






(IN)VISIBILIDADE NEGRA E CULTURA VISUAL: CHAPEUZINHO VERMELHO NEGRA E LOBO MAU BRANCO **Black (in)visibility and Visual Culture: Black Little Red Hood and White Bad Wolf**

João Paulo **BALISCEI**
Departamento de Teoria e Práticas da Educação
Universidade Estadual de Maringá
Maringá, Brasil
vjbaliste@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-8752-244X> 

Emanuelle Dalécio da **COSTA**
Departamento de Teoria e Práticas da Educação
Universidade Estadual de Maringá
Maringá, Brasil
ra123828@uem.br
<https://orcid.org/0009-0005-2457-2403> 

Mais informações da obra no final do artigo 

RESUMO

Filmes, novelas, brinquedos, publicidades, literatura e demais artefatos da cultura visual, quando elaborados a partir de valores racistas, conferem violências às existências negras. Interessamo-nos, pois, por buscar artefatos que positivem as estéticas e experiências características das negritudes. A partir disso, esse artigo objetiva problematizar os aspectos racistas atrelados à educação conferida pela cultura visual endereçada às infâncias. Para isso, adota, primeiro, uma abordagem bibliográfica e, depois, analítica/documental, ambas respaldadas nos estudos da cultura visual. Num primeiro tópico, sustenta-se em outras elaborações acadêmicas, a partir das quais destacam os aspectos educativos e pedagógicos das imagens. A discussão é direcionada aos significados que, visualmente, são ensinados no que tange às relações étnico-raciais. Em seguida, analisa a obra literária *Chapeuzinho Vermelho* (2016) de Daniel Wu, a partir de procedimentos metodológicos advindos do mesmo campo de investigação. Considera-se inusitada a caracterização visual feita sobre bem e mal e positivo o protagonismo atribuído à personagem negra.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Visual. Infância. Racismo. Imagem. Educação.

ABSTRACT

Films, soap operas, toys, advertisements, literature and other artifacts of visual culture, when elaborated based on racist values, confer violence on black existences. We are interested, therefore, in seeking artifacts that make positive the aesthetics and experiences characteristic of blackness. From this, this article aims to problematize the racist aspects linked to the education conferred by the visual culture addressed to childhoods. For this, in a first topic, it will be sustained in other academic elaborations, from which, they are based on the studies of the visual culture to highlight the educational and pedagogical aspects of the images. The discussion is directed to the meanings that are visually taught in terms of ethnic-racial relations. Then, the literary work *Little Red Riding Hood* (2016) by Daniel Wu will be analyzed. The visual characterization made about good and evil is considered unusual and the protagonism attributed to the black character is positive.

KEYWORDS: Visual Culture. Childhood. Racism. Images. Education.

INTRODUÇÃO: “O DIABO DESSE CABELO”

“Foram vinte e cinco anos pra eu me achar lindo. Sempre tive o mesmo rosto. A moda que mudou de gosto”¹

Para além dos estereótipos, a invisibilidade de homens e mulheres negras em produções culturais - como filmes, novelas, brinquedos, publicidades e literaturas infantis - confere violências às suas existências. Para uma criança negra, a exposição ao racismo logo cedo é traumática e devastadora. A epígrafe deste texto é um verso de uma canção contemporânea, intitulada *Autoestima* (2022). Esta música do *rapper* baiano Baco Exu do Blues (1996--) nos provoca a refletir sobre as consequências de enfrentar o racismo desde a infância. No trecho em questão fica evidente o modo como a moda, como fenômeno da cultura visual, influencia na percepção que as pessoas têm de si mesmas. É a partir da moda que certas características - como tipos e cortes de cabelos, estampas, cores, acessórios, tamanhos de corpos, traços fenotípicos e determinadas vestimentas - são valorizadas, enquanto que outras, indesejadas. A moda também é refém de sua época, dentro de um contexto histórico, político e social. Há elementos e acessórios que em determinados momentos foram desdenhados, e em outros, enaltecidos.

Tomemos como exemplo os lábios grossos, traço comum às pessoas negras. Há pouco mais de uma década, essa característica fora tomada como sinônimo de desarmonia, associada à negritude e vista como desagradável. No entanto, hoje em dia, dentre os procedimentos estéticos mais recorrentes em sociedades ocidentais está o preenchimento labial - técnica que visa deixar os lábios mais carnudos e volumosos. Para além disso, técnicas caseiras e improvisadas, efeitos de maquiagem e filtros que modificam a imagem virtualmente são utilizados para dar a sensação de aumento dos lábios. Com isso, demonstramos que a moda e demais expressões da cultura visual podem influenciar diretamente na autoestima de um indivíduo e que, como indica a canção de Baco Exu do Blues, costumam conferir à margem as estéticas e corpos negros.

Na canção, o artista ainda desabafa sobre como foi crescer convivendo diariamente com o racismo e sobre as dores que, para além do individual, alcançaram a compreensão de todos/as aqueles/as afetados/as pela discriminação racial, acerca de uma suposta “superioridade” de pessoas brancas. A afirmação de Baco sobre a sua

¹ Mais informações em <<https://youtu.be/5Zj9aef2AEE>> Acesso em 16 de maio de 2022.

autoestima explicitada nessa produção musical nos convida à reflexão sobre os modos como os artefatos da cultura visual coagem as pessoas negras a odiarem a sua própria aparência, ainda que o façam de maneiras sutis e implícitas.

É fato que o cenário exemplificado por essa situação não é o mesmo para pessoas brancas. Pessoas brancas não sofrem violências decorrentes da cor de pele. Crianças brancas, por exemplo, não crescem odiando os seus próprios cabelos, nem sonhando com o dia em que poderão encrespá-los para serem melhor aceitas, e tampouco cobiçam narizes e lábios mais grossos e volumosos. Isso não acontece justamente porque a ideologia dominante no Brasil e em boa parte do mundo é a da branquitude e a régua de referência aos padrões de beleza ainda apresenta medidas e tonalidades europeias. Segundo a *Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População* (2008), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE², 42,7% dos/as brasileiros/as se autodeclararam como brancos/as; 46,8% como pardos/as; 9,4% como pretos/as e 1,1% como amarelos/as e indígenas. A conclusão que chegamos a partir do que os dados mostram é que o critério brasileiro de beleza e valorização está pautado numa concepção importada, valorizada pela memória colonial que ainda vive no imaginário da sociedade e que, sobretudo, não representa a maioria dos corpos brasileiros. Em outras palavras, a escala reguladora é a europeia - mesmo que o Brasil seja predominantemente miscigenado, e que a maioria da população, 57,3%, não se autoidentifique como branca.

