Revista Diversidade e Educação

# *GÊNERO E SEXUALIDADE NA LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: UM OLHAR INTERSECCIONAL NA OBRA "JULIÁN É UMA SEREIA"*

# *GÉNERO Y SEXUALIDAD EN LA LITERATURA INFANTIL CON TEMÁTICA CULTURAL AFRICANA Y AFROBRASILEÑA: UNA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL SOBRE LA OBRA "JULIÁN ES UNA SIRENA".*

# *GENDER AND SEXUALITY IN CHILDREN'S LITERATURE WITH AFRICAN AND AFRO-BRAZILIAN CULTURAL THEMES: AN INTERSECTIONAL PERSPECTIVE ON THE WORK "JULIÁN IS A MERMAID"*

*Arlane Queiroz Pereira*[1]
*Cleidiane Colins Gomes*[2]

**RESUMO**
A literatura, enquanto artefato cultural, atua na produção de subjetividades, contribuindo para a constituição de sujeitos generificados e racializados desde a Educação Infantil. Nesse sentido, o estudo tem como objetivo investigar de que modo narrativas contra-hegemônicas podem tensionar normas sociais estabelecidas, tomando como objeto de análise a obra *Julián é uma sereia* (2021). A metodologia adotada consiste em uma abordagem qualitativa de caráter analítico-interpretativo, fundamentada nos estudos de gênero e nas relações étnico-raciais. A análise da obra considerou elementos narrativos, visuais e simbólicos, buscando compreender como são representadas as identidades de gênero, as expressões de sexualidade e as marcações raciais no universo infantil. Os resultados evidenciam que a obra analisada tensiona a normatividade cis-heterossexual e eurocêntrica ao apresentar uma narrativa que valoriza a diversidade, a autoexpressão e a construção de identidades dissidentes. Ao mesmo tempo, indicam que as relações de

[1] Mestra e Doutoranda em Educação. Integrante do Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Trajetórias Escolares de Alunas (PETRA). Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Brasil.

[2] Mestra e Doutoranda em Educação. Integra o Grupo de Estudo, Pesquisa, Extensão e intervenção pedagógica em Corporeidade, Arte, Cultura e Educação para as Relações Étnico- raciais com Ênfase em Educação Quilombola (GEPEI/UNIFAP). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR). Estudante no grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros NEAB-UFPR, da Universidade Federal do Paraná.

poder atravessam o campo da literatura infantil, reforçando ou desestabilizando padrões sociais hegemônicos.
**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil. Relações Étnico-raciais. Gênero. Sexualidade. Literatura de temática africana e afro-brasileira.

**RESUMEN**
La literatura, como artefacto cultural, desempeña un papel en la producción de subjetividades, contribuyendo a la constitución de sujetos de género y racializados desde la educación infantil. En este sentido, este estudio busca investigar cómo las narrativas contrahegemónicas pueden desafiar las normas sociales establecidas, utilizando la obra "Julián é uma sereia" (2021) como objeto de análisis. La metodología adoptada consiste en un enfoque cualitativo, analítico-interpretativo, fundamentado en los estudios de género y las relaciones étnico-raciales. El análisis de la obra consideró elementos narrativos, visuales y simbólicos, buscando comprender cómo se representan las identidades de género, las expresiones de sexualidad y los marcadores raciales en el universo infantil. Los resultados muestran que la obra analizada desafía la normatividad cisheterosexual y eurocéntrica al presentar una narrativa que valora la diversidad, la autoexpresión y la construcción de identidades disidentes. Al mismo tiempo, indican que las relaciones de poder impregnan el campo de la literatura infantil, reforzando o desestabilizando patrones sociales hegemónicos.
**PALABRAS-CLAVE:** Educación infantil. Relaciones étnico-raciales. Género. Sexualidad. Literatura con temática africana y afrobrasileña

**ABSTRACT**
Literature, as a cultural artifact, plays a role in the production of subjectivities, contributing to the constitution of gendered and racialized subjects from early childhood education onwards. In this sense, this study aims to investigate how counter-hegemonic narratives can challenge established social norms, using the work *Julián é uma sereia* (2021) as an object of analysis. The methodology adopted consists of a qualitative, analytical-interpretative approach, grounded in gender studies and ethnic-racial relations. The analysis of the work considered narrative, visual, and symbolic elements, seeking to understand how gender identities, expressions of sexuality, and racial markers are represented in the children's universe. The results show that the analyzed work challenges cis-heterosexual and Eurocentric normativity by presenting a narrative that values diversity, self-expression, and the construction of dissident identities. At the same time, they indicate that power relations permeate the field of children's literature, reinforcing or destabilizing hegemonic social patterns.
**KEYWORDS:** Early Childhood Education. Ethnic-racial relations. Gender. Sexuality. Literature with African and Afro-Brazilian themes.

***

## Introdução

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal n.º 8.069, de 13 de julho de 1990), todas as crianças e adolescentes têm direito à proteção, ao respeito e ao pleno exercício da cidadania. Contudo, as marcas do passado escravista ainda se fazem presentes nas escolas e na sociedade brasileira, impactando diretamente a dignidade de crianças e adolescentes negros e negras, uma vez que o racismo se estrutura de forma sistêmica e é historicamente sustentado por instituições que contribuem para sua reprodução e naturalização.

Nesse contexto, a escola pode configurar-se tanto como um espaço de reprodução de práticas discriminatórias e de manutenção de estereótipos negativos sobre a população negra, quanto como um importante instrumento de transformação social. Para isso, é fundamental que suas práticas estejam ancoradas na Lei n.º 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, configurando-se como um meio essencial para o enfrentamento das desigualdades raciais e das representações negativas historicamente construídas sobre pessoas negras.

Nesse escopo, e com base nas proposições de Guacira Lopes Louro (2014), o âmbito educacional é acionado, pois se configura como um ambiente de produção de subjetividades, no qual as diferenças são nomeadas e produzidas mediante inúmeros artefatos, como, por exemplo, os livros didáticos e brinquedos, onde circulam discursos pautados pela lógica binária da cisheteronormatividade branca (Louro, 2014). Isso significa dizer que o modelo de sujeito representado nas histórias infantis e nos livros didáticos e litarários corresponde comumente a um corpo branco, sem deficiência, cisgênero e heterossexual (Oliveira, 2020).

Todos/as que não correspondem a esse enquadramento tornam-se alvo de vigilância, violências simbólicas e materiais, pois lhes é negado o direito a uma representação positiva e a uma vivência saudável nesse local (Guacira Lopes Louro, 2014). Em vista disso, a Lei 10.639/2003, que traz a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em todas as instituições de ensino do Brasil, sejam elas públicas ou privadas, e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos de 2012 propõem que as escolas, juntamente com os/as profissionais da educação, em diálogo com os cursos de formação docente inicial e continuada, tratem as questões de

gênero, sexualidade (Brasil, 2012) e raça (Brasil, 2003) com seriedade teórica, ética e política.

