

# Estereótipos e discriminação étnico-racial em e através dos livros ilustrados infanto-juvenis<sup>1</sup>

Stéréotypes et discriminations ethnoraciales dans et par les albums illustrés pour la jeunesse

Stereotypes and ethnic-racial discrimination in and by means of illustrated books for children and young people

Véronique Francis<sup>2</sup>

Escola Superior de Professorado e de Educação, Universidade de Orléans, Orléans, França

## Resumo

A integração no direito francês da diretiva europeia 2000-43 de 29/6/2000 para a igualdade de tratamento entre as pessoas sem distinção de raça ou de origem étnica e o reconhecimento oficial da questão das discriminações raciais (EUROSTAT, 2007; FASSIN, 2010; MASCLET, 2012) levou os órgãos públicos a desenvolverem ações em torno da luta contra os preconceitos e os estereótipos raciais, e promover a educação para a diversidade (DIM, 2012). Este trabalho inscreve-se no campo das pesquisas em educação sobre as discriminações na educação das crianças desde a mais tenra idade (DERMAN-SPARKS, 1989; VANDENBROECK, 2005). Ele examina os livros infanto-juvenis ilustrados bem como o discurso dos profissionais relacionados a essas obras. Ele surge na sequência de dois estudos (FRANCIS; THIERY, 2011; THIERY; FRANCIS, 2013) que permitiram constatar o pequeno número de livros de ficção publicados entre 1980 e 2010, nos quais o personagem principal é uma criança negra. Os livros nos quais as crianças negras vivem situações pacíficas e até mesmo felizes da experiência infantil são raros e, em sua grande maioria, elas aparecem em situações que tratam da diferença, da tolerância, da identidade, da exclusão, do racismo

1 Tradução do original no idioma francês *Stéréotypes et discriminations ethnoraciales dans et par les albums illustrés pour la jeunesse*, publicado nesta edição.

2 CREF, EA 1589, Universidade Paris Ouest Nanterre, Equipe Education Familiale et Interventions socio-éducatives en direction des familles (Equipe de Educação Familiar e Intervenções socio-educativas voltadas para as famílias). E-mail: veronique.francis@univ-orleans.fr

(THIERY; FRANCIS, 2015). O estudo propõe uma análise de algumas obras emblemáticas e dos comentários que as acompanham, produzidos pelas instituições do livro e da leitura, bibliotecários, conselheiros pedagógicos e professores, sobretudo da escola maternal. Nos livros de ficção, os personagens de crianças negras estão associados de maneira recorrente a temas, topônimos, objetos. As representações dos corpos, notadamente de sua nudez total ou parcial, e as do espaço aparecem em uma gama ao mesmo tempo limitada e delimitada por motivos literários, estéticos e plásticos. Os temas e referências que se encontram de um livro a outro e nos comentários evidenciam os efeitos da estereotipia, os preconceitos e ressaltam a discriminação étnico-racial. Os resultados convidam a questionar a ilusão de indiferenciação das representações das crianças brancas e das crianças negras na produção contemporânea dos livros de ficção e mostra a importância de estudar, além das obras, as vozes que as acompanham, pois elas podem – ou não – influenciar sua leitura e, sobretudo, sua crítica.

**Palavras-chave:** Criança negra, Educação antirracista, Livros infanto-juvenis ilustrados.

## Abstract

In the French law, the integration of the European Directive 2000-43, 29/6/2000, regarding equal treatment among people, irrespective of racial or ethnic origin, and the official recognition of the racial discrimination issue (EUROSTAT, 2007; FASSIN, 2010; MASCLET, 2012) led the public agencies to develop actions towards the fight against race prejudice and stereotypes, and to promote education for diversity (DIM, 2012). This study is situated in the field of educational research on discrimination in children's education from an early age (DERMAN-SPARKS, 1989; VANDENBROECK, 2005). It examines children and young people's illustrated books, as well as the discourse of the professionals related to these works. It comes after two studies (FRANCIS; THIERY, 2011; THIERY; FRANCIS, 2013) whose authors observed the small number of fiction books, published between 1980 and 2010, whose main character is a black child. The books in which black kids live peaceful, happy childhood experiences are rare. Black children most often appear in situations dealing with the difference, tolerance, identity, exclusion, and racism (THIERY; FRANCIS, 2015). The study proposes

an analysis of some emblematic books and the comments about them, produced by the institutions of the book and reading, librarians, teaching counselors and teachers, particularly from nursery schools. In fiction books, black children characters are usually associated with themes, toponyms, and objects. The body representations are notably partially or completely mute. The space representations are simultaneously limited and bounded by literary, aesthetic and plastic reasons. The themes, comments and references found in some books regarding others show the effects of stereotyping, prejudice and highlight ethnic-racial discrimination. The results of the study invite us to question the illusion of in-differentiation of white children's and black children's representations in the contemporary production of fiction books and show the importance of studying, besides the books, the voices that come with them, as they may – or not – influence our reading and, especially, our criticism.

**Keywords:** Black children, Anti-racist education, Illustrated books for children and young people.

A integração no direito francês da diretiva europeia 2000-43 de 29/6/2000 pela igualdade de tratamento entre as pessoas sem distinção de raça ou de origem étnica e o reconhecimento da questão das discriminações raciais (EUROSTAT, 2007; FASSIN, 2010) encoraja os órgãos públicos a desenvolverem ações de luta contra os preconceitos e os estereótipos raciais, e a promoverem a educação para a diversidade (DIM, 2012). O estudo apresentado aqui inscreve-se no campo das pesquisas em educação sobre as discriminações na educação de crianças pequenas (DERMAN-SPARKS, 1989; VANDENBROECK, 2005) e interessa-se pelos livros ilustrados que figuram entre os suportes pedagógicos mais utilizados na socialização dessas crianças pequenas.

As pesquisas sobre a produção literária infanto-juvenil desenvolveram-se consideravelmente, abordando assuntos tão diversos quanto a história do livro, os gêneros literários, os autores e os ilustradores. Além disso, diferentes trabalhos interessaram-se

pelo personagem-criança presente desde o século XVIII na literatura infantil: inicialmente no espaço familiar, depois nos espaços de sociabilidade (NIERES-CHEVREL, 2009). Recentemente o interesse foi dirigido para os personagens de meninas e meninos, o que levou a identificar o lugar dos estereótipos e as questões de gênero na literatura infanto-juvenil (CHABROL-GAGNE, 2011; CONNAN-PINTADO; BÉHOTÉGUY, 2014). Detemo-nos aqui à singularidade melânica (NDIAYE, 2008) das crianças e, mais especialmente, dos personagens de meninas e meninos negros nos livros infanto-juvenis de ficção (FRANCIS; THIERY, 2011; THIERY; FRANCIS, 2013).

O texto se propõe a confrontar alguns álbuns emblemáticos em relação aos discursos produzidos pelas instituições do livro, da leitura e da escola, sobretudo, os da escola maternal. O crescimento de eventos em torno dos livros e da leitura, bem como manifestações e projetos nos quais o livro é um dos suportes centrais das atividades educativas, explica porque certas obras infanto-juvenis estejam evidenciadas aqui. O objetivo é estudar os temas recorrentes nos livros cujos personagens principais são meninas e meninos de cor negra e interrogar sobre as abordagens feitas pelos atores da escola, do livro e da leitura pública.

Após uma rápida avaliação do lugar concedido à questão das discriminações étnico-raciais na escola no contexto francês, o texto aborda a metodologia, demorando-se especialmente na análise das linguagens características dos livros. Esta seção trata da necessidade de uma abordagem conjunta do texto e da imagem e considera igualmente a importância de uma análise aprofundada da imagem. É, em seguida, proposta uma análise de alguns livros colocados em primeiro plano pelas instituições, sobretudo ligadas à primeira infância, confrontada com as vozes que encorajam seus usos, e mesmo as que os limitam.

## Os estudos sobre a discriminação étnico-racial no campo da educação na França

*As pesquisas sobre a discriminação étnico-racial: um pequeno objeto mantido na sombra*

A legislação escolar por muito tempo ignorou as diferenças e singularidades dos públicos escolares e que essas diferenças fossem ligadas às dimensões linguísticas, culturais ou étnico-raciais. A orientação assimilacionista da escola francesa explica porque ela permaneceu por tanto tempo, segundo a expressão de Bourdieu (1996), *indiferente às diferenças*. A abordagem sociológica contribuiu para evoluções que essencialmente acentuaram as relações de classes e as desigualdades ligadas aos critérios socioeconômicos. Essa perspectiva, que corresponde à dimensão assimilacionista do modelo francês, explica que a abordagem pelas desigualdades domina largamente a paisagem da pesquisa. No entanto, certo número de pesquisas considera a questão das discriminações, o que abala o mito de uma instituição educativa apresentada, segundo os textos ministeriais, como promotora de uma abordagem igualitária e ao abrigo de práticas discriminatórias. Os próprios pesquisadores da educação são afetados por essa crença, ancorada tanto nas tradições da instituição quanto nas tradições da pesquisa, profundamente marcada pela abordagem de tipo marxista. Esse quadro explica, em parte, por que a noção de discriminação é raramente mobilizada no campo dos estudos em educação na França. A reticência em utilizar essa noção é facilmente compreendida, pois, contrariamente às desigualdades que são atribuídas aos processos sociais de sua construção, as discriminações são produzidas, direta ou indiretamente, pelos atores. Considerar as discriminações é então situar as responsabilidades da instituição e, portanto, os atores da comunidade escolar, os professores, mas também os responsáveis pelos alunos, os psicólogos encarregados

da orientação escolar ou ainda os quadros administrativos. Ora, para Dubet, Cousin, Macé e Rui (2013), as discriminações se constroem bem frequentemente sem que se perceba e em um jogo de responsabilidades cruzadas.

Entretanto, nos anos 1990, os estudos sobre as discriminações disseram respeito a objetos tais como o gênero e a deficiência. Aqueles sobre as discriminações étnico-raciais desenvolveram-se tardiamente, evitando termos como “raça” e todas as suas extensões. Os pesquisadores em um primeiro tempo evitaram tratar de frente a questão racial que é alvo de tabus e mesmo rejeições, sobretudo nos contextos educativos.

Em um primeiro período, estudos sobre os contextos e as trajetórias escolares dos filhos de imigrantes ressaltaram a “etnização” da escola e as discriminações “étnicas” (PAYET, 1995, 1997, 1998; LORCERIE, 1999). Foram acentuadas, em seguida, as questões da violência (DEBARBIEUX; TICHIT, 1997; DEBARBIEUX; GARNIER; MONTOYA; TICHIT, 1999); do recuo da mestiçagem social nos estabelecimentos e do processo de segregação étnico-racial. As segregações escolares dos espaços urbanos influenciados pelas dificuldades socioeconômicas mostravam que elas diziam respeito, sobretudo, às famílias, de nacionalidade francesa ou não, dos diferentes países da Ásia, África e das Antilhas.