É preciso lutar para que, ainda no presente, diferentemente daquilo que Baco canta sobre sua própria existência, não sejam necessários vinte e cinco anos para que uma pessoa negra se sinta e se reconheça bonita. Nossa hipótese é que essa ambição possa se tornar mais acessível à realidade brasileira contemporânea se repensarmos as estruturas educativas, pedagógicas e curriculares, a partir das quais as crianças têm sido ensinadas em espaços escolares. Recentemente, em 2022, no Município de São Sebastião do Passé, na Bahia, alunas do Ensino Fundamental relataram ter sofrido um caso de racismo no Colégio Municipal da Polícia Militar Dr. João Paim. Em entrevista na reportagem do portal G1, intitulada "Aluna de colégio militar na Bahia diz ter sido

² Mais informações em <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9372-caracteristicas-etnico-raciais-da-populacao.html>> Acesso em 16 de maio de 2022.

impedida de entrar na instituição por causa de cabelo crespo: ‘Mandou eu alisar’³, a estudante Eloah Monique, de 13 anos, revelou ter sido impedida de assistir à aula por um funcionário da escola. Na ocasião, o funcionário alegou que o cabelo da estudante, mesmo preso rigidamente em um coque, não se enquadrava nas “regras da escola”, e ainda sugeriu que ela o alisasse mais. Mandada para casa, a estudante, com a ajuda de uma amiga, tentou mudar seu penteado, adaptando-o para atender às regras da instituição. Apesar disso, conforme relata, mais uma vez ela foi barrada na porta da escola, onde, na presença de outros/as estudantes e de adultos/as, o mesmo funcionário repetiu a obstrução. O motivo de a aluna não poder frequentar as aulas seria, então, os aspectos de seu cabelo crespo. Na mesma reportagem, a mãe de Eloah, Jaciara Tavares, relatou que, a filha, a caminho de casa, enviou-lhe áudio, aos prantos, declarando que não gostaria mais de retornar ao colégio, e utilizou o termo “o diabo desse cabelo” para se referir a algo que, segundo a mãe, até então, ela amava muito. A partir daí, a aluna tem frequentado as aulas utilizando produtos capilares específicos para modificar o volume dos cabelos.

Identificamos que o livro *Colorismo*, de Alessandra Devulsky (2021), apresenta contribuições significativas para essa discussão, fundamentando-a em um viés histórico-científico. Para a autora, o colorismo possui uma ideologia própria, fruto do racismo e se constitui em uma hierarquia racial baseada no preceito da superioridade da pessoa branca sobre a negra. Logo, fruto do racismo, o colorismo promove o repúdio pelos traços fenotípicos ligados à africanidade, assim como pelas culturas que lhes são características, e privilegia o modelo imagético e estético da europeinidade. Devulsky (2021) explica que o colorismo tem raízes profundas no colonialismo, e, conseqüentemente, no capitalismo. É a partir da colonização – com as missões religiosas, as invasões de territórios e a subjugação de povos africanos e indígenas – que o colorismo se torna uma ferramenta de combate na guerra colonial. A partir disso, sob os interesses dos povos europeus, aqueles/as advindos/as de outros espaços geográficos e políticos e que apresentavam aparências e cores distintas dos traços e fenótipos dos/as colonizadores/as, foram caracterizados/as como inferiores.

O colorismo, portanto, é uma criação do branco, e não do negro, no que tange à sua instrumentalização para organizar os espaços públicos e disciplinar quem tem e quem não tem acesso ao capital cultural. Não perpetuar esses paradigmas

³ Mais informações em:

<<https://www.google.com/amp/s/g1.globo.com/google/amp/ba/bahia/noticia/2022/04/06/aluna-de-colegio-do-sistema-da-pm-relata-ter-sido-impedida-de-entrar-na-instituicao-por-causa-de-cabelo-crespo-mandou-eu-alisar.ghtml>> Acesso em 16 de maio de 2022.

depende, em alguma medida, da identificação de suas consequências na vida cotidiana e nas escolhas políticas (DEVULSKY, 2021, p. 29).

É importante compreendermos que, assim como reitera a autora, o colorismo, com todos os seus aparatos e instrumentos fortalecedores de um ideal pautado no racismo, é uma ideologia branca, criada e baseada na branquitude. Muitas vezes nos deparamos com falas levianas que afirmam que “os/as próprios/as negros/as são racistas”, quando, por exemplo, mulheres negras alisam seus cabelos. Esse discurso, contudo, ignora todos os arranjos de hierarquia racial vinculados, há séculos, na população negra de países colonizados por brancos/as. É evidente que, um povo que foi impedido, por séculos, por barreiras ideológicas e violentas de conhecer suas próprias origens; de saber sobre a grandiosidade de seus e suas antepassados/as; de exercer suas religiões e de expressar suas linguagens e culturas, não alcançará, sem dificuldades, a valorização e o orgulho por sua identidade. Nesse sentido, a mudança dessa conjuntura só virá quando (e se) rompermos com a lógica falaciosa do racismo, fundamentada no obscurantismo sobre as negritudes. “É a partir da reconstrução desses novos paradigmas que famílias inteiras podem reconhecer e viver sua negritude de maneira plena, valorizando filhos e netas que portam os signos das africanidades no corpo e na sua existência política” (DEVULSKY, 2021, p. 13).

Devulsky (2021) ainda argumenta que os parâmetros raciais baseados na branquitude podem se manifestar mesmo em comunidades e grupos de pessoas negras, uma vez que a ideologia do colorismo é cruelmente enraizada nas estruturas da sociedade. Se ser branco é a norma estabelecida, o/a negro/a, com as características que o/a diferem, encontra-se no caminho de “desvio” do que se considera o “normal”. Por isso, ao ser constantemente confrontado com os ideais fenotípicos brancos - como cabelos lisos, pele clara e nariz e lábios finos - o sujeito negro, desde a infância, cresce odiando tudo aquilo que remete à (sua) negritude, como fica evidente na expressão “o diabo desse cabelo” - explicitada por Eloah e destacada no título desta introdução.

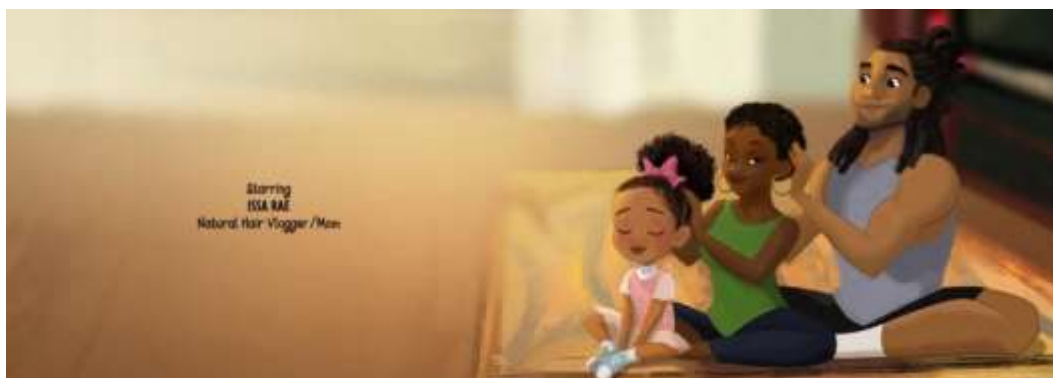
Nesses casos, há, por parte da vítima, a opção de auto-anulação. Estima-se a estética branca, na tentativa de ocupar um lugar de pertencimento e de se integrar a determinado espaço social, ainda que, nele, o sujeito seja discriminado. Uma prática que evidencia esse percurso é o alisamento de cabelos cacheados e crespos, que ao serem localizados “fora” da “régua do colonizador”, devem ser “corrigidos” em atendimento à ordem vigente. Se há, como temos evidenciado, artefatos da cultura visual que operam pela “adequação” dos cabelos negros às estéticas brancas, há,

também, por outro lado, outros que reagem às tradições colonizadoras e positivam os significados atribuídos às negritudes.

