

A PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES E DIFERENÇAS PELA LITERATURA INFANTIL DE MONTEIRO LOBATO: A CRIANÇA FRENTE ÀS ADJETIVAÇÕES RACISTAS

THE PRODUCTION OF IDENTITIES AND DIFFERENCES THROUGH
MONTEIRO LOBATO'S CHILDREN'S LITERATURE: THE CHILD FACING
RACIST ADJECTIVATIONS

Ciências Humanas • 10/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/788927311](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/788927311)

Alberto Dias Valadão¹

Letícia Jardim dos Santos²

RESUMO

A literatura infantil exerce papel importante no desenvolvimento linguístico e intelectual das crianças. Esse tipo de literatura através da qual a criança vai gradativamente descobrindo o mundo através do lúdico, da fantasia, da imaginação, tem em sua gênese no Brasil, Monteiro Lobato, considerado o pai da literatura infantil brasileira. No entanto, a literatura de Lobato tem desencadeado discussões, havendo inclusive em 2010, denúncia encaminhada à Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que resultou em dois Pareceres da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (2010, 2011), da presença no livro *Caçadas de Pedrinho* de expressões racistas em relação aos negros. Diante disso, partiu-se da seguinte questão: como as identidades e diferenças infantis são produzidas e negociadas pela literatura infantil de Monteiro Lobato? Nessa perspectiva, o objetivo principal foi identificar e analisar o processo de produção das identidades e diferenças de crianças pela literatura infantil de Monteiro Lobato. Metodologicamente, o trabalho é de cunho bibliográfico e recorre aos Estudos Culturais Pós-estruturalistas para fundamentação e análise, considerando que para esse campo teórico, a política de análise e a política de trabalho intelectual são indissociáveis. A análise recaiu sobre oito obras de Lobato em que aparecem termos pejorativos dirigidos às pessoas negras, principalmente Tia Nastácia. A pesquisa mostrou que as representações estereotipadas e as adjetivações racistas presentes nas obras analisadas, produzem identidades infantis marcadas pela diferença, porém, sinaliza que poderão ser criadas possibilidades das crianças controlarem o processo de representação, não sendo necessário banir Lobato das escolas.

Palavras-chave: Estudos Culturais; Identidade; Diferença; Literatura Infantil; Racismo.

ABSTRACT

Children's literature plays an important role in children's linguistic and intellectual development. This type of literature, through which children gradually discover the world through playfulness, fantasy, and imagination, has its origins in Brazil in the work of Monteiro Lobato, who is considered the father of Brazilian children's literature. However, Lobato's literature has sparked discussions, including a complaint submitted in 2010 to the Special Secretariat for Policies to Promote Racial Equality (SEPPIR), which resulted in two Opinions issued by the Basic Education Chamber of the National Council of Education (2010, 2011) regarding the presence of racist expressions directed at Black people in the book *Caçadas de Pedrinho*. In light of this context, the following question was posed: how are children's identities and differences produced and negotiated through Lobato's children's literature? From this perspective, the main objective was to identify and analyze the process through which children's identities and differences are produced in Monteiro Lobato's children's literature. Methodologically, this is a bibliographic study grounded in and analyzed through Post-structuralist Cultural Studies, considering that, within this theoretical field, the politics of analysis and the politics of intellectual work are inseparable. The analysis focused on eight works by Lobato in which derogatory terms directed at Black people appear, particularly those referring to Tia Nastácia. The research showed that the stereotypical representations and racist descriptions present in the analyzed works produce children's identities marked by difference. However, it also indicates that possibilities may be created for children to exercise greater control over the process of representation, making it unnecessary to ban Lobato's works from schools.

Keywords: Cultural Studies; Identity; Difference; Children's Literature; Racism.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho, é decorrência de um projeto de pesquisa aprovado na Propesq/UNIR, que contou com apoio do CNPq e teve como objetivo central identificar e analisar o processo de produção das identidades e diferenças de crianças leitoras pela literatura infantil de Monteiro Lobato, intentando ainda compreender como a linguagem, os discursos e a representação como significantes da literatura infantil de Monteiro Lobato, produzem identidades na confluência com a diferença.

Partiu-se neste trabalho da ideia de que não se concebe hoje a educação escolar para as crianças, sem se recorrer à literatura infantil no processo de escolarização das mesmas. A literatura, exerce papel no desenvolvimento linguístico e intelectual do sujeito, razão de sua inserção nos interesses que a escola propala como seus (Cademartori, 2010). Segundo ainda a autora, no sistema educacional, a literatura infantil ocupa lugar mais destacado, graças ao seu papel na formação de leitores, que cabe à escola assumir e realizar.

Essa literatura específica para o público infantil não é uma iniciativa brasileira, mas europeia. E, “Quem dá início a essas adaptações é o francês Charles Perrault, considerado o pai da literatura infantil” (Rodrigues et.al, 2013). Esse tipo de literatura através da qual a criança vai gradativamente descobrindo o mundo através do lúdico, da fantasia, da imaginação, enriquecendo sua capacidade de entendimento da cultura em que está inserida, tem sua gênese no Brasil com Monteiro Lobato, que diferente da maioria dos escritores da época, “[...] volta-se para o Brasil sem a situação paradoxal de brasileiro que descobre o exótico dentro de seu próprio país”

(Cademartori (2010, p. 43). Isso permite a Lobato, segundo a autora, estabelecer pela primeira vez no Brasil uma ligação entre a literatura e as questões sociais.

Destarte, Monteiro Lobato torna-se precursor de uma nova literatura, ainda inexistente, destinada às crianças, em que há uma preocupação com os problemas sociais daquela época, onde a miséria e a ignorância do povo resultavam numa visão mística das coisas. “Devido à inconformidade com problemas de nossa sociedade, o autor desenvolve um olhar crítico e transparente da realidade de nosso país, transmitindo isso em suas obras” (Rodrigues *et.al.* 2013, p. 5).

No entanto, mesmo diante desse reconhecimento, a literatura de Lobato tem desencadeado discussões, havendo inclusive em 2010, denúncia encaminhada pela Ouvidoria da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que resultou em dois Pareceres da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) (2010; 2011), da presença no livro *Caçadas de Pedrinho* de expressões de racismo e estereótipias em relação aos negros, sobretudo nas referências à personagem Tia Nastácia (Feres Junior; Nascimento; Eisenberg, 2013). Diante disso, nesse trabalho, questionou-se: como as identidades e diferenças infantis são produzidas e negociadas pela literatura infantil de Monteiro Lobato? Que identidades são mobilizadas e expressas? Que identidades são excluídas? Quais são as representações das histórias produzidas por Monteiro Lobato que dominam as identificações e constroem as identidades e diferenças das crianças leitoras?

Nesse sentido, mesmo com a literatura infantil de Monteiro Lobato, a criança passando a ter voz, ainda que uma voz emitida por uma

boneca de pano, Emília (Gregorin Filho, 2006), partimos da hipótese de que essa literatura pode ser vista como artefato cultural que incide sobre as produções identitárias das crianças e legitimam as diferenças como indesejáveis, sendo pela cultura (branca) que os sujeitos negros vão sendo representados como inferiores. Nessa perspectiva, o trabalho que objetivou identificar e analisar as identidades e diferenças de crianças leitoras pela literatura infantil de Monteiro Lobato, recorreu para sua fundamentação e análise ao campo teórico dos Estudos Culturais Pós-estruturalistas, principalmente da ideia de autores que transitam por esse campo teórico e concebem as identidades como contingentes, marcadas pela diferença.

Como para os Estudos Culturais, as pesquisas, “[...] se organizam por movimentos e deslocamentos, ao invés de priorizarem os pontos de chegada, e focalizam suas lentes nos processos e nas práticas, sempre múltiplas e conflitantes, que vão conformando os – e se conformando nos – próprios ‘caminhos investigativos’” (Meyer; Soares, 2005, p. 42), as questões descritas acima, e outras que surgiram ao longo dos estudos e das análises da literatura infantil de Monteiro Lobato, nos desafiaram a perscrutá-las a partir de um campo epistemológico que foi construído “[...] por um número de metodologias e posicionamentos teóricos diferentes, todos em contenção uns com os outros” (Hall, 2013, p. 221), se caracterizando, portanto, pela instabilidade, provisoriedade, ecletismo.

Desde a sua gênese, o estudo foi pensado como uma possibilidade de contribuir com os professores ao fazerem as escolhas do que deverá ser lido pelas crianças, pois a literatura infantil de Monteiro Lobato como artefato cultural, em que as relações de poder controlam a produção de significados, poderá se caracterizar com

um *lôcus* em que as representações que vão sendo produzidas e reproduzidas, pressuponham a naturalidade da norma branca, desclassificando qualquer outra forma de produção de identidade de raça como infame.

Para desenvolver a discussão, o artigo está estruturado em três momentos em que os seus elementos constitutivos se entretecem: inicia-se descrevendo sobre a literatura infantil: história, concepções e o surgimento de Monteiro Lobato e sua influência. Num segundo momento, pontua-se sobre os Estudos Culturais Pós-estruturalistas e a metodologia da investigação, visto ser esse um campo teórico-metodológico que mobiliza diferentes estratégias e procedimentos para produção e análise dos dados. Porém, dada à sua amplitude e interdisciplinaridade situando-se na confluência de vários campos já estabelecidos (Costa; Silveira; Sommer, 2003), fez-se a opção, em função dos objetivos do trabalho, por alguns operadores teóricos como identidade, diferença, discurso e representação. Num terceiro momento, discorre sobre a análise feita das obras de Monteiro Lobato escolhidas para este trabalho, sob a perspectiva teórica dos Estudos Culturais Pós-estruturalistas. Por último, descrevemos a síntese dos resultados e outros apontamentos, mostrando que a partir dos Estudos Culturais podemos conceber as identidades e diferenças como produção cultural, envoltas em relações de poder.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. A Literatura Infantil

Um estudo sobre a literatura infantil de Monteiro Lobato e como a mesma incide sobre as identidades das crianças leitoras, não difere de muitas literaturas infantis às quais as crianças têm acesso, visto

representarem uma forma de expressão artística que dialoga com o imaginário infantil. Desse modo, esse gênero literário precisa ser entendido dentro de uma perspectiva histórica, visto que essa construção está envolvida em profundas transformações sociais, educacionais e conceituais, caracterizando-se tanto pela homogeneidade (estilos que se afinam) quanto pela heterogeneidade.

Ainda hoje, mesmo com as tecnologias digitais da informação e da comunicação, parece indiscutível a relevância educacional, cultural e social da literatura infantil no processo de escolarização das crianças na educação formal, não só como instrumento pedagógico, mas como ferramenta para o desenvolvimento integral que envolve, desde a criatividade, a sensibilidade, até a construção de valores, concernentes com a cultura em que o estudante vive.

Mas, esse tipo de produção literária que compartilha em muito a mesma natureza artística e estética da maioria das literaturas existentes, caracterizando-se como artefato cultural importante na produção das crianças, onde e quando surgiu?

Segundo Coelho (2000, p. 20),

Ligada desde a origem à diversão ou ao aprendizado das crianças, obviamente sua matéria deveria ser adequada à compreensão e ao interesse desse peculiar destinatário. E como a criança era vista como um "adulto em miniatura", os primeiros textos infantis resultaram da adaptação (ou da minimização) de textos escritos para adultos.

Conforme mostra a autora, historicamente, a infância não foi entendida como uma fase que apresenta características distintas da vida das pessoas adultas. Isso pode ser constatado no trabalho do historiador Philippe Ariès, que em sua obra *História Social da Criança e da Família*, publicada no Brasil em 1981, afirma que, durante a Idade Média, a criança era vista como um “adulto em miniatura”, não havendo uma preocupação em produzir elementos culturais específicos destinados a ela. Foi somente a partir dos séculos XVII e XVIII, com o robustecimento da família burguesa na Europa e com o avanço da educação formal, que se inicia uma produção cultural mais sistemática, visando a formação moral, social e intelectual das crianças, reduzindo assim, as representações de infância a partir de ideias generalizadas, fruto do olhar dos adultos.

Corsino (2017), nos mostra que a infância como uma categoria social é uma construção da modernidade, e que a infância como a concebemos hoje é um conceito que foi historicamente elaborado nos países da Europa ocidental. A autora recorre a Sarmento (2011), que aponta quatro eixos estruturante desse processo.

i) a família nuclear, que, gradativamente, foi substituindo os outros agrupamentos familiares e foi se constituindo como um lugar de vinculação e pertença afetiva da criança; ii) a escola pública, criada no século XVIII, que se constituiu como um espaço institucional de crianças; iii) a construção de um conjunto de saberes institucionalizados sobre a “criança normal”, que institui a ideia de criança como ser biopsicológico em processo de maturação e crescimento; iv) a administração simbólica, com a definição implícita e explícita de regras de inclusão, interdição, compulsão e reconhecimento das crianças. (Corsino, 2017, p. 208).

Portanto, com a disseminação das ideias burguesas, começa a haver uma mudança na concepção de criança, como uma fase carregada de especificidades. Consideramos como um dos aspectos mais importantes nesse processo, a educação institucionalizada agrupando as crianças por faixas etárias, acentuando a ideia de que as mesmas são qualitativamente diferentes dos adultos. Desse modo, como elemento cultural voltado à formação linguística e cognitiva das crianças, a literatura infantil passa a fazer parte da literatura contemporânea. Começa na Europa no século XVII, quando, segundo Cademartori (2010), Charles Perrault, autor de clássicos como Cinderela, e Chapeuzinho Vermelho, coleta narrativas populares e lendas da Idade Média e adapta-as, atribuindo-lhes valores comportamentais da classe burguesa, constituindo os chamados contos de fadas. Outra contribuição importante no século XIX, foi a coleta de contos populares realizada na Alemanha pelos irmãos Grimm, autores de obras famosas como João e Maria e Rapunzel, alargando a antologia dos contos de fadas (Cademartori,

2010). “Esses relatos fundam-se preferencialmente numa ação de procedência mágica, resultante da presença de um auxiliar com propriedades extraordinárias que se põe a serviço do herói: uma fada, um duende, um animal encantado” (Ziberman, 2003, p. 48).

