

La conquista del diritto alla differenza: uno sguardo alla letteratura brasiliana per l'infanzia

ADA MILANI

Università degli Studi di Milano
ada.milani@unimi.it

1. INTRODUZIONE

L'eredità del passato schiavista ha pesato sulla letteratura brasiliana per l'infanzia per buona parte del secolo scorso condizionando, in particolar modo, le forme e le strategie di rappresentazione dei personaggi afrodiscendenti. Andati in fumo gli archivi storici della schiavitù¹, si cercarono di nascondere sotto il tappeto dell'*ufanismo*² le scomode ceneri degli antichi soprusi; al contempo il bisogno di fare tabula rasa coincise, per il primo ventennio del Novecento, con la quasi totale assenza di personaggi neri, tenuti prudentemente fuori scena in quanto imbarazzanti vestigia di un Paese che si voleva a tutti i costi far apparire come progredito, civilizzato e dunque – fondamentale – bianco:

Nos textos [...] produzidos entre 1900 e 1920, o negro era um personagem quase ausente, ou referido ocasionalmente como parte da cena doméstica. Era personagem mudo, desprovido de uma caracterização que fosse além da referência racial. Ou então personagem presente nos contos que relatavam o período escravocrata [...]. Essa ausência do negro nas cenas sociais descritas no período remete à sua marginalização após a abolição. O apagamento do negro nos textos da época reflete uma mentalidade dominante voltada para os ideais de progresso e civilização. Procuravam-se eliminar os antigos hábitos urbanos, assim como afastar dos grandes centros os grupos populares, concebidos como focos de agitação e resistência à nova ordem social. Nesse quadro, o negro era percebido como herdeiro de uma ordem social arcaica e

¹ Il riferimento è al noto episodio della *Queima dos Arquivos*: con un decreto del 14 dicembre 1890 Ruy Barbosa diede ordine di distruggere i documenti testimonianti la schiavitù conservati negli archivi del Ministério da Fazenda.

² Nei primi decenni del XX secolo la produzione letteraria per l'infanzia si sviluppa sotto il segno di una glorificazione della grandezza del popolo e della terra brasiliana, ancora chiaramente identificati con la cultura europea: «Tratava-se de desenvolver o sentimento de amor à pátria e, ao mesmo tempo, veicular um ideal civilizatório europeizado». Soares de Gouvêa, Maria Cristina, «Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica», *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.1, jan./abr. (2005), p. 83.

ultrapassada, ligada ao tradicionalismo, à ignorância, ordem a ser substituída por um modelo europeizante, calcado na idéia de progresso. A escravidão era representada como marca vexatória do passado de um país atrasado. Assim, a figura do negro, com seu corpo, suas práticas e sua história constituiria a presença incômoda da antiga ordem escravocrata, incompatível com o projeto de um país “civilizado”³.

A mano a mano che si faceva strada l'indagine intorno alla brasilianità e si affermava la valorizzazione delle diverse componenti razziali, le narrazioni degli anni '30, anche su influsso del movimento Modernista⁴, videro il ricorso alla tradizione orale e posero spesso al centro la figura della *velha preta*, mitica racconta-storie, depositaria della tradizione popolare nazionale:

Para justificar essa proliferação é preciso lembrar [...] a formação da infância brasileira até a década de 30, após a qual se tornou obrigatória a frequência à escola. Até então, persistia a influência das amas-de-leite, escravas ou ex-escravas, a quem cabia, entre outras tarefas, transmitir os relatos [...]. Não por acaso grande parte dos títulos alude à presença do negro como origem das histórias⁵.

Tra gli esempi emblematici possiamo citare la tanto discussa Tia Nastácia, «excellente negra de estimação»⁶ creata da Monteiro Lobato, e la *velha* Totônia celebrata da José Lins do Rego, il cui valore affettivo-autobiografico⁷ non le rende immuni da uno sguardo stereotipato e pregiudizioso:

[...] se verifica também a persistência da situação subalterna do negro, bem como a continuação do contexto social marcado pela dominação das estruturas agrárias. [...] Soma-se a isso uma concepção paternalista do povo, que se confunde com os pretos velhos que narram ou são protagonistas das histórias [...] e que encarnam uma sabedoria, cujo conteúdo, cheio de lugares-comuns, serve apenas para justificar a submissão de que são vítimas⁸.

³ *Ivi*, pp. 83-84.

⁴ «Com a disseminação do Modernismo, que incluía o folclore entre suas fontes inspiradoras, aumentaram consideravelmente as chances de que esse material viesse a ser também aproveitado na literatura para crianças, repetindo-se nela o que ocorrera com as narrativas produzidas pelos segmentos antropofágico e verde-amarelo do movimento, como *Macunaíma* e *Martim-Cererê*, respectivamente» Lajolo, Marisa - Zilberman, Regina, *Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias*, São Paulo, Ática, 2007, pp. 65-66.

⁵ *Ivi*, p. 84.

⁶ Monteiro Lobato, José Bento, *A menina do narizinho arrebitado*, São Paulo, Monteiro Lobato ed., 1920, pp. 3-4. Recentemente il personaggio di Tia Nastácia è stato al centro di polemiche e accuse di razzismo mosse nei confronti dell'autore.

⁷ Particolarmente evidente nel ricordo autobiografico di José Lins do Rego, che fa risalire alla *velha Totônia* la sua prima influenza letteraria: «Na casa do meu avô, onde nasci, existia um único livro, a Bíblia. Eu cresci ouvindo as histórias de Trancoso da Velha Totônia. Foi ela quem fez a minha iniciação literária. Chamava-se Antônia [...]. Muito magrinha e sem dentes, essa cabocla tinha um talento especial para contar história [...]. Nunca me esquecerei de Sinhá Totônia, essa maravilhosa contadora de histórias, analfabeta e inteligentíssima, que, sem o saber, transformava o menino do Engenho Corredor. Porque estou certo de que foi a velha Totônia quem pegou em mim a doença de contar histórias». Marques, Helton, «Ficção, História e Memória em Menino de engenho, de José Lins do Rego», *Patrimônio e Memória*, São Paulo, Unesp, v. 11, n.2, julho-dezembro (2015), p. 63.

⁸ Lajolo-Zilberman, *op. cit.*, pp. 68-69.

D'altro canto, bisogna considerare che, molte volte, i racconti esposti da questi personaggi non hanno alcun legame reale con il territorio brasiliano né con le radici africane o indigene, ma si tratta di semplici riformulazioni di fiabe europee:

[...] a maior parte delas provém do folclore ibérico, tendo sido transmitidas desde a colonização. Trata-se, portanto, de contrafações do conto de fadas europeu, que não absorveram peculiaridades locais, nem incorporaram elementos das demais culturas — a indígena e a negra — que tomaram parte na formação da população nacional. Apresentadas por um narrador preto, essas histórias passam por um branqueamento. Mas a ingenuidade de sua estrutura narrativa é atribuída à sua procedência popular ou às qualidades do narrador, características que mascaram a falta de inventividade dos textos, bem como a inverossimilhança e pobreza dos enredos⁹.