A partir dos anos 2000, de maneira mais inclusiva, os trabalhos mostraram a amplitude da segregação étnico-racial em certos estabelecimentos escolares relacionado a crianças cujos pais fizeram um percurso migratório (FELOUZIS; LIOT; PERROTON, 2005). Além disso, a questão étnica foi igualmente colocada em evidência por estudos aprofundados sobre a violência escolar: tratar das dificuldades escolares e disciplinares dos alunos revelou as formas de “etnização” (LORCERIE; PHILIPP, 2002). Quando das reuniões de orientação, na categoria dos motivos citados como causas potenciais de tratamento desfavorável por jovens adultos

tendo efetuado seu percurso escolar na França, a cor da pele figura em segundo lugar, depois da origem (BRINBAUM; MOGUEROU; PRIMON, 2010). As discriminações étnico-racial nas práticas de orientação escolar e nas formações profissionais são confirmadas pelos trabalhos conduzidos por Dhume (2011).

Lorcerie, que alerta sobre a importância de se enfrentar o desafio étnico, chegou a ressaltar que a escola estava engajada em uma não luta contra a discriminação (2003). Como observa Fassin (2010), o consenso é amplo em reconhecer a discriminação e se o uso da palavra *raça* é sempre evitado pelos pesquisadores no contexto francês, as realidades às quais ela se refere marcam, contudo, os debates.

### ***A recepção das pesquisas sobre a discriminação***

Se é importante considerar as pesquisas, é igualmente interessante examinar sua recepção em diferentes níveis: o da formação dos atores da educação e o da pesquisa em si.

No campo da educação, é no contexto das formações inicial e contínua que os estudos podem ser difundidos. Ora, ambas estão enquadradas por prescrições institucionais e consta-se que estas estão focadas na questão das desigualdades, colocando à margem – quando não rejeita – a noção de discriminação. É, por exemplo, o caso em uma síntese (THIBERT, 2014) publicada pelo Institut Français d'Education (Instituto Francês de Educação), uma instituição importante na paisagem francesa que substituiu o Institut National de la Recherche Pédagogique – INRP (Instituto Nacional da Pesquisa Pedagógica). Assim, o autor observa que “[...] o conceito de discriminação não constitui um consenso científico na França” (2014, p. 4). Ao contrário dos casos nas áreas do emprego e da habitação, o conceito de discriminação na escola não é unânime. Assim, Dubet, Cousin, Macé e Rui (2013), que abordaram as

discriminações sentidas pelos alunos, consideram que estas podem ser o efeito mecânico da produção das desigualdades escolares conjugadas às desigualdades sociais e às segregações urbanas.

Ressaltando que alguns pesquisadores preferem falar de construção das desigualdades, de equidade, de igualdade de chances, “[...] ou ainda dos problemas ligados à etnicidade ou etnização das relações, por exemplo”, Thibert (2014) vem ao encontro às interpretações críticas ou preocupadas que rejeitam a tendência a transformar as questões sociais, espaciais e escolares em problemas étnico-racial, o que coloca a escola em um impasse quando se trata de enfrentar a questão da discriminação.

## **A discriminação étnico-racial nos suportes pedagógicos de referência**

### ***Da constatação em campo aos estudos sobre as figuras e representações das crianças negras nos livros infanto-juvenis***

O ponto de partida deste estudo sobre as discriminações étnico-raciais nos livros ilustrados é uma pesquisa de campo realizada nas escolas de um dos bairros mais desfavorecidos da cidade de Paris: o bairro da Goutte d’Or (FRANCIS, 2010). Identificado pelos estudos sobre a sociologia de Paris como “a terra de todos os êxodos” (PINÇON; PINÇON-CHARLOT, 2009), os indicadores de precariedade são ali muito elevados. Nesta Paris da pobreza, observa-se um forte movimento de gentrificação, ligado ao número crescente de famílias dos meios socioeconômicos mais favorecidos que se instalam neste bairro popular. Quando eles têm filhos, os casais optam em sua maioria por uma escolarização nas escolas públicas situadas fora do bairro, ou nas escolas privadas pagas. Essa situação conduz a uma concentração das famílias mais pobres nas escolas públicas do bairro da Goutte d’Or e, no centro



de Paris, alguns estabelecimentos escolares do primário e do secundário (ensino fundamental) acolhem uma população escolar majoritariamente constituída de crianças negras.

Ao tratar sobre as ações de apoio aos pais em relação à escolaridade de seus filhos, este estudo ressaltou um ponto cego das práticas profissionais dos professores: a rejeição da questão étnico-racial e a cegueira quanto a cor, que corresponde segundo Smouts (2007) ao dilema francês da situação pós-colonial. Essa questão voltava com frequência nos discursos das crianças e dos adultos, pais de um lado e professores do outro, e as observações e análises das ferramentas à disposição dos alunos apresentavam figuras de crianças de cor branca nas imagens utilizadas pela escola – cartazes, livros didáticos, obras infanto-juvenis – enquanto algumas referências que traziam crianças negras as colocavam majoritariamente em situações de pobreza, violência e exclusão.

Essa constatação foi o ponto de partida de dois estudos que mostraram que, no seio de um corpus muito abundante – mais de 8000 obras foram publicadas em 2010 das quais 2543 eram inéditas (MCC, 2011) –, identifica-se menos de 200 títulos entre os livros das instituições de referência cujos personagens principais, meninas ou meninos, são de cor negra nas publicações entre 1980 e 2010 (FRANCIS; THIERY, 2011; THIERY; FRANCIS, 2013). A análise temática mostrou que menos da metade das histórias se desenvolvem em contexto ocidental. Além disso, os temas das histórias diferem sensivelmente se o lugar da narrativa se desenvolve em contextos ocidentais ou não ocidentais. Raros são os livros de ficção nos quais os personagens de crianças negras vivem situações comuns da experiência infantil. Em regra geral, a cor da pele negra tem uma incidência sobre o tema da história.

Encontra-se vários traços dos resultados do estudo conduzido pela HALDE (Haute Autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité – Alta autoridade de luta contra a discriminação

e pela igualdade) sobre os livros didáticos (2008). Em sua grande maioria, os personagens são confrontados com a pobreza, a exclusão, o racismo enquanto que os discursos abordam a busca da identidade ou ainda a tolerância. A questão da super-representação dos personagens de cor branca na literatura infanto-juvenil é ainda muito pouco abordada tanto na literatura científica quanto pelos atores da educação na França. Entretanto, de modo simplista, o Ministério da Educação Nacional aponta esta questão em uma ficha de recursos pedagógicos para a escola maternal publicada pela Direção Geral dos Serviços Escolares (MEN/DGESCO, 2014). Os atores consideram que a família do menino negro, personagem principal do livro *Très très fort*<sup>3</sup> (*Muito, muito forte*) “escapa, de certa forma, aos estereótipos”, pois, segundo sua abordagem, “os personagens são mestiços”.

### ***Examinar os livros e os discursos sobre os livros: apresentação do estudo***

Neste trabalho, o foco está sobre algumas obras nas quais o personagem principal é uma criança negra, menina ou menino. Essas obras foram escolhidas pela popularidade de que elas se beneficiam nos sites das instituições de referência sobre a literatura infanto-juvenil, das bibliotecas e mediatecas, do Ministério da Educação Nacional e das circunscrições regionais, bem como os das associações que propõem projetos nos quais os livros e a leitura têm um lugar central. Devido à colocação de *links* para os livros que, no contexto escolar, responde às expectativas didáticas de “publicação *online* dos textos” com o objetivo de proporcionar

---

3 Notemos de passagem que o livro *Très très fort* – de Trish Cooke ilustrado por Helen Oxenbury. Editions Père Castor Flammarion – não figura em nenhuma das listas de obras editadas pelo Ministério da Educação Nacional para o estudo da literatura infanto-juvenil inscrita nos programas da escola desde 2002. Ora, esta obra, recebedora de vários prêmios literários, é uma das raras em que um personagem de criança negra está no centro de uma história marcada por um tom sinceramente alegre (THIERY; FRANCIS, 2015).

aos alunos uma cultura literária e evitar a limitação da abordagem da leitura ao aprendizado e ao domínio do código e da língua (POSLANIEC, 2003), encontramos essas obras também nos *blogs* profissionais dos professores, sobretudo os da escola maternal.

A exploração da *web*, que conduz ao trabalho em um cyberterreno de pesquisa (BEAUD; WEBER, 2003), desenrolou-se entre janeiro e março de 2014, depois em setembro de 2014, a fim de verificar, seis meses mais tarde, a estabilidade dos dados: popularidade das obras, atividade dos *blogs* e manutenção dos documentos consultados.

Este estudo no cyberterreno levou primeiramente à listagem da seleção das obras propostas pelas instituições, pelos conselheiros pedagógicos pelos professores das escolas maternas. Em segundo lugar, conduziu à identificação dos títulos mais frequentemente citados e, depois, à coleta de seus modos de indexação pelas bibliotecas e instituições do livro e da leitura e dos comentários reproduzidos nos livros, como resumos, comentários, fichas de atividades. As obras mais frequentemente citadas figuram de fato nos dossiês pedagógicos que propõem atividades sobre temáticas precisas e em áreas variadas que delimitam seus objetivos – linguagem, grafismo, leitura, matemática, descoberta do mundo. A divulgação em rede das obras permite igualmente situar as que colocam em jogo outros personagens – crianças brancas, animais – e afinar a análise. O conteúdo das obras, das práticas de indexação e dos discursos que as acompanham foi submetido a uma análise temática fundamentada nos aportes de diferentes trabalhos que interrogam sobre as questões raciais ou racialistas, os vínculos entre as culturas ocidentais e não ocidentais, as relações de dominação ligadas às dimensões étnico-raciais, sociais, de gênero. A abordagem feita, sobretudo através de *cultural studies* (HALL, 2007), visa questionar os motivos associados à infância negra na literatura infanto-juvenil.

### ***Analisar as linguagens singulares dos livros***

Os livros selecionados trazem histórias inspiradas nos contos tradicionais, na narrativa maravilhosa, ou ainda em histórias próximas da literatura realista cujo princípio é de ressaltar o universo da realidade prosaica (RANCIÈRE, 2007).

Esses livros se caracterizam por uma dimensão narrativa e sua leitura abrange então conjuntamente o texto e a imagem (NIERES-CHEVREL, 2009). Entretanto, devido à sua natureza diferente e à escolha dos autores, ilustradores e editores, texto e imagem não trazem sempre os mesmos elementos. Como nota Poslaniec (2008, p. 125), o livro se caracteriza pela dupla narrativa trazida pela linguagem das imagens e a da escrita. Mas, entre os dois, é sua articulação que deve ser levada em conta, o diálogo entre a imagem e o texto (DURAND; BERTRAND, 1975) produzindo uma linguagem singular. Em sua análise do livro contemporâneo como sistema de significação, Van der Linden (2006, p. 87) o define como uma forma de expressão que apresenta “[...] uma interação de textos (que podem estar subjacentes) e de imagens (especialmente preponderantes) dentro do material, caracterizado por uma organização livre da página dupla, uma diversidade das relações materiais e um encadeamento fluido e coerente a cada página”. A autora lembra a importância de uma abordagem do texto e da imagem em suas dimensões significantes, podendo estas, por exemplo, ressaltar a repetição, a complementaridade, a revelação, o contraponto, a amplificação.