Nesse período, segundo Vieira Nascimento (2006), a literatura para crianças tem como objetivo instruir os pequenos através de histórias que granjeassem sua atenção. Era, segundo a autora, uma literatura utilizada para o ensino da leitura nas escolas baseada em uma pedagogia de caráter maternal. No entanto, a criança não estava representada nas histórias a que tinha acesso. Isso somente irá ocorrer, segundo Zilberman (2003) na segunda metade do século XIX, quando as histórias passam a ser protagonizadas por meninos como Tom Sawyer, meninas como Alice, ou bonecos humanizados, imitando crianças, como Pinóquio.

Mudanças significativas ocorrem no início do século XX quando a literatura infantil deixa sua função moralizante e pedagógica, a partir da transformação na maneira de escrever para crianças. Há uma valorização da imaginação, da fantasia e do entretenimento. Nos últimos anos do século XX, a noção da importância da literatura infantil na formação de pequenos leitores consolidou-se, integrando a pauta das políticas públicas de educação e cultura (Cademartori, 2010)

Outro fato relevante no final do século XX, é que a literatura infantil passou pelo que se pode chamar de internacionalização do gênero, resultado da globalização dos mercados, (Cademartori, 2010). Desse modo, segundo a autora, um livro infantil, uma vez comprovada sua aceitação pelo público de um país influente, é logo distribuído para crianças dos demais países e rapidamente se torna sucesso global.

Com isso, “As crianças e a infância passaram a ser objeto de estudo de diferentes campos científicos, os quais foram aprofundando e ampliando os conhecimentos, ao lhes conferirem cientificidade” (Corsino, 2017, p. 209).

No Brasil, a literatura infantil, segundo Vieira Nascimento (2006), apareceu tardiamente, pouco antes da virada para o século XX, permanecendo por muito tempo sob o domínio cultural europeu. “Foram décadas de traduções e produções tímidas quase que exclusivamente baseadas nas produções européias” (Vieira Nascimento, 2006, p. 19); transplante da tradição estrangeira (Zilberman, (2003).

Somente no início do século XX que autores consagrados na “literatura adulta” como Olavo Bilac e José de Alencar, passam a se dedicar à literatura infantil. Porém, a revolução na literatura infantil brasileira acontece com Monteiro Lobato, que introduz uma série de novos elementos tanto formais como em conteúdo (Vieira Nascimento, 2006, p. 19).

Portanto, no Brasil, Monteiro Lobato pode ser considerado o precursor da literatura infantil, sendo essa, centralizada em algumas personagens cativantes, objetivando aproximar a linguagem expresso nos livros, da realidade em que vivia as crianças. Para isso, incorpora elementos do folclore nacional, da cultura e do humor. Gregorin Filho (2006), nos ajuda a entender a importância de Monteiro Lobato na gênese da literatura infantil no Brasil, quando afirma que, “Com o surgimento de Monteiro Lobato, a criança passa a ter voz, ainda que uma voz emitida por uma boneca de pano,

Emília, mas cuja irreverência infantil sem barreiras começa a ser lida e vista por meio de ilustrações das personagens do Sítio do Picapau Amarelo” (Gregorin Filho, 2006, p. 190).

Com a habilidade de misturar nas narrativas fantasia e realidade, fomentando a coexistência de personagens do folclore, da mitologia e até mesmo da ciência, Lobato irá contribuir de forma ímpar para uma produção literária direcionada às crianças brasileiras, rompendo com modelos excessivamente moralizantes advindos da Europa, realidade predominante até o início do século XX. Assim, a criança passou a ser vista como alguém que, ao ler Emília por exemplo, deparava com a irreverência, autonomia e questionamento das regras, e não um leitor refém apenas de lições de moral, criadas em outras realidades.

Segundo Gregorin Filho (2006, p. 190),

Lobato apresenta características até então não exploradas no universo literário para crianças: apelo a teorias evolucionistas para explicar o destino da sociedade; a onipresença da realidade brasileira; olhar empresarial e patronal, que é fruto de um homem da sua condição naquela época; a preocupação com problemas sociais, além de soluções idealistas e liberais para tais problemas, todas tentativas de despertar no leitor uma flexibilidade diante do modo habitual de ver o mundo; relativismo de valores; questionamento do etnocentrismo; e visão do misticismo como resultado da miséria e da ignorância do povo.

Nesse processo de afirmação da literatura infantil no Brasil, Zilberman (2003), chama a atenção que sendo a literatura infantil um dos tantos produtos culturais surgidos a partir da ascensão da camada burguesa, sua instituição na sociedade brasileira teve que aguardar a emergência das classes médias urbanas.

Assim, é no âmbito da ascensão de um pensamento burguês e familista que surge a literatura infantil brasileira, repetindo-se aqui o processo ocorrido na Europa um século antes; e, como no Velho Mundo, o texto literário preenche uma função pedagógica, associando-se muitas vezes à própria escola, seja por semelhança (convertendo-se no livro didático empregado em sala de aula) ou contigüidade (o livro de ficção que exerce em casa a missão do professor, como nas narrativas de cunho histórico de Viriato correia e Érico Veríssimo, ou informativo, em Monteiro Lobato). (Zilberman (2003, p. 207).

Mas, o que é literatura infantil? Como os pesquisadores a conceituam? A partir da ideia de que a literatura infantil auxilia a criança na linguagem, ampliando o seu vocabulário, sua criatividade e imaginação desde a primeira infância, faz-se necessário ter em mente uma concepção de literatura infantil que contribua para a análise da repercussão das obras de Monteiro Lobato no processo de produção das identidades diferenças das crianças que o acessam.

Decerto, pela importância de entendermos o que seria a literatura infantil, é que Cademartori (2010) no primeiro capítulo de seu livro

sob o título *O que é literatura Infantil*, indaga: Que gênero é esse? E logo nas primeiras linhas, a autora sinaliza que:

Historicamente, a literatura infantil é um gênero situado em dois sistemas. No sistema literário, é espécie de primo pobre. No sistema da educação, ocupa lugar mais destacado, graças ao seu papel na formação de leitores, que cabe à escola assumir e realizar. Sendo assim, nas conceituações e definições do que seja literatura infantil, não é raro que encontremos a alternância, ou a convivência, de critérios estéticos e pedagógicos. (Cademartori, 2010, p. 10).

Depois de discutir que a literatura infantil desfruta de pouco prestígio no sistema literário, e que há uma forte tendência na mídia em consagrar obras com base em determinadas opiniões ou julgamentos críticos, e que isso funciona como balanço das produções literárias, destacando alguns títulos, Cademartori (2010, p. 12) afirma que,

A literatura infantil se caracteriza pela forma de endereçamento dos textos ao leitor. A idade deles, em suas diferentes faixas etárias, é levada em conta. Os elementos que compõem uma obra do gênero devem estar de acordo com a competência de leitura que o leitor previsto já alcançou. Assim, o autor escolhe uma forma de comunicação que prevê a faixa etária do possível leitor, atendendo seus interesses e respeitando suas potencialidades. A estrutura e o estilo das linguagens verbais e visuais procuram adequar-se às experiências da criança. Os temas são selecionados de modo a corresponder às expectativas dos pequenos, ao mesmo tempo em que o foco narrativo deve permitir a superação delas. Um texto redundante, que só articula o que já é sabido e experimentado, pouco tem a oferecer.

A literatura infantil, portanto, se caracteriza por ser um termo polissêmico, apresentando uma enorme diversidade de temáticas, estilos e aparências. Ao mesmo tempo em que trata de contos tradicionais presentes na cultura popular e na tradição oral de diversas sociedades, este tipo de literatura aborda questões relacionadas à identidade, o que permite à criança construir referências sobre si mesma, à diversidade cultural, à questão ambiental e familiares. “[...] a literatura destinada a crianças, dentro dos novos paradigmas de infância e literatura, pode ser um espaço de formação e liberdade, de conhecimento de si, do outro e do mundo, de deslocamentos e ampliações, de sensibilidade e humanização” (Corsino, 2017, p. 229).

A seguir faremos uma apresentação dos Estudos Culturais Pós-estruturalistas, campo teórico e metodológico a partir dos quais este trabalho está estruturado, que entendemos, permitiu a construção de um processo de interpretação, no qual os conceitos e as unidades de análise foram construídos ao longo das leituras e discussões das obras de Monteiro Lobato.

2.2. Os Estudos Culturais Pós-Estruturalistas: Perspectivas Teóricas e Metodológicas

Nesta seção, procuraremos fazer conjuntamente uma descrição sobre os Estudos Culturais e o procedimento metodológico que será adotado. Isso porque, para os Estudos Culturais, teoria e método são indissociáveis e as opções metodológicas escolhidas precisam fazer sentido dentro do referencial teórico no qual as inscrevemos (Meyer, 2012). E ainda: a partir do Pós-estruturalismo³ e das pesquisas Pós-críticas em educação⁴, esse campo teórico pode tomar qualquer prática cultural como objeto de investigação, procedendo as análises de diferentes artefatos e experiência sociais. Desse modo, será possível pensar a literatura infantil de Monteiro Lobato como um produto cultural inserido em determinado contexto histórico e político, produzindo identidades e diferenças.

O fato de não abrimos neste trabalho uma seção para a descrição metodológica se justifica, a partir da ideia de que “Nos Estudos Culturais a política de análise e a política de trabalho intelectual são inseparáveis” (Nelson; Treichler; Grossberg, 2013, p.16). Como a análise depende do trabalho intelectual, e para os Estudos Culturais, a teoria é sempre uma parte crucial desse trabalho, como dizem os autores, é importante mostrar que para esse campo teórico um artefato cultural como a literatura de Lobato, é um espaço de disputa de

poder, em que os significados nunca são neutros. Por isso, torna-se necessário colocá-la sob suspeita, já que a cultura, como prática produtiva, está envolvida em relações de poder, inclusive no sentido de fabricar meios de regular as condutas, ações e modos de ser e de pensar.

Baptista (2012), ratifica a importância da teoria numa investigação, afirmando que a mesma proporciona os instrumentos lógicos para pensar o mundo de um modo mais profundo, crítico e rigoroso.

[...] nos Estudos Culturais a teoria está sempre implicada no trabalho empírico através de um conjunto de decisões metodológicas e posicionamentos epistemológicos presentes sobretudo nas fases de escolha do tópico a investigar, na focalização da investigação, bem como pelo uso de paradigmas, teses e conceitos através dos quais a empiria é interpretada e discutida. (Baptista, 2012, p. 28)

Assim sendo, a escolha dos Estudos Culturais filiado à perspectiva Pós-estruturalista para compreender os efeitos da literatura infantil de Lobato sobre as crianças, se dá, considerando que “As práticas de representação implicam sempre em posições de onde se fala ou se escreve – as posições de *enunciação*” (Hall, 2016, p. 68), principalmente porque “É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade”. (Silva, 2012, p. 91). Por isso, questionar a identidade e a diferença a partir de um artefato cultural como a literatura infantil de Lobato, significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão sustentação.

Apesar da impossibilidade de fazer uma discussão dos princípios teóricos dos Estudos Culturais, dissociados da forma como recorreremos aos seus operadores teóricos para realizar uma investigação, num primeiro momento faremos uma breve incursão em sua história e daremos ênfase a alguns de seus operadores teóricos fundantes como cultura, representação, identidade e diferença. Num segundo momento, destacaremos algumas questões que consideramos indispensáveis numa perspectiva metodológica pós-críticas em educação, o que nos permitirá perscrutar a literatura infantil de Monteiro Lobato através das lentes dos Estudos Culturais, vendo-a como um artefato cultural em que circulam diferentes discursos sobre homens, mulheres e crianças, sobre como devem ser, comportar e fazer (Paraíso, 2012).

Ao intentar resgatar a história dos Estudos Culturais, deparamos com Richard Hoggart, Raymond Williams e Edward P. Thompson como àqueles que estão nos primórdios dessa nova forma de pensar sobre a cultura⁵. Porém, como afirma Sovik (2013, p. 9) “[...] foi Stuart Hall quem assumiu os Estudos culturais como projeto institucional na Open University, e continuou, periodicamente, a se pronunciar sobre os rumos de algo que se tornou um movimento acadêmico-intelectual internacional”, apesar de Hall, segundo Sovik recusar a autoridade que lhe é conferida. E mais, “Quando colocado na posição de grande mestre e exaltado por aquilo que escreveu, Hall desconversa, pois, mais importante do que criar discípulos é alimentar o debate sobre a temática” (Sovik, 2013, p. 10).

A atribuição da paternidade de Stuart Hall aos Estudos Culturais, se deve também por sua participação em 1964 na fundação do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), da Universidade de Birmingham, que deu o nome de Estudos Culturais a nova forma de

pensar sobre a cultura. Foi no período sob a direção de Stuart Hall, de 1968 a 1979, que se consolidaram no CCCS os Estudos Culturais, a partir de uma preocupação política e de projeto de colocar em bases teóricas sólidas as leituras de ‘textos’ da cultura (Sovik, 2013).

O trabalho desses estudiosos em Birmingham na Inglaterra tem origem na tentativa de compreender como a cultura, a mídia e a vida cotidiana das pessoas estavam ligadas às relações de poder, às identidades sociais e às transformações da sociedade na qual estavam inseridos. Com a criação CCCS, foram criadas condições para que esses pesquisadores influenciados pela chamada “Nova Esquerda” britânica, que se caracterizava pela crítica tanto ao capitalismo quanto à política de Stálin na União Soviética, tomassem como objeto de estudo as transformações sociais, políticas e culturais que ocorriam na Inglaterra nesse período, considerando principalmente: a crítica à separação entre “alta cultura” e cultura popular; o interesse pela vida ordinária das classes trabalhadoras; a análise do papel dos meios de comunicação social e da cultura; a preocupação com a disparidade econômica, poder e ideologia; o impacto das mudanças sociais do pós-guerra, como urbanização acelerada, ascensão da juventude, imigração e multiculturalismo (Hall, 2014).