Le storie non sono però le sole a essere rivestite di una patina bianca. In questi stessi anni, lo sbiancamento – soluzione propugnata in campo scientifico¹⁰ – è un *topos* che si fa largo anche nella sfera dei libri per l'infanzia. Qui, i protagonisti possono liberarsi del fardello del proprio colore grazie a un incantesimo in grado di sciogliere il castigo, come nel racconto *Pérola da Manhã* di Tales de Andrade:

Tamil disse-nos que os primeiros homens que foram criados viviam à margem de um grande rio, que fica para lá!, disse Pérola da Manhã, apontando para o norte. Eram todos pretos. Mas, alguns deles que sabiam nadar, atravessaram o rio para o outro lado. A água lavou-os e eles ficaram brancos. Desde então, os homens brancos estão sempre a estender os braços, convidando os homens pretos a também atravessarem o rio [...] eu também desejava atravessá-lo nado, a fim de tornar-me branca¹¹.

Molto simile è il destino di Tia Nastácia:

Tia Nastácia não sei se vem. Está com vergonha, coitada, por ser preta. — Que não seja boba e venha — disse Narizinho — eu dou uma explicação ao respeitável público... — Respeitável público, tenho a honra de apresentar [...] a Princesa Anastácia. Não reparam ser preta. É preta só por fora, e não de nascença. Foi uma fada que um dia a pretejou, condenando-a a ficar assim até que encontre um certo anel na barriga de um certo peixe. Então, o encanto quebrar-se-á e ela virará uma linda princesa loura¹².

⁹ *Ivi*, p. 69.

¹⁰ «Le élites intellettuali e politiche brasiliane si trovarono di fronte ad una situazione alquanto paradossale: da una parte constatavano, spesso anche all'interno delle loro stesse famiglie, la forte presenza di neri e meticci nella popolazione, dall'altra avevano come punto di riferimento culturale e politico delle teorie che sostenevano l'impossibilità intrinseca del progetto di formazione di una nazione moderna brasiliana proprio poiché formata prevalentemente da discendenti di africani e meticci. Per uscire da questa situazione contraddittoria e paradossale, venne elaborata negli ultimi anni del XIX secolo la teoria del branqueamento (sbiancamento), in cui si sosteneva che grazie ad una sempre maggior presenza di elementi bianchi, garantita dalle nuove immigrazioni, e al processo di miscigenação, i neri, proprio perché inferiori, sarebbero gradualmente spariti». Ribeiro Corossacz, Valeria, *Razzismo, meticciato, democrazia razziale: le politiche della razza in Brasile*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2005, pp. 12-13.

¹¹ Soares de Gouvêa, M. C., *op. cit.*, pp. 85-86.

¹² *Ivi*, p. 89.

Episodi di questo tipo, come afferma Gouvêa, «exemplifica[m] a contradição presente nas demais produções dirigidas à criança, em que a caracterização da cultura negra era focalizada a partir de um referencial etnocêntrico, o qual tomava a cultura branca européia como intrinsecamente superior»¹³. L'ideale dell'*embranquecimento* perde dunque il carattere metaforico acquistando contorni reali, mentre la letteratura *infanto-juvenil* si fa specchio del carattere profondamente razzista della società brasiliana.

L'immaginario resta pressoché immutato nei decenni seguenti. Lo dimostra Fúlvia Rosemberg in un suo studio del 1979, dove, analizzando un corpus di 168 libri destinati a bambini e ragazzi, pubblicati o ripubblicati in Brasile tra il 1950 e il 1975, riscontra che le discriminazioni etnico-razziali rappresentano una costante:

A discriminação contra grupos não-brancos aparece na literatura infanto-juvenil brasileira constantemente, tanto de forma aberta quanto latente, sem, porém, que a nenhum momento se valorize um discurso declaradamente preconceituoso. Na verdade, o que se observa com maior frequência é a associação entre um discurso igualitário (por exemplo, o narrador condena o preconceito) e a veiculação de discriminações mais ou menos latentes (por exemplo, a cor negra estigmatizada)¹⁴.

Tra le forme latenti di discriminazione, la più ricorrente sembra essere la negazione del diritto all'esistenza del non bianco: «é o branco o representante da espécie. Por esta sua condição, seus atributos são tidos como universais. A branquidade é a condição normal e neutra da humanidade: os não-brancos constituem exceção»¹⁵. Questa "bianchezza paradigmatica" si manifesta, secondo l'autrice, non solo nelle illustrazioni di singoli e gruppi, ma fa da guida anche per le raffigurazioni animali, e non si limita all'universo narrativo, estendendosi anche al piano extradiegetico (ad esempio nei commenti rivolti al lettore, che – laddove esplicitato – è sempre un bambino bianco). Se l'essere bianco è sinonimo di normalità, l'eccezionalità del non bianco si traduce invece nella pura e semplice privazione della unicità e individualità del soggetto:

Na ilustração a mulher negra não existe: quem aparece é a doméstica negra, representada monotonamente com os mesmos traços (lábios grandes, gordas, seios avantajados, lenço na cabeça, brincos e avental). A estereotipia de traços atinge a tal ponto que, em um mesmo livro, dois personagens mulheres negras diferentes receberam a mesma representação gráfica.

O índio, sob outras formas, é também ilustrado estereotipadamente: não só seus traços físicos são constantes, como também a postura em que aparecem – os homens, geralmente guerreiros ou atados a seus acessórios bélicos (arco e flecha). [...] os não-brancos, mais frequentemente que os brancos, são denominados, no texto, por sua origem étnico-racial. [...] Sua origem geográfica, sua religião, sua situação familiar e conjugal são muito menos frequentemente descritas [...]. Em suma, seu acabamento literário é menos perfeito, mais incompleto¹⁶.

¹³ *Ivi*, p. 86.

¹⁴ Rosemberg, Fúlvia, «Discriminações Etnico-Raciais na Literatura Infanto-Juvenil Brasileira», *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, 12(3/4), jul./dez. (1979), p. 159. Disponibile all'indirizzo: <<https://brapci.inf.br/index.php/article/download/18303>> (data consultazione: 27/08/2020).

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ivi*, p. 160.

L'analisi di Rosemberg va quindi a confermare la persistenza, fino alla metà degli anni '70, del ruolo non solo marginale, ma del tutto inferiorizzato e delegittimato dei personaggi neri, andando dalla quasi scontata associazione simbolica con vizi e difetti morali fino ad arrivare alla "cosificazione" e antropomorfizzazione:

A cor negra [...] aparece com muita freqüência associada a personagens maus [...]. O negro associado à sujeira, à tragédia, à maldade, como cor simbólica, impregna o texto com bastante freqüência. [...] A associação entre branco e humanidade é [...] reforçada pela associação entre não-branco e não-humanidade [...]. Na ilustração, por exemplo, figuras míticas e folclóricas (saci, curupira), objetos (bonecos de pano) são ilustrados com os mesmos traços de um personagem humano negro; índios reproduzem traços de primata. A proximidade entre não-branco e animalidade também se faz sentir no texto, através de comparações e associações espaciais. É assim que, não raro, um personagem índio ou negro pode ter traços físicos ou comportamentais de animais (farejou como um cão, por exemplo)¹⁷.