Em *Hair Love* (2019), por exemplo, uma produção vencedora da categoria melhor curta-metragem de animação na premiação do Oscar de 2019, como melhor curta-metragem de animação, a personagem Zuri acorda animada para uma data especial, até então desconhecida pelo/a espectador/a. Ela se senta em frente ao espelho enquanto acessa, em um tablet, diversas referências de penteados em um catálogo feito por sua mãe, que, para além disso, gravou diversos tutoriais de como cuidar de cabelos crespos. O modelo escolhido pela criança revela, para ela, uma missão desafiadora, diferentemente da facilidade descrita no vídeo. Depois de diversas tentativas sem sucesso, Zuri recorre ao seu pai, Stephen, para que ele execute o penteado nela, assim como sua mãe costumava fazer. O pai, desajeitado e inexperiente em cuidar do cabelo da filha, tenta, por diversas vezes, fazer o penteado, porém, falha em todas elas. Em decorrência disso, Zuri fica frustrada e triste. Quando ela mostra, ao pai, o vídeo em que a mãe ensina o passo a passo do penteado elaborado, ele assiste, entusiasmadamente, seguindo cada instrução. Ao final, o pai é bem sucedido na feitura e acompanha Zuri no compromisso pelo qual esperavam ansiosamente. Nas últimas cenas, é revelado que pai e filha se preparavam para uma visita à mãe, que está em um hospital em tratamento de câncer. O curta-metragem acaba e nos créditos finais são mostradas cenas ilustradas da família, sugerindo a recuperação da mãe, com os cabelos curtos.

Figuras 1: O Desafio do cabelo





Fonte: Cenas de *Hair Love* (2019), disponível no YouTube. Acesso em 11 de agosto de 2022.

Dentre as cenas que integram esse artefato da cultura visual, chamamos atenção para aquela em que Stephen tem o primeiro contato com o cabelo da filha, e, instintivamente, adota, como primeira ação, correr o pente de cima para baixo, sobre os fios secos. Essa técnica, embora muito usada em cabelos lisos, não é recomendada para cabelos cacheados e crespos, pois pode danificar os fios, deixando-os fracos e quebradiços. É apenas a partir do vídeo tutorial da mãe de Zuri que o pai compreende os cuidados com o cabelo da filha, não como um “desafio” e “luta” a serem vencidos, mas como um gesto de amor paterno e de cumplicidade entre pessoas negras.

Diante dessa problematização, interessamo-nos por buscar outros artefatos da cultura visual que positivem as estéticas e experiências características das negritudes, dessa vez, porém, atrelados ao campo da literatura infantil. Que livros e histórias endereçadas às crianças oferecem valores e significados semelhantes àqueles que *Autoestima* (2022) e *Hair Love* (2019) propõem na área musical e cinematográfica, respectivamente? A partir disso, escrevemos este artigo com o objetivo de problematizar os aspectos racistas atrelados à educação conferida pela cultura visual endereçada às infâncias. Para isso, num primeiro tópico, respaldamo-nos em outras elaborações acadêmicas, a partir das quais, fundamentamo-nos nos estudos da cultura visual para destacar os aspectos educativos e pedagógicos das imagens. Nesse caso, nessa primeira parte do desenvolvimento, adotamos uma metodologia de pesquisa de caráter bibliográfico. Antonio Carlos Gil (2002), em *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*, entende a pesquisa bibliográfica como uma investigação desenvolvida a partir de estudos científicos já elaborados, e que, apesar de quase todas as pesquisas científicas seguirem esse mesmo parâmetro, a pesquisa bibliográfica, em específico, presta-se a analisar e dispor-se de diversas posições teóricas acerca de um problema a partir de um conjunto de fontes bibliográficas. O autor ainda complementa que “[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a

cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45).

Utilizamos, também, a critério de análise e exemplificação, a recuperação de ilustrações pessoais em certo período da infância e outras obras da cultura visual, como a pintura *Dante e Virgílio no inferno* (1850), de William Bouguereau e o pôster cinematográfico da animação da Disney *A Bela Adormecida* (1959). Nesse caso, direcionamos a discussão aos significados que, visualmente, são ensinados no que tange às relações étnico-raciais.

Num segundo momento, debruçamo-nos sobre a obra literária *Chapeuzinho Vermelho* (2016) de Daniel Wu. Nesse caso, assumimos uma metodologia de pesquisa analítica ou documental que, conforme Gil (2002, p. 45), difere da metodologia bibliográfica quanto à natureza das fontes: “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

Metodologicamente também nos respaldamos nos estudos da cultura visual, um campo de investigação que articula pesquisas que, em comum, entendem a relevância de investigar e compreender as manifestações culturais promovidas por grupos não hegemônicos, trazendo, também, para o campo acadêmico-intelectual, discussões que previamente seriam tidas como “irrelevantes”, por tratarem de questões sociais que não detêm o poder de protagonismo nos meios de debate e visibilidade. De acordo com Luciana Borre Nunes (2010), os estudos da cultura visual demonstram especial interesse por perceber e questionar as imagens presentes no cotidiano dos sujeitos, sendo-lhes, portanto, acessíveis, uma vez que entendem que elas contribuem para a produção e transformação de identidades, revelando, logo, sobre as maneiras como os grupos disputam por representatividade. Consideramos que a obra literária analisada é pertinente para a pesquisa, uma vez que se trata de um artefato endereçado às crianças, e de fácil compreensão e acesso a elas, e que articula significados étnico-raciais engendrando uma personagem protagonista negra. Nesse sentido, investigamos um conjunto de figuras da obra literária, sublinhando os significados positivos (e inusitados) atribuídos às negritudes a partir da perspectiva metodológica dos estudos da cultura visual, em entrelace com os estudos étnico-raciais.

O RACISMO NA CULTURA VISUAL

Os estudos da cultura visual, um campo teórico-metodológico que guarda relação com os estudos culturais, têm demonstrado preocupação e interesse pelos aspectos pedagógicos e educativos das imagens. Para essa vertente, mais do que composições estéticas, supostamente neutras e vinculadas unicamente à diversão e distração, as imagens são artefatos políticos, cuja elaboração e circulação demonstram as disputas culturais por trás da representação. Em *Catadores da Cultura Visual*, Fernando Hernández (2007, p.22), pioneiro nesse campo, explica que “[...] a expressão cultura visual refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as oposições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar”. Nesse caso, conforme o autor, o modo como vemos os artefatos da cultura visual não é espontâneo e natural, mas decorrente de uma educação, também escolar, que presta certa devoção às imagens, pouco ou nada problematizando os significados que elas fazem circular.

