

Nessa dinâmica, as imagens representativas do ‘outro’, muitas vezes expostas como ícones padronizadores, acabam por sustentar padrões arraigados em campos excludentes, reforçando, por exemplo, a existência de uma estrutura corporal ideal, o tipo de cabelo perfeito, as medidas exatas e o comportamento aceitável. Se por um lado, a



diferença identificada no ‘outro’ expõe a individualidade de quem olha – porque ‘ver é si vê’, demonstrando a materialidade da identidade humana situada na História e atravessada pelas relações humanas e sociais (CIAMPA, 1998; MAHEIRIE, 1994) – expõe, igualmente, a intencionalmente determinada na concertação entre o jogo do poder e a ‘política do corpo’ (FOUCAULT, 1987), comprovando o quanto a dominação acontece através do corpo sujeitado e enclausurado na identidade forjada por um discurso responsável, entre outras coisas, pela fabricação racista do negro/negra feio(a), sujo(a), indolente; estratégia usada para aniquilar a existência e a identidade cultural negra, favorecendo o fetichismo pela brancura. (FANON, 2008; SOUZA, 1983; SOUZA, 2018)

Esse culto à imagem do(a) branco(a), também chamada de ideologia do branqueamento,⁴ tem encontrado sustentação nos discursos transportados pela Cultura Visual de modo que, não raro, percebermos os artefatos⁵ – portadores de informação, conhecimento, entretenimento, comunicação e representação – alterarem os sentidos e significados das experiências e dos papéis sociais; construindo, assim, novos jeitos de ser, sentir e agir, afinal “[...] as imagens nos formam, construindo e configurando traços identitários que nos identificam e nos representam [...]”. (MARTINS, 2011, p. 6) Diante disso, é salutar lembrar as palavras de Hall (2014, p. 109, grifo do autor) quando afirma que:

[...] as identidades têm a ver não tanto com as questões ‘quem nós somos’ ou ‘de onde viemos’, mas muito mais com as questões ‘quem nós podemos nos tornar’, ‘como nós temos sido representados’ e ‘como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios’.

Essas representações quando são absorvidas de maneira exitosa, tornam-nos cegos *à la* Saramago (2001), cegos que não conseguem ver o que veem. Quer dizer: não há problema nas funções oculares, apesar disso não se enxerga. Vemos, todavia, perdemos a capacidade de observar e analisar uma situação qualquer, pois parece que o nosso maior embaraço é justamente conseguir enxergar além do superficial. Esse tipo de cegueira, diagnosticada por Saramago (2001), tem como explicação a moléstia-da-alienação encapsulando o homem/a mulher em uma bestial ilusão, limitando-o(a) a uma

⁴ Ideologia ou maneira de pensar a partir da égide do racismo, ditando a regra do que é apropriado e formoso por moldes do branco, enquanto o que diz respeito ao(à) negro/negra é pernicioso (SOUZA, 2018).

⁵ O termo tem sido usado por estudiosos da Cultura Visual, como Hernández (2000) e Martins (2011) para designar as mais diversas produções visuais resultantes e marcadas por culturas. A intenção é atribuir ao conceito de imagem um significado mais amplo.



miopia que não deixa olhar no geral e nas especificidades – no revelado e no omitido (SOUZA, 2018). A natureza do que estamos refletindo pode-se encontrar nas marcas, olhares e tratamentos direcionados aos(às) negros/negras do nosso país, não obstante a “cegueira”, nesse caso, é dissimulação – fazer-se de cego – para não enfrentar a escravidão vigente, a subalternidade imposta ao negro de hoje e a subserviência condenatória salpicando os artefatos visuais distribuídos pelos mais diversos veículos e lugares. Nascimento (2010, p. 27) nos lembra tal fato ao afirmar:

O preconceito e a discriminação são evidentes, sobretudo quando se constata que, em geral, é raro encontrar alguma imagem com uma criança negra aparecendo feliz, brincando, estudando, manuseando equipamentos diversos e caros, tendo uma família, desfrutando de condições sociais, culturais e econômicas favoráveis.