Una decina di anni più tardi – chiusa da poco la parabola dittatoriale e alla vigilia della nascita della nuova Costituzione – Maria de Lourdes Teodoro, nel suo articolo *Identidade, cultura e educação* (1987), ponendo l'accento sull'importanza del contesto socioculturale nella formazione dell'identità del bambino e futuro adulto, dichiara così l'urgenza di un cambiamento:

Nesse momento em que se quer repensar a nacionalidade [...] é necessário pensar naqueles que compõem essa nacionalidade: não somos todos brancos. É necessário ter presente o fato de sermos vários grupos étnicos a constituir a nação brasileira¹⁸.

Ciò che si suggerisce è una riformulazione del patto semantico alla base della nazionalità brasiliana che, a vari livelli («família, rua, bairro, escola, livros didáticos, meios de comunicação de massa»¹⁹), prenda finalmente in considerazione anche la parte non bianca:

Os valores culturais formam a estrutura social em suas bases materiais, éticas e espirituais. O sistema simbólico revela a organização de tais valores no sentido unificador onde – através da linguagem gestual, visual, sonora (escrita e falada) – ficam estabelecidas maneiras de ver o mundo e de estar nele. Daí resulta a exteriorização do pacto semântico, isto é, a maneira pela qual nos identificamos ou não com os valores culturais humanos.

No estudo da gramática, pensar a expressão é a última fase de trabalho. Na experiência individual, só a maturidade, a especialização, o hábito de recepção crítica levam o indivíduo a refletir sobre a linguagem que absorve em casa, na escola ou através dos meios de comunicação de massa. Daí, uma certa normalidade que consiste na aberração de um indivíduo ter preconceitos

¹⁷ *Ivi*, p. 161.

¹⁸ Lourdes Teodoro, Maria de, «Identidade, cultura e educação», *Cadernos de Pesquisa* (63) nov. (1987), Fundação Carlos Chagas, p. 48. Disponibile all'indirizzo: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1270>> (data consultazione: 27/08/2020).

¹⁹ *Ivi*, p. 47.

negativos contra si mesmo ou contra seu grupo étnico; é que, antes de mais nada, ele é um ser humano dentro do mesmo processo cultural do seu opressor. Ele participa do mesmo pacto semântico, até que se instale nele o espírito crítico e a necessidade de re-identificação. [...] O pacto semântico que caracteriza nossa nacionalidade tem que respeitar as diferenças e, desde o 1º grau, a criança tem o direito de ser vista e de ser levada a ver-se como parte valorizada desse todo, qualquer que seja sua característica física, qualquer que seja sua cor. Para tanto, não é necessário que tenhamos quatro livros de História do Brasil: o dos indígenas, o dos brancos, o dos negros e os dos amarelos. Mas uma História do Brasil onde todos tenham o seu peso na formação da nacionalidade. Os heróis negros precisam ser reconhecidos como heróis brasileiros, terem suas imagens físicas e seus feitos nos livros didáticos. Os heróis de cada um devem ser os heróis de todos. Nenhum povo afirma realmente sua identidade se essa afirmação não tiver densidade histórica²⁰.

Con la ridemocratizzazione del Paese si iniziano dunque a invocare l'allontanamento dal modello conservatore dominante e l'interruzione del circuito (auto)discriminatorio innescato, *in primis*, dalle immagini che, dentro e fuori dai libri di testo, vengono proposte e interiorizzate dai bambini influenzando la percezione di sé:

A criança deve ser conscientizada de suas possibilidades e a ela devem ser oferecidos os meios de mostrar suas potencialidades. Ela deve poder se identificar positivamente com outros brasileiros (semelhantes fisicamente) assim como se diferenciar dos demais, vendo-os todos como compatriotas e iguais. Ser igual aqui, significa ter de fato os mesmos direitos e deveres. Para a realização desse projeto transformador da sociedade brasileira é necessário incentivar a produção da imagem positiva dos grupos, até aqui, excluídos da visão positiva da brasilidade²¹.

Tra i principali fattori che minano la possibilità di una affermazione positiva di bambine e bambini neri all'interno della società brasiliana vi è soprattutto l'identificazione figurativa tra il colore della pelle e un determinato modello estetico o status sociale-professionale, sempre oltre i confini di ciò che è considerato desiderabile e perciò stigmatizzato:

O pacto semântico brasileiro que inclui os valores dos diversos grupos étnicos como positivos deve se apoiar em material didático e pedagógico onde negros [...], índios [...], amarelos [...] e brancos [...] tenham representadas suas imagens de brasileiros, na execução de todos os tipos de tarefa que nossa cultura, nossa civilização pressupõe e requer. [...] Esse é um dos caminhos para alterar o padrão conservador do pacto semântico brasileiro onde [...] as profissões, segundo a cor, plantam e alimentam o racismo. [...] Não se justifica a representação da criança negra sempre caracterizada por seus lábios grossos, o nariz achatado exageradamente. [...] A caricatura e o deboche são nocivos para o surgimento da auto-valorização²².

²⁰ *Ivi*, p. 48.

²¹ *Ivi*, p. 49.

²² *Ivi*, pp. 48-49.

I primi accenni di cambiamento cominciano a farsi sentire con le rivendicazioni del Movimento Negro²³, che fanno dell'istruzione la propria bandiera:

Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém ocupa lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros. [...] As questões como a discriminação do negro nos livros didáticos, a necessidade de inserção da temática racial e da História da África nos currículos, o silêncio como ritual a favor da discriminação racial na escola, as lutas e a resistência negras, a escola como instituição reprodutora do racismo, as lutas do Movimento Negro em prol da educação começam, aos poucos, a ganhar espaço na pesquisa educacional do país, resultando em questionamentos à política educacional²⁴.