Segundo Lyotard (1998), esse campo teórico no seu começo, caracteriza-se por colocar em xeque o iluminismo, o idealismo e o marxismo, chamados de metanarrativas da Modernidade, concebidas pelo autor como narrativas amplas e totalizantes, que tinham como pretensão dar um sentido universal para a história, para o conhecimento e para a própria forma como a sociedade estava organizada. Os Estudos Culturais, portanto, caracteriza-se por ser um campo teórico que rompe com as velhas correntes de

pensamento, deslocando-as, promovendo rupturas significativas, em que novas premissas e temas emergem (Hall, 2013).

Costa, Silveira e Sommer (2015), contribuem para entendimento dos Estudos Culturais quando da sua criação, afirmando que

Os Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados. (Costa; Silveira; Sommer, 2015, p. 37).

Como um campo teórico formado a partir de um conjunto heteróclito de temas e teorias (Carvalho, 2017), os Estudos Culturais tem como característica como afirma o autor, a abertura para acolher as diferentes expressões culturais, tratando de abordagens que estimulam “[...] o exercício de lidar conceitualmente com as confluências, complementaridades, indiferenças, contradições, intolerâncias, rejeições e mesmo incompatibilidade entre os diferentes identitários” (Carvalho, 2017, p. 166).

Hall (1997) nos ajuda a pensar essa abrangência dos Estudos Culturais, quando afirma que no início dos Estudos Culturais nunca houve apenas uma coisa acontecendo de cada vez. Para o autor,

cada grupo de estudos tinha sua própria trajetória, não havendo, portanto, um campo uniforme. Hoje “Práticas cada vez mais diversificadas são classificadas como parte dos estudos culturais” (Hall, 1997, p. 15). Apesar de entender que há todo tipo de Estudos Culturais que se possa pensar acontecendo, Hall (1997) afirma que a singularidade dos Estudos Culturais se dá pela sua apropriação situacional, ou seja, gravita em torno da análise das relações entre cultura, poder e sociedade, notadamente como a cultura concorre para a formação de significados, produzindo identidades individuais e sociais.

Siega (2017), ratifica essa diversidade teórica, porém chama a atenção para uma questão que é basilar dentro desse nomadismo teórico.

Se os estudos culturais não têm uma base disciplinar estável, servindo-se de todos os campos necessários à condução de um determinado projeto, o que parece ser o ponto comum entre todas as vertentes é o engajamento intelectual por um exame dos produtos culturais a partir das relações de poder pelas quais são atravessados, bem como sua posição no campo social de tais relações. (Siega, 2017, p. 194).

Destarte, apesar do interesse central dos Estudos culturais ser o de perceber as intersecções entre as estruturas sociais e as formas e práticas culturais, como afirma Escosteguy (2010), uma discussão mais intensa sobre cultura, representação, identidade e diferença, ocorre a partir do final da década de 1970, acentuando-se nos de 1980. Cabe ressaltar que desde a sua origem, esse campo teórico

concebe a cultura como um amplo espectro de significados e práticas que move e constitui a vida social (Escosteguy, 2010); pensada como significados compartilhados (Hall, 2016); uma arena, um campo de luta em que o significado é fixado e negociado (Costa; Silveira; Sommer, 2015); tem uma função dinâmica no estabelecimento, manutenção e transformação da realidade social (Siega, 2017).

A cultura, podemos dizer, está envolvida em todas essas práticas que não são geneticamente programadas em nós [...], mas que carregam sentido e valores para nós, que precisam ser significativamente interpretadas por outros, ou que dependem do sentido para seu efetivo funcionamento. A cultura, desse modo, permeia toda a sociedade. Ela é o que diferencia o elemento “humano” na vida social daquilo que é biologicamente direcionado. (Hall, 2016, p. 21, grifos do autor).

Se como diz Hall (1997), a cultura “regula” nossas condutas, ações sociais e práticas, é também na cultura que a identidade é mais completamente moldada (Nelson; Treichler; Grossberg, 2013). Por isso, pode-se afirmar que a identidade não existe fora da cultura. Ela é forjada, representada, contestada, negociada através de práticas, símbolos e discursos culturais, envolvida, portanto, em relações de poder, visto que,

[...] aqueles que precisam ou desejam influenciar o que ocorre no mundo ou o modo como as coisas são feitas necessitarão - a grosso modo - de alguma forma ter a “cultura” em suas mãos, para moldá-la e regulá-la de algum modo ou em certo grau. (Hall, 1997, p. 18).

É importante ressaltar que neste trabalho, que objetivou compreender o processo de produção das identidades e diferenças das crianças pela literatura infantil de Lobato, não trabalhamos com o campo dos Estudos Culturais nem com os conceitos de representação, identidade e diferença como únicos, homogêneos, mas a partir do entrelaçamento entre autores com inquietações que diferem, como Hall (1997, 2011, 2013, 2016), Nelson, Treichler e Grossberg (2013), Silva (2003, 2012, 2013), Woodward (2012) e Escosteguy (2010), dentre outros, que transitam por esse campo teórico e concebem as identidades como plurais, descentradas, marcadas pela diferença. Ressalta-se ainda que não se pensou a diferença como oposto de igualdade, mas como padronização, à produção em série, à uniformização, como afirma Candau (2015). A igualdade é oposta de desigualdade, afirma a autora. Também não concebemos neste trabalho a diferença como uma invenção da identidade, mas ambas como inter-relacionadas, reconhecendo que pensar em identidades sem considerar as diferenças pode nos levar à ideia de que as identidades são estáveis, homogêneas, universais, e não construídas historicamente e culturalmente.

Sendo, portanto, concepções produzidas no interior da cultura, identidades e diferenças não podem ser tomadas como incontestáveis, visto terem os sentidos deslizantes, escorregadio, pois, como afirma Hall (2013), carregam a marca do poder que as

produziu; pensando poder a partir desse campo teórico como algo que circula e que só funciona em cadeia, transitando pelos indivíduos, não se aplicando a eles (Hall, 2013).

Desse modo, ao propor um estudo sobre a produção das identidades e diferenças das crianças leitoras de Lobato, partimos da ideia de que os sentidos produzidos, principalmente nas leituras propostas pela escola, mediante práticas de significação vão produzindo sujeitos, cujas identidades podem ser concebidas como normais e/ou desviantes. Essas práticas, produzidas em função da idade, das relações de poder, do contexto onde os sujeitos vivem, têm efeitos imprevistos, cambiantes, em vista da posição ocupada nessas relações que os constituem enquanto sujeitos em processo de formação.

Por isso, pensamos em colocar esse artefato cultural sob suspeita, problematizá-lo, procurando entender que produz uma variedade de diferentes “posições de sujeito” (Hall, 2011). Teve-se, portanto, a intenção de compreender como a Escola, como um espaço de produção de sujeitos ambivalentes, irresolutos, ao indicar o que deve ser lido, está atuando no sentido de moldar, regular o processo de produção dos que ali estudam. Como a prática escolar de ensinar literatura não é neutra, ela é uma prática cultural e política, a escola, mesmo sem ser a sua intenção, pode estar em vão tentando controlar ou apagar as diferenças, que podem estar sendo vistas como desvio de conduta, anormalidades, e não como aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo diferenças, demarcando fronteiras, fazendo distinções entre o que fica dentro e o que fica fora, como diz Woodward (2012). Desse modo, ao embrenharmos pelos Estudos Culturais, foram-se criando possibilidades de compreender que as crianças leitoras de Lobato

são constantemente modificadas no contexto cultural em que se escolarizam.

Como a identidade e a diferença são como diz Silva (2012), estreitamente dependentes da representação, é que se faz necessário compreender neste trabalho, que é por meio da representação, que a identidade e a diferença adquirem sentido. “É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: ‘essa é a identidade’, ‘a identidade é isso’” (Silva, 2012, p. 91).

Portanto, como “[...] devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas” (Hall, 1997, p. 8), as obras de Lobato escolhidas para esse trabalho, concebidas como artefatos culturais, relacionam-se com as práticas sociais que envolvem os sujeitos na escola, constituindo-os. Desse modo, podemos pensar que elas fazem parte do “[...] conjunto de práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas que contribuem para definir as formas pelas quais o significado é produzido, pelas quais as identidades são moldadas e os valores contestados ou preservados” (Simon, 2013, p. 67).

Consideramos ainda que é por meio dos discursos e dos sistemas de representação, que os sujeitos vão construindo estratégias que forjam suas identidades e diferenças, apesar de não controlarem como isso vai se dando, pois identidades e diferenças estão sempre se deslocando num processo em que os significados como construções culturais são constantemente negociados, contestados e reconstruídos.

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. (Woodward, 2012, p.17 e 18).

Nesse sentido, pensar as identidades e diferença das crianças pela literatura infantil de Monteiro Lobato é conceber a representação como um sistema de signos, como pura marca material (Silva, 2012), que se expressa por meios diversos como a pintura, uma fotografia, filme, assim como uma produção literária. Por isso, “A representação não é, nessa concepção, nunca, representação mental ou interior. A representação é, aqui, sempre marca ou traço visível, exterior” (Silva, 2012, p. 90). Desse modo, como diz o autor, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido, um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder.

Considerando como já dissemos antes, que é por meio da representação que a identidade e a diferença adquirem sentido, e quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade (Silva, 2012) que é marcada pela diferença, daremos neste trabalho relevo a diferença, visto ser, “[...] aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições” (Woodward, 2012, p.42), mesmo sabendo que identidades e diferenças na perspectiva dos Estudos Culturais são impartíveis.

Por conseguinte, pensar que é através dos significados, contidos nos diferentes discursos, que o mundo social é representado e conhecido de uma certa forma, e o que o eu é produzido (Silva, 2013), nos leva a entender que todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído (Woodward, 2012). Por isso, “As coisas não *significam*: nós *construímos* sentido, usando sistemas representacionais – conceitos e signos” (Hall, 2016, p. 48).

Como afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, constituindo-se num processo de produção de sistemas de diferenças e oposições que faz com que os grupos sociais se tornem “diferentes”, como diz Silva (2013, p. 194), é que [...] através do processo de construção de diferenças que nós nos tornamos ‘nós’ e eles, ‘eles’, e em oposição à categoria ‘negro’ que a de ‘branco’ é construída e é em contraste com a de ‘mulher’ que a categoria ‘homem’ adquire sentido.” Isso deixa claro para nós que a diferença é dependente da representação e do poder, como diz o autor.

Esse processo de significação é um processo social de conhecimento (Silva, 2013), em que as identidades são forjadas pela marcação da diferença. Isso mostra que, “A diferença pode ser construída negativamente - por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou forasteiros” (Woodward, 2012, p. 51). Isso pode ocorrer por meio das relações de poder, em que algumas identidades são produzidas como a norma, e outras como estranhas, desviantes, diferentes.

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais (Silva, 2012, p. 83).

Como a força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade (Silva, 2012), é que espreitando a literatura infantil de Monteiro Lobato através das lentes dos Estudos Culturais, a vemos como um artefato cultural que produz identidades marcadas pela diferença; a vemos como representação, produzindo significados sociais. Esse artefato cultural também ensina e possui uma pedagogia e um currículo, como se depreende de Paraíso (2023), além de possibilitar que os discursos nele presente possam ser desnaturalizados, questionados e desconstruídos, e rupturas possam ser introduzidas, numa transformação constante nas relações de poder já instauradas (Paraíso, 2012). Portanto, com os Estudos Culturais é possível entender que a representação é política e disputada, sendo

fundamental no processo de produção de significados, como diz a autora. Por isso, ao problematizar a literatura infantil de Lobato pelos Estudos Culturais abriu-se possibilidade de questionarmos o caráter político das obras, às quais as crianças têm acesso na escola.

Desse modo, durante todo esse trabalho, estivemos cômicos de que debruçar sobre um artefato cultural historicamente construído, intentando compreender como são produzidas as identidades e diferenças das crianças frente às adjetivações racistas, seria uma tarefa complexa, dado que Lobato é um escritor renomado e aplaudido pela crítica, e adjetivá-lo de racista pode até ser interpretado como uma heresia (Souza Costa, 2022), visto que, “Lobato falava dos negros, especialmente de tia Nastácia, como se falava dos negros no tempo em que escreveu a maior parte de sua obra infantil, anos 1920 e 1930” (Túlio De Rose, 2025, p, 85). Porém, “[...] há evidências suficientes para afirmar de maneira qualificada que, ao contrário da opinião de alguns especialistas retratada na mídia, Monteiro Lobato era de fato racista” (Feres Júnior; Fernandes Nascimento; Eisenberg, 2013, p. 82).

Metodologicamente, para produção e análise dos dados, fomos previdentes, partindo da ideia de que pesquisar com os Estudos Culturais é investigar de forma intensiva os significados da experiência humana, na medida em que eles se efetivam na linguagem e em outras práticas de significação (Escosteguy, 2010). Como para esse campo teórico, não é recomendável uma investigação com um método construído *a priori*, dado que “[...] o método não é algo que paira no mundo e ao qual o pesquisador ou a pesquisadora deve se adequar afim de ‘encontrar’ os resultados que busca” (Santos, 2005, p. 20), visto haver, uma indissociabilidade entre teoria e método (Meyer, 2012), é que recorreremos para

compreensão da produção das identidades e diferenças das crianças leitoras de Lobato, aos Estudos Culturais para as análises de algumas obras: Urupês (1919); Negrinha (1920); Os Negros (1921); Jeca Tatuzinho (1924); O presidente negro (1926); Reinações de Narizinho (1931); As caçadas de Pedrinho (1933); A Barca de Gleyre 2º Tomo (1951). Porém, como afirma Santos (2005), as categorias ou unidades de análises, que emergiram do processo de produção dos dados, e as formas que as análises foram tomando, ocorreram na medida em que a teoria estudada foi se hibridizando com a literatura infantil de Lobato.