Com base nesse panorama, o presente texto busca apresentar uma possibilidade de contranarrativa que representa também uma resistência diante das relações de poder que estruturam as relações humanas e epistemológicas (Michel Foucault, 1976), a partir da obra intitulada "Julián é uma sereia", da escritora estadunidense Jessica Love, com tradução de Bruna Beber, publicado pela editora Boitatá, em 2021.

Nesta narrativa, temos um corpo que desestabiliza a ordem artificial do sujeito universal da categoria infância , constituindo-se em uma ferramenta para tratar desses temas de forma interseccional (Crenshaw, 2002), levando em consideração os postulados nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) que defende "a valorização, reconhecimento e problematização em torno das hierarquias na produção das identidades de gênero e racial deverão [...] se fazer presentes na elaboração e efetivação dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das instituições de educação superior" (Brasil, 2012, p.13).

Para tanto, faz-se necessário apresentar alguns conceitos, como o de gênero, que se refere a uma categoria analítica que busca indagar as hierarquias da diferenciação sexual fundamentadas por justificativas biológicas e essencialistas. De acordo com a historiadora Joan Scott (1989), esse conceito ganha força na literatura acadêmica a partir da década de (1970) nos Estados Unidos em diferentes áreas do conhecimento. É empregado e defendido pelas feministas no campo teórico e cultural como uma ferramenta teórico-política que propicia explicar que as relações entre homens e mulheres pertencem à esfera social (Scott, 1989). Configura-se como uma categoria analítica e um marcador social da diferença inserido nas tramas de poder (Scott, 1989).

A sexualidade, assim como o gênero, é entendida e fundamentada por uma perspectiva histórica e social a partir das ideias do filósofo francês Michel Foucault (1976) sobre o dispositivo da sexualidade, cuja estratégia é produzir regimes de verdade em relação ao sexo. Utilizando-se do campo do saber científico para categorizar as sexualidades não reprodutivas como desviantes, a sexualidade passou a ser vista como uma ameaça à ordem econômica sustentada pela heterossexualidade. Demandou um saber que a detalha e vigia como forma de capturar eventuais "desvios". Dessa forma, para o filósofo, a sexualidade tornou-se alvo de interesse por parte do Estado e da ciência moderna, sobretudo no século XIX (Foucault, 1976).

Outro conceito essencial para essa discusão é o de interseccionalidade, cunhado pela jurista americana Kimberlé Crenshaw em 1989, para explicar como os sistemas de opressão, de modo combinado, produzem desvantagens e relações que são constantemente dinamizadas pelos marcadores sociais da diferença. Esses marcadores, dependendo da situação, estão presentes mutuamente, fazendo com que ocorram hierarquias dentro da própria diferença. Quando são nomeadas, possibilitam pensar em estratégias que visem a produção de políticas públicas reparatórias, assim como permitem maiores diálogos para o tensionamento das desigualdades fabricadas dentro da própria diferença (Crenshaw, 2002).

A metodologia situa-se como uma pesquisa qualitativa, na qual os trechos selecionados da obra são analisados e problematizados a partir da noção discursiva em Foucault (2007), que compreende o discurso como produtor de realidades e não apenas como representação da mesma. Para o filósofo, todo discurso é uma forma de exercer poder. Sob esse ponto, a obra "Júlian é uma sereia" é situada como um artefato cultural e produtor de significados que tensionam as normas de gênero, raça e sexualidade associadas às infâncias.

O discurso presente em outras obras literárias produz modos de pensar, de entender a realidade e de produzi-la, no entanto, como a resistência é a extensão do poder (Foucault, 1976), ocorrem tensionamentos e fissuras. Logo, são os trechos da obra selecionada que indicam essas fissuras que foram escolhidos para discussão.

Diante dessa delimitação, a seleção dos trechos analisados mais adiante na discussão priorizou elementos visuais nas ilustrações, gestos, expressões corporais, vestimentas, relação entre personagens e estética, com o propósito de propor reflexões analíticas bibliográficas sobre como esses elementos produzem deslocamentos e colocam em suspeição normas cis-heteronormativas sempre presentes nas representações da infância como regra. O silêncio em nomear esses discursos acaba por consolidá-los enquanto ordem universal. A literatura, portanto, consiste em um campo de disputa e significação que, por ora, mantém o silêncio que reitera a ordem compulsória entre gênero-desejo-cor e como veremos, tensiona essa matriz de inteligibilidade que define posições sociais e critérios de humanidade (Butler, 2018).

Sendo assim, este estudo corresponde a uma discussão analítica interpretativa, pois os trechos analisados da obra, decorrem de interpretações teóricas e filosóficas de autoras/es que sustentam que as relações entre homens e mulheres e a cor da pele

conferem noções ideológicas e políticas que acompanham interdições, onde a ordem do discurso (Foucault, 2007), válida a heteronormatividade como regra, sustentando, assim, que a literatura e a esfera do saber são arenas de disputa por significação, de modo a validar discursos hegemônicos, mas também de colocá-los sob suspeição, como é o caso da obra analisada, “Julián é uma sereia”.

Trata-se de uma pesquisa ancorada nos pressupostos dos estudos de gênero, a saber: Joan Scott (1989), Guacira Lopes Louro (2014), Judith Butler (2018), e das relações étnico-raciais: Gomes (2003) e outros estudos que versam e problematizam as dinâmicas generificadas e racializadas na educação e na literatura infantil: Débora Araújo (2010), Maria Gouvêa (2005), Eliane Debus (2017), e demais pesquisadores que se debruçam sobre as temáticas aqui mencionadas, de modo a situar gênero, sexualidade e raça enquanto categorias analíticas e marcadores sociais inseridos nas tramas de poder e embates em que o público e o privado não se encontram dissociados.

Outro ponto problematizado na discussão refere-se que a literatura infantil também reflete aspectos da normatividade branca, relações de poder e discursos de uma supervalorização da cultura europeia que pode ser constatado nas representações de personagens negras nos livros infantis que circulavam nas livrarias, escolas, bibliotecas públicas e particulares das primeiras décadas do século XX. Muitas vezes em condições desumanas, de humilhação e carregado de estereótipos pejorativos (Bignotto, 2020)

Cristina Gouvêa (2005) alerta para o fato de que o aumento de personagens negras nas tramas nada se relacionou com maior qualidade no tratamento direcionado a elas. Pelo contrário, estigmas e estereótipos foram criados ou reforçados.