No Brasil, as pesquisas de Susana Rangel Vieira da Cunha (2014) e Luciana Borre Nunes (2010) aproximam os princípios teóricos dos estudos da cultura visual às realidades das creches, pré-escolas e escolas do país. Cunha (2014) denuncia os artefatos da cultura visual que são criados e valorizados entre professores/as da educação infantil a fim de “decorar” e “ambientar” os espaços onde as crianças serão recebidas. Conforme a autora, os painéis, cartazes, lembrancinhas e desenhos confeccionados e/ou comprados pelos/as docentes – ao que ela se refere como cenários da educação infantil – ultrapassam a intenção inicial de embelezar os espaços educativos e ensinam, às crianças, quais corpos, aparências, etnias, raças, religiões, gêneros e sexualidades devem imitar e quais devem repudiar. “Os cenários simulam outro mundo para as crianças e educadoras, neles as crianças não são mais negras, mas transformam-se em princesas loiras, fadas aladas, Pokémons, Teletubies” (CUNHA, 2014, p. 210). Diante disso, concordamos com Nunes (2010, p.47) quando propõe que os estudos da cultura visual convidam docentes a refletirem que as questões presentes no “[...] cotidiano dos alunos, como raça, etnia, gênero e sexualidade, estejam nos focos dos planejamentos e das discussões em sala de aula, procurando desvelar as práticas e estratégias discursivas vinculadas às manifestações da cultura visual”.

As considerações das autoras nessas pesquisas e as mudanças que elas propõem vão ao encontro do que estipula a *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC (BRASIL,

2018). Esse documento que determina condições e diretrizes para a organização curricular de todas as escolas brasileiras, municipais e estaduais, públicas e privadas, desde a educação infantil até o ensino médio, reconhece as desigualdades que atravessam as experiências educativas dos/as brasileiros/as, no que diz respeito à raça, sexo e condições socioeconômicas. Especificamente sobre a educação infantil, a BNCC (BRASIL, 2018) elenca seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, dentre os quais destacamos dois: “Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas” e “Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento” (BRASIL, 2018, p.38). Ademais, o documento ainda sistematiza cinco Campos de Experiências para a educação infantil, elementos esses, a partir dos quais, são elaborados diversos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Um dos campos, intitulado “O eu, o outro e o nós”, indica a necessidade de as crianças ampliarem “[...] o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos” (BRASIL, 2018, p.40). Apesar das determinações feitas por esse documento normativo nacional, a realidade apresentada por pesquisas que debatem as questões étnico-raciais na educação é outra, como indicam Grada Kilomba (2019), Chimamanda Ngozi Adichie (2017), Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017), Alessandra Devulsky (2021), JJ Bola (2020) Franz Fanon (2008) e Stuart Hall (2016).

No texto “Conflitos com o “lápiz cor de pele”: A série Polvo, de Adriana Varejão e o Multiculturalismo no ensino de Arte”, Baliscei, Geiva Carolina Calsa e Ana Caroline Marques Godinho (2017) compartilham experiências vividas durante as práticas pedagógicas de estágio supervisionado em Artes Visuais. Ao trabalharem com alunos e alunas do 3º ano do ensino fundamental, o autor e as autoras observaram a falta de flexibilidade e diversidade nos modos como as crianças desenhavam e pintavam suas produções. Durante as observações realizadas no espaço escolar, incomodaram-se com as cores utilizadas pelos e pelas estudantes quando representavam, em seus desenhos, peles e cabelos. As cores destinadas aos cabelos e peles eram, respectivamente, o amarelo e o rosa claro, essa última, convencionalmente chamada pelos/as alunos/as e até pela professora como “cor de pele”.

Essa escolha cromática que é também uma escolha representativa se repetia tanto entre crianças cujo tom de pele era mais claro, quanto entre aquelas de pele mais

escura e que possuíam cabelos castanhos ou negros. Diante desse fato, o autor e as autoras relacionam as escolhas das crianças ao ideal de beleza reproduzido pelas imagens da cultura visual, pautado na supervalorização de características físicas e visuais que remetem à branquitude. Articulam isso, também, à forma excludente pela qual as mídias e a cultura visual representam as pessoas, fortalecendo, por exemplo, a naturalização do uso do lápis denominado como “cor de pele” tanto entre as crianças quanto entre os/as próprios/as adultos\as.

Dados diferentes desses foram encontrados por Marcia Gobbi (2015) e apresentado no capítulo “Lápis vermelho é de mulherzinha. Vinte anos depois...” Nele a autora investiga o modo como crianças da educação infantil se relacionam com as cores em uma perspectiva de gênero e étnico-racial. No que diz respeito às questões de gênero, verifica que quando as crianças desenham, a cor rosa é indiscutivelmente utilizada como um marcador feminino. No que diz respeito às questões étnico-raciais, a autora observa que o lápis preto fora utilizado, pelas crianças, quando retratavam pessoas negras. Diante disso destaca que esses dados se diferem de outros, observados anos antes, quando a maioria das crianças recorria apenas ao lápis rosa claro ou salmão para colorir as pessoas que representavam. Gobbi (2015) ainda chama a atenção para a indissociabilidade das questões de gênero e raça, que, somadas ao elemento de classe social, em determinado momento, caminham juntas e atuam no processo de criação e representação de identidades.

Essa junção confere aspectos políticos para o debate e para as reflexões realizadas aqui. Ainda mais política quando o objetivo é considerar as crianças - e dentre elas as bem pequenas - e seus pontos de vista e representações sobre o que é ser homem e mulher, o que sem dúvida nos aponta para construções identitárias entre elas (GOBBI, 2015, p. 149).

Inspirada⁴ pela discussão abordada nas pesquisas supracitadas e pela temática que articula desenhos infantis com questões étnico-raciais, recentemente busquei recuperar e revisitar desenhos antigos, produzidos por mim, durante minha infância, vivida na década de 2010, quando tinha oito anos de idade. Dentre os achados, trazemos, para essa discussão, uma produção específica, resultante de uma proposta apresentada pela escola, a qual destacamos na Figura 2.

⁴ Neste momento, recorreremos à narração na primeira pessoa do singular, por conta do caráter pessoal dos relatos.

Figura 2: Festa de Aniversário



Fonte: Arquivo pessoal, 2012.

A atividade pedagógica proposta para a elaboração desse desenho, recorde-me, era escrever e depois ilustrar um acontecimento vivido por nós, crianças estudantes, nas férias do ano de 2012. No meu caso, escolhi retratar o aniversário de dois anos de um primo. Tendo já se passado quase uma década da feitura desse desenho, ao investigá-lo, agora, o que nos chama atenção é justamente o uso das cores amarelo e rosa para representar, respectivamente, os cabelos e a pele dos/as personagens que integram a imagem. Das cinco pessoas representadas, todas têm a pele colorida de rosa, e duas delas – mulheres adultas – exibem seus cabelos longos, lisos e amarelados. Para além dessa repetição cromática na maneira de colorir cabelos e pele, hoje denunciemos também uma contradição que o desenho evidencia já que, dentre as pessoas representadas, na vida real, nenhuma delas era loira e branca, pelo contrário, eram, em maioria, negras.

Identificamos, nesse exemplo, relação com aquilo que Baliscei, Calsa e Godinho (2017) relatam sobre sua experiência com o Estágio Supervisionado. Quando aos/as alunos/as era perguntado o motivo por retratarem as pessoas sempre com o mesmo padrão de cor, tanto para a pele quanto para os cabelos, eles/as respondiam que pintavam assim porque achavam ser “mais bonito”. Argumentavam, ainda, que o lápis “cor de pele” fora feito para colorir a pele, independentemente de sua correspondência ou não com a realidade. Assim, concordamos com o autor e autoras, quando chamam atenção para a necessidade de “[...] examinar questões mais abrangentes do que ‘o que o/a artista quis dizer com essa imagem’, e levantar outras perguntas, como: ‘o que essa imagem diz sobre mim?’; ‘como ela me posiciona?’ e ‘quem se beneficia com ela?’” (BALISCEI; CALSA; GODINHO, 2017, p. 41).