A partir da ideia, que pesquisar com os Estudos Culturais é “Estranhar o que é aceito como normal, desnaturalizando-o, e familiarizar-se com o estranho, (re)conhecendo a interdependência desses movimentos” (Meyer, 2012, p. 58), é que neste trabalho, operamos com a ideia de que para lidar com o conhecimento, cuja produção é sócio-histórica, teoria e método serão concebidos como indissociáveis, principalmente porque a realidade com a qual nos ocupamos, jamais terá apenas uma única versão. Ela é, ao mesmo tempo, muitas coisas e tem muitas direções (Meyer; Soares, 2005).

Um processo de pesquisar que assume esses pressupostos é, então, construído por referências e ferramentas que deslocam certezas, invocam multiplicidades e operam com provisoriiedades e, exatamente por isso, nos colocam o desafio de estarem profundamente ancoradas num campo teórico e, ao mesmo tempo, admitirem a sua contingência e a sua transitoriedade. (Meyer; Soares, 2005, p. 41).

Desse modo, ao pesquisar com os Estudos Culturais, lidamos com metodologias que não estão preocupadas em buscar respostas para o que as coisas de fato são, mas que “[...] se preocupam mais em descrever e problematizar processos por meio dos quais significados e saberes específicos são produzidos, no contexto de determinadas redes de poder, com certas consequências para determinados indivíduos e/ou grupos” (Meyer, 2012, p. 51). Isso mostra que essa postura teórica não prevê um método construído antecipadamente para a investigação e todos os seus contornos, pois os desdobramentos que se operam durante o trabalho requerem um método construído no transcurso. Porém, isso não significa que não haja um rigor na produção e análise de dados. O rigor está relacionado às descrições, às visibilidades que vão sendo dadas às escolhas, permitindo que a investigação produza o seu próprio caminho.

A partir da ideia de que a marcação da diferença é crucial no processo de construção das posições de identidade (Woodward, 2012), na próxima seção faremos uma análise de como a literatura infantil de Monteiro Lobato participa da produção de significados, colocando à disposição das crianças leitoras, representações que podem contribuir para a constituição das identidades e diferenças. A análise envolveu ainda a tentativa de compreensão de como a linguagem, os discursos e a representação como significantes da literatura infantil de Monteiro Lobato, atuam na produção das identidades na confluência com a diferença. E ainda, sendo a literatura infantil de Monteiro Lobato, um artefato cultural que incide sobre as produções identitárias das crianças, envidou-se esforços para identificar e analisar que identidades são mobilizadas e expressas, e que identidades são excluídas, bem como apresentar algumas possibilidades de leituras por parte das crianças, de modo

que possam desestabilizar os efeitos dos discursos da literatura infantil de Monteiro Lobato sobre a produção de suas identidades e diferença, sem necessariamente banir o autor das escolas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1. A Produção das Identidades e Diferenças Pela Literatura Infantil de Monteiro Lobato

A literatura infantil de Monteiro Lobato, pode ser vista de diferentes formas. O que interessa é compreender os efeitos produzidos quando olhada de um determinado modo. A forma como a vemos agora, sob as lentes dos Estudos Culturais, faz-nos percebê-la como um artefato cultural envolvido no processo de construção das identidades e diferenças, algumas vezes essencializadas, normalizadas, outras vezes efêmeras, contingentes, plurais, dependendo das relações de poder e das posições de sujeito dos envolvidos.

Neste trabalho, para proceder à comumente chamada análise dos dados produzidos, procuramos estar atentos à ideia de cultura como uma prática de significação, concebendo as obras de Lobato portanto, como artefatos culturais que produzem significados, ao colocar em circulação determinadas representações sobre os negros. Como os Estudos Culturais não têm nenhuma metodologia distinta, caracterizando-se por ser ambígua desde o começo (Nelson; Treichler; Grossberg, 2013), não é possível, então, pensar unidades de análise antecipadamente, antes das leituras, registros, pois, teoria e empiria formam uma unidade que permitem a problematização dos artefatos culturais, nesse caso, aos quais as crianças têm acesso, constituindo-as. Desse modo, como afirma

Dal'igna (2012, p. 199), “[...] precisamos reconhecer que: a) os conhecimentos produzidos pela pesquisa serão sempre parciais, e não totais; b) tais conhecimentos não poderão ser analisados de forma totalitária”.

Postulando que os significados não estão nas obras de Lobato para serem descobertos e analisados, mas resultam de uma produção social, passando a existir a partir de uma prática social, durante todo o trabalho, as análises foram sendo feitas na medida em que íamos fazendo as leituras. Isso porque, nos Estudos Culturais, existem múltiplas formas de construir um problema e de explicá-lo, devendo as respostas derivadas da pesquisa serem compreendidas como provisórias e parciais (Dal'igna (2012).

Essas volubilidades com as quais lidamos no processo de análise, se dá porque para os Estudos Culturais, o sentido “[...] *não* está no objeto, na pessoa ou na coisa, e muito menos *na* palavra. Somos nós quem fixamos o sentido tão firmemente que, depois de um tempo, ele parece natural e inevitável” (Hall. 2016, p. 41, *grifos do autor*). O sentido, portanto, é construído pelo sistema de representação, como diz o autor. Isso nos mostra que o sentido não é inerente às obras de Lobato, mas é resultado de uma prática significativa, uma prática que produz sentido e permite cada obra significar.

Destarte, a partir da assertiva de que o sentido é produzido e não dado, e que diferentes significados podem ser creditados para os mesmos elementos, é que a questão que desde o começo nos inquietou, qual seja, a compreensão do processo de produção das identidades e diferenças pela literatura infantil de Monteiro Lobato, tendo como prognose a criança frente às adjetivações racistas, nos mobilizou, a descrever, intentando fazer aparecer outros sentidos,

outras linguagens, outras práticas, outras representações, atento ao processo social pelo qual os significados são produzidos, e de que, é o discurso e não as coisas por elas mesmo que produz o conhecimento (Hall, 2016).

Antes de nos abrenharmos nas obras de Lobato escolhidas para este trabalho, faremos uma breve descrição de quem é considerado o criador da literatura infantil brasileira. Ou como afirma Cadermatori (2010, p. 41):

A literatura infantil brasileira inicia sob a égide de um dos nossos mais destacados intelectuais: Monteiro Lobato. Se isso, por um lado, prestigiou o gênero no seu surgimento, por outro, fez com que, após Lobato, por muito tempo, a literatura infantil brasileira vivesse à sombra de seu nome.

Retomar o início tanto familiar quanto social de Lobato nos ajuda a entender o processo de constituição de uma identidade forjada por meio das experiências, das práticas culturais, da linguagem e das interações sociais estabelecidas no final do século XIX em Taubaté no interior de São Paulo. Filho de José Bento Marcondes Lobato, cafeicultor decadente e de Olímpia Augusta Monteiro, filha ilegítima, nascida de uma das relações extraconjugais do pai José Francisco Monteiro, o Visconde de Tremembé, José Bento Monteiro Lobato nasceu no dia 12 de abril de 1882, herdando uma condição bastarda juntamente com os capitais do avô (Moraes, 1997).

Apesar da condição de neto bastardo, Monteiro Lobato sofreu grande influência do avô, o Visconde, um típico “barão do café” (Moraes, 1997), que mantinha e reproduzia a herança à qual teve

direito. “O Visconde foi figura determinante ‘nas escolhas’ de Lobato, melhor dizendo, as direções tomadas por Lobato foram ‘escolhidas’ por seu avô, do curso superior ao início da carreira como promotor público” (Moraes, 1997, p. 100).

Mesmo contrariado com as escolhas do avô, às quais estava submetido, Lobato seguiu o roteiro traçado pelo Visconde até a morte do mesmo, ficando a partir dessa, livre para fazer suas escolhas, tomar as próprias decisões. Quando o Visconde morreu em 1911, Lobato já era casado há três anos, com Maria Pureza da Natividade, com quem teve quatro filhos, dois meninos e duas meninas: Edgar e Guilherme, Marta e Rute. De luto, mas livre para traçar o seu próprio caminho, segundo Moraes (1997), Lobato abandona a carreira jurídica e tenta-se estabelecer como um “fazendeiro moderno”, rompendo com a “ideia de pedra” do fazendeiro monocultor. Vende a fazenda e investe o capital econômico, “[...] na compra de uma editora, bem como seu capital social de grande fazendeiro em editor de novos autores, atividade cujos riscos são significativos ainda hoje” (Moraes, 1997, p. 100).

Com o lançamento do livro *Urupês* em 1919, que dada à repercussão deu-lhe notoriedade, ia-se forjando uma identidade literária alinhada às suas origens familiares e sociais. O filho da nobreza imperial, que não pôde segundo Moraes (1997), dispor de todos os atributos jurídicos de “filho legítimo” de seus antepassados ilustres, produziu muitas obras meritórias, às quais grande parte do público brasileiro até hoje tem acesso: *Urupês* (1919); *Cidades Mortas*, 1919; *Negrinha* (1920); *A menina do narizinho arrebitado* (1920); *Os Negros* (1921); *O saci* (1921); *Jeca Tatuzinho* (1924); *O presidente negro* (1926); *Reinações de Narizinho* (1931); *Caçadas de Pedrinho* (1933); *Emília no país da gramática* (1934); *O sítio do pica-pau amarelo* (1939); *A Barca*

de Gleyre 1º e 2º Tomo (1944, 1951), dentre outras. Um traço marcante nessas obras é a criação de enredos e personagens sobre a perspectiva do cenário político e social brasileiro (Miranda, 2020).

Não obstante, Lobato vai tornar-se uma figura polêmica segundo muitos pesquisadores, como mostraremos ao longo do texto, por propagar em muitas de suas obras conteúdos preconceituosos e estereótipos contra grupos étnico-raciais. Isso pode ter relação direta com as dinâmicas da sociedade patriarcal escravocrata de seu tempo, influenciando em sua forma de ver e pensar a população negra, moldando dessa forma seu pensamento.

O primeiro contato com o caboclo - “raça” a qual pertencia o Jeca - e com os negros escravos deu-se primeiro ainda criança nas terras do avô e depois como fazendeiro no interior paulista. Entre um e outro tempo, deu-se sua formação como bacharel, onde parte de sua compreensão acerca dos tipos raciais foi escolarizada e “cientificizada”. (Moraes, 1997, p. 100).

Nos últimos anos, as asserções racistas presentes nas obras de Lobato, mesmo considerando que o contexto histórico e social em que o autor vivia e produzia suas obras era diferente de hoje, é motivo de controvérsia entre os pesquisadores. As principais investigações que objetivaram compreender se Lobato é racista ou não, se deram a partir da denúncia encaminhada pela Ouvidoria da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2010, que resultou em dois Pareceres da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) (2010; 2011), da presença de expressões de racismo e estereotípias em relação aos

negros, sobretudo nas referências à personagem Tia Nastácia, no livro *Caçadas de Pedrinho*, publicado em 1933.

Dentre os pesquisadores que consideram que Monteiro Lobato não era racista, Ceccantini (2011), que ainda o enaltece, afirma que Lobato introduziu uma visão da infância absolutamente revolucionária para sua época, propondo autonomia e emancipação para a criança, visto haver um relacionamento de igual para igual entre os personagens das histórias. Outro pesquisador Alves Filho (2016), também sai em defesa de Lobato, ao fazer análise de três textos publicados em 2010, em que os argumentos sustentados pelos autores desconstroem a produção literária de Monteiro Lobato, retirando-o do panteão dos grandes nomes nacionais e reduzindo-o a eugenista e racista.

Friso que não tenho nenhuma intenção de ser a última palavra na questão, mas sim de chamar a atenção para uma série de grosseiros equívocos que envolvendo jornalistas e acadêmicos vem sendo dito e reproduzidos a respeito da questão racial em Monteiro Lobato. (Alves Filho, 2016, p. 403).

Essas leituras de afogadilho que muitos autores fazem de Lobato (Alves Filho, 2016), está também em consonância com as ideias de Cademartori (2010), para quem a leitura dos textos de Lobato possibilita uma nova experiência da realidade, propicia novas aspirações, instiga fins e pretensões que abrirão caminhos a experiências futuras. Essas ideias que defendem Lobato como um expoente não-racista da literatura infantil brasileira são compartilhadas também por Formighieri (2017), ao afirmar que sua literatura oferece uma rica possibilidade de ampliar a capacidade

reflexiva e de construir ideias, e que Lobato não era racista, mas ao contrário, “[...] era um crítico do pensamento racista e a ciência eugenista, só pode ser apreendida se observar a construção dos diálogos nas obras e atentar-se para as mensagens subliminares, inclusive para perceber a denúncia do autor à hipocrisia social” (Formighieri, 2017, p. 117).

Sob tal prospectiva, Túlio de Rose (2025), encerra seu livro *Afinal, Monteiro Lobato era racista?* recorrendo às palavras do negro Lima Barreto, que ao falar do único editor que teve que lhe pagou direitos autorais, afirma: “O que se evola de suas palavras não é ódio, não é rancor, não é desprezo, apesar da ironia e da troça; é amor, é piedade, é tristeza de não ver o Jeca em condições melhores” (Túlio de Rose (2025, p. 91).

Em contrapartida, encontramos hoje um número grande de pesquisadores que entendem que Monteiro Lobato era sim, racista. Moraes (1997, p. 109), afirma que nas obras de Lobato, os negros “Foram descritos como incivilizados e incapazes de pensar. Foram, ainda, alvo de uma história de ficção eugenista cujo enredo é francamente racista”. Para Miranda (2020, p. 87), as obras de Lobato sustentam “[...] uma imagem retrógrada do homem negro, tratado, outrora, como animal irracional desprovido de alma, inteligência, beleza e direitos”.