Entretanto, a imagem é por si só um texto (LA ROCCA, 2007) que veicula tantas representações das realidades sociais quantas são suas interpretações. Seus códigos de representações remetem a uma pluralidade de normas associadas a valores positivos ou negativos (PAQUIN, 1984). Uma análise aprofundada da imagem é essencial, pois “as palavras estão presentes na imagem” (DURAND; BERTRAND, 1975, p. 150) e é ela, e somente ela, que,

na maioria dos livros, *nomeia* a cor dos personagens e integra referências sociohistóricas que se relacionam diretamente com as questões étnico-raciais. Sob o risco de parecer simplista, lembremos que a cor sozinha permite não apenas identificar as características melânicas dos personagens, mas também analisar as especificidades dos contextos nos quais as crianças negras e brancas são colocadas. Além dos sujeitos, dos objetos, das formas ou ainda do espaço da imagem (em relação ao espaço da página ou da página dupla), a paleta de cores está aqui integrada como critério central. Nos estudos sobre o livro, uma pequena parte é dedicada a estes dados, embora seja essencial se nos referimos aos trabalhos sobre a história das cores e seu alcance simbólico (PASTOUREAU, 1992).

## **Representações da criança negra e discriminação étnico-racial**

### ***As crianças negras e as regiões mitificadas das origens***

Um número relevante de livros coloca em jogo personagens de crianças negras nas histórias que se desenrolam em contextos marcados pela ausência de signos da modernidade. As informações fornecidas pelos editores ou os bibliotecários citam principalmente a África, especificando às vezes que se trata de contos tradicionais. Os autores e ilustradores, por sua vez, explicam que, às vezes, seu texto se apóia em trabalhos sobre etnologia, que os textos se inspiram nos contos tradicionais ou são de sua própria criação. Histórias de iniciação ou de aprendizagem, elas relatam uma busca: a de um recurso ou um bem vital, que dá lugar a aventuras insólitas que remetem à África mitificada e a mundos imaginários estetizados *pela* e *na* imagem. Através de seus motivos e de suas cores, os negros e morenos, bem como uma extensa paleta de tonalidades ocres que evocam os pigmentos naturais, a história acampa nos espaços das terras das origens.

A criança negra é representada no coração de uma natureza virgem magnificada pela ilustração. Além do lugar feito para o reino vegetal, a iconografia permite a presença extensiva de animais de todo tipo, animais da selva, da savana e das estepes, dos menores aos mais imponentes. Acrescenta-se aí as paisagens onde predominam os minerais e os elementos naturais como o vento ou a chuva, que têm frequentemente um papel importante, evidenciado ao mesmo tempo no texto e na imagem.

Nessas histórias que remetem aos mitos das origens e aos ritos iniciatórios, as crianças negras têm papéis positivos. Eles compreendem, sobretudo, os de meninos corajosos e astuciosos, dentre os quais o mais célebre é Kirikou, cuja imagem circulou livremente na cultura de massa infantil. Um lugar recorrente é dado ao clã e a sua organização ancestral, ao grupo aldeão ou ainda à figura do órfão. Associado a universos – a selva, a savana, a estepe –, o registro do maravilhoso é alimentado pela presença de animais ou de alimentos que, dotados de fala ou de poderes extraordinários, afirmam o lugar das crenças e do sobrenatural.

Assim, o livro *Alba*<sup>4</sup>, no qual a história destaca uma menina que se questiona sobre a ausência de seu pai e, na busca que se segue a isso, toma conhecimento pelos animais da notícia impen-sável de sua morte. O livro *Rafara*<sup>5</sup>, que leva o nome da heroína, uma menina negra, é inspirado em um conto muito popular em várias regiões, de Madagascar aos países da África subsaariana. Durante uma colheita nas florestas Rafara é abandonada por suas irmãs mais velhas. Capturada por um monstro, ela chega a sua aldeia de casas circulares nas asas de um grande pássaro, depois de ter passado e vencido várias provas graças a objetos do meio natural muito presentes nos livros que colocam em cena, por exemplo, a criança, a pedra e o bastão.

---

4 *Alba* de Anne-Catherine De Boel. Editions Ecole des Loisirs, 2005.

5 *Rafara. Un conte populaire africain (Um conto popular africano)*, de Anne-Catherine De Boel. Editions Ecole des Loisirs, 2006. Esta história foi divulgada *online* com a de Cinderela, pois, como esta, Rafara está exposta à inveja de suas irmãs.

Em vários livros, as ilustrações fazem referência à arte tradicional africana, escultura, máscaras, tecelagens, grafismos étnicos, ou ainda à arte aborígene. É o caso em *Le petit sorcier de la pluie*<sup>6</sup> (O pequeno feiticeiro da chuva), cuja história se desenvolve no *bush* australiano (florais australianos). Um menino negro chamado Pequena Chuva percorre grandes extensões ameaçadas pela seca nas costas de uma ema. Depois de vencer a serpente Arco-íris com a ajuda de um bastão, ele reduz uma pedra branca a pó para pintar seu corpo com gotas brancas e o céu, invejoso de sua vestimenta, escurece. Ele volta a sua aldeia, seguido por uma grande nuvem que derrama trombas d'água e torna-se então o feiticeiro da chuva.

A criança negra dessas regiões mitificadas é colocada na presença de seus ancestrais, de gênios, de espíritos, de xamãs, de bruxas e de curandeiros. Ela enfrenta o poder dos elementos naturais enquanto os objetos que ela maneja – o bastão e a pedra, principalmente – fornecidos pela natureza ou pelo clã, revelam-se às vezes dotados de poderes mágicos.

Representada em meio a espaços selvagens, a criança negra está mais perto *da natureza* e do *estado natural*. Essa dupla proximidade, que remete a um estado primitivo anterior a toda civilização, é dada pela imagem. Com a porção de ambiente virgem, cujo caráter natural se expressa através das cores e pelo lugar dado ao corpo nu, as crianças negras estão de pés descalços na quase totalidade dos livros de referência. Uma nudez que parece *natural* e *naturalmente* associada aos ambientes naturais. Uma nudez total quando se trata de qualquer jovem herói, sobretudo os masculinos, Kirikou ou Pequena Chuva, cujo corpo de bebê aparece em diferentes páginas, com posturas e com um contato com a terra que lembra a animalidade. Uma nudez parcial em crianças mais velhas – por exemplo, as de *Yakouba*<sup>7</sup> ou *L'oiseau de pluie*

6 *Le petit sorcier de la pluie* (O pequeno feiticeiro da chuva) de Carl Norac, ilustrado por Anne-Catherine De Boel. Editions Ecole des Loisirs, 2005.

7 *Yakouba*, de Thierry Dedieu. Editions Seuil Jeunesse, 1994. Leia com interesse, pelo espanto que ele expressa, um curto artigo que trata da experiência de Thierry Dedieu, cujo projeto de tradução desta obra foi recusado por uma editora nos Estados Unidos. (NEEMAN, 2008).

(*O pássaro de chuva*)<sup>8</sup> – mas também em adultos e adolescentes que as rodeiam. Os corpos são às vezes cobertos com uma calça simples cuja cor pode se confundir quase completamente com a da pele. Quando são cingidas com tangas ou panos dobrados maiores, como *Chaka*<sup>9</sup> ou *Meto*<sup>10</sup>, o tratamento do material, das texturas e dos motivos dos tecidos reforça as referências às culturas ancestrais. Juntamente com a nudez, outro traço marcante da corporalidade da criança negra é, em alguns livros, a ornamentação do corpo e os rostos de traços marcados. Acentuados pelas sombras, pela prova que enfrenta a criança, os rostos chegam a evocar a escarificação, como as imagens de *Yakouba* ou *Le petit sorcier de la pluie*.



**Ilustrações 1 et 2:** Página inteira e página dupla do livro *Le petit sorcier de la pluie*, de Carl Norac, ilustrado por Anne-Catherine De Boel. ©Editions Ecole des Loisirs, 2005.

- 8 *L'Oiseau de Pluie* (O Pássaro de Chuva), de Monique Bermond. Editions Père Castor-Flammarion, 1993.
- 9 *L'Afrique petit Chaka* (A África, pequeno Chaka) de Marie Sellier, ilustrado por Marion Lesage. Editions Réunion des musées nationaux, 2001.
- 10 *Y a-t-il des ours en Afrique?* (Há ursos na África?), de Satomi Ichikawa. Editions Ecole des Loisirs, 2001.



As proximidades com a *natureza* e com o *estado natural* consolidam-se mutualmente, essencialmente através da imagem. Esta exerce um fascínio observável nos textos de apresentação dos livros e nos comentários que ressaltam unanimemente “*as ilustrações magníficas*”, “*a beleza das cores*” e os livros são às vezes designados pelo termo “livro- museu<sup>11</sup>”.

Essas imagens, nas quais os corpos e os espaços se referem, ambos, a lugares fantasmagóricos ligados à infância negra, estão associadas às palavras-chave “África” ou “África negra” que são, quase sistematicamente, utilizadas pelas instituições educativas e do livro, e por alguns editores. Inclusive, quando os autores, ilustradores ou editores trazem precisões quanto ao país ou à região, a palavra-chave “África” é a que mais frequentemente está ligada à indexação das obras. O livro *Le petit sorcier de la pluie (O pequeno feiticeiro da chuva)*, cuja história acontece na Austrália é então apresentado de maneira errônea por várias bibliotecas e seleções, como se pode observar neste excerto que descreve “*Um lindo livro sobre uma viagem na África, lugar de crenças e tradições*”. Numerosas fichas de atividades pedagógicas e sites de professores mostram os usos desses livros para desenvolver “*o conhecimento da África*”, para “*trabalhar o vocabulário específico da África: cabanas, jarro, [...]*”, “*a cultura africana e seus diferentes aspectos: habitat, alimentação, fauna, flora [...]*” e propõem, a partir das ilustrações e dos textos, exercícios de grafismo e de leitura destinados aos jovens alunos.

A tendência a ignorar as especificidades topônimas, linguísticas, ou mesmo artísticas, reserva esta unidade ilusória da superfície espacial “África” e os destinos comuns da criança negra a uma indiferenciação de mundos que remete a imagens estereotipadas: as da “África das tribos” ou as “eternizadas” da África “espelho das origens” (FAUVELLE-AYMARD, 2012).