A citação de Nascimento (2010), além de trazer à tona o registro de uma realidade criminosa, reforça a percepção de que determinadas imagens contribuem para o reducionismo da negritude⁶. Desse modo, crianças negras permanecem se sentindo não representadas nos artefatos visuais circundantes socialmente, infligindo suas identidades pela (auto)negação. Evidências de como as visualidades têm traçado as representações por discursos que engrossam o racismo e o preconceito no Brasil podem ser encontradas, inclusive, em produções literárias destinadas ao público infantil. Quando nos debruçamos sobre a produção de Monteiro Lobato, um dos mais importantes nomes da literatura brasileira de todos os tempos, conhecido, também, como um dos maiores escritores de literatura infanto-juvenil, verificamos a presença do racismo, historicamente construído e aflorado na sua forma escancarada. (SOUZA, 2018)

Os discursos racistas que perpassam a obra de Lobato podem ser notados desde as imagens “palpáveis”, compondo os projetos visuais das capas de algumas de suas obras voltadas às crianças, até as visualidades que cada leitor tende a “desenhar”, mentalmente, a partir dos textos verbais em páginas e mais páginas de uma consagrada literatura. As obras de Lobato ganharam notória expressividade ao longo dos anos, chegando a compor acervos bibliotecários de escolas de diferentes redes, alcançando o cinema e a televisão. Uma de suas produções mais conhecidas é a intitulada *Histórias de Tia Nastácia* (1995), a qual já fora editada e publicada por inúmeras editoras brasileiras. Desde a sua primeira edição, *Histórias de Tia Nastácia* conta com textos visuais bem similares em suas capas, como podemos observar a seguir:

⁶ Trataremos dessa categoria teórica mais adiante.

Figura 1: Capa da obra *História de Tia Nastácia*, Editora Brasiliense (1974)



Fonte: Google imagens (2022)

Figura 2: Capa da obra *História de Tia Nastácia*, Editora Globinho (2017)



Fonte: Google imagens (2022)

As visualidades imagéticas da capa de qualquer obra costuma ser o primeiro texto com o qual leitores(as) têm contato. Partindo do pressuposto de que imagens são textos, logo, portadores de discursos e representações, tem-se no primeiro olhar/leitura da capa, em diferentes edições, da obra *Histórias de Tia Nastácia* (1995) elementos suficientes para o(a) leitor(a) perceber a representação do(a) negro(a) enquanto subalterno(a) e serviçal. A imagem de Tia Nastácia é carregada de estereótipos: negra de lábios demasiadamente acentuados (os quais, em uma referência animalizada, são



chamados de ‘beijos’ em alguns trechos da obra); em suas vestes, destacam-se o lenço na cabeça e o avental – componentes intimamente associados ao lugar de subalternidade a que o trabalho doméstico foi associado ao longo dos séculos no Brasil e delegado, principalmente, às negras vistas na incapacidade de executar funções que delas exigissem qualquer tipo de conhecimento considerado superior.

A imagem da personagem lobatiana, Tia Nastácia, corrobora discursos racistas, excludentes e cooperantes da negação e (auto)negação da negritude, uma vez que leva crianças a acreditarem na condição de inferiorização do(a) negro(a), portanto, são “[...] imagens que ajudam a fixar e disseminar interpretações, historicamente, construídas [...]” (NASCIMENTO, 2010, p. 27). Aqui, cabe tomarmos o questionamento feito por Becker (2010, p. 91), ao discutir acerca de como as visualidades conectam-se com as infâncias, ou seja, o que as crianças podem inferir das imagens? A pesquisadora responde, afirmando:

Se a construção das identidades infantis está sujeita às práticas discursivas, elas podem se conhecer através dessas representações, fazendo com que estas apresentações e supressões se constituam em enunciados com mais discursos do que pode ser percebido no primeiro olhar.

Partindo da compreensão sobre a capacidade das imagens dizerem mais do, aparentemente, revelado, afirmamos que os textos iniciais (capas) da obra *Histórias de Tia Nastácia* (1995) não são meras ilustrações, mas artefatos representativos de concepções e construções culturais diversas. Tais imagens repercutem a manutenção do racismo à brasileira: tergiversado no coletivo, assumido no privado. (SCHWARCZ, 2012) Embora o fenômeno do ‘bolsonarismo’ tenha “desaferrolhado”, com orgulho patético, muitas absurdidades, violências e contravenções antes dissimuladas.

Na medida em que a obra de Lobato, por seu indiscutível valor literário, ganha outras formatações, as quais têm a imagem-em-movimento como característica – por exemplo, filmes e seriados televisivos – o discurso da inferioridade do(a) negro(a) é ampliado o que não muda quando a personagem de Tia Nastácia passa a ter protagonismo narrativo (como é o caso do livro), afinal, ela não deixa de ser ‘um(a) serviçal’ nos paradigmas escravocratas. Desse modo, ao serem midiaticizados os discursos racistas perpetrados pela obra, tem-se o ápice espriado mediante um veículo poderoso. Assim:

A cultura infantil da mídia cria, então, de maneira silenciosa, uma espécie de currículo ‘cultural-imagético’, em que temas do cotidiano, abordados de maneira



ingênua e, aparentemente, informal, dissimula interesses comerciais, ao mesmo tempo em que exerce forte influência na formação de identidades. (MARTINS; TOUTINHO, 2010, p. 42, grifo dos autores)