As crianças, nesse caso, associaram a cor de pele rosa e a cor de cabelo amarelo à beleza e à bondade, reproduzindo os estereótipos étnico-raciais que valorizam a branquitude e advindos de uma cultura visual racista. Em *O Diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*, Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017) contribui para a discussão ao compreender as associações feitas – a partir do cristianismo – entre maldade e negritude e entre o diabo e a cor preta. A aversão ao preto, relacionado à escuridão e à ausência de luz, fundiu-se, conforme a autora, com a concepção cristã da figura do Diabo a partir do século IX na Europa. Ao Diabo, como representante de toda a maldade e poluição no mundo, foi atribuída a pele preta, junto com os chifres e o rabo pontiagudo. Em contrapartida seu opositor, o branco, assume o posto de representação do belo e da bondade, como podemos perceber em representações de anjos/as, santos/as e de Deus.

Essa dicotomia é evidente na cultura visual, tanto naquela atrelada à História da Arte quanto na cultura *pop*. Na pintura *Dante e Virgílio* (1850), por exemplo, o artista francês William-Adolphe Bouguereau (1825-1905) expõe a crueldade e a violência do inferno. A figura escura do Diabo mitológico no plano de fundo e visivelmente satisfeito com a cena violenta sugere contraste com as expressões de agonia e desespero assumidas pelos personagens humanos no inferno, assim como com a luz clara que seus corpos refletem. O uso das cores avermelhadas e escuras e o traço grotesco dos detalhes incorporam a concepção de maligno e perverso, atingindo seu máximo nas representações do Diabo. Outra alegoria do bem e do mal, desta vez mais contemporânea, é a animação *A Bela Adormecida* (1959), produzida e divulgada pela Disney. Na narrativa, a personagem Aurora é uma jovem branca, bondosa e inocente, que, no geral, habita os cenários mais coloridos e iluminados da história, sendo rodeada por fadas, flores e animais dóceis. Já sua antagonista, Malévola, possui um visual sombrio que a caracteriza como vilã. Vingativa e invejosa, ela é representada com chifres e cores soturnas, numa caracterização que, em especial, recorre ao uso do preto. Os espaços habitados por ela também são representados pelo preto e pelo efeito de sombra que a cor confere, numa estratégia de fazê-los assustadores e macabros.

Figuras 3: O bem e o mal



Fonte: *Dante e Virgílio no inferno* (1850), de Bouguereau, William. Óleo sobre tela, 281 x 225. Pôster de *A Bela Adormecida* (1959), disponível na plataforma de streaming Disney Plus.

Essas imagens produzidas em diferentes contextos históricos e geográficos apontam para um mesmo significado: ao negro resta o feio e o sujo do inferno, enquanto que a limpeza e a beleza são associadas à branquitude, característica singular do céu. Para além do âmbito étnico-racial, Oliveira (2017) expande a argumentação quando compreende que, no mesmo período em que o Diabo se torna preto, também se aumentam as associações feitas entre ele e a homossexualidade. Por representar dissidências tanto nos padrões de branquitude quanto nos de hetero/cis/normatividade, a autora, que se apresenta como travesti preta, relata sobre sua infância e adolescência quando, mesmo criança, já era assombrada e comparada à figura do Diabo. Como estratégia de sobrevivência, revela ter adotado certos comportamentos e posturas específicos para passar despercebida pelos olhares julgadores, ativos, inclusive nos espaços escolares, que a viam como a personificação do maligno. Semelhantemente ao Diabo, no mito bíblico, Oliveira (2017) precisou modificar sua aparência e adotar outras formas físicas e comportamentais, ambicionando uma que fosse aceita socialmente e que atendesse à regra de beleza e bondade estabelecidas, ou seja, que se fundamentasse na branquitude e na hetero/cis/normatividade.

As múltiplas maneiras de se apresentar fazem com que o Diabo circule com certa tranquilidade, ainda que esteja sob uma vigilância constante. Seus disfarces não representam um ajustamento, mas uma estratégia de existência em uma sociedade monocultural, do ponto de vista religioso e racial, modelada a partir de uma visão cristã europeia (OLIVEIRA, 2017, p. 19).

A experiência da autora pode ser compreendida em associação aos estudos de Devulsky (2021), quando afirma que, por conta da discriminação e violência impostas há séculos de escravidão e racismo estrutural, é comum – e inclusive legítimo – que pessoas negras tentem passar despercebidas como estratégia de defesa. Conforme a autora, é comum, portanto, que homens e mulheres e meninos e meninas negros/as adotem signos, comportamentos e estéticas eurocêtricas, evitando chamar a atenção para si e não correr o risco de serem identificados/as como ameaça à ordem étnico-racial vigente. Frantz Fanon (2008), semelhantemente, argumenta como corpos diferentes ocupam espaços diferentes, e tal configuração tem privilegiado pessoas brancas. Em *Peles negras, máscaras brancas*, o autor conta suas experiências em relação aos espaços que são ocupados cotidianamente, e questiona o fato de pessoas negras simplesmente optarem por seu "embranquecimento", para assim viverem formalmente na sociedade que privilegia sujeitos brancos.

Um peso inusitado nos oprimiu. O mundo verdadeiro invadia o nosso pedaço. No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas. (FANON, 2008, p. 104).

A resposta que objetivamos, contudo, não caminha na direção de enfatizar o embranquecimento de pessoas negras, mas sim na transformação dos significados atribuídos à negritude. Concordamos com Grada Kilomba (2019), em *Memórias da Plantação* e com Chimamanda Ngozi Adichie (2017), em *Para educar crianças feministas*, quanto à necessidade do desenvolvimento e da prática de uma educação que ofereça alternativas urgentes ao racismo. Esse tipo de violência, como destacam as autoras, tem sido ensinado às crianças desde muito cedo – seja na tradição de seus lares e vínculos familiares, nas práticas pedagógicas realizadas na educação infantil e fortalecidas nas demais etapas da educação básica, ou mesmo nos conteúdos intrínsecos à cultura visual que lhes é oferecida. Pensando nisso, no próximo tópico, debruçamo-nos sobre uma obra literária contemporânea que busca, a partir da cultura visual, transformar e positivar os significados atribuídos às negritudes.

CHAPÉUZINHO VERMELHO NEGRA E O LOBO MAU: ANÁLISE DA LITERATURA INFANTIL

O livro de literatura infantil intitulado *Chapeuzinho Vermelho* apresenta uma perspectiva diferente do conto de fadas tradicional ao qual estamos acostumados/as. A

impressão e circulação do material se tornaram possíveis a partir de um financiamento coletivo na plataforma Catarse⁵. A obra reúne 16 páginas ilustradas pelo artista e autor paulistano Daniel Wu (2016).