Para Mendes e Maia (2019), a obra literária não é neutra, ela é uma interpretação da realidade ou vontade de uma realidade desejada pelo seu autor, não sendo, portanto, a literatura, uma obra de arte ingênua, visto que, nela o escritor expressa sua percepção de mundo e ideologias com as quais ele pactua. Nessa perspectiva,

[...] os textos de Lobato recepcionam as teorias raciais, razão pela qual suas personagens aparecem adjetivados sob a ótica da suposta inferioridade da raça negra. Segundo essa visão o negro é de uma raça cujas as características físicas e intelectuais seriam “inferiores”. (Mendes; Maia, 2019, p.55).

Em um artigo publicado em 2013 na Revista DADOS – *Revista de Ciências Sociais*, sob o título Monteiro Lobato e o politicamente correto, Feres Júnior, Fernandes Nascimento e Eisenberg, tomam como objeto de estudo a controvérsia pública, da qual já falamos, iniciada em junho de 2010, quando a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) acatou solicitação encaminhada pela Ouvidoria da SEPPIR, que dizia respeito a uma denúncia feita por Antônio Gomes da Costa Neto questionando o uso pela Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, de livro que veicularia “preconceitos e estereótipos contra grupos étnico-raciais” (Feres Júnior; Fernandes Nascimento; Eisenberg, 2013). Os autores mostram que mesmo recorrendo a opinião de especialistas, a mídia optou por enquadrar o caso dentro da questão mais ampla do valor do politicamente correto na sociedade atual, assumindo segundo os autores, uma posição normativa e militante; posição que inclusive contribuiu para a má compreensão da questão do racismo na obra de Lobato. “Assim, concluimos que, para os padrões contemporâneos, a linguagem que Lobato usa em seus livros infantis para se referir à Nastácia é sim racista e que há de fato um politicamente correto, que se espelha na cultura e nas instituições, em processo histórico de constante atualização” (Feres Júnior; Fernandes Nascimento; Eisenberg, 2013, p. 91).

Ratificando essa convicção de que Lobato era racista, Santos (2015, p. 73) conclui: “Ao tentarmos responder se Monteiro Lobato era ou não racista, chegamos à conclusão que a resposta mais correta seria um sonoro sim, pois ele parte dos mesmos pressupostos defendidos pelas teorias racistas contemporâneas”.

Como foi possível comprovar, temos uma polarização, um dissenso, em torno da literatura infantil de Monteiro Lobato, sendo o grande desafio para quem se vê às voltas com sua extensa produção literária, interpretar seus escritos, sua atuação pública e o contexto histórico-político em que viveu, de forma mais coesiva possível. Porém, como afirma Túlio de Rose (2025, p. 73):

Parece evidente que o partido “Lobato racista” e sua oposição “Lobato não racista não conseguem uma conclusão segura [...]. Mister se faz procurar mais elementos na vida, nos livros e, principalmente, na obra infantil de Monteiro Lobato antes de arriscar uma conclusão, principalmente na caracterização que ele faz de Nastácia e dos negros como ela.

Ao partimos do suposto de que a literatura infantil de Monteiro Lobato pode ser vista como artefato cultural que incide sobre as produções identitárias das crianças e legitimam as diferenças como indesejáveis, sendo pela cultura branca que os sujeitos negros são representados como inferiores, intentamos inserir este trabalho numa lacuna, visto não encontrarmos pesquisas sob o viés teórico e metodológico dos Estudos Culturais Pós-estruturalistas, que investiguem os efeitos das obras de Lobato na constituição dos sujeitos que as leem⁶

Para identificar e analisar as identidades e diferenças de crianças leitoras pela literatura infantil de Monteiro Lobato, procurando compreender como a linguagem, os discursos e a representação como significantes dessa literatura, produzem identidades na confluência com a diferença, partimos da ideia de que a literatura analisada nas obras escolhidas para este trabalho, já citadas anteriormente, é uma prática de significação, um conjunto de representações que produz e põe a circular significados sobre a infância, sobre a educação, participando ativamente na construção de identidades culturais e nas formas das crianças compreenderem o mundo.

A discussão se Monteiro Lobato é racista ou não, para nós não é tão importante. O imprescindível é pensar que como um artefato cultural, suas obras são práticas de significação, práticas discursivas, práticas produtivas, zonas de produtividade, envoltas em relações de poder, como se infere a partir de Silva (2010), quando fala do currículo como centralmente envolvido naquilo que somos, nos tornamos e que nos tornaremos. Por isso, a partir de Silva (2010), é possível afirmar que tanto o currículo quanto as obras de Lobato podem ser compreendidos como empreendimentos éticos e políticos, pois produzem e legitimam determinados modos de compreender o mundo, produzem as identidades e as diferenças das crianças, que invariavelmente não escolhem o que irão ler na escola. No ambiente escolar, a seleção das obras às quais as crianças têm acesso, tem sido uma prática cultural atravessada por relações de poder e saber. Mesmo a criança sendo capaz de atribuir sentidos singulares aos textos, a escolha do que será lido geralmente é realizada por adultos, professores ou gestores que selecionam, legitimam e fazem circular determinados discursos, significados e formas de subjetivação.

Uma criança ao ler Monteiro Lobato pode deparar com discursos, representações como: “Quarenta annos⁷ havia que lhe zelava dos canteiros o bom Timotheo, *um preto branco por dentro* que os annos começavam a branquear por fora” (Lobato, 1920, p. 75, *grifos nossos*); ou “[...] tia Nastacia, esquecida de seus numerosos reumatismos, trepou, que nem *uma macaca de carvão*, pelo mastro de S. Pedro acima, com tal agilidade que parecia nunca ter feito outra coisa na vida senão trepar em mastros” (Lobato, 1933, p. 58) *grifos nossos*).

A partir da ideia de que para os Estudos Culturais, o discurso “[...] refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento” (Hall, 1997, p. 10), pode-se afirmar que Lobato ao utilizar termos como *preto de alma branca* e *macaca de carvão* para referir-se aos negros, não faz somente descrever uma realidade existente, mas os constroem como diferentes, como “outros”, como aqueles que não somos, que não desejamos ser (Skliar, 2003).

Essas representações às quais as crianças têm acesso podem atuar ativamente no processo de produção de suas identidades. São muitas as formas pelas quais os significados vão sendo produzidos e compartilhados. São discursos reiterados como, “Eu gosto muito dos negros, Rangel. Parecem-me tragedias biologicas. Ser pigmentado, como é tremendo!” (Lobato, 1944, p. 158), ou ainda “Errei vindo cá (Nova York) tão verde. Devia ter vindo no tempo em que eles linchavam os negros” (Lobato, 1951, p. 304). Dada a reincidência com que aparecem nas obras de Lobato homens e mulheres ideologicamente aprisionados (Miranda, 2020), as crianças aprendem

que os personagens das histórias lidas são inferiores, feios, tragédias biológicas que deveriam ser linchados. Os personagens de Lobato, carregam, portanto, todo o peso da representação, visto que essa, é também um jogo de poder, produzindo os objetos de que fala (Silva, 2010), incluindo aí os sujeitos.

Na obra *Barca de Gleire*, tomo 1 (1944), de Taubaté/SP em abril de 1907, Lobato escreve a Carta a Rangel reclamando que tem uma semana que está preso em casa porque é semana santa, pois há procissões de pretos e de brancos atravancando a rua, e que os olhos se cansam de tantas feiuras semoventes. “Não ha mulheres, ha macacas e macaquinhas. Não ha homens, ha macacões. Raro um tipo decente, uma linha que nos leve os olhos, uma côr, uma nota, um tom, uma atitude de beleza nada que lembre a Grecia” (Lobato, 1944, p. 157). Como se vê o autor com o qual as crianças tomam contato na escola através de suas obras, constrói as identidades negras como “estranhas” ou “desviantes”, como se infere a partir de Woodward (2012).

Silva (2012), contribui para entendermos que a identidade e a diferença têm uma estreita conexão com as relações de poder, pois a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, reiteradamente as operações de incluir e de excluir.

A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre "nós" e "eles". Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. "Nós" e "eles" não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes "nós" e "eles" não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder. (Silva, 2012, p. 82).

Esse posicionamento que Lobato assume, e com o qual se identifica por fazer parte de sua identidade, e que é repetidamente descrito em suas obras, forja as identidades negras por meio da marcação da diferença, que pode ser construída negativamente por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” (Woodward, 2012). Como a identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador, como diz Silva (2012), Lobato, principalmente nas obras escolhidas para este trabalho, vai criando-as e recriando-as constantemente, elegendo a identidade branca como a norma. Silva (2012, p 83), chama a atenção que “Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças” Como a normalização segundo o autor, é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença, “Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, ‘ser branco’ não é considerado uma identidade étnico e racial” (Silva, 2012, p. 83).

Isso coaduna com o ponto de vista de Lobato, como pode ser verificado na obra, *O Choque das Raças* ou *O Presidente Negro* (Romance americano do ano 2228), que pode ser considerado um romance de ficção científica de caráter distópico, no qual Monteiro Lobato projeta, por meio de uma narrativa preditiva, a sociedade norte-americana no ano de 2228. Nesse romance mais voltado para adultos, o autor aborda temas como eugenia, segregação racial, avanços tecnológicos, conflitos de gênero e disputas políticas. É uma obra, que não visa apenas apresentar o futuro, mas caracterizá-lo como marcado conflitos raciais, genocídio biológico, eugenia e darwinismo social, tendo como objetivo o aprimoramento da espécie humana. Por isso, a defesa obstinada das teorias eugênicas, que podem ser pensadas como ferramentas de controle social e eliminação de minorias. Esse posicionamento de Lobato pode ser explicado a partir da confirmação evidente de que o mesmo integrou a Sociedade Eugênica de São Paulo e foi amigo de um dos expoentes da eugenia no Brasil Renato Kehl (1889-1974), que acreditava no poder da ciência para "purificar" a população humana. Tulio de Rose (2025, p. 25) confirma essa assertiva: "Monteiro Lobato, sem dúvida, esposou teses eugênicas".

Destarte, Lobato ao criar *O Presidente Negro* em que procura refletir o pensamento científico e racista, ratifica seu apoio às teorias eugenistas. Intenta através de sua narrativa dar cabo dessa "pretura" (Lobato, 1933) e do grave problema étnico em que só o ariano é grande (Lobato, 1926). As convicções racistas do autor se sobressaem através do personagem John Dudley, que cria uma fórmula com os raios ómega que a partir de "[...] três aplicações apenas o mais rebelde pichaim tornava-se não só liso, como ainda fino e sedoso como o cabelo do mais apurado tipo de branco" (Lobato, 1926, p. 297). Isso só foi possível porque segundo Lobato, Dudley há muito se

dedicava ao estudo de como alisar o cabelo do negro, deixando-o sedoso igual ao da raça branca. Esse processo de melhoramento do tipo áfrico, como diz o autor, fez com que os negros acorressem aos postos desencarapinhantes como cães famintos a bofes fumegantes. As negras omegadas e despigmentadas, estavam brancas afinal (Lobato, 1926). Porém como não há moral entre raças, há vitória e derrota (Lobato, 1926), a sagacidade branca encontrava enfim uma solução para extermínio da “raça cruel” (Lobato, 1926), corrigindo o erro de ter trazido o negro para a América. “A Suprema Corte da Raça Branca lavrou a sentença (secreta) de ponto final do negro na America” (Lobato, 1926, p. 290). A “solução” eugênica se dá de forma efetiva, quando o candidato negro Jim Roy (que se tornara um admirável tipo de branco artificial) vence a eleição presidencial, mas a sabotagem em curso já decidira pela morte da raça do novo presidente, por meio de uma tecnologia (os "raios ômega"), que sob o disfarce de produto estético para alisamento dos cabelos, esterilizava os negros. “O problema negro da América estava, pois, resolvido da melhor forma para a raça superior branca, detentora do cétro supremo da realeza humana” (Lobato, 1926, p. 323).

A discussão acima mostra que Lobato recorre à ficção para chancelar a supremacia branca e a eugenia como "triunfo da inteligência". É possível concluir conforme Jablonski (2022), que o livro o Presidente Negro em que dois personagens, Ayrton e Jane, desenvolvem incansáveis diálogos sobre a destruição do negro não tem por objetivo contar uma história.

Está mais para uma tese de doutoramento, com a finalidade de defender um ponto de vista, o de encontrar soluções no sentido do aniquilamento e destruição da raça negra. Praticamente não há desenvolvimento narrativo. São longos diálogos expondo ideias de como destruir com o negro. (Jablonski, 2022, p. 364).

Essas adjetivações racistas em que não raramente cria e põe a circular uma noção de inferioridade, negando aos negros a condição humana, podem participar dos processos de produção de identidades e diferenças das crianças, colocando à disposição das mesmas uma linguagem racista, em que os negros carregam o peso da ignorância (Miranda, 2020). Isso contribui para a construção do "outro" como diferente, inferior ou indesejável, visto as crianças serem interpeladas por discursos que associam determinados grupos raciais à inferioridade, à feiura, à animalização ou à própria degeneração.

Skliar (2003), contribui para entendermos os efeitos da literatura infantil de Lobato sobre as crianças quando afirma que o outro, aqui o negro, é fabricando como uma invenção maléfica, uma voz que fala sem fala, que diz sem dizer; “Que foi massacrado e que continua sendo culpado de seu próprio massacre” (Skliar, 2003, p. 142). Nessa perspectiva, a literatura infantil de Lobato pode apresentar às crianças o negro como um outro, cujo corpo é imperfeito, dantesco.

Um outro cujo todo e cada uma de suas partes se tornaram objeto de uma obscura e caridosa curiosidade, de uma inesgotável morbidade, de uma pérfida etnografia do mesmo, de um sonho ou ideal de completamento do outro, de perfectibilidade do outro, de correção do outro, de normalização do outro. (Skliar, 2003, p.152, grifos do autor).