Nesse cenário, emerge a necessidade de um trabalho que direcione os(as) leitores(as) a tratarem imagens como textos, explorados para além dos olhares superficiais. Tal compromisso desafiador e, por isso, nada simples, apresenta-se pertinente à escola. Ver para além do aparente é um exercício que precisa ser ensinado. Nesse ínterim, a Cultura Visual, enquanto campo emergente e transdisciplinar de estudo, fornece-nos bases sólidas para um trabalho (com as imagens) norteado por uma proposta além-decodificação – porque a centralidade está no caráter cultural, os artefatos culturais considerados e tratados na sua produção social. Melhor dizendo, não basta identificar o que aparentemente as imagens têm a dizer, mas buscar compreender como elas dizem, para quem, como e por que, pois são reconhecidas enquanto aparatos ideológicos dotados de representações. À vista disso, Hernández (2000, p. 133), salienta:

[...] as imagens são mediadoras de valores culturais e contêm metáforas nascidas da necessidade social de construir significados. Reconhecer essas metáforas e seu valor em diferentes culturas, assim como estabelecer as possibilidades de produzir outras, é uma das finalidades da educação para compreensão da cultura visual.

A atitude a ser tomada, quando da inserção destes produtos/artefatos nas práticas de sala de aula, é a da análise mais aprofundada dos seus discursos. Para tal, é preciso favorecer a amplitude dos olhares sobre as realidades tratadas e, por vezes, retratadas em uma perspectiva do conhecimento transversal, porque são produtos essencialmente híbridos e multifacetados. As visualidades, em sua ampla potencialidade de plurissignificações, não podem ser tomadas com o intuito de compreensão/decifração do que apenas é visto, o propósito é radical, pois se deve avançar além-visível indo para o imensurável das-questões-outras que precisam ser compreendidas. Refletir sobre construções visuais, enquanto elo de mediação cultural, identitário e ideológico é condição necessária e deve ocorrer de maneira crítica e consciente, conduzindo os(as) sujeitos às percepções de que “[...] contextos costumam ser descritos ‘como’ são, mas quase nunca, ‘porque’ são como são.”. (ARANTES, 2009, p. 20, grifo da autora)

IMAGENS RACISTAS E DISCURSOS “ESCONDIDOS” NA LITERATURA INFANTIL



“[...] pois saber-se negro foi vivenciar experiências de invisibilidade, tendo, no percurso de formação dessa identidade (do ‘eu’), perspectivas confundidas, sendo conduzido sutilmente a expectativas de negação, mas foi também, e sobretudo, a experiência de empenhar-me a escrever uma outra história, com cores vivas, festivas e vibrantes de quem passa pelo processo de reconstrução da identidade.”.

(SOUZA, 2016, p. 9, grifo do autor)

A epígrafe que abre esse tópico é retirada de um livro infantojuvenil autobiográfico intitulado *Quem é esse nego?!*, do autor Toni de Souza (2016), uma obra que começa interrogando e mexendo, propositadamente, com o significado polifônico do termo ‘nego’, que na coloquialidade dos falantes brasileiros teve a supressão do “r” da palavra ‘negro’, gerando a derivação ‘nego’ (*nê-go* – com o som da primeira sílaba fechada), usado para chamar carinhosamente alguém – um(a) camarada, um(a) amigo(a), um(a) companheiro(a) – ou para, pejorativamente, referir-se à pessoa negra, posto que, nesse sentido, chamar de ‘nego’ é conjugar o verbo negar (eu nego...), exprimindo – como já fora dito anteriormente – expectativas excludentes do racismo à maneira brasileira, isto é, “[...] silencioso [...] e que lança para o terreno do privado o jogo da discriminação [...] da ordem do privado, pois não [...] se afirma publicamente.”, disse a professora Lilia Schwarcz (2012, p. 32).