A adaptação narra, de maneira sucinta, a história de uma menina que ganha um capuz vermelho de sua avó e, assim, passa a ser nomeada de Chapeuzinho Vermelho. A pedido da mãe, ela sai de casa para entregar doces para sua avó. No caminho, porém, passa por uma floresta, onde encontra com um lobo que, maldoso, convence-a a parar para colher flores. Com isso a protagonista se distrai de seu objetivo inicial. O lobo, então, apressa-se na frente da garota e devora a avó. Assim que Chapeuzinho chega ao seu destino, não demora muito para que o lobo também a devore. No final, as últimas páginas do livro revelam que um caçador, que buscava pelo lobo, o encontra e consegue salvar a avó e a garota, abrindo a barriga do vilão e as tirando de lá.

Embora o enredo seja relativamente semelhante à versão tradicional, mais conhecida, o livro em questão oferece mudanças significativas no âmbito visual, contrastando com as imagens e ilustrações que costumam ser associadas à história. O conto original da Chapeuzinho Vermelho, muito popular na contemporaneidade, teve início na Europa em meados do século XIV, quando fora difundido por camponeses/as em uma versão adaptada, na intenção de alertar os/as moradores da região sobre o perigo dos lobos que habitavam as florestas. A primeira versão a ser redigida no papel data o final do século XVII e foi feita pelo escritor francês Charles Perrault (1628-1703). Nessa narrativa, como indica o livro *Contos da mamãe gansa* (PERRAULT, 2015), o lobo vence no final e, com isso, advertiam-se as jovens da época a se afastarem de homens como o lobo - sedutores e traiçoeiros. Nessa narrativa, para servir de exemplo como moral da história, Chapeuzinho é descrita a partir dos adjetivos: bonita, atraente e meiga. Todavia, em nenhum momento são mencionados detalhes físicos da personagem - como tom de pele, tipo e cor de cabelo e formato do corpo -, os quais poderiam ser associados à boa aparência. A história recorre, nesse caso, apenas ao uso de adjetivos que guiam o olhar e a imaginação do/da leitor/a para ideias de inocência, bondade e ingenuidade. Sem parâmetro visual sobre a personagem, pode-se, então, abrir possibilidades para se imaginar como seria a aparência de Chapeuzinho. Ocorre que, quando beleza, bondade e inocência e demais marcadores positivos são mencionados, acionam-se, no imaginário popular, tons de peles e tipos de cabelos característicos da branquitude - mesmo em países como o Brasil, cuja maioria da

⁵ Plataforma online de financiamento coletivo.

população não se apresenta como branca. Isso pode ser observado nas diferentes versões de livros ilustrados, animações e demais artefatos da cultura visual que caracterizam Chapeuzinho Vermelho com pele clara, cabelos lisos e olhos azuis ou verdes.

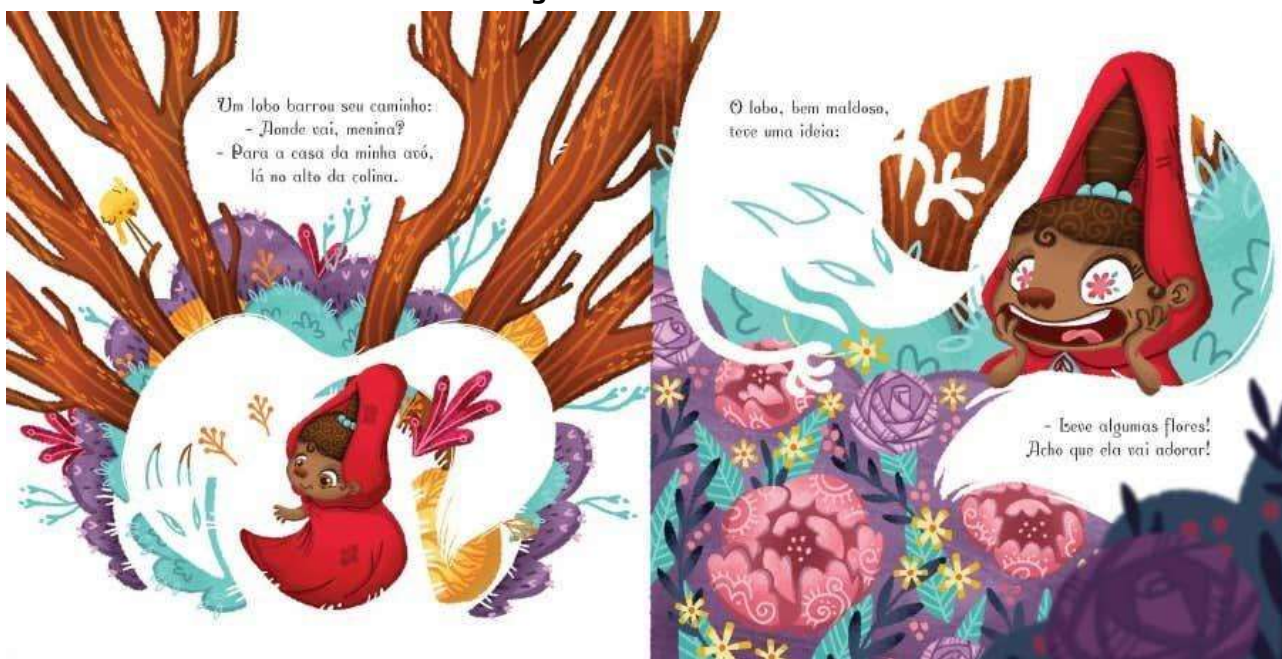
A variação dessa história, conhecida como a mais popular, foi escrita no século XIX, pelos irmãos alemães Jacob (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859). Nessa versão, como indica o livro *Contos maravilhosos infantis e domésticos – 1812-1815* (GRIMM, 2012), Chapeuzinho sai de casa para visitar sua avó que está doente. Ainda que tenha sido orientada por sua mãe a se manter no caminho indicado, o lobo a convence a fazer uma parada na floresta para coletar flores, enquanto ele se apressa para chegar a casa da avó. Ele a devora e deita sobre sua cama, fingindo ser ela. Quando Chapeuzinho chega na casa e encontra um cenário diferente do que esperava é devorada pelo lobo, que em seguida adormece. O caçador ouve os roncões do vilão e abre sua barriga com uma tesoura, salvando a avó e a neta. Chapeuzinho enche a barriga do animal com pedras pesadas e ele morre. Nessa história, a moral valorizada é de que as crianças não devem desobedecer a seus pais e mães, mantendo-se no caminho aconselhado. Semelhantemente à versão de Perrault (2015), o conto dos irmãos Grimm não oferece indicativos quanto à aparência de Chapeuzinho, e investe em caracterizá-la por seus aspectos afetivos, como na frase: “[...] uma menina que era querida por todos – bastava olhar para ela para gostar dela”.

Caluã Eloi (2018), em *Não se nasce Malévola, torna-se*, explica que os contos de fadas e demais histórias difundidas oralmente, em épocas quando a maioria da população era iletrada, foram, aos poucos, sendo apropriados pelas lógicas patriarcais, cristãs e capitalistas. Com isso, as histórias passaram a ser modificadas reincidindo em estereótipos - tais como o da donzela, da anciã e da bruxa - que, no nível representacional, contribuem para a manutenção dos interesses dos grupos já por si privilegiados. O autor analisa algumas histórias em suas versões mais tradicionais até às adaptações feitas para o cinema e animação nos séculos XX e XXI que, conforme afirma “[...] trouxeram o bem totalmente desvinculado do mal, reproduzindo grandes símbolos e arquétipos ressignificados pelo cristianismo, em que o bem é imaculado, e o mal está completamente perdido em trevas” (ELOI, 2018, p.95).