Tuttavia, se è vero che «i libri degli anni '80 e '90 mostrano l'intenzione di denunciare il razzismo e la discriminazione vissuta dai neri»²⁵, nel 1997, Fanny Abramovich, nel suo *Literatura infantil: gostosura e bobices* – strumento destinato soprattutto agli insegnanti – denunciava ancora la refrattarietà di alcune formule e una certa confusione tra piano etico ed estetico nella letteratura per l'infanzia:

A fada, a princesa, a mocinha, são sempre protótipos da raça ariana: cabelos longos e loiros, olhos azuis, corpo esbelto, altura média, roupa imaculada... [...] O preto? Ora, somente ocupa funções de serviçal (setor doméstico ou industrial, e aí pode ter um uniforme profissional que o defina enquanto tal e que o limite nessa atividade, seja mordomo ou operário...). Normalmente é desempregado, subalterno, tornando claro que é coadjuvante na ação e, por consequência, coadjuvante na vida... Se mulher, é cozinheira e lavadeira, gordona e bunduda. Seu ótimo coração e seu colo amigo são expressos no texto ou talvez nas entrelinhas... Importa que sua apresentação física não seja das mais agradáveis, das mais audaciosas ou belas... Altivos e elegantes?? Nunquinha...²⁶

2. UNA “RIVOLUZIONE” NELLA PRODUZIONE LETTERARIA CONTEMPORANEA: LA LEGGE 10.693/03

È dunque solo con il nuovo millennio che il dibattito intorno al superamento delle disuguaglianze razziali acquista centralità nella scena politica e vengono adottate le prime misure pratiche, coinvolgendo anche la produzione di materiale pedagogico e letterario. In questo senso, la presidenza Lula costituisce uno spartiacque:

²³ Per un panorama storico sulle lotte e rivendicazioni si veda: Lino Gomes, Nilma, «Diversidade étnico racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas», *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)*, v.27, n.1, jan./abr. (2011), pp. 109-121.

²⁴ *Ivi*, pp. 112-113.

²⁵ Francis, Véronique - Barbosa, Valeria, «Le rappresentazioni dei bambini di pelle nera negli albi illustrati per l'infanzia», *Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati*, Milano, FrancoAngeli, 2018, p. 56.

²⁶ Abramovich, Fanny, *Literatura infantil: gostosura e bobices*, São Paulo, editora scipione, 2009 (1997), pp. 36-37.

O governo federal, a partir da eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, passou a redefinir o papel do Estado como propulsor das transformações sociais, reconhecendo as disparidades entre brancos e negros em nossa sociedade e a necessidade de intervir de forma positiva, assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo à afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra brasileira²⁷.

Una vera e propria svolta verso la valorizzazione dell'identità, della memoria e della cultura negra si ha con la legge 10.693 del 2003, che rende obbligatorio l'insegnamento della storia della cultura afro-brasiliana e africana all'interno di tutti gli istituti scolastici pubblici e privati. Le nuove *Diretrizes Curriculares Nacionais* prevedono, tra le altre, le seguenti disposizioni:

- Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico-racial. [...]
- Edição de livros e de materiais didáticos [...] que [...] abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes²⁸.

Nella scena letteraria per l'infanzia assistiamo, di conseguenza, a una proliferazione di testi che affrontano il tema delle differenze etnico-razziali e che si possono idealmente suddividere in tre tendenze:

Na primeira, a diferença étnica é representada através de situações de racismo que correspondem ao conflito narrativo das histórias. Ao longo do enredo, o conflito é superado, o que sugere, ao leitor, uma clara lição de fraternidade e/ou aceitação do diferente. Em uma segunda tendência, os personagens negros infantis são inseridos em tramas cujos principais conflitos não decorrem diretamente de questões étnico-raciais. Nesses livros, a negritude não é caracterizada como um elemento que desencadeia conflitos típicos de narrativas lineares, mas está presente e se dilui em intenções estéticas mais amplas. Na terceira tendência, por fim, agrupam-se títulos que discorrem sobre a diversidade de forma celebratória. Nessas obras, a temática específica da diferença étnico-racial se dilui no tratamento conferido à diversidade e à diferença, de forma geral²⁹.

Nel complesso le opere «testimoniano un'evoluzione cronologica nel modo di trattare il tema del colore»³⁰, insegnano ai bambini a fare i conti con il preconcetto e stimolano una indagine identitaria. Data la loro finalità didattica, molte di queste vengono distribuite

²⁷ *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, 2004, p. 8. Documento disponibile all'indirizzo: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171>.

²⁸ *Ivi*, pp. 24-25.

²⁹ Kirchof, Edgar Roberto, *et al.*, «A diferença étnico-racial em livros brasileiros para crianças: análise de três tendências contemporâneas», *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2 (2015), pp. 389-390.

³⁰ Francis-Barbosa, *op. cit.*, p. 56.

nelle scuole tramite i cosiddetti *Kit de Literatura afro-brasileira*, con l'obiettivo di essere impiegate in letture ad alta voce, momenti di riflessione condivisa o attività ludiche di vario tipo. Muovendo spesso, ma non esclusivamente, dal contesto scolastico, dove «il razzismo è presente sotto forma di “discriminazione melaninica”»³¹, le storie puntano a ridare fiducia ai giovani lettori tramite il rafforzamento del senso di appartenenza etnico-razziale e del legame con le radici africane. Il cammino verso l'auto-accettazione passa inoltre dall'esaltazione della bellezza nera: del colore della pelle, «fonte di orgoglio»³² primaria, ma anche di altre caratteristiche peculiari come il fenotipo o i capelli crespi, «da sempre considerati come difficili, selvaggi, ingrati, indomabili [...] demonizzati e legati allo svilimento del corpo di colore»³³. Quest'ultimo elemento, in particolare, fa da denominatore comune a diverse pubblicazioni degli ultimi anni poiché rappresenta un importante marcatore etnico-razziale³⁴: «o cabelo – scrive Nilma Lino Gomes – carrega uma forte marca identitária e, em algumas situações, é visto como marca de inferioridade»³⁵. A tal proposito, uno dei testi di maggior successo è *O cabelo de Lelê*, dove il rifiuto dei lunghi capelli ricci – enfatizzati da illustrazioni che esagerano la chioma della bambina protagonista (Figura 1) – viene superato grazie alla scoperta dei propri legami ancestrali (*ancestralidade*):

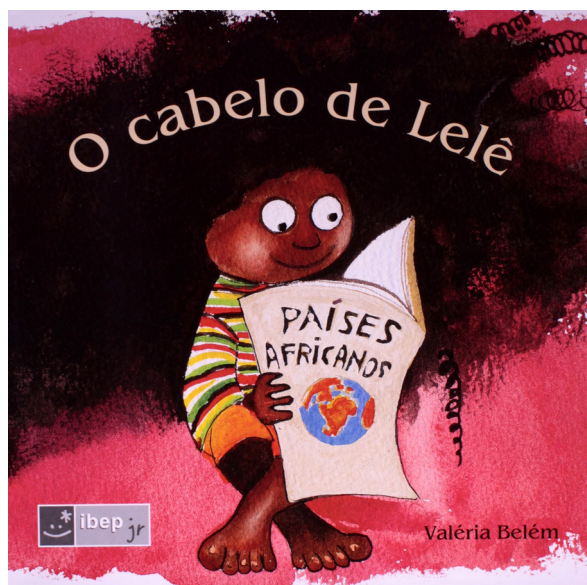


Figura 1

Lelê não gosta do que vê.
– De onde vem tantos cachinhos?, pergunta, sem saber o que fazer.
Joga pra lá,
puxa pra cá.
Jeito não dá,

³¹ *Ibidem.*

³² *Ibidem.*

³³ *Ivi*, p. 58.