O aspecto silencioso, sublinhado pela mencionada autora, denota a covardia do racista que, ao se esconder por detrás de uma atitude supostamente “polida” e “educada”, cria a crença leviana de um Brasil democrático racialmente, quer dizer, no qual existem garantias e proteções para todos os seus cidadãos, afinal, trata-se de um país miscigenado e híbrido: da cultura europeia (os colonizadores brancos), da cultura indígena (povos originários) e da cultura africana (os povos negros escravizados). (FREYRE, 2004) No entanto, tal polidez é desavergonhada, cínica e delinquente porque dificulta a percepção da pessoa desatenta, distraída ante a discriminação racial; dificulta, de modo igual, a denúncia e o enfrentamento ao racismo que é um dos principais problemas da nossa sociedade, mantendo, dessa forma, as prerrogativas de um país de classe no qual o lugar de poder e das decisões permanece ocupado por pessoas brancas, enquanto que os(as)



indígenas, os(as) negros(as) e seus(suas) descendentes estão relegados(as) ao último lugar na conjuntura social. (SCHWARCZ, 2012; SOUZA, 1983; SOUZA, 2018)

A mistura entre as “raças” (escrito, aqui, entre aspas, pois, apesar de cientificamente ser contestado a ideia de ‘raças’ dentro da espécie humana, trata-se de um poderoso mecanismo de classificação e hierarquização construído local, histórico e culturalmente) fez gerar, no Brasil, uma especificidade de racismo assentada na perspectiva do branqueamento, ou seja, uma ideologia-produto da política escravocrata, benquista e praticada por ilustres autoridades até o início do século XX, que pretendia “limpar” o sangue do brasileiro-mestiço do excesso do sangue negro e indígena, fazendo-o mais próximo possível do(a) branco(a), por isso, a emigração europeia foi estimulada por acreditar, naquela época, na prevalência do elemento “superior” quando dada a mistura de “raça”, realizando-se no Brasil uma civilização pelas insígnias do(a) branco(a) que, mais do que uma cor, era sinal de um valor social. (CHIAVENATO, 1987; MUNANGA, 2012)

Dito isso, o preconceito diluído na nossa sociedade é ‘de cor’ (cor = a “raça”), mas, também, os fenótipos, isto é, características físicas como: formato de rosto, tipo de cabelo que, junto com a coloração de pele, formam as condições para o preconceito ‘de marca’ potencializado diante de outras variáveis de ordem econômica, formação cultural; em suma, de classe. Nessa estrutura, o(a) negro(a) que pleiteia conquistar uma posição de comando tende a recorrer, consciente ou alienadamente, a uma identidade forjada em emblemas brancos, objetivando driblar as armadilhas que a branquitude⁷ lhes preparou tão somente por ter nascido negro(a). (FERNANDES, 2017; SARTRE, 1965; SCHWARCZ, 2012; SOUZA, 1983)

Posto isso, vale ressaltar que, no Brasil, ‘negro’ é uma categoria identitária sociopolítica que ultrapassa o biológico, ou melhor, é a tentativa de construir uma identidade a partir de algumas particularidades, por exemplo: o passado histórico enquanto herdeiros(as) dos(as) escravizados(as), ser racializado(a) pelos fenótipos já aludidos e, por isso, ser excluído(a), tendo sua humanidade negada e a sua cultura desacreditada; finalmente, por essa concepção, a identidade negra é a reunião, através da ‘negritude’, de todos aqueles que possuem caracteres de origem (física ou cultural). (FERNANDES, 2017; MUNANGA, 2020) De acordo com o antropólogo brasileiro-

⁷ Concernente à professora Lia Schucman (2020), a branquitude é uma “localização” identitária que outorga diferentes privilégios aos brancos dentro de uma sociedade racializada.



congolês Kabengele Munanga (2012, p. 58, grifo do autor) “[...] a *negritude* seria tudo o que tange à raça negra; é a consciência de pertencer a ela [...] o sentimento que nos liga secretamente a todos os irmãos negros do mundo [...] a preservar uma identidade comum”.

Portanto, ‘negro’ é uma categoria heterogênea no que se refere aos fenótipos, principalmente, a cor, abarcando negros(as) de pele escura até os(as) negro(as)-mestiços(as) que, no Brasil, podem ser chamados(as) no senso comum, sobretudo, de morenos(as) ou pardos(as)⁸ por terem na graduação cromática, cores de pele mais claras e traços mais próximos dos(as) brancos(as). Sobre o termo moreno(a), o pesquisador Livio Sansone (1996, p. 180) destaca a sua propriedade ambígua, pois “[...] podem ser chamados de moreno um branco com cabelo escuro, um mestiço, um negro não muito escuro [...]. Depende da situação.”. Por conseguinte, dependendo da situação, ‘o(a) moreno(a)’ pode “se passar” por branco(a) ou não, mas o(a) negro(a) de pele escura “[...] não pode negar que seja negro ou reclamar para si esta abstrata humanidade incolor: ele é preto [...]”, constatou o filósofo Jean-Paul Sartre (1965, p. 98).