---

11 É o caso, sobretudo, de *L'Afrique petit Chaka (A África pequeno Chaka)*, que foi o primeiro assim designado.

### ***As crianças negras e o imaginário colonial***

Em uma mensagem publicada em dezembro de 2006, a escritora Leïla Sebbar conta, em seu *blog*, sobre a leitura que fez de *Cinq histoires d’Outre-mer (Cinco histórias de Além-Mar)*, África do Norte, Madagascar, Indochina, Reunião, África Ocidental francesa, publicado em 1939 pela editora Roger Dacosta. Ela observa que certos romancistas se lançam ao experimento de uma teoria da literatura colonial em um período em que esta é particularmente abundante (JAHIER, 2012), diferenciando *literatura colonial* e *literatura exótica colonial*. Se a primeira tinha por objetivo fazer descobrir um país, seus habitantes e seus costumes e, sobretudo, valorizar os benefícios da colonização, a *literatura exótica colonial* se apoiava, por sua vez, na estrutura do conto, na qual um lugar importante era dado aos estereótipos tais como o canibalismo, representado por uma natureza exuberante que engole a criança, por espaços povoados por grandes animais que a cada vez tentam devorá-la ou protegê-la.

Os temas dos livros que colocam em cena a criança negra retomam estes estereótipos do imaginário da colonização, mesmo nos livros que pretendem estar situados no registro da fantasia e do humor. A identidade exotizada da criança negra aparece através da conquista e da exploração dos abundantes espaços desconhecidos.

A natureza tem aí todos os direitos e, mesmo se a criança consegue, cumprindo todas as provas, reencontrar seu caminho, sair da floresta, concluir sua busca, ela permanece dominada por essa natureza. Além do tema da natureza virgem, um segundo elemento que remete a esse imaginário colonial é o animal que se funde a esse meio hostil e exuberante. A criança negra, ora submetida à dominação do vegetal e do mineral, ora à dominação dos grandes animais, é levada a desenvolver as estratégias do indivíduo negro ressaltadas pela propaganda colonial: a astúcia, a malandragem, a coragem, a malícia.

Encontramos todas essas qualidades na heroína do livro *Jujube*<sup>12</sup>. Enquanto estava colhendo um buquê de flores de jojoba na floresta, uma menina negra chamada Farafina corajosamente salva um bebê branco abandonado. Ela “*pega um bastão*” e espanta a enorme serpente que estava prestes a comê-lo. Ela dá esta “*jóia*” de presente para sua mãe em seu aniversário, mas esta recusa o novo bebê que, é “*uma menina, diga-se de passagem*”. Pois seus nove filhos, seus “*nove tesouros*”, bastam-lhe amplamente e ela propõe dar este bebê branco a uma tia. Enquanto adultos e crianças estão com os pés descalços, e que todas as crianças pequenas vivem com o torso nu, a família decide vestir esta menininha branca e lhe confeccionar um vestido. Eles constroem também para ela uma cama com um mosquiteiro para acolhê-la por uma noite, mas, em consequência de uma onda de febre que leva toda a família para o consultório do médico – representado com os pés descalços e com o jaleco branco –, a mãe se deixa enternecer e acaba achando a menininha tão linda que aceita adotá-la. O bebê, chamado então *Jujube*, torna-se a alegria de todas as crianças e pais desta cabana onde foi pendurada a serpente, como um troféu, acima da porta de entrada.



**Ilustrações 3 e 4:** Capa e detalhe das folhas de rosto do livro *Jujube*, de Anne Wilsdorf, ©Editions Kaléidoscope, 1998.

12 *Jujube* de Anne Wilsdorf. Editions Kaléidoscope, 1998 et 2008. Esta obra figura desde 2007 nas seleções oficiais propostas pelo Ministério da Educação Nacional para alunos das classes de ciclo 2 (5-7 anos).

A dimensão humorística da história, trazida de diferentes maneiras, parece apontar para os estereótipos associados ao gênero e à infância negra exotizada. A fixação nos excessos, os detalhes deslocados, a escolha do traço infantil para o desenho marca uma distância em relação às referências culturais, presentes em indícios de realidade, que aparecem nas obras anteriores. Mas alguns desses procedimentos remetem, também, como na ciranda presente nas páginas de rosto, às imagens estereotipadas do personagem negro bom, de sorriso permanente ou fantasiado com um grande chapéu de palha que, demasiadamente grande ou colocado de lado, por sua vez, lembra os atributos da figura ridicularizada do dândi negro.

A obra *Jujube*, amplamente recomendada e que faz parte das seleções do Ministério da Educação Nacional, é também muito utilizada, sobretudo na escola maternal. Os vários comentários encontrados na internet a indicam para abordar os temas ligados à adoção ou à “África”. Nenhuma menção é feita à abordagem dos estereótipos inscritos nos jogos de linguagem – em seu magnífico vestido rosa, a menininha é “*como um bombom embalado, dá vontade de morder!*” – nem às duplas dimensões do absurdo e do deslocado ressaltadas tanto pela imagem quanto pelo texto quando “*Farafina embrulha delicadamente o bebê em cesto de folhas. Depois ela amarra a serpente em volta, como se fosse uma fita*”. Por outro lado, o livro permite explorar uma das áreas de atividades no programa da escola maternal, “descobrir o mundo” ao “*abrir os olhos para outros mundos além do seu*”. Uma das propostas vastamente detalhada expõe o papel dos professores em relação aos valores para a abertura e a alteridade: “*trata-se para nós de despertar a criança para outras regiões e em seguida para outros países permitindo-lhe adquirir os primeiros conhecimentos, despertar sua curiosidade, ajudá-la a compreender o ‘em outro lugar’*”. Uma ficha pedagógica menciona que “*é instintivo temer o*

*desconhecido e rejeitá-lo; a aceitação do outro e a tolerância não são inatas. Devemos nos comprometer com o desenvolvimento de um plano de informação para um melhor conhecimento social, étnico e cultural do outro”.*

Em uma ficha, proposta pelos serviços da Educação Nacional e ressaltada na página da editora Ecole des Loisirs, aconselha-se mandar observar *“a semelhança de sentimentos com os Europeus. Por uma vez, a adoção vai caminhar no sentido inverso do habitual”*. Se as declarações podem inspirar diferentes observações – entre as quais superposições e confusões entre raça e espaço territorial, a ignorância das práticas de adoção e de tutela em diferentes contextos, inclusive nos espaços africanos, que foram objeto de estudos aprofundados nos campos da antropologia e da educação (LEBLIC, 2004; KAMGA; TILLARD, 2013) – elas também são testemunhas de projetos contraditórios da escola que valorizam oficialmente o respeito às diferenças e difundem ao mesmo tempo objetos de estudo escolares enquadrados por discursos que reafirmam as confusões, sugerem a supremacia do Europeu, essencializam “o outro”.

Em função das leituras, o livro *Jujube* autoriza o distanciamento ou a valorização do modelo civilizador – diante do qual os personagens dos pais são colocados no livro. Um modelo marcado pela tutela generosa e o dever de aceitar a tarefa de proteger o indivíduo ou o grupo minoritário. O tema da incapacidade que caracteriza os discursos sobre os grupos colonizados se desdobra aqui não segundo “[...] perspectivas essencialistas, racistas, onde eles são considerados como irremediavelmente inferiores para definitivamente encarregar-se deles”, mas de maneira sutil “[...] em perspectivas liberais e progressistas onde o vínculo de tutela é concebido apenas como durável, sem ser perpétuo, para levar os povos infantis à idade adulta” (SIMON, 2013, p. 293). Acha-se, aqui, por meio das tensões presentes no livro, e cujas declarações

lhe dão testemunho, as formas de neo-racismo que caracterizam o período pós-colonial no qual o “racismo sem raças”, ou pelo menos sem menção verbalizada da raça, focaliza-se nas diferenças étnico-culturais, projetadas ou fantasiadas.

### ***Os estereótipos das imagens coloniais***

*Les Espoirs de Bouba*<sup>13</sup> (As esperanças de Bouba), largamente citado também, tira sua legitimidade da visibilidade que lhe concede a Anistia Internacional enquanto coeditora. A associação foi mantida em vista dos valores de solidariedade destacados na história e no site. A história de Bouba é apresentada como “[...] *a história muito generosa de um homem que fabrica esperança e que vai mandar fabricá-la para todo mundo*”. A obra figura nas seleções sobre os temas relacionados à educação para a cidadania, à tolerância e também à alimentação, o que reforça seu lugar, uma vez que a área da educação para a saúde integra atualmente os programas da escola primária. Assim, uma mediateca a integrou em um dossiê sobre a alimentação intitulado *La casserole dans tous ces états (A panela em todos os seus estados)* no qual o livro é considerado como “*otimista, apetitoso e colorido*”.

Como especifica o resumo, “[...] *Bouba é o magnífico cozinheiro da montanha de Tez, ele tem a pele da cor do chocolate e um sorriso imenso, um sorriso tão grande quanto uma fatia de melancia*”. Os termos desses textos remetem às ilustrações nas quais, sobre a pele negra do rosto de Bouba, recorta-se uma boca imensa que, em algumas imagens, está representada por uma fatia de melancia vermelha contornada pela casca verde. Personagem sem idade, Bouba pertence a esta raça-criança que tipificou

---

13 *Les espoirs de Bouba (As esperanças de Bouba)*, de Agnès de Lestrade, Ilustrações de Tom Schamp, Editions Sarbacane-Amnesty International, 2008.

os símbolos das imagens escravagistas e coloniais: rosto simiesco presente na capa, tornado assim pela presença de grandes olhos redondos, sorriso largo das fotos do escravo negro feliz com sua sorte, vestimenta elegante, mas associada a signos que a ridicularizam. Assim, apesar de suas roupas chiques, é com os pés descalços que Bouba vai de bicicleta entregar seus bolos.

Dentre os elementos da iconografia racista figuram também a melancia, emblemática nos Estados Unidos (ELMALEH, 2009), a imagem do famoso “negro Banania”, utilizada na França para promover o chocolate em pó desde o início do século XX, antes de ser abandonada e depois reintroduzida em 2003 (ACHILLE, 2013). Ela aparece colocada na boca de Bouba, sob a forma de um retrato de perfil de um homem negro hilário que usa um chapéu dos atiradores ditos senegaleses, soldados do exército colonial francês, recrutados nas colônias africanas.



**Ilustração 5:** Capa do livro *Les espoirs de Bouba* (As esperanças de Bouba), de Agnès de Lestrade, Ilustrações de Tom Schamp, ©Editions Sarbacaneet Amnesty International, 2008.



**Ilustração 6:** Imagem que aparece até 1977 nas latas de chocolate em pó da marca Banania e repetida em vários produtos derivados. A menção *y'a bom* (do bom) foi proibida em resposta à queixa de racismo prestada por um coletivo de associações.