³⁴ Un interessante articolo sul tema è: Caldwell, Kia Lilly, «“Look at her hair”: the body politics of black womanhood in Brazil», *Transforming Anthropology*, Vol. 11, Issue 2 (2004), pp. 18-29.

³⁵ Gomes, Nilma Lino, «Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo», *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, (jan./jun. 2003), p. 173.

jeito não tem.
[...]
Fuça aqui,
fuça lá.
Mexee e remexe até encontrar
o tal livro, muito sabido!, que tudo aquilo pode explicar.
Depois do Atlântico, a África chama
E conta uma trama de sonhos e medos
De guerras e vidas e mortes no enredo
Também de amor no enrolado cabelo [...]
Descobre a beleza de ser como é
Herança trocada no ventre da raça
Do pai, do avô, de além-mar até
[...]
Lelê já sabe que em cada cachinho
Existe um pedaço de sua história
Lelê ama o que vê!
E você?³⁶

Un altro esempio è *Bia Tatá Ritinha. Cabelo Ruim? Como Assim?* – versione a fumetti di *Cabelo ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar* – che, prendendo le mosse dal bullismo scolastico, offre lo spunto sia per educare al rispetto di sé e degli altri sia per affrontare la questione della invisibilità “di colore” («invisibilidade de ser negro»³⁷) nei modelli di bellezza proposti dai giochi e dai mass-media:

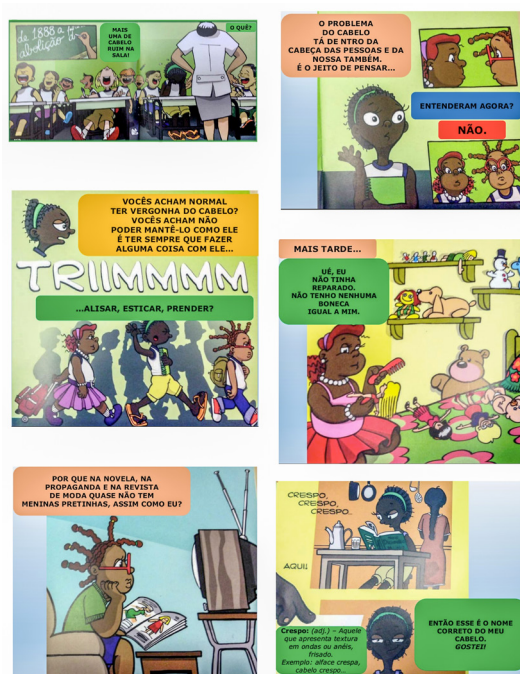


Figura 2

³⁶ Belém, Valéria, *O cabelo de Lelê*, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 2007.

³⁷ Santos Cavalleiro, Eliane dos, *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*, São Paulo, Selo negro, 2001, p. 174.

Le immagini riunite nel *collage* (Figura 2) confermano la rilevanza della traiettoria scolastica nel rafforzamento di stereotipi e rappresentazioni negative, ma anche nel loro superamento; inoltre, rendono manifesto il possibile contributo della letteratura nello sviluppo di strategie pedagogiche alternative che aiutino a comprendere l'importanza del corpo nella costruzione della "identità nera" di alunne e alunni:

[...] "ninho de guacho", "cabelo de bombril", "nega do cabelo duro", "cabelo de picumã"! [...] Esses apelidos recebidos na escola marcam a história de vida dos negros. São, talvez, as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas na infância e adolescência. A escola representa uma abertura para a vida social mais ampla, em que o contato é muito diferente daquele estabelecido na família, na vizinhança e no círculo de amigos mais íntimos. Uma coisa é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra; outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos³⁸.

Altri libri partono, significativamente, da una prospettiva opposta rispetto agli esempi precedenti, possiamo citare *Menina bonita do laço de fita* e *Betina*, dove i personaggi «sono, sin dall'inizio, fieri della loro apparenza e delle proprie origini»³⁹. Il primo, in particolare – scritto da Ana Maria Machado ben prima delle nuove politiche educative (prima edizione 1986) – è interessante perché, attraverso i rocamboleschi tentativi di un coniglio bianco di raggiungere l'ideale estetico incarnato dalla bambina nera (Figura 3), decostruisce in maniera ironica lo stereotipo del bianco come modello di perfezione e ribalta il topos del *branqueamento*:

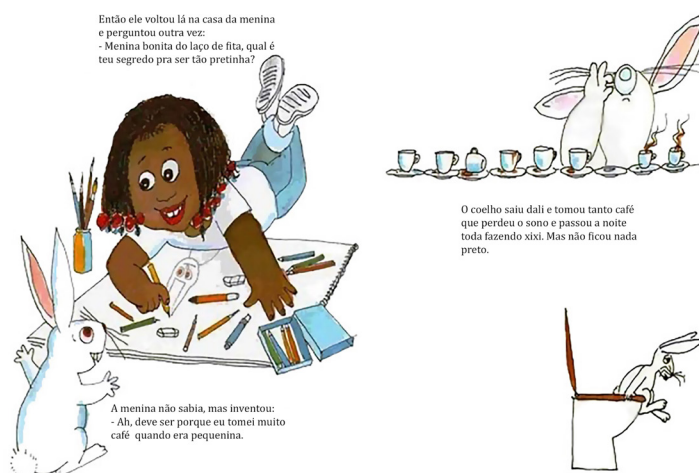


Figura 3

O conjunto de texto e imagem rebaixa o corpo do coelho, que representa o elemento branco, tornando-o grottesco. [...] Percebemos a inversão de papéis, a permuta, uma vez que a sujeira e a condição animalesca atribuídas ao negro são transferidas para o branco. O acobertamento que os descendentes das cul-

³⁸ Gomes, Nilma Lino, «Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?», *Revista Brasileira de Educação*, Set/Out/Nov/Dez (2002), p. 45.

³⁹ Francis-Barbosa, *op. cit.*, p. 59.

turas minoritárias fazem para minimizar os traços que denunciam o estigma é transferido para os brancos. A inteligência, a inventividade, a beleza, que sempre estiveram em poder só da cultura eurocêntrica, passam para as culturas minoritárias. Podemos dizer que o caráter carnavalesco da obra reside aí nesse “desbranqueamento”. Os estereótipos negativos estão para os brancos, enquanto os estereótipos positivos, para os negros⁴⁰.

3. LITERATURA INFANTIL NA QUEBRADA⁴¹: IL CASO DI AMANHECER ESMERALDA

Tra le numerose opere pubblicate sulla scia delle citate politiche educative volte all'inclusione, un esempio *sui generis* è il libro *Amanhecer Esmeralda* (2005), che segna l'esordio di Ferréz – scrittore e attivista legato al movimento hip-hop – nel campo della produzione per l'infanzia. La narrazione condivide con la *literatura marginal*⁴² “per adulti” uno dei suoi presupposti basilari, ovvero la visione della periferia da una prospettiva interna, realistica, priva di clichés. Protagonista del racconto è Manhã, una bambina nera che vive nel Jardim das Rosas, allusione all'omonimo quartiere nel distretto di Capão Redondo (São Paulo)⁴³. «Comecei a escrever essa história porque queria fazer um livro para quem nenhum autor escrevia: uma menina negra e pobre da periferia», ha dichiarato l'autore in una intervista⁴⁴, evidenziando la sua scelta di mettere al centro, qui come altrove, il problema della rappresentatività delle categorie tradizionalmente silenziate⁴⁵.