Retornando à citação da epígrafe, do autor Souza (2016) que é negro-mestiço, diz que “[...] saber-se negro foi vivenciar experiências de invisibilidade, tendo, no percurso de formação dessa identidade (do ‘eu’), perspectivas confundidas [...]” (2016, p. 9, grifo do autor); deixando evidenciado que, em algum momento de sua história de vida, ele se encontrou com a negritude, mas, antes disso, esteve confundido e submetido à ideologia do embranquecimento, pois fora conduzido sutilmente para a negação da sua negritude herdada pelo biológico, pela memória e a história familiar. O autor escreve acerca da necessidade de nos reconhecermos como filho de uma cultura, nesse caso a cultura afro-brasileira. Por consequência, ele retoma suas reminiscências, uma vez que, na sua infância, não se percebia negro, muito embora os traços ancestrais da negritude estivessem presentes em seus familiares.

Nesse sentido, A obra *Quem é esse nego?!* (2016) reflete, debate e dialoga em torno dos ideários de negação e submissão dos povos negros e sobre, fundamentalmente, a contribuição da escola para o processo de ocultação da negritude pela estereotipação e subordinação à compreensão ‘de si’ recalcada e inferiorizada diante do ‘outro’, alcançada

⁸ ‘Pardo’ é uma das categorias oficiais do censo demográfico no Brasil, junto com o branco, preto, amarelo e vermelho (indígena). Para Schwarcz (2012, p. 98, grifo da autora), o termo pardo “[...] funciona como uma espécie de etc. [...] funciona tal qual uma opção do tipo: ‘nenhuma das anteriores’.”. Então, quem não se autodeclara a partir das opções de cor/raça dadas pelo censo, eventualmente, escolhe a opção ‘parda’.



pela capciosa ideologia do branqueamento que destitui a identidade negra. Sobre isso, Souza (2016, p. 10-11) declarou:

Penso que nesse aspecto a escola falhou, por exalar nas aulas de história o cheiro de sangue de negro escravizado, com ilustrações brutais dos negros sendo espancados, chicoteados e violentados em sua dignidade. Era uma divulgação tão horrenda, que não tinha como me identificar com aquela reprodução menosprezada, pois o olhar pousado sobre o outro destaca as diferenças e, por estas, a consciência de uma identidade. Eram páginas e páginas [dos livros didáticos] ensopadas de preconceito, em que os negros nunca apareciam e, quando surgiam no enredo, eram em menções inferiores. Portanto, [...] fui interiorizando uma imagem marginalizada do ser negro, tecendo, dessa maneira, uma identidade dolorosa.

Conclui-se desse fragmento que as imagens estampadas no livro didático folheado por uma criança da educação básica brasileira, estavam a serviço de uma experiência visual encharcada de intencionalidade, alcançando a sua subjetividade; logo, um “tecido” permeável e suscetível à passagem de “outros corpos” por entre os seus “poros”, em uma travessia na qual se tem a subjetivação (o ‘eu’) da objetivação (o mundo = ao preconceito racial nas imagens ilustrativas do livro didático de história), porque, de acordo com a psicóloga Kátia Maheirie (1994, p. 116), “[...] não há outra possibilidade a este EU, produto das relações corpo/consciência como o mundo, que não seja ser no mundo [...] o EU está tecido no mundo, que está tecido a outros EUs [...]”. Por consequência, a negação da identidade negra desse ‘eu’ (um exemplo de subjetivação) deu-se pela movimentação e “conversação” com a situação histórica e objetiva racista. Tal entendimento se confirma no seguinte fragmento do livro *Quem é esse nego?!* (SOUZA, 2016, p. 12):

Não me recordo de ter visto, nos livros de Ciências e Geografia, negros desempenhando funções ilustres: as imagens estampavam o negro executando funções desvalorizadas, assumindo posições subalternas. Por que nunca podiam ser os cientistas? Como me perceber negro perante uma educação falha, que reforçava estereótipos racistas, relacionando [por exemplo] crianças negras com epidemia, fome e miséria? Antes de tudo, sentimos a necessidade de nos enxergarmos numa história que seja reconhecida e valorizada pelo outro.

O relato autobiográfico de Souza (2016) coaduna com a compreensão de que, durante muito tempo, assumir-se enquanto parte de uma negritude, significou vivenciar experiências fincadas em condições inapropriadas para uma tomada de consciência de-si-negro, afinal, objetivar-se (olhar-se) no mundo passa pelo olhar do ‘outro’ (por ser olhado



por esse ‘outro’) que nos confirma ou nos nega. Daí o pânico existencial de muitos negro-mestiços de serem “descobertos” em sua situação racial, “flagrados” em seus caracteres negros (FERNANDES, 2017; MAHEIRIE, 1994), pois “[...] em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão [...]”. (FOUCAULT, 2013, p. 9)