Mesmo tendo mostrado acima evidências de que Monteiro Lobato era racista, as cartas trocadas com Arthur Neiva entre 1918 e 1942, ratificam que o autor era adepto fervoroso dos ideais eugênicos, de melhoramento da raça, refletidos plenamente em seus textos, privados e públicos (Feres Junior; Fernandes Nascimento; Eisenberg, 2013). Os autores inclusive destacam um trecho de uma carta de Monteiro Lobato enviada a Arthur Neiva em 1928, em que o autor faz apologia à pureza racial branca, defendendo toda a sorte de atrocidades com os negros norte-americanos. No trecho abaixo da carta, Lobato expressa de forma veemente sua frustração por não haver no Brasil uma milícia supremacista. Atribuía, portanto, à população mestiça e negra a culpa pelos problemas socioeconômicos de um país, cada vez mais degradado pelo processo de miscigenação⁸.

Paiz de mestiços onde o branco não tem força para organizar uma Kux-Klan, é paiz perdido para altos destinos. André Siegfried resume numa frase as duas attitudes. “Nós defendemos o front da raça branca – diz o Sul – e é graças a nós que os Estados Unidos não se tornaram um segundo Brazil.” Um dia se fará justiça ao Klux Klan; tivéssemos ahi uma defeza desta ordem, que mantem o negro no seu lugar, e estaríamos hoje livres da peste da imprensa carioca – mulatinho fazendo o jogo do gallego, e sempre demolidor porque a mestiçagem do negro destróe a capacidade constructiva. (Lobato, 1928, apud Feres Junior; Fernandes Nascimento; Eisenberg, 2013, p. 83).

Se depreende do que foi visto acima que a identidade “normal”, “natural”, hegemônica de Lobato, é permanentemente assombrada pelo seu outro, sem cuja existência ela não faria sentido (Silva, 2012). Como a representação sob a ótica dos Estudos Culturais é uma prática de construção de significados, uma forma de conhecimento e divulgação do outro (Paraíso, 2023), podemos afirmar que o jeito como Monteiro Lobato se refere aos negros em suas obras, é uma prática representacional denominada de “estereotipagem” ou “espetáculo do outro” (Hall, 2016). As diferenças entre brancos e pretos são culturais, mas Lobato vai através de suas obras tornando-as naturais, fixas, perduráveis. Esse processo de naturalização, segundo Hall (2016) é uma estratégia representacional que visa fixar a diferença e, assim, ancorá-la para sempre.

Ao longo da leitura das obras de Lobato, não tem como ignorar que sua narrativa está carregada de adjetivações pejorativas em relação

aos negros, principalmente tia Nastácia. São descrições que inferiorizam, infamam, estigmatizam, como relacionadas ao amestramento chamando-a de “negra de estimação”; à estigmatização do corpo como “pretume”, “beijuda”, “carne preta”; ou de características animais, quando a chama de “macaca de carvão”; e, ainda faz uso de adjetivos para marcar racialmente de forma peremptória como “preta”, “preta velha”, “negra velha”. Isso pode ser atestado quando no livro *Reinações de Narizinho*, segundo Tulio de Rose (2025), a personagem tia Nastácia é substantivada 56 vezes como simplesmente “a negra”, “[...] sendo que em 13 vezes a nominação vem acompanhada de alusões pejorativas aos seus ‘beijos’, ou sua ‘beijaria’, ‘a maior boca do mundo’, ‘boca de caber dentro uma laranja’ ou ainda sua ignorância: ‘tudo que ela não entendia era [para ela] inglês’” (Tulio de Rose, 2025, p. 71). Há como se vê, todo um processo de produção do negro como inferior, subalterno, indesejável, estereotipado, ou seja, representações, que o reduzem aos significados de sua diferença física: lábios grossos, cabelo crespo, rosto e nariz largo e assim por diante (Hall, 2016).

Silva (2010), nos ajuda a compreender as consequências dessa estereotipia em relação aos negros, quando afirma que o estereótipo pode ser considerado uma forma de representação. “No estereótipo, o outro é representado por meio de uma forma especial de condensação em que entram processos de simplificação, de generalização e homogeneização” (Silva, 2010, p. 51). É um processo de produção de identidades negras essencializadas, naturalizadas, normalizadas, homogeneizadas, visto que os negros não são apenas representados em termos de suas características essenciais, mas são reduzidos a uma essência natural ou fixa. Nega-se, portanto, a instabilidade, a fluidez, a discursividade, a historicidade com que as identidades são produzidas, cerrando significados em torno da ideia

de identidades “únicas”, “universais”, em que todos os negros compartilham uma natureza comum, permanente e imutável. Hall (2016, p. 190), chama a atenção que “A estereotipagem produz efeitos essencializadores, reducionistas e naturalizadores que reduz as pessoas a algumas poucas características simples e essenciais, que são representadas como fixas por natureza”.

Essas representações como diz Hall (2016), organizam e regulam práticas sociais, influenciam nossa conduta e conseqüentemente geram efeitos reais e práticos. Porém, como diferentes significados podem ser facultados à mesma prática ou artefato cultural, há quem não vê nenhum problema quando Lobato pela boca de *Emilinha do coração* (Lobato, 1937), diz: “coisa mesmo de negra beijuda, como tia Nastácia”; ou “Bem se vê que é preta e beijuda!” (Lobato, 1937). E ainda, “eu cortava um pedaço desse beijo” (Lobato, 1937). Na maioria das vezes esses comentários da boneca de pano podem despertar um sentimento de desaprovação nos leitores adultos, mas poderiam ser facilmente imitados pelo público infantil (Miranda, 2020).

As discussões encampadas até aqui mostram que as adjetivações racistas presentes nas obras de Monteiro Lobato, envoltas em relações de poder, processos de normalização e naturalização tendem a produzir uma identidade branca única, homogênea, superior, mas que é sistematicamente posta em xeque pela diferença. Ressalta-se que a maneira contumaz com que algumas expressões aparecem nas obras, produzem significados de acordo com as relações de poder estabelecidas, logo, carregados de efeitos transitórios e contingentes, o que contribui para que novas identidades infantis sejam acionadas, regulando as condutas das crianças leitoras a partir de discursos que buscam aprisioná-los em identidades fixas. Como a diferença não existe naturalmente como

um fato social acabado, ela é produzida por discursos, práticas e representações que classificam as pessoas e atribuem significados a essas classificações (Hall, 2016), as crianças podem apreender em Lobato que os negros são produzidos como outros, descaracterizados, marginais, excluídos, porque diferentes.

Sob esse viés, a literatura de Lobato, tendo em vista sua vicissitude, considerando que não houve um Lobato único, monolítico ao longo de sua trajetória (Túlio de Rose, 2025), produz identidades e diferenças sempre em movimento, de acordo com o momento, podendo ser acionadas de diferentes formas, dependendo das estreitas conexões que se estabelecem nesse campo de significação indeterminado. Porém, mesmo lidando com um Lobato multiforme, em toda a sua extensão produção, Tia Anastácia esteve à margem da norma etnocêntrica aplicada às mulheres europeias e, estando fora de um sistema de classificação ocidental sobre como são “as mulheres”, ela teve que ser construída como “Outra”, como se infere a partir de Hall (2016).

Como para os Estudos Culturais, as identidades e diferenças são construções sociais e culturais e não essências naturais, fixas ou imutáveis, como desafiar, esse regime dominante de representação existente nas obras de Lobato? Como desconstruir os estereótipos, que reduz os negros a algumas características fixas, produzindo novas representações? Como desnaturalizar os discursos racializados que aparecem nas obras de Lobato? Como problematizar a sua produção, em vez de retirá-las do currículo ou adotá-las sem questionamentos?

Acreditamos que essa é uma discussão que não pode ser postergada, principalmente, considerando que para os Estudos

Culturais, o significado é sempre provisório, aberto a novas interpretações, e que a estratégia positiva de representação pode ser um passo importante para enfrentar estereótipos raciais (Hall, 2016). É preciso, portanto, uma desconstrução da representação, fazendo análises de como os significados são produzidos, questionando, quem tem o poder de produzi-los e como eles podem ser deslocados, contestados e ressignificados (Hall, 2016). É necessário portanto, investir numa estratégia que coloque em xeque as narrativas negativas que associam pessoas negras à inferioridade, à ignorância, à animalidade.

Mesmo diante dos indicativos que apontam Lobato como racista, sublinhamos a necessidade de questionar que mesmo produzindo identidades e diferenças das crianças leitoras, não se está proclamando que a literatura infantil de Lobato estabelece definitivamente quem as crianças se tornarão, visto serem as identidades e diferenças fragmentadas, contingentes, transitórias. Sob a perspectiva de Hall (2011), as identidades são sempre processos de construção, negociação, deslocamento, disputa. Por isso, o termo identidade, jamais poderá ser usado num sentido essencialista. Para a análise cultural e social, colocá-lo *sob rasura* (Hall, 2011) significa não o considerar como uma essência definitiva, natural, mas como uma construção histórica, constituída discursivamente, forjada no seio das práticas culturais. Do mesmo modo, podemos colocar sob rasura, o ultraje a tia Nastácia. As adjetivações e outras expressões segregadoras utilizadas por Lobato, como “negra”, “beijuda”, “pretume”, “macaca de carvão”, não podem ser concebidas com essências da natureza, visto serem produzidas historicamente por representações, discursos, envolvidas em relações de poder.

Nesse sentido, Hall (2016) afirma que há possibilidade de contestar, desafiar e modificar o regime dominante de representação, partindo da ideia de que o significado nunca poderá ser fixado.

Se isso pudesse ser feito por meio da representação, então não haveria qualquer mudança – e, por isso, nenhuma contraestratégia ou intervenção. Nós, obviamente, fazemos grandes esforços para fixar o significado – é precisamente o que as estratégias de estereotipagem pretendem fazer, muitas vezes com considerável sucesso, por um tempo. (Hall, 2016, p. 211).

Portanto, mesmo diante da constatação de racismo nas obras de Monteiro Lobato, produzindo identidades infantis marcadas pela diferença, há processos que podem subvertê-lo, desestabilizá-lo.

É um processo semelhante ao que ocorre com os mecanismos discursivos e linguísticos nos quais se sustenta a produção da identidade. Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade. (Silva, 2012, p. 84).

Destarte, dada à provisoriedade, instabilidade com que as identidades e diferenças vão sendo produzidas, mesmo não desaparecendo, as mesmas são passíveis de mudanças, já que são construções históricas e culturais. Há que se criar novas

possibilidades de construção de novos modelos de identificação, novos discursos, novas representações comprometidas com uma linguagem antirracista. Deve-se investir em processos culturais, educativos e discursivos que coloquem em xeque e desestabilizem representações racializadas, construídas pela produção literária lobatiana. Essa mudança permite que significado comece a escorregar e deslizar, ser arrancado ou direcionado (Hall, 2016). Isso se dá, porque “Palavras e imagens carregam conotações não totalmente controladas por ninguém, e esses significados marginais ou submersos veem à tona e permitem que diferentes significados sejam construídos, coisas diversas sejam mostradas e ditas” (Hall, 2016, p. 211).

Nessa perspectiva, a partir da premissa de que as representações que sancionam hierarquias raciais podem ser contestadas e modificadas, permitindo o surgimento de outros modos de compreensão da diferença, é que a literatura infantil constitui espaço de disputa e resignificação, abrindo brecha para outros marcadores identitários. Por isso, torna-se importante, principalmente na escola e no processo de formação docente, a discussão do teor das leis criadas para criminalizar o racismo, como a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, conhecida como Lei do Racismo, que em seu Art. 1º, previu que serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional (Brasil, 1989). Conforme ainda essa Lei, Art. 20-A, os crimes previstos terão as penas aumentadas de um terço até a metade, quando ocorrerem em contexto ou com intuito de descontração, diversão ou recreação. Desse modo, precisamos estar atentos, pois mesmo com o intuito de educar, cumprindo um papel cultural e quiçá pedagógico, carregados de propósitos educativos, as obras de Lobato ao misturar fantasia,

ludicidade, imaginação, tornam-se artefatos culturais que produzem não apenas entretenimento, mas propaga em cada história, significados, representações e maneiras de compreensão do mundo, concorrendo para a produção de identidades e diferenças.

Vemos como importante também discutir nas escolas e em formação de professores, principalmente para a educação básica, o contido na Lei nº 14.532 de 2023, a mais recente e presumidamente relevante, que altera a Lei nº 7.716 de 1989, propondo mudanças nas regras para punir ofensas raciais no Brasil, tipificando como crime de racismo a injúria racial, com a pena de dois a cinco anos de encarceramento. Como para os Estudos Culturais, os artefatos culturais dentre os quais incluímos as obras de Monteiro Lobato também ensinam e possuem uma pedagogia (Paraíso, 2023), depreendemos ser importante o entendimento do previsto no Art. 20-C da Lei acima mencionada em que se lê, que o juiz na interpretação desta Lei, deve considerar como discriminatória qualquer atitude ou tratamento dado à pessoa ou a grupos minoritários que cause constrangimento, humilhação, vergonha, medo ou exposição indevida, e que usualmente não se dispensaria a outros grupos em razão da cor, etnia, religião ou procedência (Brasil, 2023).