La routine di Manhã è scandita da preoccupazioni ben più concrete di quelle che generalmente accomunano i personaggi dei libri pensati per la medesima fascia d'età⁴⁶:

Manhã acordou cedo mais uma vez, era sexta-feira, o dia de alegria para todas as crianças que estudavam. Foi até a pequena mesa feita artesanalmente por seu pai com tábuas de caixotes e não viu nenhum embrulho. Era mais um dia sem pão. Pegou a panela onde sua mãe fazia café e olhou dentro, nada. Manhã

⁴⁰ Sabrina Rosa, Fatima - Jucele Rosa, Barbara, «Identidade e diferença em Menina bonita do laço de fita», *Revista de Letras*, Curitiba, v. 19, n. 24, mar. (2017), pp. 79-80.

⁴¹ Riprendiamo qui l'espressione utilizzata per pubblicizzare *O pote mágico* (2012), secondo libro di Ferréz dedicato al pubblico infantile: <http://blog.ferrezescritor.com.br/2012/09/materia-da-agencia-periferia-revista.html> (data consultazione: 30/08/2020).

⁴² Il riferimento è alla *literatura marginal/periférica* contemporanea secondo la definizione data dallo stesso autore: «a Literatura Marginal, sempre é bom frisar, é uma literatura feita por minorias, sejam elas raciais ou socioeconômicas. Literatura feita à margem dos núcleos centrais do saber e da grande cultura nacional, ou seja, os de grande poder aquisitivo», Ferréz (org.), «Terrorismo literário», *Literatura marginal: talentos da escrita periférica*, Rio de Janeiro, Agir, 2005, p. 12.

⁴³ Si tratta di uno dei quartieri più violenti alla periferia della metropoli, dove peraltro Ferréz è cresciuto e ha scelto di ambientare gran parte delle sue opere, a partire dal romanzo d'esordio *Capão Pecado* (2000).

⁴⁴ Ferréz, «As crianças deixaram de ser vistas como a solução para se tornar o problema», *O Globo*, 30/07/2014. Disponibile al seguente indirizzo: <<https://oglobo.globo.com/cultura/livros/ferrez-as-criancas-deixaram-de-ser-vistas-como-solucao-para-se-tornar-problema-13439117>> (data consultazione: 30/08/2020).

⁴⁵ «Cala a boca, negro e pobre aqui não tem vez! Cala a boca! Cala a boca uma porra, agora a gente fala, agora a gente canta, e na moral agora a gente escreve [...] Não somos o retrato, pelo contrário, mudamos o foco e tiramos nós mesmos a nossa foto». Ferréz (org.), «Terrorismo literário», *op. cit.*, p. 9.

⁴⁶ Indicativamente 5-8 anni, età consigliata, ad esempio, sul sito della catena di librerie Saraiva: <<https://www.saraiva.com.br/amanhecer-esmeralda-175244/p>> (data consultazione: 30/08/2020).

foi até as caixas de papelão e pegou a pequena calça jeans, vestiu, em seguida procurou uma blusa e achou uma blusinha vermelha, um pouco desbotada, mas servia, saiu do pequeno cômodo feito em madeira e entrou na única parte de sua casa que era de alvenaria, o banheiro⁴⁷.

Significativamente, il testo non censura il riferimento a scomode quotidianità come la segregazione residenziale nelle periferie urbane, la violenza domestica o la dipendenza da alcol: «Ah! Meu pai bebe um pouco, né, tenho vergonha de falar, mas ele não bate na minha mãe não»⁴⁸.

Sin dall'inizio è evidente uno scarto tra la comune spensieratezza e un destino che appare già segnato e, seppure non originato da una situazione di discriminazione esplicita, il sentimento di inadeguatezza avvertito dalla bambina è indice delle disuguaglianze che permeano la società brasiliana:

Chegou à escola no horário certo, a turma estava pegando fogo, já estava na terceira série, talvez fosse professora, dentista, advogada, havia aprendido a sonhar, mas também a pensar com os pés no chão e não gostava disso, quando se imaginava limpando a casa de alguém por toda a vida que nem sua mãe, uma tristeza invadia seu corpo⁴⁹.

La scuola è il riflesso di questa realtà escludente, se è vero che, parafrasando Bourdieu, «costituisce [...] una manifestazione emblematica dell'esercizio del potere simbolico in quanto al suo interno disuguaglianze e privilegi si perpetuano attraverso le generazioni»⁵⁰. Il malessere che spinge Manhã a retrocedere nell'angolo più remoto della classe, con il desiderio di rendersi invisibile agli occhi degli altri, passa anzitutto dal piano estetico, dove è centrale il tema dei capelli crespi anche come simbolo di povertà e trascuratezza:

Manhã olhou no pequeno espelho, viu seus cabelos soltos no ar, lembrou do creme de sua mãe, mas também lembrou das chineladas que ela lhe dava toda vez que via o creme com menor volume no frasco. Passou a mão pelos fios ainda rebeldes no ar, e tentou abaixá-los, sabia que era em vão, mas toda a manhã fazia isso, pegou um pouco de água com as pequenas mãos no chuveiro e passou na cabeça, os fios fixaram um pouco [...]⁵¹.

Un secondo motivo di sconforto è la previsione di un futuro di sfruttamento e umiliazione, resa esplicita dal monito del padre, ripetuto quasi ossessivamente:

- Istude, mia fia, istude pra num ficá que nem seu pai.
Ouvia isso todos os sábados, que era o dia em que seu pai tinha que ver seus cadernos, ele passava os olhos rapidamente pelas matérias, em seguida dizia a mesma frase⁵².

⁴⁷ Ferréz, *Amanhecer Esmeralda*, São Paulo, Objetiva, 2005, pp. 9-13.

⁴⁸ *Ivi*, p. 21.

⁴⁹ *Ivi*, p. 14.

⁵⁰ Bonichi, Franca, «Istituzioni educative e riproduzioni dell'ordine sociale», *Bourdieu dopo Bourdieu*, a cura di Gabriella Paolucci, Torino, Utet, 2010, p. 219.

⁵¹ Ferréz, *Amanhecer Esmeralda*, *op. cit.*, p. 13.

⁵² *Ivi*, p. 16.

È da notare, qui come negli altri dialoghi, il ricorso alla *norma popular* della lingua, che risponde a una precisa operazione politica di sfida alla scrittura standard, avvinghiata a idee e valori dell'élite, e che, parimenti, per il giovane pubblico della periferia, può avere un forte impatto nel facilitare l'immedesimazione.