> Fica clara uma animalização do negro, na medida em que a descrição do seu corpo o colocava entre o corpo animal e o corpo do homem branco. Os textos, na verdade, reproduziam uma representação que, historicamente, fez-se presente no campo científico, ao final do século XIX, que situava o negro, no interior da cadeia evolutiva, num patamar entre o homem branco e as demais espécies [...] (Gouvêa, 2005, p. 88).

De acordo com a autora, em boa parte dos livros infantis escritos por autores brasileiros, não havia personagens negros. Era como se as pessoas negras, que já representam a maioria da população brasileira, não existissem. A criança branca era, em geral, considerada bela e necessitava de cuidados e proteção, ao contrário das crianças negras, que eram ignoradas nas narrativas e, quando aparecem, eram sub-representadas,

uma vez que a criança branca era considerada o ideal de criança e a representação ideal da infância.

Nesse contexto, tais representações não apenas refletem desigualdades sociais, mas também participam ativamente da construção de modelos normativos de infância, influenciando os modos como meninas e meninos aprendem a se perceber e a ocupar determinados lugares sociais. É a partir dessa perspectiva que se torna possível compreender as implicações "silenciadas" no tornar-se menina ou menino na esfera do currículo.

## As implicações "silenciadas" no tornar-se menina ou menino na esfera do currículo

O que o ambiente escolar tem a ver sobre tornar-se homem ou mulher ou sobre reconhece-se enquanto uma pessoa preta, branca, indígena ou amarela e dentre outros marcadores sociais que caracterizam a existência humana dos quais se encontram em constantes deslocamentos (Hall, 2006). Tem a ver com o fato de que, neste local, ocorre a produção de identidades, situada comumente pela lógica cis-heterossexual e da branquitude. Isso confere que este local é um dos espaços institucionais de poder que define aquilo que é belo e legítimo, o que deve ser lido como natural e normal, e o que é perigoso por desestabilizar o caráter não tão natural das normas e que, portanto, merece atenção, controle e correção (Louro, 2014).

A não nomeação acaba por validar o seu caráter natural, o silêncio sobre a branquitude, a cisgeneridade e as posições e expectativas com base em uma diferenciação binária de gênero, tem efeitos materiais e simbólicos. Onde a linguagem se encarrega de "[...] não apenas expressa relações, poderes e lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças" (Louro, 2014, p. 69), e sobretudo influência nos gostos, escolhas e predileções das pessoas.

Para propiciar interpretações para essas indagações iniciais recorremos ao relato da atriz negra brasileira Tais Araújo, mãe de uma menina e um menino, no entanto, seu depoimento terá como foco sua filha:

> Tenho uma filha de 2 anos e oito meses que ama rosa, enlouquece com princesas, brinca de mãe e filho o dia todo e chora quando entra numa loja de brinquedos querendo ferro e tábua de passar! Socorro! Confesso que, cada vez que vejo esse movimento todo dela, me arrepio da cabeça aos pés. Parece piada que minha filha aja de maneira tão contrária a

> tudo que eu acredito; mais ainda, de maneira contrária a tudo que prego no meu dia a dia, a tudo que acredito que seja uma construção social das mais cruéis que segregam meninas e traçam pra elas um único e fatídico destino, a tudo que fuja do roteiro traçado por essa construção que seja carregado de culpa e julgamentos! Não acredito que existam brinquedos de menina ou de menino. Quando minha filha nasceu, não comprei um brinquedo (Revista QUEM, 2017).

Relatou Araújo em 2017 em seu perfil no Instagram, sendo o mesmo texto republicado pela Revista Quem como matéria com o seguinte título: “Taís Araújo desabafa sobre filha gostar de brincar de "casinha": "Parece piada que minha filha aja de maneira tão contrária a tudo que eu acredito", pontuou a atriz.

Ao relatar as experiências de sua filha, ainda em tenra idade, a atriz Araújo destaca as complexidades enfrentadas na desconstrução de estereótipos de gênero que comumente são impostos. Mesmo não sendo seu objetivo abarcar todas as nuances que acompanham o tema, porém mesmo de forma breve suas análises dizem mais do que o esperado e o que se pode em um primeiro momento problematizar. O relato da atriz não apenas ilustra as tensões entre as concepções individuais e as normas sociais, mas também convoca a uma reflexão crítica sobre o papel da sociedade e da educação na construção identitária das novas gerações.

Nessa situação, temos uma mãe consciente das contradições relativas ao lugar da mulher na sociedade. No exemplo, ocorre uma “preferência” de sua filha por brinquedos e atividades tradicionalmente associadas ao universo feminino, apesar de contar com exemplos alternativos em casa. Isso pode ser explicado por uma série de fatores complexos, sendo um deles a socialização em outros contextos além do familiar, como o escolar, a mídia e suas propagandas, filmes, livros infantis e até mesmo nas músicas. Assim:

> Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros femininos ou masculinos, nos corpos é sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (Louro, 2013, p.11).

Vejamos que a escola, enquanto um ambiente de socialização, representa para a filha da atriz um espaço no qual ela internaliza ensinamentos muitas vezes sutis acerca das diversas representações de gênero presentes nesse contexto. Isso se evidencia nos

brinquedos, nas literaturas, na organização das filas, na segregação dos banheiros e até mesmo na maneira como os docentes interagem com as crianças. A imersão nessa dinâmica, frequentemente percebida como natural, contribui para a identificação com elementos associados ao gênero feminino. Embora essa identificação não seja necessariamente problemática, torna-se preocupante quando tais padrões são utilizados para justificar visões essencialistas que limitam outras possibilidades de escolha ou categorizam alternativas como inadequadas.

Desde o estágio fetal, quando a figura médica realiza a atribuição de gênero, declarando "é uma menina!" ou "é um rapazinho!", o indivíduo é inserido (sem escolha) nesse universo simbólico e material conhecido como cultura (Butler, 2018). Esta, por sua vez, é caracterizada por relações binárias entre os sexos, que estabelecem hierarquias e verdades, muitas das quais são consideradas naturais devido à sua repetição sem questionamento.

Esse processo resulta em uma percepção do gênero como algo inato (Butler, 2018), com base em uma coerência social que deve ser “respeitada” porque representa a ordem da matriz heterossexual, que compreende sexo, gênero e desejo por uma perspectiva estritamente dicotômica. Segundo Guizzo (2013) ao problematizar a construção de masculinidades e feminilidades na educação infantil, pondera que:

> Determinados modos de ser menino ou ser menina, lugares posições que cada um pode ocupar, são mostrados com frequência em múltiplas instâncias (na TV, em revistas, livros infantis, e, peças publicitárias) como se fosse “naturais” e, por consequência, incontestáveis. Dessa forma, modos de ser e estar no mundo, posições de sujeitos e lugares específicos, vão sendo inseridos ao discurso do senso comum (Guizzo, 2013, p. 33).