O próprio resgate histórico encarrega-se de revelar fatores perturbadores responsáveis pela discriminação racial, expostos ou encobertos, ocasionada pela hierarquização das ‘raças’. Assim como a história é produzida por nós, seria preciso que fizéssemos alguma coisa daquilo que a sociedade nos impôs, por exemplo: tomar consciência de-si-mesmo-enquanto-negro(a); contudo, construímos a história, na maior parte das vezes, em alienação, o que pode retirar do horizonte a presença desse ‘eu-negro(a)’. (MAHEIRIE, 1994; SARTRE, 1965) Observemos a seguinte citação de Souza (2016, p. 13; 15, grifo do autor):

A lembrança restabelece o meu presente, fazendo presentes as histórias que lia quando criança. Lembro-me do livro de Monteiro Lobato: *Histórias de Tia Nastácia*. Ali eu presenciava a personagem Emília projetando, na dignidade das heranças históricas e culturais da empregada negra, a representação inferiorizante [...]. Sempre foi assim, nos filmes e desenhos da TV, nos livros, nas histórias em quadrinhos que eu colecionava. O negro ou era ausente, ou era aquele que não gostava de tomar banho, representando uma marca vexatória.

O autor, ao regressar ao pretérito pela memória, faz referência ao livro infantil *Histórias de Tia Nastácia* (1995), escrito, como já se sabe, por Monteiro Lobato. O livro foi publicado a primeira vez em 1933; logo, um livro produzido algumas décadas após a promulgação da Lei Áurea em 13 de maio de 1888, responsável por abolir oficialmente a escravidão no Brasil. No entanto, a abolição, segundo Julio Chiavenato (1987, p. 212), serviu para libertar “[...] o homem branco dos [negros escravizados] [...] a sociedade brasileira 1888 já estava praticamente livre da escravidão, faltava-lhe libertar-se dos escravos, um ônus incômodo.”. Era preciso substituir o sistema escravagista anacrônico por imigrantes europeus (trabalhadores livres com garantias financeiras), a fim de expandir o novo projeto de desenvolvimento. Libertando os(as) brancos(as) brasileiros dos(as) negros(as), pôde-se iniciar o processo de “limpeza” no sangue, a qual apontamos anteriormente, através da chegada dos(as) trabalhadores(as) europeus que traziam sua cultura associada ao “[...] belo, puro, bom e inteligente, em oposição ao negro, associado ao feio, malvado, incapaz, com atributos físicos não-humanos [...]”. (SILVA, 2004, p. 38)



A *Histórias de Tia Nastácia* (1995), embora tenha como personagem principal uma mulher negra (*Tia Nastácia* – a empregada), não reabilita a figura do(a) negro(a) que, por séculos, havia sido aviltada para que se justificasse moralmente a escravidão. Diferente disso, Monteiro Lobato deixa escapar velhas representações racistas em vários trechos do livro; um deles é quando a personagem Emília, dirigindo-se à *Tia Nastácia*, ameaça-a dizendo: “[...] eu cortava um pedaço desse beijo [...]”. (LOBATO, 1995, p. 28) E o que é ‘beijo’? A própria Emília vai responder: “Beijo é de boi [...]. — Gente tem lábios.”. (LOBATO, 1995, p. 76) Alguém poderá dizer que esses trechos foram tirados de uma personagem fictícia e emoldurada nas características inventivas e hilárias do seu criador que achou por bem, retratá-la (a Emília) por espevitada e malcriada, ou seja, poderá considerá-los (os trechos da Emília) galhofas inofensivas. Então, julgamos apropriado lançar mão da experiência descrita pelo psiquiatra e filósofo Frantz Fanon (2008), um homem negro que, simplesmente, queria “[...] ser um homem entre outros homens. [...] Onde me situar? [...] Meu corpo era devolvido desancado, desconjuntado, demolido, todo enlutado [...]. O preto é um animal, o preto é ruim, o preto é malvado, o preto é feio; olhe um preto!” (FANON, 2008, p. 106-107).

Quando Monteiro Lobato (1995, p. 88) colocou na boca da Emília muitos detalhes, “anedotas” e comentários violentos do tipo: “[...] é preta e beijuda! Não tem a menor filosofia [não tem conhecimento], esta diaba [...]”, o que está sendo perpetrado é a negação de uma existência – um extermínio que é simbólico, mas, também, real. (SILVA, 2004) *Tia Nastácia* é reconhecida no enredo como o ‘povo’, o povo negro brasileiro de ancestralidade africana, o povo que conta histórias próprias do seu povo; o povo ↔ o negro = o ‘bode expiatório’, execrado pelos demais personagens-brancos que, no alto da sua arrogância, proclama com falsa benevolência.