Diferentes traços das ilustrações sugerem o caráter antropofágico do indivíduo negro – a boca exagerada com a qual Bouba engole biscoitos inteiros, tortas e bolos em formato de pessoas, associada à ambiguidade com a qual o texto joga a respeito dessas mercadorias colocadas para degustação: “[...] *tem para todos os gostos, moles, bem grelhados, condimentados, açucarados, ácidos*”.

Levar em conta os duplos efeitos de intertextualidade e de intericonicidade conduz à observação das analogias e elos entre as obras: as publicações infanto-juvenis da época colonial, as imagens publicitárias que veiculam os estereótipos do negro hilário, representado através de uma boca imensa e lábios mais grossos, devorando os pratos proibidos e propondo partilhar este prazer, o que recusam os personagens brancos em nome de seu status de “civilizados”. Outra dimensão da imagem prototípica do selvagem é sugerida pelo nome de duas sílabas “Bou-ba”, que evoca o falar dito “petit nègre” (negrinho). Utilizado em textos de certas obras,



notadamente na história em quadrinhos *Tintin au Congo*<sup>14</sup> (Tintin no Congo), este falar corresponde a outro paradigma ocidental, o do selvagem incapaz de evoluir além dessa comunicação pré-linguística, característica das competências linguísticas da criança muito pequena. As seleções mencionam, além disso, livros que colocam em cena personagens de crianças negras que têm títulos com características idênticas: *Baobonbon* e *Dalla-Dalla* ou ainda *Tolo-Tolo*<sup>15</sup>.

Encontramos aqui as referências à época colonial onde a imagem do negro feliz com sua sorte está associada ao estágio da criança alegre e despreocupada, uma imagem bem presente na imprensa que convidava os leitores quando das exposições para vir admirar “estes grandes filhos da África em festa”. Como no material da propaganda colonial, essas referências ao mito do negro grande-filho e às imagens racistas estão presentes nas obras. A valorização e os usos relatados dos quais se beneficiam essas obras, testemunhados por abordagens consensuais das mesmas, remetem à ausência de debate no contexto francês sobre as manifestações do racismo pós-colonial. (BLANCHARD; LEMAIRE, 2004; ACHILLE, 2013).

### ***Relações de dominação e referência ao espaço e às imagens da época colonial***

*Dia de Natal em Yangassou*<sup>16</sup> está indicado em várias seleções sobre o tema da África como também da festa de Natal, pois permite tratar do “Natal através do mundo”. O livro é apresentado como uma “*bela história*” que “*abre as crianças para um outro cotidiano*”

14 *Tintin au Congo*, (Tintin no Congo), de Hergé. Editions Casterman, 1946.

15 *Baobonbon*, de Satomi Ichikawa, Editions Ecole des Loisirs, 2002. *Dalla-dalla*, de Satomi Ichikawa, Editions Ecole des Loisirs, 2007. *Tolo-Tolo*, de Gnimdéwa Atakpana, ilustrado por Michel Gay, Editions Ecole des Loisirs, 2004. Como na imensa maioria dos livros assinalados com a temática “África”, as imagens mostram as crianças negras de pés descalços, salvo raríssimas exceções, como em *Tolo-Tolo*, no qual eles usam tênis que parecem mal ajustados a seus pés.

16 *Jour de Noël à Yangassou*, de Yves Pinguilly, ilustrado por Zaü. Editions Rue du Monde, 2007.

ou, ainda, “[...] *que evoca também a festa de Natal da qual eles gostam tanto, fazendo-os descobrir que ela não é universal*”.

O livro começa com a imagem, em página dupla, de algumas construções em uma paisagem enevoada pela estação seca, em tons ocres contornados de preto. Na página seguinte, a imagem mostra duas crianças sentadas perto da vendedora de bolinhos de feijão. Mahamane está vestido com um short e uma camiseta enquanto Sya está usando uma canga e um corpete curto. Estão os dois com os pés descalços. Quando Sya pergunta sobre o objeto que ele segura nas mãos, Mahamane responde “[...] *Sya, você tem olhos para ver? É uma agenda*”. Mahamane lhe chama a atenção para o fato de que é 25 de dezembro e que esse dia se chama Natal. Depois, ele faz para ela uma primeira surpresa: Abdou, de volta da cidade em seu táxi-lotação, traz uma agenda idêntica à de Mahamane para Sya. Ela começa a dançar em volta do veículo, quando Abdou lhe ensina que em sua agenda também tem um dia que se chama Natal. Ele convida então as crianças a fechar os olhos e lhes explica que “[...] *Natal para os brancos, lá longe, é o nome de um velhinho: Papai Noel*” que faz uma viagem para entregar presentes para todos. Sya e Mahamane escondem suas agendas antes de ir, ela, lavar roupa perto do poço, ele, com o lotação, pois “[...] *ele tem na cabeça uma boa ideia para um presente*”. Ele pega um lindo pássaro e de volta à aldeia, convida Sya a seguir o seu voo que os guiará até uma palmeira onde um presente a espera: o nascimento de três filhotinhos.

O estudo da questão étnico-racial nos suportes pedagógicos supõe examinar as referências ao espaço-mundo específico das sociedades multiculturais, um aspecto da interculturalidade, central na educação antirracismo, que diz respeito aos contatos da língua e da cultura que valorizam a abertura ao outro. Uma diversidade de referências ressalta aqui as hibridações entre os espaços, as

culturas, os modelos educativos. Sya compara Papai Noel ao fetichista, Abdou encoraja as crianças a irem falar com a enfermeira da aldeia, cristã, para obter mais informações sobre Papai Noel.

Esse implícito humanismo é refutado quando interessamo-nos pelas relações de dominação nas quais a história coloca os dois personagens. É o menino que, familiarizado com os objetos da escrita, dá uma agenda para sua amiga e a inicia na cultura da escrita. Essa imagem do acesso diferenciado à escolaridade e aos saberes faz eco à missão civilizadora do projeto colonial, à educação pela escola e pelos objetos da cultura escolar, notadamente aqueles que ritmam e enquadram o tempo dos indivíduos, trabalhando como ferramentas da normatização dos modos de vida e das mentalidades. O motivo do saber como instrumentos de dominação aparece sob a forma de três questões cuja violência rara, e no entanto surda, pode ser ocultada pela carga afetiva das imagens de Mahamane: a doçura de seu rosto sorridente sob os flocos de neve, sua engenhosidade na busca de um presente para Sya. O contexto exótico, que caracteriza a história no vocabulário e no próprio estilo, pode mascarar o alcance de uma fórmula por sua vez mordaz: *“Sya, você tem olhos para ver?”*; humilhante: *“Sya, você sabe que você seria mais bonita se sua boca não tivesse língua!”*; ou tendo a marca de uma compaixão desdenhosa: *“Sya, seus olhos seriam mesmo mais bonitos se eles soubessem ver”*. A menina é devolvida ao seu status de ignorante, de subalterna, enquanto a violência das intenções é atenuada pelo riso que ela traz, sozinha ou reunida com as meninas da aldeia, como resposta. Os clichês sexistas marcam as atividades e as relações com os saberes enquanto que, fato mais raro na produção atual, o próprio texto integra os preconceitos misóginos.



**Ilustração 7:** Retrato de página inteira do personagem de Mahamane em *Jour de Noël à Yangassou*, de Yves Pinguilly, ilustrado por Zaï. ©Editions Rue du Monde, 2007.

As relações de dominação têm uma outra visibilidade na relação com o espaço, com a liberdade da qual desfruta Mahamane de circular sozinho no espaço, na aldeia e nos campos distantes, enquanto vemos Sya circular em lugares voltados às tarefas tradicionais femininas, onde o carregar – o jarro, o cesto, a roupa, levados no quadril ou sobre a cabeça, remete aqui a um motivo típico da erotização do corpo feminino negro. Na linha dos estudos que examinaram os estereótipos sexistas nos livros ilustrados (BRUGEILLES; CROMER; CROMER, 2002), as imagens mostram as mulheres, frequentemente apresentadas no espaço da página simples, em atividades que lhes inscrevem nos espaços domésticos. Sua presença é mostrada no espaço público da aldeia: o poço, para buscar água e lavar roupa; o lugar onde elas vendem as mercadorias de sua produção ou onde escolhem os grãos. Quanto a Abdou, o único homem da história, ele circula no volante de seu táxi-lotação, um veículo que dá acesso ao mundo e que o representa. Pois, de fato, decorou com cartões postais do mundo, nos quais os mares são atravessados de avião ou de barco. E se seu personagem, com os objetos que lhe são associados, simboliza o acesso aos

territórios longínquos, suas histórias desvendam também espaços imaginários como o que ele abrirá para as crianças quando evoca o dia de Natal “*dos brancos*”.

Para os profissionais, esse livro é considerado como um livro “[...] *original e exótico que mistura duas tradições, a do Papai Noel e a dos espíritos africanos*”, no qual os autores podem querer “[...] *demonstrar que conhecer-se permite enriquecer-se com a tradição do outro*”. Por esta mesma razão, ele é publicado online com *Zékéyé fête Noël (Zékéyé comemora o Natal)*<sup>17</sup>, que faz parte de uma série que compreende numerosos títulos nos quais o herói, um menino negro da tribo dos Bamilékés corresponde à imagem prototípica do pequeno selvagem.

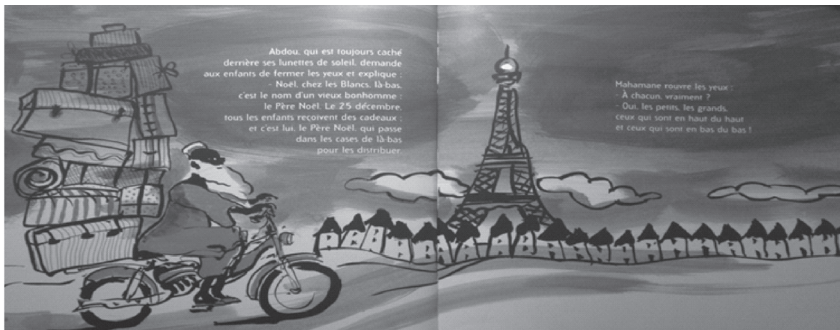


**Ilustrações 8-9-10:** Capas de três títulos da serie Zékéyé de Nathalie Dieterlé © Hachette Jeunesse.

Os comentários que circulam sobre *Jour de Noël à Yangassou (Dia de Natal em Yangassou)* ressaltam a força das imagens e os efeitos de ilusão de ótica aos quais elas induzem. Pois, através do cruzamento das referências, percebido à primeira vista como

17 *Zékéyé fête Noël (Zékéyé comemora o Natal)*, de Nathalie Dieterlé, Hachette Jeunesse. Trata-se de uma série que compreende aproximadamente 20 títulos, associados a um método de leitura para os alunos dos cursos preparatório (alfabetização), nos quais “*Zékéyé, criança africana da tribo dos Bamilékés*”, aparece em situações várias. Como se pode constatar na edição de 2012 de *Zékéyé à l'école (Zékéyé na escola)*: além da quase nudez associada ao estereótipo do pequeno selvagem, a capa mostra uma chuva de bananas vindo em sua direção, gesto bem conhecido por seu caráter racista e que fundamenta precisamente a experiência social do indivíduo negro.

um elemento de abertura, operam-se também deslizes que remetem ao próprio caráter da educação colonial. Assim, a imagem de um Papai Noel negro diante da Torre Eiffel, circulando em uma mobilete carregada com presente em profusão, destinados aos pequenos e aos grandes, “[...] os que estão no mais alto das alturas e os que estão no mais baixo das profundezas”, faz eco a um dos protótipos culturais mais presentes na literatura e nos discursos do período colonial que magnificam os emblemas de Paris. A pedagogia colonial dava, certamente, um lugar de destaque ao francocentrismo, apoiando-se em incontáveis descrições da capital (THOMAS, 2013, p. 54-55). Cidade Luz e das Luzes – seu esplendor é deduzido pela ilustração que se desdobra na página dupla –, Paris sugere ao mesmo tempo a centralidade da França e da cultura francesa, mas também a abundância e o enriquecimento do indivíduo que descobre a capital. Essas imagens da capital fazem parte dos modos de valorização da potência colonial pela expressão de seu brilho ofuscante, específico de um gênero literário inaugurado no século XIX, onde as maravilhas da Europa são magnificadas (FISHER, 2004). Elas remetem a um processo que coloca em jogo o “[...] poder de atração da França que repousa em um doutrinamento colonial recuperado e adotado pelos sujeitos da colonização” (THOMAS, 2013, p. 147).