Interpreta-se assim, a partir das proposições de Guizzo (2013), que o discurso nunca circula livremente, já que ele tem o poder de validar verdades (Foucault, 2007) e quem o controla acaba por validar modos de ser meninos e meninas, enquanto, consequentemente, apaga outras expressões. Outro ponto importante ressaltado por Guizzo (2013) e que também Crenshaw (2002) permite compreender refere-se às diversas formas de linguagem mencionadas pela autora da citação desempenham um papel significativo na construção de identidades que se fundamentam em padrões de gênero e sexualidade é que, a depender da cor de pele, território, deficiência e classe, possuem

particularidades, uma vez que o contexto brasileiro não é apenas estruturado pela lógica do sexismo e do classicismo cotidianos, mas também pelo racismo (Gonzalez, 1987).

Embora exista essa diversidade, ela é interpretada sob a ótica de algo ou alguém que não se enquadra em uma norma pré-definida. Isso evidencia o processo discursivo, relacional e simbólico de construção das identidades, pois tanto aquelas consideradas "normais" quanto aquelas percebidas como "anormais" são fabricadas. Nessa dinâmica normativa, estabelecem-se hierarquias entre os sujeitos por meio da negação e da marginalização de outras manifestações corporais fora do escopo lido socialmente como padrão (Louro, 2014).

De acordo com as argumentações da filósofa estadunidense Butler (2018), já mencionada neste texto, o sexo, muitas vezes entendido de forma restrita com base nas características genitais, deve indicar (conforme os preceitos sociais aprendidos) que o desejo esteja direcionado ao gênero oposto. Isso implica que, dentro dos preceitos socialmente construídos e legitimados pelo saber-poder na esfera científica, sobretudo por uma perspectiva eurocêntrica, espera-se e deduz-se como algo inevitável que essa pessoa deve assumir uma identidade heterossexual, cisgênero e monogâmica. Qualquer desvio desse “padrão” estabelecido torna-se alvo de vigilância e controle (Foucault, 1976).

A partir desse cenário, é possível também dialogar com o filósofo Foucault (1976) quando ele afirma que a sexualidade no contexto ocidental é produzida discursivamente, atrelada a uma incitação discursiva sobre essa categoria, a fim de estabelecer verdades sobre o sexo através de discursos que normatizam, regulam, corrigem e definem o que é considerado normal e anormal em relação aos desejos sexuais e ao uso dos prazeres. Foucault (1976) denominou esse sistema de controle de dispositivo de sexualidade, o qual se constitui em um conjunto heterogêneo de racionalidades que moldam e governam os sujeitos e a forma como compreenderão suas experiências sexuais na sociedade (Foucault, 1976). Assim, dispositivo de sexualidade corresponde

> [...] o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder. O dispositivo de sexualidade tem, como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais

> detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global. Devem-se admitir, portanto, três ou quatro teses contrárias a pressuposta pelo tema de uma sexualidade reprimida pelas formas modernas da sociedade: a sexualidade está ligada a dispositivos recentes de poder; esteve em expansão crescente a partir do século XVII; a articulação que tem a sustentado, desde então, não se ordena em função da reprodução; esta articulada, desde a origem, vinculou-se a uma intensificação do corpo, à sua valorização como objeto de saber e como elemento nas relações de poder (Foucault, p.100-101, 1976).

Pode-se interpretar que a escola é um dos ambientes que desempenha um papel estratégico do dispositivo de sexualidade, cuja premissa é incidir sobre a subjetividade e influenciar a compreensão dos indivíduos em relação à sua sexualidade, visando corresponder a uma ordem consolidada como regra, isto é, uma sexualidade heterossexual reprodutiva para cumprir fins econômicos. Nesse jogo de diferenciação, há sempre uma assimetria presente, na qual a norma é estabelecida como parâmetro para identificar eventuais desvios. Como resultado, outras experiências de vivenciar feminilidades e masculinidades são marginalizadas, como, por exemplo, no currículo escolar, visto que:

> Como qualquer outro artefato cultural, como qualquer outra prática cultural, o currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos. O currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos o sujeito dados e formados de antemão. O currículo tampouco pode ser entendido como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que pré-existia à linguagem, ao discurso e à cultura. Em vez, disso, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos- e sujeitos também muito particulares, sujeitos de uma sexualidade (Silva, 2003, p.195).

Conforme apontado por Silva (2003), o currículo, enquanto um dispositivo que fabrica identidades e não apenas um transmissor e selecionador de conteúdo, está imerso em interesses situados em uma arena de disputa, sendo utilizado para fortalecer a concepção da visão de mundo daqueles que detêm o poder de impor significados sobre os demais. Como afirmado por Silva (2009, p. 105), "alguns grupos sociais estão em posição de impor seus significados aos outros. Não existe identidade sem significação. Não existe significação sem poder". São essas lógicas citadas por Silva (2003; 2009) que se encontram presentes na escola e que reverberam nos currículos, mas nunca são dadas como vencidas ou inquestionáveis. É justamente por existirem dentro das lógicas de poder que as resistências emergem inclusive situadas no interior dessas tramas, em meios as dualidades.

Dessa forma, o currículo não se limita apenas ao conteúdo pragmático que os estudantes devem adquirir de maneira aparentemente neutra ou distanciada. Tal percepção falaciosa contribui para a reprodução de um modelo hegemônico que exclui outras experiências e formas de corporalidade, uma vez que sua representação é apresentada como universal (Silva, 2015). Logo, nessa pretensa neutralidade universal, fundamentada na experiência do sujeito branco e masculino. Uma série de aprendizagens são delineadas, indicando formas de se tornar masculino e feminino e instruindo sobre maneiras de reconhecer-se e afirmar-se (Silva, 2015).

Isso constitui uma forma de violência, especialmente para as crianças negras, que enfrentam a falta de representação positiva no ambiente escolar, em decorrência do racismo presente na sociedade. Cíntia Cardoso (2018) argumenta que a violência do racismo se manifesta na educação infantil através da supervalorização da estética branca, em detrimento da negação da representatividade de negros/as. Há um silêncio que fala, pois as imagens representadas nas ilustrações de livros e nos informativos nas paredes escolares tratam o branco como norma e indicam o que é considerado belo e correto (Cardoso, 2018). Sua representação é indicada por meio de um silêncio tácito como modelo de humano, e os outros são aqueles/as que não correspondem a essa pretensa universalidade carregando consigo uma posição negativa que não deve ser celebrada.