Ainda que na versão de Daniel Wu (2016) de *Chapeuzinho Vermelho* os limites entre o bem e o mal estejam também bem nítidos, há, por parte do autor-artista uma inovação no que diz respeito às ilustrações. Diferentemente do que concebe a tradição racista da cultura visual - a partir da qual a cor branca é positivada como protagonista

e a cor negra negativada como antagonista – as ilustrações de Daniel oferecem outros significados. Nelas, a Chapeuzinho vermelho é representada negra, com pele marrom escuro, nariz volumoso e cabelo crespo. Sob o chapéu vermelho, elemento que dá nome à personagem, exhibe-se um penteado alto, encaracolado e marrom que diverge das cores, direções e texturas comumente atribuídas aos cabelos das protagonistas das histórias infantis.

Figura 4: Pela estrada afora



Fonte: *Chapeuzinho Vermelho* (WU, 2016, p. 5-6).

O lobo, por sua vez, é representado pela cor branca e com pelos longos e lisos. A cor atribuída a essa antagonista, inclusive, é tematizada pelo autor em um desafio, a partir do qual ele convida os/as leitores/as a procurar e encontrar, nas páginas, a figura do lobo mau, que está camuflado, misturando-se aos cenários e paisagens. A atividade acaba se tornando pedagógica para as crianças, uma vez que estimula os sentidos de percepção e atenção.

Figura 5: O lobo mau



Fonte: *Chapeuzinho Vermelho* (WU, 2016, p. 7-8).

Nessa configuração, de certa forma, a cultura visual proposta por Wu (2016) em *Chapeuzinho Vermelho* oferece alternativas e resposta às imagens racistas e dicotômicas a partir das quais crianças têm sido ensinadas a associar o branco ao bem e o negro ao mal. Para Kilomba (2019), as lógicas que favorecem a branquitude fazem com que as pessoas negras se tornem, ainda que apenas no âmbito representacional, aquilo que as pessoas brancas não querem para si mesmas. Lidos/as como “os/as outros/as”, portanto, aos/às homens, mulheres e crianças negras são vinculados todos os predicativos expurgados pela branquitude: o mau, a sujeira, o desconhecido, o perverso, o erro, etc. A autora infere que, sob essas lógicas, quando analisamos representações de pessoas negras, “[...] não é com o *sujeito negro* que estamos lidando, mas com as fantasias *brancas* sobre o que a *negritude* devia ser. Fantasias que não nos representam, mas, sim, o imaginário *branco*” (KILOMBA, 2019, p.38, *grifos da autora*):

Revistas, quadrinhos, filmes e televisão coagem a criança *negra* a se identificar com os outros *brancos*, mas não consigo mesma. A criança é forçada a criar uma relação alienada com a *negritude*, já que os heróis desses cenários são *brancos* e as personagens *negras* são personificações de fantasias *brancas*. Apenas imagens positivas, e eu quero dizer imagens “positivas” e não “idealizadas” da *negritude*, criadas pelo próprio povo *negro*, na literatura e na cultura visual, podem dismantellar essa alienação (KILOMBA, 2019, p. 154, *grifos da autora*).

E nos parece ser por esse caminho que a história e ilustração de Wu (2016) se direcionam, como evidenciamos na Figura 4. O lobo é uma espécie de vulto branco que se confunde com o cenário da floresta. Ele se move sorrateiramente ao redor da menina

negra, assumindo uma expressão de malícia no rosto. Nessa sequência de páginas, Chapeuzinho Vermelho exhibe olhos grandes e ingênuos em sinal de admiração. O cenário da floresta ao fundo é branco, e mais a frente há árvores altas, cercadas por muitas flores coloridas, que chamam a atenção da protagonista. Na figura 5, podemos observar o caminho que o lobo faz até à casa da avó, a trilha que ele percorre e onde entrelaça a sua figura, unidos pela mesma cor.

Além disso, chamamos a atenção para a figura da avó, que se encontra confortável em sua casa cuidando de um vaso de flores. Diferentemente dos contos registrados por Perrault (2015) e Grimm (2012), em que a personagem da avó é apresentada, respectivamente, como “boa senhora” e “fraca e doente”, sob a ótica de Wu (2016) ela assume outra aparência. A avó, como indicam as ilustrações, é uma mulher moderna e vaidosa, que usa vestido curto e cabelos enfeitados com penas, além de demonstrar saúde e disposição. Interessante mencionar, ainda, que a avó é branca, o que, somado ao grau de parentesco com Chapeuzinho Vermelho, sinaliza o protagonismo conferido a famílias interracialis.

Aqui, portanto, o autor-artista oferece às crianças outra narrativa e cultura visual relativamente às negritudes, de certa forma, oferecendo alternativas àquilo que Hall (2016), Adiche (2017) e Bola (2020) denunciam acerca da cultura visual que, historicamente, tem produzido significados estereotipados sobre pessoas negras. Nesse ponto, concordamos com Stuart Hall que, em *Cultura e Representação* (2016, p.59), explica que esses significados pejorativos, ainda que fortes e consolidados, podem ser colocados em xeque, transformados e criticados.

Por muitos séculos, sociedades orientais associaram a palavra PRETO com tudo aquilo que era escuro, mau, proibido, diabólico, perigoso e pecaminoso. Contudo, pense em como a percepção das pessoas negras nos Estados Unidos na década de 1960 mudou depois da frase “Black is beautiful” [preto é bonito] tornou-se um *slogan* famoso - na qual o *significante*, PRETO, foi levado a significar o sentido exatamente oposto (*significado*) às suas associações prévias.

Os esforços de Bola (2020) e Adichie (2017) caminham para uma direção semelhante quando sublinham, por exemplo, que diante das configurações raciais atuais é necessário expor às crianças, referenciais e narrativas que positivem sua negritude e empoderamento. Essa estratégia, conforme explicam, possibilita às crianças, desde cedo, conhecer e acessar certa oposição à cultura visual dominante, a qual, como temos demonstrado, articula corpos e vivências de pessoas negras de maneira estereotipada e vilanizada, isso quando não os/as inviabilizam. Ademais, o autor e a autora confrontam as questões étnico-raciais com as de gênero, chamando

atenção, respectivamente, para a educação de meninos e meninas. Em *Seja Homem*, Bola (2020) relata sobre como, desde a sua infância, precisou responder aos significados simplistas associados às masculinidades negras, evidenciando que “[..] aos homens negros, é sempre reservada uma associação estereotípica de ‘mano’, ‘da quebrada’ ou de bandido, uma figura relacionada às drogas e ao crime”. Numa mesma direção, Adichie (2017, p.25), em uma carta, aconselhando uma amiga - que está prestes a se tornar mãe - recomenda o seguinte quanto à criação de sua futura filha:

A dinâmica do poder no mundo fará com que ela [a criança] cresça vendo imagens da beleza branca, da capacidade branca, das realizações brancas, em qualquer lugar onde estiver. Isso estará nos programas de TV que assistir, na cultura popular que consumir, nos livros que ler. Provavelmente também crescerá vendo muitas imagens negativas da negritude e dos africanos.