La «tradizione alla disperazione»⁵³ a cui sembra condannata viene successivamente rimarcata nell'interrogativo che si pone il maestro Marcão: «[...] como sonhar com uma vida melhor, se ela já está sendo preparada para diarista desde a infância?»⁵⁴. L'intervento dell'insegnante – con la sua decisione di regalare alla bambina un vestito nuovo – sarà, di fatto, determinante per liberarla da ciò che, riprendendo Djamilia Ribeiro, potremmo definire “ciclo dell'esclusione” o “luogo di non-scelta”⁵⁵:

Manhã arregalou os pequenos olhos negros e pegou o pacote com delicadeza, perguntou se podia abrir e com a aprovação do professor, tirou o durex delicadamente e, ao abrir a embalagem, estendeu o vestido, com uma cor que ela não sabia o nome.

- Que lindo, professor, muito obrigada, que cor é essa? A resposta de Marcão foi imediata.

- É esmeralda⁵⁶.

Nel processo di trasformazione della protagonista, il testo gioca con il mantenimento e la soppressione di alcuni luoghi comuni. Se la presenza di Marcão, da un lato, costituisce una rottura con il paradigma dell'educatore, quasi sempre donna, dall'altro lato si può vedere in questa scelta una legittimazione delle tradizionali gerarchie di potere, come sostiene Leda Cláudia da Silva:

[...] embora o papel social de professor lhe atribua uma áurea transformadora e legítima, não se pode deixar de considerar que a condição de agente da mudança da personagem Manhã (criança, pobre, mulher e negra) passa pelas mãos de Marcão, não só professor, mas representante do grupo formado por homens, adultos, brancos, de classe média⁵⁷.

Allo stesso modo, Dona Ermelinda, *merendeira da escola* afrodiscendente, conferma il vecchio stereotipo della domestica, della *babá* negra. Bisogna però riconoscere il ruolo fondamentale di entrambi: l'uno, nello scardinare la violenza simbolica insita nel sistema scolastico; l'altra, nell'educazione alla cura di sé, alla valorizzazione della bellezza nera e dei suoi tratti caratteristici:

- Você é muito bonita mesmo, o Marcão fez mó propaganda dos seus traços africanos, agora eu posso cuidar um poquinho de você?

[...] Dona Ermelinda explicou que queria fazer uma trança raíz no cabelo dela, e perguntou se já tinha feito.

⁵³ Bonichi, Franca, *op. cit.*, p. 230.

⁵⁴ Ferréz, *Amanhecer Esmeralda*, *op. cit.*

⁵⁵ Ribeiro, Djamilia, *Quem tem medo do feminismo negro?*, São Paulo, Companhia das Letras, 2018.

⁵⁶ Ferréz, *Amanhecer Esmeralda*, 2005, pp. 26-27.

⁵⁷ Silva, Leda Cláudia da, «Representação feminina na narrativa infantojuvenil brasileira contemporânea», *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, núm. 36 (2010), Universidade de Brasília, p. 90.

[...] toda a menina afro-descendente devia fazer isso, usar mais cortes que têm a ver com o nosso povo, com a nossa história.

[...] Dona Ermelinda demorou uma hora para fazer as tranças. Enquanto fazia, contava sobre as raízes africanas que todos os negros tinham, contou que certamente Manhã era também descendente de uma linda rainha de algum dos reinos trazidos para cá para serem escravizados. A menina estava encantada com todas aquelas histórias, mas ficou mais ainda quando dona Ermelinda trouxe o espelho e ela viu como haviam ficado as tranças⁵⁸.

L'evoluzione personale di Manhã scatena una serie di miglioramenti che vanno dal piccolo ambiente familiare all'intero vicinato:

O pai de Manhã [...] olhava pra menina e olhava pro barraco, então em alguns minutos percebeu que não combinava uma menina tão bonita com um barraco tão bagunçado e sujo [...].

[...] – Vou pintar tudo, mia fia, vou arrumar tudo, você é muito linda pra ficar num lugar desse.

[...] A rua inteira viu Dona Tonha pintando o barraco, e alguns moradores começaram a se lembrar de coisas que fazia muito tempo não faziam. [...] em alguns dias a rua estava toda diferente⁵⁹.

A poco a poco il quartiere perde il suo carattere ossimorico⁶⁰ (Figura 4), la storia si tinge di un generalizzato ottimismo e anche le illustrazioni, in bianco e nero nelle prime pagine, cominciano ad acquistare colore.



Figura 4

Foi ao banheiro e não teve que molhar o cabelo, pois as tranças estavam do jeito que foram feitas. Olhou bem para o rosto no espelho, e viu pela primeira vez os traços daquela rainha africana que Dona Ermelinda havia falado. Não tinha mais vergonha do nariz, não tinha mais vergonha de sua boca, era assim que a rainha devia ser. Pegou seu material no sofá, saiu e fechou a porta. Quando chegou à rua, não acreditou, todas as casas estavam pintadas, tudo estava muito lindo, organizado como nunca tinha visto, ela olhou para seu

⁵⁸ Ferréz, *Amanhecer Esmeralda*, 2005, pp. 31-33.

⁵⁹ *Ivi*, pp. 41-42.

⁶⁰ «Ele pensou que nunca havia rosas naquele bairro e no que teria gerado aquele nome» (*Ivi*, p. 21).

vestido, olhou para as casas, olhou para o céu, e viu que tudo era daquela cor, até o amanhecer era esmeralda⁶¹.

Nella sua apparente semplicità la vicenda di Manhã ha comunque la forza sufficiente per far capire alle nuove generazioni che l'emancipazione può e deve partire anche da piccole metamorfosi:

Esse é um livro que eu nunca deixei de ler nos eventos que eu faço, nas palestras que eu dou. É uma história inspiradora, de como pequenos atos de várias pessoas podem transformar a vida de uma criança. Comecei a escrever essa história porque queria fazer um livro para quem nenhum autor escrevia: uma menina negra e pobre da periferia. E também porque as pessoas me perguntavam o que podiam fazer para ajudar e eu quis mostrar que mesmo as pequenas ajudas são muito importantes. Esse livro me deu muitas alegrias. Uma vez visitei uma escola e tinha uma sala só com bonecas feitas pelos alunos da “Manhã”, estavam fazendo obras na escola porque leram no livro que tinham que meter a mão na massa e não ficar esperando⁶².