Diante desse contexto, volto à situação da filha da atriz brasileira Taís Araújo, que em casa não teve contato com brinquedos que reforçam estereótipos de gênero. No entanto, é provável que ela tenha sido exposta a essas ideias em outros contextos, o que influenciou suas escolhas. Não há nada de inadequado em brincar de boneca, o que está em questão é que muitas crianças não têm a oportunidade de escolher outros interesses e, quando têm a coragem de se "desviar" das expectativas convencionais, frequentemente enfrentam hostilidade[3].

[3] Cabe ressaltar, em relação ao caso da atriz que, embora famílias com letramento crítico sobre as lógicas sutis e não sutis das relações de gênero busquem tensionar ou minimizar a presença de estereótipos no ambiente privado familiar, como no caso de Taís Araújo, não existe a possibilidade de escapar das subjetivações e dos ensinamentos. Isso ocorre pelo fato de que gênero é uma construção social que, antes mesmo do nascimento, já cria expectativas com base em uma genitália. Trata-se de um construto amplamente reforçado e difundido em diferentes instâncias, como mídia, escola, interações, publicidade, redes sociais, etc. Todo esforço é legítimo e possível para que essas normas não sejam ditadas como fixas e como destino biológico. Com o relato da atriz, as autoras deste escrito buscaram indicar que esse episódio não aponta para a ausência de estereótipos, nem desestimula toda tentativa de ir contra correntes dogmáticas enraizadas, pelo contrário, evidencia e possibilita justamente a reflexão sobre a força e a capilaridade das relações de poder que, embora presentes, podem e devem ser questionadas. O ato da atriz exemplifica essas micro-revoluções diárias que oferecem a oportunidade de que sua filha possa escolher.

É essa hostilidade que precisa ser combatida e aproveitada para questionar e desafiar os padrões que se estabelecem desde a infância, um modelo de masculinidade e feminilidade tóxicos que correspondem a uma sexualidade que faz operar o dispositivo da sexualidade, onde a diversidade é lida como problema, conforme aponta Louro (1998)

> [...] a sexualidade que é geralmente apresentada na escola está em estreita articulação com a família e a reprodução. O casamento constitui a moldura social adequada para seu pleno exercício e os filhos, a consequência ou a benção desse ato. [...] Nesse contexto que centraliza a reprodução, os/as homossexuais ficam fora da discussão. A homossexualidade é virtualmente negada, mas é, ao mesmo tempo, profundamente vigiada (Louro, 1998, p. 41).

Assim, tudo que remete a homossexualidade e que não responde à articulação citada pela autora: família-reprodução, passa a ser reprimido e vigiado. Isso resulta em situações em que meninos que expressam delicadeza ou têm preferência por brincar com brinquedos geralmente associados pelo senso comum como "coisa de menina" são percebidos como um problema que requer atenção, ao invés de serem reconhecidos como uma das muitas formas legítimas de expressão e interação com o meio. Nessa ação aparentemente banal, esse menino é induzido a compreender que atividades consideradas femininas são inferiores, enquanto as associadas ao universo masculino são vistas como superiores, influenciando assim sua percepção de poder sobre o gênero oposto desde tenra idade (Louro, 2014).

A curiosidade em conhecer ou explorar os brinquedos não deveria ser vista como algo errado e que indica uma divergência do que é “o certo”. Nessas situações, esse “errado” daquilo que é o “certo” é anunciado por um adulto contaminado pela lógica dicotômica de se relacionar e que se encarrega de incutir esse preceito nas crianças. A criança passa a nutrir, por meio dessas tramas e relações de poder entre e com os adultos, um sentimento de culpa e inadequação que não são delas, mas de uma sociedade cuja lógica é a normalização.

Isso também se manifesta nas representações de natureza racial que permeiam esse ambiente. Ao questionarmos a cor desses artefatos e a cor dos personagens presentes nas literaturas com os quais as crianças têm contato, não apenas na escola, mas também em outros contextos, percebemos que isso pode deixar marcas em sua subjetividade, muitas vezes de forma negativa (Carneiro, 2023).

Conforme explicado pela filósofa Carneiro (2023), com base na noção de dispositivo de Michel Foucault, a racialidade está intrinsecamente enraizada na estrutura da sociedade brasileira, uma vez que se originou a partir de uma organização de exploração escravista. O desejo de dominação subjacente a essa estrutura não desapareceu com o fim, ao menos legal, da escravização. Pelo contrário, ele persistiu, buscando instaurar novas, porém antigas, formas de desumanização do povo negro e de sua contribuição para a história, através do epistemicídio, que estabelece o sujeito branco como detentor do conhecimento universal.

Não há novas ou antigas lógicas racistas, o que existe é a implicação mútua entre o passado e o presente. O racismo carrega uma atemporalidade, pois o passado ainda reverbera no presente e o presente é consequência de um passado escravista e desumanizante, Grada Kilomba (2019) sustenta esse ponto com a premissa de que a colonialidade é uma ferida aberta e cotidiana.

Além disso, essa hegemonia se manifesta na ausência de representatividade das pessoas negras como protagonistas de sua própria narrativa, reforçando assim narrativas de inferioridade sobre a população negra (Carneiro, 2023).

Em decorrência disso, o movimento negro brasileiro tem reivindicado a denúncia e a ocupação desses espaços de poder, como a escola e a universidade, como um meio de introduzir novas perspectivas e promover mudanças não apenas no âmbito epistemológico, mas também social e no contexto da representatividade. Isso se dá através do confronto com as "pedagogias dominadoras/subalternizantes pelas quais foram desumanizadas/os" (Passos, 2022, p. 44).

Assim, o uso pedagógico da obra literária “Julián é uma sereia” assume o papel de desestabilizar e desmitificar a narrativa de uma infância única, que resulta no apagamento de outras corporalidades infantis. Visto que o currículo não deve ser tratado apenas pelo prisma de captura e reprodução da norma, mas como um instrumento de possibilidade aberto à criação de novos modelos de sociabilidades e representações, como veremos a partir da obra objeto de análise e discussão deste artigo.

> Isso significa argumentar que o currículo não deve ser visto apenas a partir dos enquadramentos, normatizações, padronização, reprodução, mas como um território de possibilidades, de escapes e de outros modos de vidas inventivos que fogem desses lugares nomeados, existentes e dados” (Oliveira; Ferrari, 2018, p. 27).

A compreensão dessa premissa pode levar à percepção de que o currículo é um campo de possibilidades em constante evolução e incertezas, e não apenas um produto estático que perpetua a lógica racista e sexista. Sempre há uma abertura em toda prática educativa, essa não se pretende jamais ser neutra, o que sugere a relevância de ter consciência, instrumentalização e comprometimento ético, político, legislativo com os seus efeitos. Isso encaminha para um fazer docente comprometido com a diversidade de existências e experiências. Não se trata, em hipótese alguma, de querer impor uma verdade, o ponto não é apenas falar de gênero, raça e/ou sexualidade, mas compreender, como docentes, como e quando isso aparece na educação, de modo a questionar discursos excludentes ensinados desde o momento do reconhecimento da figura médica como menino ou menina.