Esse alerta leva em consideração, que há uma grande possibilidade de que muitos negros, diante das representações raciais presentes em algumas obras de Monteiro Lobato, experimentem sentimentos de humilhação, constrangimento, sofrimento, vergonha, exposição vexatória ou desprestígio, sobretudo quando deparam com narrativas e adjetivações aviltantes direcionadas aos personagens negros como tia Nastácia e tio Barnabé. Por isso, sugerimos o estudo coletivo na escola da Lei 14.532 de 2023, que somada à

implementação por parte das secretarias de educação das determinações da Lei nº 10.639 de 2003, assegurando a inclusão nos currículos do estudo da História da África e dos Africanos, com ênfase para a luta dos negros no Brasil, resgatando a contribuição desse povo no desenvolvimento social, econômico e político do país, oportunizará aos negros participarem do jogo da política de identidade, visto que essa política, segundo Silva (2010), está no centro das disputas por representação e por distribuição de recursos materiais e simbólicos. Por conseguinte, “Novas identidades sociais emergem, identidades reprimidas se rebelam, se afirmam, colocando em questão, deslocando, a identidade unificada e centrada do indivíduo moderno: macho, branco, heterossexual...” (Silva, 2010, p. 27).

Uma última preocupação quando olhamos para as obras de Lobato sob as lentes dos Estudos Culturais, é que há entre a escrita do autor e as crianças que o leem uma relação de poder, que se manifesta na propriedade que possuem os conteúdos de suas obras de validar determinadas representações, contribuindo para a produção de identidades e diferenças. Para Silva (2010), as relações de poder são, ao menos em parte, o resultado de práticas de significação. E como há um vínculo inseparável entre significação e relações de poder essas “[...] contaminam, distorcem, falsificam o significado, deturpam, degradam, turvam o processo de significação” (Silva, 2010, p. 23).

Desse modo, diante da ideia de que representação pela linguagem é essencial aos processos pelos quais os significados são produzidos (Hall, 2016), e que os conhecimentos que perpassam as obras de Lobato não estão fora das relações de poder, como as crianças serão capazes de fazerem uma análise de que as obras foram escritas em

outra época, retratando o momento histórico em que o autor vivia? Como a criança irá se constituir enquanto alguém que compreende, que se Lobato falasse politicamente correto perderia seu poder literário (Túlio de Rose)? Como as crianças leitoras de Lobato podem construir novas representações sobre a questão do racismo, contestando a normalização e a força homogeneizadora da identidade normal (Silva (2012)?

Estas, são questões prementes que se colocam hoje para a escola, principalmente, diante da exigência de se cumprir os preceitos legais instituídos para a prevenção, combate e “abolição” do racismo no Brasil, do qual, consideramos Monteiro Lobato subscritor. Porém como uma sociedade democrática deve proteger o direito de liberdade de expressão e, nesse sentido, não cabe veto à circulação de nenhuma obra literária e artística (Brasil, 2011), a relatora Nilma Lino Gomes, no reexame do Parecer CNE/CEB nº 15 de 2010, ratifica a orientação aos sistemas de ensino para que os materiais didáticos utilizados na Educação Básica estejam em concordância com as políticas públicas de promoção da igualdade racial e com a educação antirracista (Parecer CNE/CEB nº 6 de 2011).

Nessa perspectiva, este trabalho ao mostrar de forma inequívoca que em Lobato tia Nastácia tem seu comportamento apatetado, medroso, supersticioso e irracional, associado a características fenotípicas que marcam a negritude, com requintes de exageros estereotípicos (Feres Júnior; Nascimento; Eisenberg, 2013), há que se tomar, segundo os autores, a questão do racismo na obra de Lobato da perspectiva do presente, respondendo se as referências a tia Nastácia contidas em *Caçadas de Pedrinho* e alhures são consideradas racistas. Feres Júnior; Nascimento; Eisenberg (2013) asseveram de forma taxativa que resposta é definitivamente

afirmativa. Portanto, é preciso nas escolas garantir que a leitura e a interpretação das obras de Lobato sejam feitas à luz dos conhecimentos, valores, representações e marcos legais da sociedade atual, sem, no entanto, desconsiderar o contexto político e histórico em que foram escritas.

Ao olharmos para a obra de Monteiro Lobato sob as lentes dos Estudos Culturais Pós-estruturalistas emergem possibilidades de fazermos outras perguntas a esse artefato e desnudar suas consequências racistas, como se infere a partir de Paraíso (2023). Desse modo, a força homogeneizadora da identidade normal pode ser subvertida, desorganizada, e novas identidades e diferenças poderão ser produzidas, mesmo que inconstantes, fortuitas, indeterminadas, num contínuo processo de criação e recriação. Hall (2012), ratifica essa premissa afirmando que as identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação.

Ao presumir que são por meio dos discursos, das representações e das práticas de significação que as crianças leitoras constroem e negociam a construção de suas identidades, criam-se possibilidades de vermos as obras de Lobato como um texto cultural, um texto completo que pode ser desconstruído e interrogado permanentemente para explicitar as tramas produtivas da cultura e da linguagem (Paraíso, 2023). Faz-se necessário, portanto, entender que os mecanismos discursivos e linguísticos, articulados aos sistemas de representação, sustentam a produção das identidades e das diferenças, uma vez que é por meio deles que os sujeitos são interpelados, posicionados e têm suas identidades constituídas pelas tramas sociais.

Destarte, é preciso criar condições para que as crianças aprendam a questionar os discursos presentes nos livros aos quais têm acesso, que historicamente naturalizaram ou silenciaram a história negra, suas culturas e formas de enfrentamento. Para que identidades e diferenças possam ser construídas a partir de novas representações infantis, sem marginalizar as obras de Lobato, é preciso novas tramas para que as crianças contextualizem e problematizem os discursos racistas, construindo mecanismos de compreensão das diferenças. E como isso se daria? Concordamos com Feres Júnior, Nascimento, Eisenberg (2013) de que a solução é simples, e que já foi amplamente praticada com a obra de outros autores clássicos. Dão como exemplo, a escritora infantil Ruth Rocha que simplificou a *Odisseia* para permitir que crianças possam se deleitar com suas histórias fantásticas, sem serem impactados com cenas carregadas de violência.

[...] por que não permitir também que “simplifiquem” Monteiro Lobato, excluindo trechos que estão além de uma compreensão contextualizada para aquele determinado público-alvo? Há um sem número de livros e coleções infantis e infanto-juvenis em que textos de autores clássicos como Alexandre Dumas, Herman Melville, Charles Dickens, Mark Twain e o próprio Homero são adaptados para a idade desse público; então por que Monteiro Lobato seria intocável? Que preciosidade há nos seus escritos que não podem ser alterados, em nenhuma vírgula, para contribuir para o processo pedagógico e, ao mesmo tempo, evitar que esse mesmo processo sirva de meio para disseminação de preconceitos que hoje repudiamos veementemente, como esse que Lobato coloca na voz da boneca Emília?

Ao recorrer aos Estudos Culturais Pós-estruturalistas, principalmente da ideia de autores que transitam por esse campo teórico e concebem as identidades como contingentes, marcadas pela diferença, foi possível mostrar que nas obras de Lobato, homem do final do século XIX, cujos conceitos são, originariamente, os conceitos dominantes no final dos anos “oitocentos” (Túlio de Rose, 2025), que as diferenças estão associadas com inferioridade e subalternidade. Entendemos que são representações difíceis de serem desbancadas, dado que o autor segundo Túlio de Rose (2025) ainda tem os últimos rebentos da geração “filhos de Lobato”, que defendem que a acusação feita ao escritor parte de um grave defeito, o de desconsiderar a evolução do seu pensamento político e ideológico.

Contudo, como a literatura infantil tem papel importante na educação das crianças, visto que, nessa fase da vida é que as mesmas constroem suas bases identitárias a partir de referências com as quais lidam tanto espaço familiar quanto escolar (Miranda, 2020), essa precisa ser objeto de atenção, principalmente das secretarias de educação. Isso porque, como mostramos neste trabalho, as crianças ao longo dos encontros culturais, das práticas discursivas, das relações sociais e dos sistemas de representação nas quais estão inseridas, vão produzindo suas identidades marcadas pela diferença. E isso ocorre a cada nova interpelação cultural. Desse modo, mesmo reconhecendo a importância de Monteiro Lobato para o fortalecimento desse gênero literário no país, suas obras devem ser objeto de leitura e discussão, principalmente à luz dos preceitos legais e dos estudos que hoje vêm sendo empreendidos sobre as relações étnico-raciais. Uma coisa entendemos na muda: a atribuição de termos pejorativos e adjetivações racistas endereçadas às pessoas e/ou personagens negros, como “Tudo bobagens de negra velha. Nessa história vejo uma fieira de negras velhas, cada qual mais boba que a outra” (Lobato, 1937, p. 28). É inequívoco que essas representações produzem identidades e diferenças, envoltas em relações de poder, em que os negros ocupam determinadas posições de sujeito, de acordo com os interesses que estão em jogo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das leituras e das discussões entre os participantes do projeto sobre os efeitos da literatura infantil de Monteiro Lobato sobre as crianças, muitas vezes nos sentimos hesitantes entre sugerir silenciar suas obras, retirando-as das escolas, ou defender sua presença junto às crianças com algumas adaptações. Optamos pela segunda alternativa, porém sob a indispensabilidade de serem

lidas de forma crítica, contextualizada, e principalmente, compromissada com os pressupostos da educação antirracista. Isso porque, como o trabalho mostrou, as obras de Monteiro Lobato não apenas retratam diferenças raciais, mas participam ativamente da produção cultural dessas diferenças. Ao representar personagens negros por meio de determinadas adjetivações e metáforas, essas obras colocam em circulação significados sobre a negritude. Tais significados podem participar dos processos de identificação das crianças leitoras e contribuir para a produção de identidades e diferenças no contexto escolar, sobretudo quando tais representações são naturalizadas e não são submetidas à problematização com criticidade.

Como para os Estudos Culturais Pós-estruturalistas, a diferença é compreendida como uma construção discursiva, cultural e histórica produzida nas relações de poder, a forma como Lobato se refere aos negros, resulta de processos de representação, classificação e significação que definem quem pertence e quem é excluído, contribuindo para a produção das identidades e das diferenças. Nesse caso, a diferença é construída negativamente, por meio da inferiorização, da marginalização estabelecida pela da cor da pele. Esses processos, engendram significados que situam os negros em lugares de subjugação, legitimando processos de inferiorização e de servidão, de forma acentuada da mulher negra na figura de tia Nastácia.

Por isso, a premência de se criar condições para que as crianças possam atribuir novos sentidos, produzir novos significados, questionando os sistemas de representação presentes nas obras de Lobato. Desse modo, as crianças poderão se posicionar como sujeitos, tendo o poder de representar, de produzir outros sentidos

que contribuirão para organizar e regular suas condutas, gerando efeitos concretos e profícuos no processo de produção de suas identidades. Para isso, acatamos a sugestão de que ao invés de censurar Lobato, expressão racial da elite brasileira (Mendes; Maia, 2019), deve-se assegurar às crianças que terão acesso às suas histórias, meios para produção de outros sentidos. Nessa perspectiva, parte-se da ideia de que o sentido não está nas obras de Lobato, não é inerente a elas, mas é construído, produzido, resultado de uma prática significativa, uma prática que faz suas histórias significarem (Hall, 2016).

Algumas sugestões de como a criança poderá “captar outros sentidos”, criar novos processos de representações, através de um processo ativo de interpretação em que outros conhecimentos vão sendo forjados, podem ser pertinentes. Miranda (2020), sugere a adequação dos conteúdos dos livros ao contexto social para o qual se destina, substituindo o vocabulário empregado de forma depreciativa, preconceituosa ou discriminatória; Formighieri (2017) incita o professor diante das obras de Lobato, a atuar como mediador, ajudando o estudante a observar, a estabelecer relações entre as personagens, a obra e o seu contexto; no Parecer CNE/CEB nº 15/2010, a relatora Nilda Lino Gomes sugere que a Coordenação-Geral de Material Didático do MEC cumpra com os critérios estabelecidos na avaliação dos livros indicados para o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), de que os mesmos primem pela ausência de preconceitos, estereótipos, não selecionando obras clássicas ou contemporâneas com tal teor (Brasil, 2010); no parecer CNE/CEB nº 6/2011, a mesma relatora defende que é responsabilidade dos sistemas de ensino e das escolas identificar a incidência de estereótipos e preconceitos garantindo aos estudantes e a comunidade uma leitura crítica, e deste modo se contrapor ao

impacto do racismo na educação escolar; ainda no referido parecer, a relatora afirma que a linguagem racista do texto de Lobato deverá ser usada como oportunidade para professores trabalharem com seus alunos a questão da discriminação racial e do racismo em nossa sociedade, colocando o linguajar de Lobato em perspectiva histórica (Brasil, 2011).

Todavia, mesmo diante dessas sugestões, Feres Júnior, Fernandes Nascimento e Eisenberg (2013) nos apresentam alguns desafios que parecem difíceis de enfrentados, como por exemplo: como explicar para crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que Monteiro Lobato, além de escritor infantil magnífico, era ao mesmo tempo extremamente racista? Que tinha desprezo pelos negros, atribuindo-lhes inferioridade moral, o que fica claro no seu tratamento à Tia Nastácia? Como relativizar o racismo para crianças cuja compreensão difere da nossa e cuja experiência e repertório são bem diferentes dos nossos?

A saída mais plausível encontrada pelos autores está na “simplificação” de Monteiro Lobato, excluindo trechos que estão além de uma compreensão contextualizada para as crianças que acessarão as obras. Portanto, a compreensão de como as crianças frente às adjetivações racistas, que incidem de forma peremptória no processo de produção de suas identidades marcadas pela diferença, só é possível se adotarmos uma abordagem multidisciplinar, que leve em consideração os inúmeros aspectos de uma política ou decisão pública e de sua implantação e, a partir deles, produza uma síntese articulada (Feres Júnio; Fernandes Nascimento; Eisenberg, 2013). Porém, segundo os autores, seja qual for nossa decisão é razoável hoje incluirmos o racismo entre as coisas abjetas que não devem ser ensinadas a nossos filhos.