Pensando no contexto pedagógico, que também é atravessado por concepções e imagens a partir de uma perspectiva racista, conforme temos argumentado, concordamos com Adichie (2017) e Bola (2020) no que diz respeito à urgência de pais, mães e demais familiares e sobretudo professores, professoras e outros agentes educativos, buscarem por proposições que sirvam de contraponto às violências étnicas endereçadas às crianças racializadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos comprometemos a investigar como os artefatos da cultura visual – filmes, publicidades, novelas, desenhos animados, brinquedos, músicas, ilustrações, literaturas, dentre outros – articulam valores sociais e políticos, nesse caso especificamente no âmbito étnico-racial, optamos por dar ênfase às produções visuais atreladas à literatura e endereçadas às crianças. Buscamos, assim, por literaturas e ilustrações que pudessem ofertar perspectivas e significações positivas de negritude aos leitores e leitoras. Historicamente, no campo cultural e de produção de mídias e conteúdos de entretenimento, como temos argumentado neste artigo, são produzidas narrativas e visualidades que, de modo geral, negativam e inferiorizam homens, mulheres e mesmo crianças negros/as. Por meio de subjetividades e composições visuais, a cultura afro é marginalizada e menosprezada quando aproximada a outras, como as da branquitude. Como consequência disso, desde a infância, crianças - tanto negras quanto brancas - são atravessadas por essas concepções racistas, sendo encorajadas a reproduzi-las: as brancas, a desprezarem as negras; e as negras, a odiarem-se.

Diante desse cenário cultural, sistematizamos esta pesquisa de modo a visibilizar referências positivas e mais saudáveis de negritude na cultura visual, buscando por imagens que proporcionassem o enaltecimento de características das populações negras, como as belezas, estéticas e costumes que lhes são próprios.

Em um primeiro momento, no tópico “O racismo na cultura visual”, evidenciamos a importância dos estudos da cultura visual para as vivências escolares. Com Hernández (2007), argumentamos que na sociedade as imagens incorporam significados e produzem significações que não são espontâneas nem elaboradas ao acaso. Enfatizamos que os artefatos da cultura visual, portanto, carregam valores, crenças e concepções já presentes em determinada estrutura social, e que, no contexto da educação, são pouco ou até nada questionados. Ao relacionarmos o racismo à educação infantil e à cultura visual, problematizamos, com Oliveira (2017), a relação histórico-cultural presente no imaginário popular ocidental, entre beleza, bondade e branquitude; enquanto que o considerado feio e mau fora atribuído àquilo que se afastasse do ideal branco europeu. Por fim, pensando no contexto pedagógico, que também é atravessado por concepções e imagens a partir de uma perspectiva racista, concordamos com Adichie (2017) e Bola (2020) sobre a urgência de proposições pedagógicas que sirvam de contraponto a essas violências étnicas endereçadas as crianças racializadas.

Nesse sentido, no tópico “Chapeuzinho Vermelho e o lobo mau: análise da literatura infantil” encontramos em *Chapeuzinho Vermelho*, uma obra literária escrita e ilustrada por Daniel Wu (2016), uma versão alternativa às violências raciais que assolam pessoas negras mesmo desde artefatos advindos da literatura. A obra, como analisamos, caminha de encontro à maneira que a narrativa clássica é descrita e ilustrada - tanto visualmente quanto no imaginário popular. Na versão de Wu (2016), a personagem Chapeuzinho é descrita e ilustrada com traços fenotípicos recorrentes em pessoas negras, como cabelos crespos, nariz volumosos e pele escura. Outro ponto que nos chama a atenção é a maneira a partir da qual o vilão da história, o lobo mau, é ilustrado. Inusitadamente, nessa obra o lobo mau é branco e suas aparições nas cenas se dão sempre de maneira sorrateira, esgueirando-se pelos espaços vazios e se camuflando nas paisagens.

A partir da análise desse artefato visual, consideramos a obra *Chapeuzinho Vermelho*, de Wu (2016), adequada à proposta de dispor alternativas contrárias às que as mídias de massa e os artefatos da cultura visual mais tradicionais lançam às crianças e aos tipos de significações que pessoas negras têm acesso desde as infâncias. Assim como estabelecem Hall (2016), Adichie (2017) e Bola (2020), é possível que utilizemos

da própria cultura visual para contrapor o racismo, buscando evidenciar heróis e heroínas negros e negras, por meio de contação de histórias, contos, desenhos animados, filmes, livros, brinquedos, dentre outros artefatos que sejam acessíveis às crianças e compatíveis com suas idades. Logo, é importante que o assunto seja tratado com responsabilidade e também com certa estratégia, a partir da qual, pode-se pretender reconhecer e naturalizar os protagonismos que as negritudes ocupam nas mais diversas narrativas, desde as mais clássicas, até as versões mais modernas.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BALISCEI, João Paulo; CALSA, Geiva Carolina; MARQUES GODINHO, Ana Caroline. Conflitos com o "lápis cor de pele": A série Polvo, de Adriana Varejão e o Multiculturalismo no ensino de Arte. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 1, p. 38-57, 2 jan. 2017.

BOLA, JJ. **Seja homem**: a masculinidade desmascarada / JJ Bola. Porto Alegre: Dublinense, 2020.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Imagens como pedagogias culturais em cenários da educação infantil. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Pedagogias culturais**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014. p. 199 -223.

ELOI, Caluã. **Não se nasce Malévola, torna-se**: A representação da mulher nos contos de fadas. Rio de Janeiro: Metanoia, 2018.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. 1ª ed. (2021). São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

FANON, Frantz. **Peles negras máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FINCO, Daniela; GOBBI, Maria Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Creche e Feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. (2002). São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Contos maravilhosos infantis e domésticos**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

NUNES, Luciana Borre. **As imagens que invadem as salas de aula**: reflexões sobre cultura visual. São Paulo: Ideias & Letras, 2010.

PERRAULT, Charles. **Contos da mamãe gansa**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

WU, Daniel. **Chapeuzinho Vermelho**. São Paulo: Bamboozinho, 2016.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

(IN)VISIBILIDADE NEGRA E CULTURA VISUAL: CHAPEUZINHO VERMELHO NEGRA E LOBO MAU BRANCO

Black (in)visibility and Visual Culture: Black Little Red Hood and White Bad Wolf

João Paulo Baliscei

Doutor em Educação

Universidade Estadual de Maringá

Departamento de Teoria e Prática da Educação

Maringá, Brasil

vjbaliste@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-8752-244X>

Emanuelle Dalécio da Costa

Graduanda em Artes Visuais

Universidade Estadual de Maringá

Maringá, Brasil

ra123828@uem.br

<https://orcid.org/0009-0005-2457-2403>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua Quintino Bocaiúva, Zona 7, nº 935, apt. 502 87020160, Maringá, PR, Brasil.

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: J. P. Baliscei, E. D. da Costa.

Coleta de dados: J. P. Baliscei, E. D. da Costa.

Análise de dados: J. P. Baliscei, E. D. da Costa.

Discussão dos resultados: J. P. Baliscei, E. D. da Costa.

Revisão e aprovação: J. P. Baliscei, E. D. da Costa.

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica pela Fundação Carlos Chagas - CNPq. Processo 164589/2022-8.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 27-08-2022 – Aprovado em: 18-03-2023