Na verdade, adotar essa visão conformista naturaliza a hegemonia do homem branco cisgênero como algo inerente e universal representado na literatura. O fato de não o reconhecer e, sobretudo, nomeá-lo como uma construção destinada à dominação e controle de corpos considerados subalternizados é o que permite que essa compreensão, por estar supostamente no campo da norma, não seja reconhecida como identitária e situada. Foi precisamente por ocupar o lugar de significação soberana que os "outros" não brancos tiveram suas histórias de resistências, contribuições e potencialidades apagadas. Jamais no sentido de dominação completo porque sempre houve resistências.

Conceição Evaristo (2009) argumenta que não houve apenas uma negação da integridade física das pessoas negras durante o regime de escravização, mas também uma negação de sua racionalidade e, consequentemente, de seu status como seres humanos, o que resultou na deslegitimação de importantes escritores/as negros/as.

> Entretanto, com bem menos visibilidade, existe, no interior mesmo da literatura brasileira, uma gama de produções que vêm se afirmando, aos poucos, como um discurso diferenciado ao compor personagens negras e seus enredos. Discurso que subverte não só o sistema literário brasileiro, mas também contesta a história brasileira que prima em ignorar eventos relativos à trajetória dos africanos e seus descendentes no Brasil (Evaristo, 2009, p. 24).

É por isso que a obra “Julián é uma sereia” de autoria de Jessica Love representa uma dessas literaturas que contrastam a lógica colonial que ainda tenta negar a humanidade de pretos/as. Além disso, é uma obra duplamente representativa, pois retrata uma criança negra que, socialmente, é percebida como um garoto, mas que se identifica

com elementos associados ao universo feminino. Essa representação não tem como objetivo permitir que quem a consome defina a identidade de gênero de Julian, mas sim mostrar que sua expressão corporal não deve ser limitada por categorizações pré-estabelecidas (Butler, 2018).

Essas "caixinhas" são limitações impostas pelo modelo colonial, que não se restringe apenas à questão racial, mas também se entrelaça com outros marcadores sociais, como gênero, sexualidade e raça. Portanto, uma abordagem interseccional nas narrativas literárias pode questionar o que normalmente permanece "silenciado", inclusive quando se trata de denunciar o racismo: a discussão de gênero e sexualidade. Isso reforça o entendimento de que todas as pessoas negras são ou devem ser heterossexuais, e que a expressão de gênero e desejo delas precisa necessariamente se alinhar com a ordem da matriz compulsória da heterossexualidade (Butler, 2018).

Na seção seguinte discutiremos estes marcadores raça, gênero e sexualidade a partir da literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira com ênfase na obra "Julián é uma sereia".

## Literatura de temática africana e afro-brasileira: "vó eu também sou uma sereia"

Neste artigo, opta-se pela utilização da nomenclatura "literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira", conceito cunhado por Eliane Debus (2017), deslocando o foco da autoria para a centralidade das temáticas abordadas. Tal escolha teórico-metodológica permite compreender a literatura não apenas a partir de quem a produz, mas sobretudo em relação aos sentidos que mobiliza e às representações que constrói acerca das culturas africanas e afro-brasileiras. Conforme destaca a autora, esse campo literário apresenta potencial para problematizar práticas antirracistas no universo da infância, tanto no espaço escolar quanto em outros contextos educativos, ao tensionar discursos hegemônicos e ampliar repertórios simbólicos (Debus, 2017).

Nessa direção, dialoga-se com Maria Cristina Gouveia (2005), ao compreender que infância e literatura estabelecem uma relação de caráter especular, na medida em que as narrativas literárias não apenas descrevem e caracterizam a criança, mas também participam ativamente da produção social da própria infância. Assim, as práticas literárias operam como dispositivos culturais que, ao representar determinadas infâncias,

contribuem para a construção de modelos, valores e normatividades que atravessam os modos de ser e existir das crianças.

No que se refere à representação de personagens negros na literatura infantil, observa-se que, a partir da década de 1920, conforme analisa Maria Cristina Gouveia (2005), personagens negros sujeitos passam a figurar nas narrativas de modo secundário, destituídos de agência e frequentemente associados a funções domésticas ou vinculados ao passado escravista. Tal configuração evidencia como a literatura, enquanto prática cultural, não apenas reflete, mas também produz e legitima hierarquias raciais, reiterando lugares sociais subalternizados para pessoas negras, como discute Lélia Gonzalez em "lugar de negro" de 1982.

Ainda que, nas décadas de 1970 e 1980, tenha havido o surgimento de personagens negros em posições de protagonismo, pesquisas como a de Araújo (2010) demonstram que essas representações, em grande medida, permaneceram atravessadas por discursos preconceituosos, marcadas pela recorrência de estereótipos e por diferentes manifestações de racismo. Esse movimento revela que a ampliação da visibilidade não implicou, necessariamente, uma ruptura com padrões hegemônicos de representação, mas, em muitos casos, manteve-se atrelada a imaginários racializados e hierarquizantes.

Nesse sentido, em diálogo com a perspectiva anteriormente apresentada, compreende-se que a literatura constitui um espaço de disputas simbólicas, no qual as representações de infância, raça, gênero e sexualidade são continuamente produzidas e tensionadas. Assim, a inserção de narrativas de temática africana e afro-brasileira, comprometidas com perspectivas antirracistas, mostra-se fundamental para deslocar tais padrões históricos e possibilitar a construção de outras formas de visibilidade e pertencimento.

Com a promulgação da Lei n.º 10.639/03, observa-se um aumento significativo da presença de personagens negros na literatura infantil, em parte impulsionado por demandas institucionais e também pelo próprio mercado editorial, que passa a responder às exigências legais e às pressões sociais, por maior representatividade nas narrativas . No entanto, a ampliação quantitativa dessas personagens não se traduziu, automaticamente, em transformações qualitativas nas formas de representação.

Nesse contexto, pesquisadores e pesquisadoras passaram a se debruçar de maneira mais sistemática sobre os modos como esses personagens são construídos, analisando seus traços fenotípicos, suas posições nas narrativas e os discursos que os atravessam.

Tais estudos evidenciam que a simples inserção de personagens negros não é suficiente para romper com lógicas racistas historicamente sedimentadas, uma vez que muitas obras ainda reproduzem estereótipos, discursos preconceituosos e processos de subalternização, operando, assim, na contramão dos princípios estabelecidos pela própria Lei n.º 10.639/03.