È evidente che gli annosi problemi che caratterizzano la complessa società brasiliana non possono essere cancellati con un colpo di spugna. Al tempo stesso, è un'operazione ardua pretendere un impegno costante per cambiare le cose da chi è invischiato nel circolo vizioso della sopravvivenza, come nota ancora Ferréz nella citata intervista del 2014:

- Nesses dez anos, a vida das crianças na periferia mudou ou não?
- O Jardim das Rosas [...] continua sem rosas, as condições mínimas ainda não existem. Não mudou nada nesses dez anos. Quando leio a história da “Manhã”, é a história do meu pai, dos meus vizinhos. As crianças deixaram de ser a solução para se tornar o problema. Se um garoto se aproxima, você não passa a mão na cabeça dele e pergunta o que ele quer ser quando crescer. Você se afasta porque acha que ele vai te pedir dinheiro. [...]
- Desde junho do ano passado, as manifestações explodiram no Brasil. Qual foi o impacto delas nas periferias?
- Na periferia sempre teve atos, só que menores. Eles cresceram, só que a massa da periferia não aderiu aos protestos. Essas pessoas levam uma vida preocupada: preocupada com o salário, com o emprego, com o aluguel. Se essa massa tivesse aderido, teríamos uma grande mudança no Brasil. Mas isso não aconteceu. É difícil mobilizá-los. Chegam em casa cansados à noite, só querem dormir para conseguir aguentar o dia seguinte e acham que o país vai melhorar para eles também, apesar do sofrimento deles. Nossa missão é também abrir os olhos dessas pessoas⁶³.

⁶¹ *Ivi*, pp. 45-46.

⁶² Ferréz, «As crianças deixaram de ser vistas como a solução para se tornar o problema», *op. cit.*

⁶³ *Ibidem*.

4. CONCLUSIONI

La traiettoria della letteratura brasiliana per l'infanzia è dunque in grado di svelare cambiamenti importanti nel rapporto tra la nazione e la parte afrodiscendente della società. Le opere pubblicate in seguito alla legge 10.639/03 non solo rappresentano una svolta essenziale nell'autorappresentazione positiva di bambine e bambini neri, ma diventano anche un mezzo efficace per incrinare, più in generale, l'immaginario razzista che ha a lungo segnato la società brasiliana. In tale contesto, esempio per certi versi originale è quello di Ferréz, che, sebbene siano trascorsi quindici anni dalla sua prima pubblicazione, non ha perso attualità né forza: la sua opera rispecchia perfettamente le caratteristiche principali della produzione contemporanea, mostra il riscatto dell'ancestralità africana, «il passaggio di registro dalla tristezza all'orgoglio in bambini che arrivano a dedicarsi a se stessi, curano la propria immagine e si ammirano allo specchio»⁶⁴, così come dialoga, per fare un esempio, con il recente successo internazionale del cortometraggio di animazione *Hair Love*⁶⁵. Al contempo, come si è cercato di mostrare seppur brevemente, sottende letture con diversi gradi di profondità e, forse in maniera più incisiva di altre opere destinate ai giovani lettori, ripensa il diritto all'educazione includendovi il diritto alla differenza⁶⁶.

BIBLIOGRAFIA

- Baptista Pinto, Neusa, *Bia Tatá Ritinha. Cabelo Ruim? Como Assim?*, Cuiabá, Carlini & Caniato/TantaTinta ed., 2014.
- , *Cabelo ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar*, Cuiabá, Carlini & Caniato/TantaTinta ed., 2007.
- Belém, Valéria, *O cabelo de Lelê*, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 2007.
- Bonichi, Franca, «Istituzioni educative e riproduzioni dell'ordine sociale», *Bourdieu dopo Bourdieu*, a cura di Gabriella Paolucci, Torino, Utet, 2010, pp. 219-251.
- Caldwell, Kia Lilly, «“Look at her hair”: the body politics of black womanhood in Brazil», *Transforming Anthropology*, Vol. 11, Issue 2 (2004), pp. 18-29.
- Ferréz, *Amanhecer Esmeralda*, São Paulo, Objetiva, 2005.
- Ferréz, «As crianças deixaram de ser vistas como a solução para se tornar o problema», *O Globo*, 30/07/2014. Disponibile al seguente indirizzo: <<https://oglobo.globo.com/cultura/livros/ferrez-as-criancas-deixaram-de-ser-vistas-como-solucao-para-se-tornar-problema-13439117>> (data consultazione: 30/08/2020).
- Ferréz (org.), «Terrorismo literário», *Literatura marginal: talentos da escrita periférica*, Rio de Janeiro, Agir, 2005, pp. 9-14.
- Francis, Véronique - Barbosa, Valeria, «Le rappresentazioni dei bambini di pelle nera negli albi illustrati per l'infanzia», *Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

⁶⁴ Francis-Barbosa, *op. cit.*, p. 58.

⁶⁵ Premio Oscar al miglior cortometraggio d'animazione 2020: <https://www.youtube.com/watch?v=kNw8V_Fkw28> (data consultazione: 30/08/2020).

⁶⁶ Gomes, Nilma Lino, «Diversidade étnico racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas», *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)*, v.27, n.1, jan./abr. (2011), p. 116.

- Gomes, Nilma Lino, *Betina*, Belo Horizonte, Mazza Edições, 2009.
- , «Diversidade étnico racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas», *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (RBPAAE), v.27, n.1, jan./abr. (2011), pp. 109-121.
- , «Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?», *Revista Brasileira de Educação*, Set/Out/Nov/Dez (2002), pp. 40-51.
- , «Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo», *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, jan./jun. (2003), pp. 167-182.
- Gouvêa Soares de, Maria Cristina, «Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica», *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.1, jan./abr. (2005), pp. 77-89.
- Kirchof, Edgar Roberto *et al.*, «A diferença étnico-racial em livros brasileiros para crianças: análise de três tendências contemporâneas», *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2 (2015), pp. 389-412.
- Lajolo, Marisa - Zilberman, Regina, *Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias*, São Paulo, Ática, 2007.
- Lourdes Teodoro, Maria de, «Identidade, cultura e educação», *Cadernos de Pesquisa* (63) nov. (1987), Fundação Carlos Chagas, pp. 46-50.
- Machado, Ana Maria, *Menina Bonita do Laço de Fita*, São Paulo, Ática, 2001.
- Marques, Helton, «Ficção, História e Memória em Menino de engenho, de José Lins do Rego», *Patrimônio e Memória*, São Paulo, Unesp, v. 11, n.2, julho-dezembro (2015), pp. 52-68.
- Monteiro Lobato, José Bento, *A menina do narizinho arrebitado*, São Paulo, Monteiro Lobato ed., 1920.
- Ribeiro, Djamila, *Quem tem medo do feminismo negro?*, São Paulo, Companhia das Letras, 2018.
- Rosa, Fatima Sabrina - Rosa, Barbara Jucele, «Identidade e diferença em Menina bonita do laço de fita», *Revista de Letras*, Curitiba, v. 19, n. 24, mar. (2017), pp. 72-83.
- Ribeiro Corossacz, Valeria, *Razzismo, meticcato, democrazia razziale: le politiche della razza in Brasile*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2005.
- Rosemberg, Fúlvia, «Discriminações Étnico-Raciais na Literatura Infanto-Juvenil Brasileira», *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, 12(3/4), jul./dez. (1979), pp. 155-166.
- Santos Cavalleiro, Eliane dos, *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*, São Paulo, Selo negro, 2001.
- Silva, Leda Cláudia da, «Representação feminina na narrativa infantojuvenil brasileira contemporânea», *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, núm. 36, Universidade de Brasília, 2010, pp. 77-96.