**Ilustração 11:** Página dupla que figura no meio do livro *Jour de Noël à Yangassou (Dia de Natal em Yangassou)*, de Yves Pinguilly, ilustrado por Zaü. ©Editions Rue du Monde, 2007.

Este mito de Paris como lugar que simboliza a superioridade ocidental, elemento preponderante do projeto expansionista colonial, irriga o texto a ponto de abrir, no fim da história, através das duas crianças que olham para o céu estrelado, um espaço imaginário. Sya sonha de fato com o dia em que Mahamane será Papai Noel “[...] *você vai ficar bonito com uma longa barba branca na sua pele negra*”.

*Jour de Noël à Yangassou* dá assim, chaves de leitura interessantes sobre os processos de construção do mito da autoridade da cultura ocidental branca através dos objetos de educação, através dos espaços e através das referências às relações de dominação. A força dos estereótipos e discriminações de gênero incide tanto sobre os motivos clássicos, as atividades cotidianas ou a educação escolar, quanto sobre a distribuição dos gêneros nos espaços cotidianos e nos espaços transcoloniais das migrações contemporâneas.

### ***Falar da experiência da pele negra, uma questão tabu***

Se, na produção abundante de livros de ficção, os que colocam em cena personagens de crianças negras são pouco numerosos, é ainda mais raro que os livros para crianças pequenas apresentem um personagem de criança negra que formule explicitamente questões sobre a cor da pele (THIERY; FRANCIS, 2015). Dois livros publicados em 1989, e indicados em várias seleções sobre os temas da diferença, da tolerância e mesmo da identidade, quebram esse tabu. Como o livro anterior, eles trazem histórias de tipo realista, mas contrariamente a todas as obras precedentes, essas histórias se desenvolvem no espaço cotidiano de uma família e são as únicas a se situarem em um contexto ocidental.

O personagem principal é uma menina. Sua idade não é especificada, mas pode-se estimá-la entre 4 e 5 anos. O livro *Noire comme le café, blanc comme la lune (Negra como o café, branco como a Lua)*<sup>18</sup>, dedicado pelo autor “para minha pequena Nadine”,

---

18 *Noire comme le café, blanc comme la lune (Negra como o café, branco como a lua); Comme elle ressemble à mon papa (Como ela se parece com meu papai)*, de Pili Mandelbaum, Ecole des Loisirs-Pastel, 1989.

coloca-o em cena sob o nome – e é preciso dizer que ele é composto, aqui também, por uma sílaba dobrada – Nana. O título pode parecer enigmático, no entanto, a imagem da capa fala por si só, posto que mostra um homem jovem, branco, passando o braço nos ombros de uma menina pequena, negra, vestida à maneira ocidental. Ambos estão sentados entre bonecas, entre as quais uma negra, parecida com a menininha. O cenário acolhedor da intimidade familiar banhado por uma luz doce, por jogos de cores em tons pastéis remetem, como em numerosos livros que colocam em cena as crianças brancas, à “intimidade tipicamente ocidental da criança protegida” e “ao mimo das crianças” (PERROT, 2008, p. 73). Mas essas características da imagem que poderiam evocar uma história um pouco doentia contrastam com a proposta do livro.



**Ilustrações 12 et 13:** Capa e página dupla do livro *Noire comme le café, blanc comme la lune* (*Negra como o café, branco como a Lua*), de Pili Mandelbaum, ©Ecole des Loisirs-Pastel, 1989.



O texto se desenvolve sob forma de um diálogo iniciado por este homem branco. Duas questões breves e diretas dão lugar ao silêncio da menininha negra: “*O que está acontecendo, Nana? Você está triste?*”. A resposta introduz uma proposta rara na literatura infanto-juvenil, a expressão da criança de cor negra da recusa de sua cor. Nana explica “*Eu não gosto que me olhem (...) porque eu não me acho bonita (...) eu queria tanto ter a sua cor, papai!*”.

O rosto de Nana expressa a vergonha, um sentimento de culpa quando ela explica que ela “[...] *não gosta da cor de seu rosto, de suas mãos, de seus braços*”, que ela queria ser como seu pai, de cor branca, com cabelos lisos. A conversa, que funciona como uma confissão, informa-nos também que o homem é seu pai, e que sua mãe é a mulher negra. O texto mostra a hesitação de Nana, sua dificuldade em expressar seu desejo de mudar de cor. Como, de fato, falar da recusa de sua imagem, sem rejeitar ao mesmo tempo a da mãe? Como falar da rejeição de sua pele negra quando sua mãe é negra? Expressar a rejeição de sua cor, e então a cor da pele de sua mãe, é abalar o vínculo filial. Sua aspiração a mudar de cor, Nana a exprime na ausência de sua mãe. Pois ela atinge a imagem de sua mãe negra e faz pesar uma ameaça sobre o que liga uma a outra – o vínculo de filiação que inclui aqui as semelhanças físicas – e sobre a harmonia familiar.

Seu pai tenta reconfortá-la: “*Você não é bonita? Mas você é linda como uma flor*”, ele a repreende: “*Bobinha!*” e depois tenta driblar sua tristeza propondo-lhe uma atividade de pintura, um lanche onde os jogos sobre a mistura do leite e do café ilustrarão os contrastes das cores de suas peles. Ele tenta convencê-la que ela deve aceitar-se como é, como ele mesmo se aceita, ele, que faria tudo para “[...] *não ter um rosto branco como a lua!*”. Ele tenta em seguida afastar Nana de sua tristeza propondo-lhe brincadeiras de disfarces, motivo comum na literatura logo que temas como as cores da pele são abordados. A imagem mostra então Nana

aplicando pó de café no rosto de seu pai e transformando seus cabelos lisos em dreadlocks. O pai, figura escurecida hilária, diverte-se em cobrindo a pele negra de Nana: “*Vou enfarinhar você como um Pierrot*”, e a imagem mostra a menina observando divertidamente seu reflexo em um espelho.

É assim, pintados, que Nana e seu pai vão se encontrar com a mãe que está fazendo compras. As imagens mostram inicialmente os passantes, personagens adultos e crianças de pele branca, que se voltam para olhar quando eles passam; depois a cara fechada da mãe negra, de corpo rígido, as mãos na cintura, e seu movimento engraçado quando ela lhes dá as costas. O texto confirma seu descontentamento: “[...] *o que é que vocês dois inventaram de novo!*”. Enquanto ela se distancia, Nana e seu pai seguem-na, notando que “*talvez ela esteja constrangida*”. Nós os vemos em seguida na frente de um salão de cabeleireiro onde as mulheres frisam ou alisam os cabelos. Mais além, eles observam uma publicidade de um solarium na qual aparece um corpo de mulher com a pele dourada.

O que as imagens mostram aqui são “normas pigmentares” (ORY, 2008), seu alinhamento em preferências sazonais, a possibilidade de escolhê-las, de mudar de penteado, que aparecem ou não, de acordo com que o indivíduo adulto é negro ou branco. Se a experiência social minoritária que experimentam Nana e sua mãe, mulher e menina negras rodeadas de pessoas brancas, provoca a tristeza na criança e a expressão ingênua de seu desejo de mudar de aparência, os adultos, pai e mãe, esquivam-se das perguntas relacionadas ao olhar do outro ou à expressão de sua rejeição pela cor de sua pele. O pai, cego a sua própria cor, pensada como universal, incluída como uma evidência na qual não se pensa (NDIAYE, 2005). Ele não entende a vivência corporal da criança, o que Fanon (1952) chamou de experiência de eu-corpo. Suas intervenções consistem em afirmar a beleza de sua filha, a desdobrar

argumentos inclusive sob forma de brincadeiras – pintar, preparar um café com leite, pintar-se – a fim de evitar a questão, minimizar sua importância, ou fazer aparecer, pelo jogo do disfarce, seu caráter ao mesmo tempo fútil e grotesco. Quanto à reação imediata da mãe, esta traduz de alguma forma o caráter tabu da questão da cor da pele. E, frente ao que parece uma provocação ou uma transgressão – os rostos maquiados de Nana e de seu pai para mudá-los a cor –, a imagem a mostra virando as costas, suas tranças finas desenhando um movimento de um lado de sua cabeça. A escolha desses cabelos trançados que, como os de Nana, não são alisados, poderia ser lido como um sinal de orgulho étnico-racial, e mesmo como vontade de se mostrar. No entanto, o texto não confirma essa mensagem das imagens. E, sob a ilustração onde a estatura do homem branco domina a da menina negra, o texto cai como uma sentença: “[...] *Não estamos nunca contentes com a cara que temos... nem com a cor de nossa pele*”. Esta afirmação, que retoma a ideia de que todas as cores de pele têm o mesmo valor, coloca a palavra da criança na categoria de capricho. Nana resigna-se então, mas apegando-se a uma outra tarefa: a de acalmar a briga entre seus pais. A menina, nos braços de sua mãe, agarra seu pai para aproximá-lo e pergunta:

– *Dis maman, un morceau de lune qui tombe dans du café noir, ça fait quoi? (Diz pra mim, mamãe, um pedaço de lua que cai no café, faz o quê?)*

– *Ça fait “plouf”? (Faz “pluf”?)*

– *Non, ça fait “moi” répond Nana. (Não, faz “eu”, responde Nana).*

Essa pequena articulação entre o texto e uma imagem que mostra suas peles branca, negra, café com leite, coloca o foco na família multirracial. Quanto à alusão a esse pedaço de lua que “faz pluf”, ela remete à confusão criada por uma criança negra que quebra um tabu falando da visibilidade negativa de sua cor negra,

dos critérios discriminados de seus traços físicos, da “percepção social da diferença” (SIMON, 2013, p. 294).