Essa contradição revela que as disputas em torno da representação racial na literatura infantil são também disputas de ordem simbólica e política, nas quais se confrontam projetos distintos de sociedade e de formação humana. Ao alterar o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n.º 10.639/03 não apenas institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, mas também se insere em um conjunto mais amplo de reivindicações históricas do Movimento Negro. Tais reivindicações apontam para a urgência de práticas educativas comprometidas com a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras, com a promoção de uma educação para as relações étnico-raciais e com a construção de referências positivas sobre a população negra (Brasil, 2004).

Dessa forma, pensar a literatura infantil nesse cenário implica compreendê-la como um campo estratégico na efetivação desses dispositivos legais, evidenciando a necessidade de produções literárias que não apenas incluam personagens negros, mas que também rompam com paradigmas eurocêntricos, racistas e excludentes.

Na direção de tensionar narrativas hegemônicas e produzir deslocamentos nos modos tradicionais de representação, toma-se como objeto de análise a obra "*Julián é uma sereia"*. A narrativa apresenta um menino negro que, ao retornar da aula de natação com sua avó, se depara com uma cena que reconfigura sua percepção de si e do mundo: o encontro com três mulheres que performam corporalidades dissidentes, evocando a estética das sereias no espaço cotidiano do metrô.

Mais do que um evento pontual na trama, esse encontro opera como um dispositivo de ruptura simbólica. O encantamento de Julián, direcionado aos cabelos, ao brilho, às caudas e à presença marcante dessas figuras, pode ser compreendido como a emergência de um processo de identificação que escapa às normatividades de gênero e às regulações da masculinidade hegemônica. Ao desejar e posteriormente performar essa estética, o personagem tensiona fronteiras socialmente estabelecidas entre o masculino e o feminino, evidenciando a fluidez das expressões de gênero no universo infantil.

Sob uma perspectiva das relações étnico-raciais, a centralidade de um menino negro como protagonista também se configura como um elemento contra-hegemônico, sobretudo quando articulada a uma narrativa que não o fixa em lugares de subalternidade. Ao contrário, Julián é apresentado como sujeito de desejo, imaginação e criação, o que contribui para a construção de outras possibilidades de existência e representação para crianças negras.

Além disso, a presença da avó na narrativa tensiona expectativas normativas ao não operar como agente de repressão, mas como mediadora de um gesto de acolhimento. Tal dinâmica desloca a lógica disciplinadora frequentemente atribuída às figuras adultas, abrindo espaço para leituras que valorizam práticas de cuidado ancoradas na aceitação e na escuta.

Nesse cenário, a indagação “Mas o que sua avó achará disso?” (Love, 2021) emerge como um ponto de inflexão na narrativa, ao explicitar a tensão entre o desejo da criança e as possíveis sanções sociais mediadas pela figura adulta.

A avó, nesse sentido, assume um papel central na condução da narrativa, uma vez que sua reação não apenas responde ao comportamento de Julián, mas também produz condições de possibilidade para sua expressão. Diferentemente de uma lógica normativa e disciplinadora, frequentemente associada às figuras adultas nos processos de socialização, sua postura se constrói como um gesto de acolhimento, deslocando expectativas de repressão e abrindo espaço para a legitimação de identidades dissidentes. Assim, a atitude da avó não apenas influencia, mas constitui o próprio desenrolar da narrativa, operando como mediadora entre o mundo social e as formas de existência do personagem.

No que concerne às páginas iniciais, a cena em que Julián se observa diante do espelho é particularmente significativa. O espelho, enquanto recurso simbólico, pode ser compreendido como um dispositivo de produção de subjetividade, no qual o personagem não apenas se vê, mas também se projeta e se reinventa. Trata-se de um momento de experimentação identitária, em que a criança elabora, por meio da imaginação e da performance, outras possibilidades de ser e estar no mundo. Essa cena evidencia como a narrativa constrói um espaço de autoexpressão que tensiona as normas de gênero, ao mesmo tempo em que afirma a potência criativa da infância.

**FIGURA 1**: Ilustração do livro "Julián é uma Sereia", de Jessica Love publicado pela editora Boitatá.



**Fonte:** Imagem retirada do livro "Julián é uma Sereia", de autoria de Jessica Love, 2021. Publicado pela Editora Boitatá. Disponível em: https://www.boitempoeditorial.com.br/julian-e-uma-sereia-152936

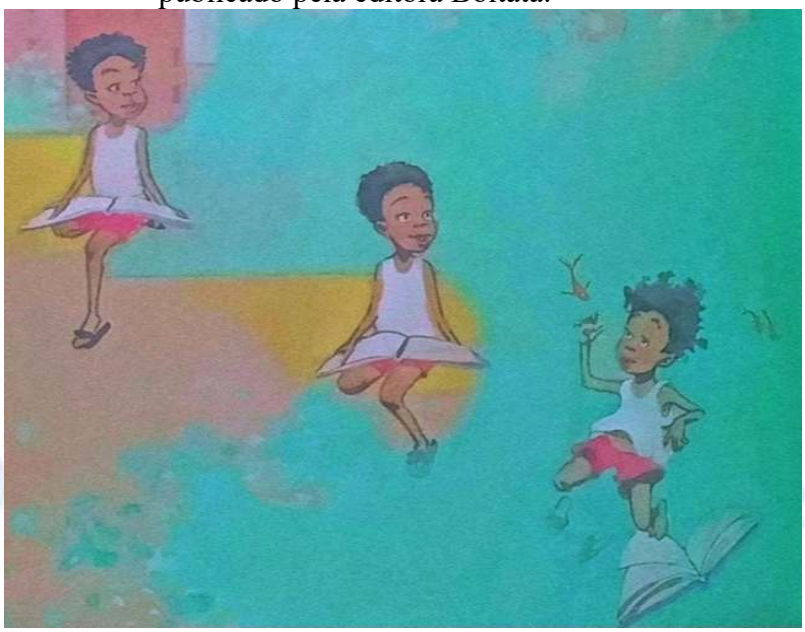
Percebemos que ele está com cabelo curto, condizente com o "corte de menino". Contudo, o reflexo no espelho mostra Julian com os cabelos compridos e cacheados, remetendo às madeixas de uma sereia. Podemos interpretar essa situação como uma subversão da ordem compulsória de sexo/gênero/raça, pois a coerência estabelecida pelos discursos jurídicos e médicos está sob suspeita (Butler, 2018). O reflexo no espelho desloca os binarismos de gênero e raça, justamente porque Julian não corresponde ao ideal de uma infância masculina padrão, que preconiza que meninos não devem se identificar com coisas que são estabelecidas socialmente como algo de menina.