Nós não podemos exigir do povo o apuro artístico dos grandes escritores. O povo... Que é o povo? São essas pobres tias velhas, como *Nastácia*, sem cultura nenhuma, que nem ler sabem e que outra coisa não fazem senão ouvir as histórias de outras criaturas igualmente ignorantes, e passá-las para outros ouvidos, mais adulteradas ainda. [...] — Pois cá comigo — disse Emília — só aturo essas histórias como estudos da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não têm humorismo. Parecem-me muito grosseiras e bárbaras — coisa mesmo de ‘negra beijuda’, como *tia Nastácia*. Não gosto, não gosto e não gosto... (LOBATO, 1995, p. 23-24, grifo nosso)

Em um outro estudo, o pesquisador Souza (2018) problematiza a exposição, quando criança, ao livro de Monteiro Lobato – *Histórias de Tia Nastácia* (1995). Entre



outras coisas, o estudioso reconhece que, por ter pouca idade, não conseguia perceber a veemência da desqualificação do negro naquela literatura voltada para a infância e juventude. Entretanto, já adulto, alcançou o entendimento de que a sua negritude fora desfigurada, fazendo-o acreditar que ser negro não era glorioso, afastando-o da identidade negra, isto é, uma parte significativa da sua herança cultural, histórica e familiar (pois, Tia Nastácia era a representação física, psicológica e social da sua Bisavó – uma mulher analfabeta, pobre e da roça tal qual a personagem de Monteiro Lobato). (SOUZA, 2018)

Em definitivo, os ditos e não-ditos das imagens que modelaram e inscreveram a personagem de Tia Nastácia no imaginário bestial e marginalizado de uma ‘não existência’ convenceram Souza (2018, p. 23, grifo do autor) de que: “[...] ‘não sendo’, só poderia ‘ser’ um ‘bicho-selvagem’ de traços grosseiros e negroides, apenas ‘a coisa’ negra, ignorante e ‘beijuda’, que só pode despertar repulsa, ou mesmo ojeriza.”. O seu ingênuo imaginário infantil foi, com facilidade, assolapado pela artificiosa ideologia que destituiu a identidade negra e, assim como o personagem *Macunaíma*, de Mário de Andrade (2016), em algum momento da infância, desejou afundar-se em águas “milagrosas”, transmutando-se, após o banho, em uma criança branca, loira e de olhos azuizinhos, pois a água teria lavado as marcas da sua negritude e, assim, ninguém descobriria que, um dia, ele fora um filho da tribo dos povos da Tia Nastácia. (ANDRADE, 2016; SOUZA, 2016; 2018)

Finalmente, essa reflexão, também, remete a uma outra personagem, a *Pecola*, figura central do primeiro livro publicado pela premiada Toni Morrison (2003), *O olho mais azul*. Na obra, Pecola se sente exclusivamente feia por ser “eclipsada” pelo negrume da pele. Eis a causa de sua vergonha e raiva. Sentimentos responsáveis por sua consciência de existir estigmatizada na inferioridade; consciência de uma presença-ausência que culminou no ódio por si. Por essa razão, *Pecola* “[...] toda noite, sem falta, ela rezava para ter olhos azuis [...]. ‘Eu gostaria de um par de olhos novos azuis’.”. (MORRISON, 2003, p. 50; 181, grifo da autora). Os “olhos azuis” é uma metáfora para a branquitude desejada “[...] que cria o vácuo afiado pela aversão em olhos de brancos.”. (MORRISON, 2003, p. 52). Posto isso, a vergonha de *Pecola* e a desatenção à identidade negra da criança que foi Souza (2016; 2018) trazem à ribalta o perigo de se ter dúvida da própria existência em qualquer momento da vida, mas, principalmente, na tenra idade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES



“Representações visuais são eventos construtores de olhares que nos oferecem possibilidades de compreender a cultura sobre a qual elas falam.”.

(MARTINS, 2011, p. 79)

Ao longo deste trabalho, em que nos propusemos a discutir a relação estabelecida entre experiências visuais com a reprodução preconceituosa do(a) negro(a) na literatura infantil de Monteiro Lobato, especialmente no livro *Histórias de Tia Nastácia* (1995), o propósito foi sinalizar para o desafio de ensinar a partir do reconhecimento das diferenças dentro das diferenças, que neste artigo é definido pelo aspecto da identidade negra. Diante disso, é importante deixar registrado que o fascínio de ouvir e contar histórias não deve ser negligenciado; deve, na verdade, ser priorizado, mas há que se escolher histórias que valorizem os múltiplos segmentos populacionais que formam a sociedade brasileira, dentre eles, a população negra. Pois, como percebemos, os trechos extraídos da obra de Monteiro (1995) trazem referências ao(à) negro(a) com estereótipos fortemente carregados de sentidos racistas. Portanto, esse livro – em questão –, utilizado como pano de fundo deste estudo, deve ser transposto como prática pedagógica, mediante determinados cuidados em relação à contextualização da obra, levando em consideração os avanços e as mudanças sociais e políticas ocorridas ao longo da nossa História; esclarecendo o contexto conjuntural em que o material literário foi produzido.