Mas se a expressão da vergonha de Nana provoca alguma agitação, ela se depara com a negação do pai, com o constrangimento da mãe, tantas resistências que levam à ilusão. Nana volta, entretanto, no livro *Comme elle ressemble à mon papa (Como ela se parece com meu papai)*. As cores da ilustração em tons pastel, a presença de duas crianças pequenas, Nana e sua prima: um bebê branco de cabelos loiros, rodeadas por um pai atencioso, faz pensar aqui também que se trata de uma história leve. Mas uma vez mais Nana quer compreender. Por que os curiosos admiram sua priminha? Por que eles pensam que é ela, mesmo sendo tão loira, a filha deste pai branco de cabelos castanhos? De que cor serão seus próprios bebês? Nana emburra e seu pai ameaça de não deixá-la mais sair com sua prima se ela não aceitar a situação: “[...] *Você sabe, Nana, isso vai acontecer de novo... Então cabe a você decidir: ou você se conforma ou não passeamos mais com Léa!*”.

A imagem com seus temas, suas cores – a “doçura dos tons” conduz a apreciar “[...] *uma história extremamente terna*” – parece ter por efeito enternecer o alcance da história cujo desfecho se revela em suma redutor e moralizador, ignorando a violência feita à criança negra lançada à indizibilidade de sua condição minoritária e à sua invisibilidade negativa. Além disso, é possível que a rejeição da experiência da vergonha, da interiorização do olhar do outro e do julgamento de “desvalor” (DE GAULEJAC, 1996) percebido pela menininha negra, ofereça uma referência modelizante para os professores e mediadores do livro. De fato, as duas obras são citadas nas seleções sobre a temática da diferença ou da identidade, e por seu interesse em “[...] *ensinar a aceitar-se tal como se é*”. *Noire comme le café, blanc comme la lune (Negra como o café, branco como a lua) goza de uma grande popularidade e poderíamos esperar que Comme elle ressemble à mon papa (Como*

*ela se parece com meu papai*) recebesse a mesma indicação. Ora, o livro é pouco indicado em detrimento de livros nos quais os heróis são personagens-animais. As seleções propõem por exemplo a leitura de *Un chat est un chat (Um gato é um gato)*<sup>19</sup> com argumentos sugerindo a proximidade da experiência da diferença entre um personagem-criança e um personagem-animal, no caso, este gato “*que tenta transformar-se em lobo, em leão e depois em cachorro e que acaba por aceitar-se enquanto gato*”. Sobre a temática do racismo, da diferença, da tolerância ou ainda da identidade, desponta constantemente, por meio dos discursos e da divulgação *online* das obras que se consolidam mutuamente, a questão da referência à figura do indivíduo criança negra, diferente, estigmatizado, discriminado, animalizado.

\*\*\*

O estudo proposto aqui não pretende esgotar a análise, nem dos livros que aparecem como emblemáticos, nem dos dispositivos nos quais eles figuram. Ele permite, no entanto, identificar os estereótipos e preconceitos raciais, as referências ao imaginário colonial os ecos no inconsciente de episódios reprimidos. Esse conjunto ressalta o lugar dos estereótipos e discriminações étnico-raciais *por e através dos* livros que colocam em cena personagens de meninas e meninos negros. As crianças negras estão associadas à recorrência de temas, de objetos e de espaços. As representações dos corpos negros, em sua nudez total ou parcial, bem como em suas relações com o espaço, aparecem em uma gama ao mesmo tempo delimitada por motivos literários, estéticos e plásticos onde opera o poderoso tríptico raça-gênero-erotização. A divulgação *online* permite constatar que essa exposição do corpo da criança

---

19 *Un chat est un chat (Um gato é um gato)*, de Grégoire Solotareff, Ecole des Loisirs, 1997.

negra não tem seu equivalente nos livros de ficção em que os personagens são brancos. Ora, o corpo negro, envelope da identidade e da subjetividade, é a superfície sobre a qual o racismo grava marcas indeléveis (HALL; SEALY, 2001; FANON, 1952). Como lembra Hall (2013, p. 247) o corpo negro é um “[...] significante tomado em um jogo de poder e de significação sem fim”, notadamente porque “[...] no terreno do corpo, o discurso racial tinha empreendido um longo trabalho de redução sistemática da história à biologia e da cultura à natureza”.

Só podemos partilhar a ideia segundo a qual “[...] na literatura infanto-juvenil, a encenação de uma mensagem em um quadro espaço-temporal, através dos protagonistas e uma intriga, pode chegar a entrar em contradição com o projeto pedagógico inicial” (NIERES-CHEVREL, 2005, p. 150). Inclusive, nestas obras propostas, as crianças pequenas com ideias educativas, observa-se o quanto as conversas podem estar acrescidas com um discurso segundo ou reprimido. Este é enfatizado por fenômenos de marcação – as palavras-chave que lhes são associadas, por exemplo, e discursos no campo da oferta pedagógica que reforça a didatização das obras pela circulação das fichas de exercícios de língua, leitura, grafismo, escrita. Certamente, múltiplas leituras de uma obra são possíveis e as abordagens feitas pelos leitores podem ser mais ou menos distantes da intenção de seus autores, e até mesmo de seus críticos. Mas cabe aqui questionar estes livros e o alcance destas histórias, apertadas em um feixe de discurso e de atividades, que integram outros livros e imagens cujas influências simbólicas não podem ser ignoradas. Como ressalta Bruno (2014), em seus estudos sobre o racismo social na literatura infanto-juvenil, torna-se urgente o questionamento sobre o alcance escolar e político das “obras-espelho” e o desenvolvimento de instrumentos sólidos de crítica desse material cultural largamente utilizado na escola.

Em um primeiro nível, este estudo convida a acabar com a ilusão de indiferenciação das representações das crianças brancas e das crianças negras na produção recente dos livros infanto-juvenis ilustrados. Com esses temas e essas referências que se repetem de um livro a outro, como com a literatura colonial destinada às crianças, “[...] estabelecem-se, assim, estereótipos que os jovens leitores guardam na memória, de um livro a outro, como tantos outros marcadores” (LEVÊQUE, 2010, p. 4). Os discursos associados a essas obras participam do processo de estereotipia, e mesmo da difusão de preconceitos, daí a importância de estudar, além das obras, as vozes institucionais que as escoltam e que podem, ou não, influenciar sua leitura e sua crítica.

Em um segundo nível, se se reconhece a importância dos livros em ajudar os jovens leitores e leitoras a crescerem e a compreenderem o mundo que os rodeia (CANI; CHABROL-GAGNE; D’HUMIERES, 2007), é preciso então confrontar os desafios que os livros de ficção apresentam colocando em cena personagens de crianças negras a fim de aprendermos a problematizar as questões étnico-raciais em suas perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas (ABRAMOWICZ; GOMES, 2013). Essa reflexão é tão fundamental quanto é estreita a fronteira que existe entre racismo e as abordagens com vistas à prevenção do racismo.

O editor francês François Ruy-Vidal denunciou “o encarceramento ao qual, segundo ele, a literatura infanto-juvenil condenaria a criança” (DEFOURNY, 2006, p. 16). Este encarceramento poderia aqui resultar não somente do livro, mas de um “*dispositivo*” segundo a abordagem de Foucault, neste caso, a divulgação *online* dos livros por meio da qual cruzamentos e deslizos se operam entre as atividades e as vozes que interagem completando-se e sustentando-se.

As vozes são aquelas que se cruzam nos comentários dos profissionais e das instituições, e aquelas das próprias imagens em

sua dimensão polissêmica, ideológica e estética. O livro, elevado ao nível de objeto belo e até mesmo de objeto de arte, pode neutralizar as tentativas de questionamento dessas mensagens polissêmicas, em particular quando goza de uma forte mediatização. Em um contexto em que a escolarização da literatura infanto-juvenil conduz à publicação *online* de livros, e então de imagens, seria pertinente formar os leitores, adultos e crianças, para os efeitos de intericonicidade, conjugando pelo menos três ângulos: sociológico, para abordar o lugar das imagens no espaço social e sua ressonância segundo os indivíduos e os grupos; histórico, com vistas a situar e retraçar sua emergência; e, claro, iconológico, a fim de identificar os estereótipos raciais e racistas, sua repetição, seu lugar, para gerar uma sensibilização aos seus impactos tanto nos imaginários individuais quanto nos estereótipos e discriminações étnico-raciais nos contextos educativos.

## Referências

ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Educação e raça**. Perspectivas Políticas, Pedagógicas e Estéticas. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

ACHILLE, E. À l'approche des cent ans de Banania, le retour du tirailleur. **Contemporary French Civilization**, vol. 38, no. 2, 2013, p. 201-216.

BEAUD, S.; WEBER, F. **Guide de l'enquête de terrain**. Paris: La Découverte, 2003.

BLANCHARD, P.; LEMAIRE, S. **Culture impériale**: les colonies au cœur de la République, 1931-1961. Paris: Éd. Autrement, 2004.

BOURDIEU, P. L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. **Revue Française de Sociologie**, n° 3, 1966, p. 325-347.

BRINBAUM, Y.; MOGUEROU, L.; PRIMON, J.-L. Parcours et expériences scolaires des jeunes descendants d'immigrés en France. In: BEAUCHEMIN, C. HAMEL, C.; SIMON, P. (coord.) **Trajectoires et Origines**. Enquête sur la



diversité des populations en France. Premiers Résultats. Paris: Editions de l'INED, N°168, 2010, p. 47-53.

BRUGEILLES, C.; CROMER, I.; CROMER, S. Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre. **Population**, 57 (2), 2002, p. 261-292.

BRUNO, P. Littérature pour la jeunesse et racisme social: de nouveaux corpus problématiques. **Le Français aujourd'hui**, 2014/2. N° 185, p. 59-69.

CANI, I.; CHABROL-GAGNE, N.; D'HUMIERES, C. (dir.) (2007). **Devenir adulte et rester enfant?** Relire les productions pour la jeunesse. Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise-Pascal, 2007.

CHABROL-GAGNE, N. **Filles d'albums**. Les représentations du féminin dans l'album. Le Puy-en-Velay: L'atelier du poisson soluble, 2011.

CONNAN-PINTADO, C.; BÉHOTÉGUY, G. **Etre une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse**. France 1945-2012. Bordeaux: PUB, 2014.

DEBARBIEUX, É.; TICHIT, L. Ethnicité, punitions et effet-classe. **Migrants Formation**, n° 109, 1997, p. 138-154.