Reitera-se, portanto, que as representações estereotipadas, pejorativas e as adjetivações racistas presentes nas obras aqui analisadas, participam da produção de significados sobre a negritude com potencialidade para produzir sentimentos de humilhação, vergonha, constrangimento e inferiorização por parte dos negros que as acessam. Por meio das relações de poder em que um produz a obra e outro a lê, o negro depara em Lobato com representações que robustecem discursos historicamente discriminatórios, em que a identidade branca é fixada como a norma e a identidade negra como diferente, num processo de estereotipagem (Hall, 2016), em que a complexidade do outro é reduzida a um conjunto mínimo de signos (Silva, 2010), como “negra”, “negra de estimação”, “macaca de carvão”, “negra beijuda”, “pretura”. Esse processo de correlacionar as pessoas negras à animalização, à ignorância ou à feiura, não está apenas descrevendo uma diferença física. Está produzindo uma diferença social carregada de valor negativo.

Como os significados são produzidos pela representação e compartilhado entre os sujeitos que têm acesso aos mesmos artefatos culturais, ao se criar outro regime de representação, que conteste a forma como identidades negras estão marcadas pelo discurso de Lobato, haverá possibilidades de contrapor-se à estereotipagem enquanto prática de produção de significados. Portanto, ao serem criadas possibilidades das crianças controlarem o processo de representação, as adjetivações racistas de Lobato serão colocadas sob rasura, pois ao serem concebidas como indesejáveis, o que leva à tentativas de sua interdição, mesmo que a denúncia à Ouvidoria da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), resulte no combate a reprodução de estereótipos raciais na escola,

as identidades marcadas como indesejáveis, entram na escola perturbando, desestabilizando as identidades hegemônicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES FILHO, Aluizio. O racismo em Monteiro Lobato, segundo leituras de afogadilho. **Passagens. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica** Rio de Janeiro: vol. 8, no.2, maio-agosto, 2016, p. 355-407.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BAPTISTA, Maria Manuel. O quê e como da investigação em Estudos Culturais. In: BAPTISTA, Maria Manuel (Coord.). **Cultura: metodologias e investigação**. Coimbra/Portugal: Grácio Editor, 2012. pp. 17-29.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 7 ago. 2026

BRASIL. **Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023**. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, entre outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jan. 2023. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14532.htm. Acesso em: 4 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.** Define os crimes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jan. 1989. Disponível em: [planalto.gov.br](https://www.planalto.gov.br). Acesso em: 8 ago. 2026

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 15/2010**, de 1º de setembro de 2010. **Manifestação sobre a denúncia referente ao livro *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato, e orientações para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista.** Brasília, DF: MEC/CNE, 2010. Disponível em: [Portal do MEC – Parecer CNE/CEB nº 15/2010](#). Acesso em: 7 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 6/2011**, de 1º de junho de 2011. **Reexame do Parecer CNE/CEB nº 15/2010, com orientações para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista.** Brasília, DF: MEC/CNE, 2011. Disponível em: [Portal do MEC – Parecer CNE/CEB nº 6/2011](#). Acesso em: 9 ago. 2026.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil.** São Paulo: Editora e Livraria Brasiliense, 2010. Coleção Primeiros Passos.

CANDAU, Vera Maria. Nós e os outros: desafios para a educação em direitos humanos. In: CANDAU, Vera Maria & SCAVINO, Susana Beatriz. **Educação.** Temas em debate. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

CARVALHO, José Jorge de. Uma proposta de Estudos Culturais na América Latina: inclusão étnica e racial, transdisciplinaridade e encontro de saberes. *In*: ALMEIDA, Júlia; PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do. (Orgs.). **Estudos Culturais: legados e apropriações**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. Cap. 5. p. 157-189.

CECCANTINI, João Luís. Literatura infantil - a narrativa. *In*: ZANCHETTA JUNIOR, Juvenal. (Org.). **Caderno de formação: formação de professores - didática geral: conteúdos e didática de língua portuguesa e literatura**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 1. p. 117-137

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo; Moderna, 2000.

CORSINO, Patrícia Infância e literatura: entre conceitos, palavras e imagens. *In*: SILVA, M.C., and BERTOLETTI, E.N.M., Orgs. **Literatura, leitura e educação** (online). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017, pp. 207-230.

COSTA, Francisco das C. S. O racismo no conto “Negrinha” (1920), de Monteiro Lobato. **Revista Tabuleiro de Letras**, v. 16, n. 02, p. 25-39, jul./dez. 2022.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luís Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 23, pp. 36- 61, maio/ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03>. Acesso em 22 jul. 2026.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos modernos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber &

BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. RJ: DP&A, 2005.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teóricometodológico. In: MEYER, Dagmar E. & PARAÍSO, Marlucy A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. (Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil).

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos Estudos Culturais**. Uma versão Latinoamericana. Ed. On-line ampliada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FORMIGHIERI, Ana Paula de Souza. **Monteiro Lobato: Construção ou Denúncia do Pensamento Racista?** 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de PósGraduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2017.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura infantil brasileira. Da colonização à busca da identidade. **Revista Via Atlântica** nº 9, Jun/2006.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Org. e Rev. Técnica Arthur Ituassu. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. **Da diáspora**. Identidades e mediações culturais. Liv Sovik (Org.). Tradução: Adelaine La Guardia Resende et.al. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HALL, Stuart. Etnicidade: identidade e diferença. Ana Carolina Cernicchiaro (Trad). **Crítica Cultural** - Critic, Palhoça, SC, v. 11, n. 2, p. 317-327, jul./dez. 2016.

JABLONSKI, Eduardo. Racismo na obra de Monteiro Lobato. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 355–366, 2024. DOI: 10.14295/de.v9i2.13454. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/13454>. Acesso em: 26 jul. 2025.

JÚNIOR, João F.; FERNANDES NASCIMENTO, Leonardo; EISENBERG, Zena W. Monteiro Lobato e o politicamente correto. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 56, no 1, 2013, pp. 69 a 108.

LEAL, Rhaiane das Graças Mendonça; SILVA, André Felipe Candido da. O racismo em “Mangas de Camisa”: a questão racial na correspondência entre Monteiro Lobato e Arthur Neiva (1918-1942). **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 514-548, jan./jun. 2022.

LOBATO, Monteiro. **A Barca de Gleyre. 1º Tomo**. Quarenta anos de correspondência literária. Texas, EUA: The Library of the University of Texas, 1944.

LOBATO, Monteiro. **A Barca de Gleyre. 2º Tomo**. São Paulo: Editora Brasiliense LTDA. 4. ed. 1951. Série 1. Literatura Infantil. Vol. 12.

LOBATO, Monteiro. **As caçadas de Pedrinho**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1933. Série 1. Literatura Infantil. Vol. IX. Digitalizada com CamScanner.

LOBATO, Monteiro. **Histórias de Tia Nastácia**. 4. Ed. Ilustrações André Le Blanc. São Paulo: Editora Brasiliense LTDA, 1955. Série 2. Literatura Infantil. Vol. 11.

LOBATO, Monteiro. **Negrinha** (Contos). 4º Milheiro. São Paulo: Revista do Brasil. Monteiro Lobato e Cia, 1920.

LOBATO, Monteiro. O presidente negro ou o choque das raças. Romance americano do ano de 2228. In:_____. **A onda verde e o presidente negro**. São Paulo: Editora Brasiliense LTDA, 1926. Obras completas de Monteiro Lobato. 1ª Série. Literatura Geral. Vol. 5.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931. Série 1. Literatura Infantil. Vol.1. Biblioteca Pedagógica Brasileira.

LOBATO, Monteiro. **Urupês** (Contos). 5. ed. 12º Milheiro. São Paulo: Ed. da Revista do Brasil, 1919.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1988.

MENDES, Nelson S.; MAIA, Fernanda N. Monteiro Lobato, racismo e literatura: narrativas de um eugenista. **Revista Espaço Livre**. V.14. n.28, jul-dez./2019.

MEYER, Dagmar Estermann & PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo

Horizonte: Mazza Edições, 2012. (Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil).

MEYER, Dagmar Estermann & SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber & BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. RJ: DP&A, 2005.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann & PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. (Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil).

MIRANDA, Jaqueline. **Monteiro Lobato e o racismo literário**. Impressões caricatas do negro em obras infantis. Salvador: Edição Independente, 2020.

MORAES, Pedro Rodolfo B. O jeca e a cozinheira: raça e racismo em Monteiro Lobato. **Revista de Sociologia Política**. nº 8. Curitiba, 1997.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A. & GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos Estudos Culturais em educação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e

estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann & PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. (Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil).

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas Pós-críticas em Educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, 2004, p. 283-303.

RODRIGUES, Scheila Leal. et.al. Literatura infantil: origens e tendências. XV Seminário de Educação no Mercosul. XII Seminário Interinstitucional. II Encontro de Formação de Professores. UNICRUZ. **Anais do XV Seminário Internacional de Educação no Mercosul, XII Seminário Interinstitucional e II Encontro de Formação de Professores**. Cruz Alta, RS: UNICRUZ, 2013.

SANTOS, Antonio Carlos da. Monteiro Lobato era racista? CADUS – **Revista de História, Política e Cultura**, São Paulo, v.1. n.1, Julho/2015. Disponível em: evistas.pucsp.br/index.php/polithicult/article/view/23730. Acesso: 11 ago. 2026.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ser. In: COSTA, Marisa Vorraber & BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. RJ: DP&A, 2005.

SIEGA, Paula. Estudos Culturais e cinema. In: ALMEIDA, Júlia; PATROCÍNIO, Paulo R. T. (Orgs.). **Estudos Culturais: legado e apropriações**. Campinas: Pontes Editores. Cap. 7. p. 191-211

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença.** A perspectiva dos Estudos Culturais. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Cap. 2. p. 73-3102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula.** Uma introdução aos Estudos Culturais em educação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade.** Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche.** A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SIMON, Roger J. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Alienígenas na sala de aula.** Uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

SKLIAR, Carlos. **O ensinar enquanto travessia.** Linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação. Tradutores Adair Cabral et.al. Salvador: EDUFBA, 2014.

SOVIK, Liv. Apresentação. Para ler Stuart Hall. Rio de Janeiro, 2002. In: HALL, Stuart. **Da diáspora.** Identidades e mediações culturais. Liv Sovik (Org.). Tradução: Adelaine La Guardia Resende et.al. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

TÚLIO DE ROSE, Marco. **Afinal, Monteiro Lobato era racista?** Porto Alegre: Editora AGE, 2025.

VIEIRA NASCIMENTO, Zilda Elena. **A importância da literatura no desenvolvimento infantil**: memorial de formação. Campinas: 2006. 36 p.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Cap. 1. p.7-72.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Global Editora, 2003.

¹ Doutorado em Psicologia. Docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR – *Campus* de Ji-Paraná. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Diferenças Culturais (GEPEDCult) (UCDB/MS), e do Grupo de Pesquisa em Etnoconhecimento e Pesquisa em Educação (GPEPE) (UNIR/RO). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5969-935X>.

² Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR – *Campus* de Ji-Paraná. Bolsista Voluntária PIBIC/UNIR - 2025-2026. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

³ Segundo Paraíso (2023, p. 77), “O pós-estruturalismo é o nome dado por acadêmicos norte-americanos a um conjunto de produções de diferentes campos de conhecimento, tais como a Filosofia, a Psicanálise, as Ciências Sociais, a Linguística e a Teoria Literária, e está associado à recusa de alguns intelectuais franceses

em aceitar as pretensões totalizantes e científicas da ideia de estrutura como sistema autorreferente das diferenças”.

⁴ São pesquisas que “[...] usam ou se inspiram em uma ou mais abordagens teóricas que conhecemos sob o rótulo de ‘pós’ – pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-gênero, pós-feminino – e em outras abordagens que, mesmo não usando em seus nomes o prefixo ‘pós’, fizeram deslocamentos importantes em relação às teorias críticas – Multiculturalismo, Pensamento da Diferença, Estudos Culturais, Estudos de Gênero, Estudos Étnicos e Raciais e Estudos *Queer*, entre outros” (Meyer; Paraíso, 2012, p. 17).

⁵ Três obras “[...] constituíram a cesura da qual - entre outras coisas emergiram os Estudos Culturais” (Hall, 2013, p. 145). São elas: *As utilizações da cultura* (1957) de Richard Hoggart, *Cultura e sociedade* (1958) de Raymond Williams e *A formação da classe operária inglesa* (1963) de Edward Palmer Thompson.

⁶ Ao fazer uma consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, não encontramos nenhum trabalho que recorra aos Estudos Culturais Pós-estruturalistas para fundamentação e análise, tencionando compreender o processo de produção das identidades e diferenças das crianças pela literatura infantil de Monteiro Lobato.

⁷ Optamos neste trabalho por utilizar as obras originais de Monteiro Lobato, resguardando o modo como o autor escrevia no início do século XX, visto que, a literatura auxilia a compreensão sobre o ambiente sociocultural da época em que a obra foi produzida, servindo de base para se averiguar os aspectos sociais e culturais, revelando as configurações de um tempo, além de expressar a

subjetividade do autor (Mendes; Maia, 2019). As obras de Lobato usadas neste trabalho poderão ser encontradas em:

<https://www.materiaispdg.com.br/2021/04/livros-de-monteiro-lobato-dominio.html>.

⁸ Tulio de Rose (2025), defende em sua obra *Afinal, Monteiro Lobato era racista?* que o posicionamento do autor em relação à questão racial e ao movimento eugênico foi sofrendo mudanças no decorrer de sua produção literária, que inclusive a partir da década de 1940, Lobato abandona a ideologia eugênica. “Seu flerte com a eugenia nitidamente comparece como coisa do passado ao prefaciар, em 1938, um livro de Renato Kehl (*Bio-Perspectivas*) e, de forma sutil e elegante, estabelecer uma diferença entre o seu pensamento e a concepção do eugenista” (Tulio de Rose, 2025, p. 76). O autor, ratifica sua defesa a Lobato, afirmando que a sua obra é, de forma nítida, uma recusa das teorias da supremacia racial preconizadas nas décadas de 1930 e 1940 do século XX.