Evidentemente, as concepções acima apresentadas são suscetíveis à crítica. Afinal, esperamos que este artigo estimule o debate para que se configure uma rede de discussões e reflexões de forma a enfraquecer ideologias homogeneizantes que pretendem solidificar o ‘outro’, ameaçando as diferentes identidades.

Desse modo, sinalizamos a necessidade da escola preocupar-se com a formação do sujeito capaz de aprofundar seu olhar para as mais distintas visualidades que o cerca, compreendendo os processos sociais, históricos, filosóficos e ideológicos constitutivos dos artefatos visíveis, mas, também, do próprio ato de ver; favorecendo o estabelecimento de relações e conexões várias, a partir da multiplicidade de sentidos e discursos que perpassam as visualidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mário de. *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*. Barueri, SP: Ciranda Cultural, 2016.

ARANTES, Kelly Cristina Mendes. Ocupando o lugar do “outro”: Cultura visual e experiência docente. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs). *Educação da Cultura Visual: narrativas de Ensino e Pesquisa*. Santa Maria: Editora UFSM, 2009. p. 17-38.

BECKER, Aline da Silveira. Histórias e imagens: as visualidades produzindo infâncias. In: MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene (orgs.). *Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2010. p. 89-104.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Orientações para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal se abstenha de utilizar material que não se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista. *Parecer CNE/CEB Nº: 15/2010*. D.O.U. 01 de setembro de 2010.

CHIAVENATO, Júlio José. *O negro no Brasil: da senzala à Guerra do Paraguai*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CIAMPA, Antonio da Costa. *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. *Significado do protesto negro*. São Paulo: Expressão Popular e Fundação Perseu Abramo, 2017.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete, Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Global, 2004.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2009.

HALL, Stuart. Quem precisa da Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 103-133.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LOBATO, Monteiro. *Caçadas de Pedrinho*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

LOBATO, Monteiro. *Histórias de Tia Nastácia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

MAHEIRIE, Kátia. *Agenor no mundo: um estudo psicossocial da identidade*. Florianópolis: Editora Letras Contemporâneas, 1994.

MARTINS, Raimundo. *Imagem, identidade e escola*. TV Escola/Salto Para o Futuro: Rio de Janeiro, 2011.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Cultura Visual e infância: quando as imagens invadem a escola*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2010.

MORRISON, Toni. *O olho mais azul*. Tradução de Manoel Paulo Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves. Visualidade e infância até seis anos: versões em imagens e os desafios da educação infantil. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Cultura Visual e infância: quando as imagens invadem a escola*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2010. p. 15-36.

SANSONE, Livio. Nem somente preto ou negro: o sistema de classificação racial no Brasil que muda. *Afro-Ásia*, 18 (1996), 165-187. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20904>. Acesso em 07 ago. 2021.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

SARTRE, Jean-Paul. *Reflexões sobre o racismo*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1965.

SCHUCMAN, Lia Vainer. A relação entre branquitude e privilégio. *Portal do Instituto Ciência Hoje*, [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/a-relacao-entre-branquitude-e-privilegio/>. Acesso em 03 mar. 2022.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Ana Célia da. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2004.

SOUZA, Antonio José de. *O já-dito e não-dito acerca das identidades e cultura afro-brasileira: histórias de vida-formação-profissão dos docentes de classes multisseriadas*. Curitiba: CRV, 2018.

SOUZA, Antonio José de; RABINOVICH, Elaine Pedreira. Rubião Bovary, o personagem negrogay sob perspectiva (auto)biográfica. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S. l.], v. 13, n. 37, p. 344-371, ago. 2021. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1179>. Acesso em 18 set. 2021.

SOUZA, Antonio José de; RIOS, Edilene Alcântara Ribeiro; RIOS, Jane A. V. Pacheco. Cultura visual e representações do negro na literatura infantil de Monteiro Lobato. *Anais V CBPN – Congresso Baiano de Pesquisadores Negros [...]*. UESB: Jequié, BA, 2015, p. 448-456.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUZA, Toni de Souza. *Quem é esse nego?!*. São Paulo: Scortecci, 2016.

Recebido em: 15/01/2022

Aprovado em: 10/10/2022