DEBARBIEUX, É.; GARNIER, A.; MONTOYA, Y.; TICHIT, L. **La Violence en milieu scolaire, 2. Le désordre des choses**. Paris: ESF, 1999.

DEFOURNY, M. Des éditeurs, des images, des albums. In: LORRANT-JOLLY, A.; VAN DER LINDEN, S. **Images des livres pour la jeunesse**. SCEREN-Thierry Magnier, 2006, 234 p., p. 11-22.

DE GAULEJAC, V. **Les sources de la honte**. Paris: Edition Desclée de Brouwer, 1996.

DERMAN-SPARKS, L.; THE ABC TASK FORCE. **Anti-Bias curriculum**. Tools for empowering Young children. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 1989.

DHUME, F. **De l'(in)égalité de traitement selon "l'origine"**. Paris: Editions La Documentation Française, 2011.

DIM. **Plan national d'action contre le racisme et l'antisémitisme 2012-2014**. Délégation interministérielle à la lutte contre le racisme et l'antisémitisme, 2012. <http://www.gouvernement.fr/gouvernement/plan-national-d-action-contre-le-racisme-et-l-antisemitisme-2012-2014>. Consulté le 2/04/2012.

DUBET, F.; COUSIN, O.; MACE, É.; RUI, S. **Pourquoi moi? L'expérience des discriminations**. Paris: Seuil, 2013.

DURAND, M.; BERTRAND, G. **L'image dans le livre pour enfants**. Paris: L'École des Loisirs, 1975.

ELMALEH, E. Identité et marchandisation: Le cas des *black memorabilia* et *black collectibles*, **Revue LISA/LISA e-journal**, Vol. VII – n°1 | 2009. <http://lisa.revues.org/812>. Consulté le 04 janvier 2015.

EUROSTAT. Statistical portrait of the European Union 2008. European Year of Intercultural Dialogue, 2007.

[http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_OFFPUB/KS-EP-07-001/EN/KS-EP-07-001-EN.PDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-EP-07-001/EN/KS-EP-07-001-EN.PDF). Consulté le 3/1/2013.

FANON, F. **Peaux noires, masques blancs**. Paris: Seuil, 1952, (rééd° 1971).

FASSIN, D. *Ni race, ni racisme*. Ce que racialiser veut dire. In: FASSIN, D.; FASSIN, E. (dir.). **De la question sociale à la question raciale**. Représenter la société française. Paris: La Découverte, 2010, pp. 147–172.

FAUVELLE-AYMARD, F.-X. **Le Rhinocéros d'or**. Histoire du Moyen Âge africain. Paris: Alma Editeur, 2012.

FELOUZIS, G.; LIOT, F.; PERROTON, J. **L'Apartheid Scolaire**, *Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris: Éditions Point Seuil, 2005.

FISHER, M. H. **Counterflows to Colonialism: Indian Travellers and Settlers in Britain 1600-1857**. Delhi: Oxford University Press, 2004.

FRANCIS, V. Les actions en direction des parents dans le cadre du programme d'évaluation de la réussite éducative des enfants. **Rapport de recherche pour le Groupement d'Intérêt Public pour la Réussite Educative de la Ville de Paris**, 2010.

FRANCIS, V.; THIERY, N. Approches et représentations de l'enfant 'noir' et 'de couleur' dans l'éducation de la petite enfance. Symposium au **XXIème Conférence Internationale de l'EECERA**. Genève, 14-17 sept. 2011.

HALDE. Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité. La place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires, 2008. [http://halde.defenseurdesdroits.fr/IMG/pdf/DP\\_manuels\\_scolaires\\_VF.pdf](http://halde.defenseurdesdroits.fr/IMG/pdf/DP_manuels_scolaires_VF.pdf)

HALL, S. **Identités et cultures 2**. Politiques des différences. Paris: Éditions Amsterdam, 2013.

HALL, S.; SEALY M. **Different**: Contemporary Photographers and Black Identity. London: Phaidon Press, 2001.

JAHIER, B. L'apologie de la politique coloniale française dans la littérature pour la jeunesse avant 1914: un soutien sans limites ?, **Strenæ** [En ligne], 3 | 2012, mis en ligne le 15 février 2012. URL : <http://strenae.revues.org/503> Consulté le 8 mars 2014.

KAMGA, M.; TILLARD, B. Le fosterage à l'épreuve de la migration. Jeunes Bamilékéés du Cameroun accueillis en France, **Ethnologie française**. 2013/2 Vol. 43, p. 325-334.

LA ROCCA, F. Introduction à la sociologie visuelle. **Sociétés**, n° 95, 2007, p. 33-40.

LEBLIC, I. (ed.). **De l'adoption: des pratiques de filiation différentes**. Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal, 2004.

LÉVÊQUE, M. Des livres, des enfants et des colonies: une mémoire oubliée? Colloque Mémoires fluctuantes, histoires fondatrices dans les mondes francophones et anglophones, 19-21<sup>e</sup> siècles. Paris: Université Paris 13, 2010. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00650018/document>. Consulté le 08/03/2014.

LORCERIE, F. La scolarisation des enfants de migrants: fausses questions et vrais problèmes. In: DEWITTE, Ph. (dir.) **Immigration et intégration, l'état des savoirs**. Paris: La Découverte, 1999, p. 212-221.

LORCERIE, F. La non-lutte contre les discriminations dans l'école française, **Hommes et Migrations**, 1246, décembre 2003, p. 6-16.

LORCERIE, F.; PHILIPP, M.-G. (dir.). Enseigner en milieu ethnicisé face à la discrimination. **Actes du COLLOQUE DU RÉSEAU INTERCULTUREL ET ÉDUCATION**, Ville-École-Intégration Enjeux, hors-série no 6, décembre 2002.

MASCLET, O. **Sociologie de la diversité et des discriminations**. Paris, France: Armand Colin (Domaines et approches), 2012.

MCC. **Chiffres-clés sur le livre**. Département des études, de la prospective et des statistiques, 2011. [www2.culture.gouv.fr/culture/deps/...cles2010/11-livres-2010.pdf](http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/...cles2010/11-livres-2010.pdf). Consulté le 10/04/2012.

MEN/DGESCO. **Vocabulaire Grande section**. Thème: la famille. Ressources pédagogiques pour l'école maternelle. Paris: Direction Générale des Services Scolaires, 2014. <http://www.http://eduscol.education.fr>. Consulté le 12/3/2014.

NDIAYE, P. Pour une histoire des populations noires en France: préalables théoriques. **Le Mouvement Social** 4/2005 (n° 213), p. 91-108. <http://www.cairn.info/revue-le-mouvement-social-2005-4-page-91.htm>. Consulté le 12/1/2014.

NDIAYE, P. Questions de couleur. Histoire, idéologie et pratiques du *colorisme* (pp. 45-62). In: FASSIN D.; FASSIN, E. (dir.) **De la question sociale à la question raciale**. Représenter la société française. Paris: La Découverte, 2006.

NDIAYE, P. **La condition noire**. Essai sur une minorité française. Paris: Calmann-Lévy, 2008.

NEEMAN, S. Voyage au Pays de la censure. **Revue Parole Littérature et censure**, 2008. <http://www.ricochet-jeunes.org/les-revues/article/2403-voyage-au-pays-de-la-censure>. Consulté le 13/12/2014.

NIÈRES-CHEVREL, I. La transmission des valeurs et les ruses de la fiction: petite mise en perspective historique. In: NIERES-CHEVREL, I. **La littérature de jeunesse incertaines frontières**. Paris: Gallimard Jeunesse, 2005, p. 140-156.

NIERES-CHEVREL, I. **Introduction à la littérature de jeunesse**. Paris: Didier Jeunesse, 2009.

ORY, P. **L'invention du bronzage**. Essai d'une histoire culturelle. Paris: Complexe, 2008.

PASTOUREAU, M. **Dictionnaire des couleurs de notre temps**. *Symbolique et société contemporaines*. Paris: Bonneton, 1992.

PAQUIN, T. Les structures sémiotiques des images de l'album pour l'enfant. **Revue des Sciences de L'Éducation**, vol. 10, n° 2, 1984, p. 233-245.

PAYET, J.-P. **Collèges de banlieue**. Ethnographie d'un monde scolaire. Paris: Méridiens Klincksieck, 1995.

PAYET, J.-P. La catégorie ethnique dans l'espace relationnel des collèges de banlieue: entre censure et soulignement. In: AUBERT, F.; TRIPIER, M.; VOURC'H, F. (dir.) **Jeunes issus de l'immigration**. De l'école à l'emploi. Paris: CIEMI – L'Harmattan, 1997, p. 207-218.

PAYET, J.-P. La ségrégation scolaire. Une perspective sociologique sur la violence à l'école. **Revue Française de Pédagogie**, 123, 1998, p. 21-34.

PERROT, J. La couleur dans l'album aux carrefours du monde. Modernités n° 28 - L'album contemporain pour la jeunesse: nouvelles formes, nouveaux lecteurs?, 2008, p.67-78.

PINÇON, M.; PINÇON-CHARLOT, M. Paris. Quinze promenades sociologiques. Paris: Payot, 2009.

POSLANIEC, M. **Pratique de la littérature de jeunesse à l'école**. Comment élaborer des activités concrètes. Paris: Hachette Éducation, 2003.

RANCIERE, J. **Politique de la littérature**. Paris: Fayard, 2007.

SIMON, P.-J. Réflexions sur la situation minoritaire. In: LE COADIC, R. (dir.). **De la domination à la reconnaissance, Antilles, Afrique et Bretagne**. Rennes: PUR, 2013, p. 285-300.

SMOUTS, M. C. (Dir.). **La situation postcoloniale**. Les Postcolonial Studies dans le débat français. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 2007.

THIBERT, R. Discriminations et inégalités à l'école. Dossier de veille de l'IFÉ, n°90, février, Lyon: ENS de Lyon, 2014.

THIERY, N.; FRANCIS, V. Education à la diversité et littérature pour la jeunesse : les représentations de l'enfant noir dans les albums illustrés. **Congrès AREF/AECSE. Montpellier 27-30 août 2013**. <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/actes-du-congr%C3%A8s>

THIERY, N.; FRANCIS, V. Figures et représentations de l'enfant noir dans les albums de littérature pour la jeunesse. *Spiral-E - Revue de Recherches en Éducation*. N°55, 2015, p. 39-57. [http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/spiral-e\\_2015\\_thiery\\_et\\_francis.pdf](http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/spiral-e_2015_thiery_et_francis.pdf). Consulte le 26/7/2015.

THOMAS, D. **Noirs d'encre**. Paris: La Découverte, 2013.

VANDENBROECK, M. **Eduquer nos enfants à la diversité sociale, culturelle, ethnique, familiale**. Ramonville Sainte-Agne: Eres, 2005.

VAN DER LINDEN, S. **Lire l'album**. Le Puy en Velay: Editions l'Atelier du poisson soluble, 2006.