Percebe-se também que, nesta narrativa, Julian é o protagonista, tem nome próprio e está inserido em um contexto familiar afetivo e acolhedor. Esses elementos, que à primeira vista podem parecer simples, são historicamente negados a personagens negros na literatura para as infâncias, que muitas vezes aparecem de forma anônima, secundarizada ou desvinculada de vínculos familiares positivos. O fato de Julian ocupar o centro da narrativa e ser reconhecido em sua individualidade rompe com essa tradição de invisibilização e subalternização.

Além disso, a presença recorrente do livro em suas mãos não é um detalhe neutro. Ela o posiciona como sujeito leitor e produtor de sentidos, deslocando a ideia, ainda

presente em muitos contextos, de que o acesso ao conhecimento e à imaginação mediada pela leitura seria um privilégio de determinados grupos. O livro, nesse sentido, funciona como um dispositivo simbólico que amplia suas possibilidades de imaginar, criar e projetar outros modos de existir. Há, portanto, uma articulação entre representatividade e agência: Julian não apenas é visto, mas pensa, sente, cria e transforma o mundo ao seu redor.

**FIGURA 2**: Ilustração do livro "Julián é uma Sereia", de Jessica Love publicado pela editora Boitatá.



**Fonte:** Imagem retirada do livro "Julián é uma Sereia", de autoria de Jessica Love, 2021. Publicado pela Editora Boitatá. Disponível em: https://www.boitempoeditorial.com.br/julian-e-uma-sereia-152936

Em uma ocasião, Julian, ao passear de metrô com sua avó, fica admirado com as sereias que encontra durante o caminho. Essas figuras, que surgem em um espaço cotidiano e urbano, rompem com a lógica do ordinário e introduzem um elemento de encantamento que captura seu olhar e sua sensibilidade. O encontro não se limita à e observação: ele provoca identificação, desejo e curiosidade, mobilizando a imaginação de Julián.

Ao chegar em casa, Julian solta sua imaginação e começa a atribuir novos significados aos objetos ao seu redor. Elementos simples do ambiente doméstico são ressignificados e transformados em componentes de sua fantasia, revelando a potência criativa da infância e sua capacidade de reinventar o mundo. Nesse processo, o corpo

também ganha centralidade: Julian experimenta gestos, movimentos e formas de expressão que expandem suas possibilidades de existência.

Esse momento evidencia não apenas a liberdade imaginativa, mas também a construção de sentidos sobre si e sobre o que é possível ser. Ao se projetar como sereia, Julian atravessa fronteiras simbólicas de gênero e identidade, apropriando-se de referências que, em outros contextos, poderiam lhe ser negadas. A cena, portanto, articula imaginação, corpo e representação, apontando para a importância de narrativas que legitimem diferentes formas de ser e existir na infância.

**FIGURAS 3 e 4**: Ilustrações do livro "Julián é uma Sereia", de Jessica Love publicado pela editora Boitatá.




**Fonte:** Imagem retirada do livro "Julián é uma Sereia", de autoria de Jessica Love, 2021. Publicado pela Editora Boitatá. Disponível em: https://www.boitempoeditorial.com.br/julian-e-uma-sereia-152936

As samambaias tornam-se um adorno para sua cabeça e as cortinas, sua cauda de sereia. Esse gesto de criação com elementos do cotidiano não apenas evidencia a potência da imaginação de Julián, mas também desloca o olhar sobre o que pode ser considerado belo, possível e legítimo. Diferentemente das representações recorrentes no século XX,

em que personagens negros/as eram frequentemente situados em posições subalternas e desumanizadas, a narrativa apresenta um enquadramento que reconhece a dignidade, a subjetividade e a agência dessa criança.

Julián, personagem principal, não é apenas inserido na história, mas a conduz. Há, portanto, uma ruptura com a lógica de marginalização simbólica: ele ocupa o centro da narrativa, age, imagina e transforma o espaço ao seu redor. Sua inserção em um contexto socioeconômico digno e marcado pela valorização de suas características fenotípicas contribui para a construção de uma infância negra afirmativa, que não se define pela falta ou pela negação, mas pela possibilidade.

No entanto, é importante tensionar essa leitura. Embora a obra represente um avanço significativo no campo da representatividade, ela também se insere em um cenário mais amplo em que tais narrativas ainda são exceções e não regra. A valorização da estética e da liberdade de expressão de Julián pode ser compreendida como um movimento de resistência às normas raciais e de gênero, mas também levanta a questão de até que ponto essas representações conseguem, de fato, tensionar estruturalmente as desigualdades ou se permanecem circunscritas ao plano simbólico.

Além disso, o fato de Julián poder "ser sereia" abre espaço para pensar as fronteiras de gênero na infância. A liberdade de experimentar o corpo, de performar identidades e de transitar entre referências tradicionalmente associadas ao feminino aponta para uma desestabilização das normas de gênero no currículo cultural. Ainda assim, essa liberdade está mediada por um ambiente que o acolhe, o que nos leva a questionar: em que medida essa experiência é possível para outras crianças negras em contextos marcados por maior vigilância, controle e/ou violência?

Assim, a narrativa não apenas amplia os horizontes de representação, mas também convoca uma análise crítica sobre os limites e alcances dessas imagens na produção de novos modos de ser, existir e imaginar a infância negra.

Outra questão presente no livro é sobre as consequências do "silêncio" como forma de exclusão e garantia da norma. O silêncio em tratar os padrões de gênero binários como sendo um dado natural faz com que Julián, no primeiro momento, sinta angústia em relação ao desejo de ser uma sereia e tenha medo da reação de sua avó. Um medo que ele próprio não saberia explicar, mas que estava presente. Mesmo sem ter consciência disso, ele sabia que, diante da sociedade, sua ação não seria vista como algo "correto" e/ou aceitável.

Mas sua preocupação e angústia desaparecem quando sua avó não o repreende; pelo contrário, a incentiva a ser quem ele quiser. Após essa conversa, ambos iniciam um passeio pela cidade contemplando outras sereias, que na ilustração são mulheres negras representadas em cores vivas e em momentos alegres.

A construção da identidade de corpos racializados ocorre por meio da negação de sua humanidade, porque o entendimento que a colonização tentou impor sobre esses corpos foi baseado em discursos que reforçam uma objetificação animalesca. Diante disso, faz-se necessário visibilizar experiências de crianças negras dissidentes em histórias infantis como a de Julián para tornar a escola um espaço de possibilidades (Gomes, 2003).

A partir das análises das narrativas e imagéticas da obra, podemos constatar um avanço e uma valorização do personagem que culmina em uma qualidade estético-literária que, segundo Araújo (2015), está no reconhecimento e afirmação dos grupos humanos em sua diversidade sexual, social, étnica e racial.

Outra questão importante a ser pontuada, e que possibilita algumas interpretações acerca do sentimento de negação e angústia por parte do personagem Julián, refere-se ao conceito de gênero como uma ferramenta analítica que extrapola a esfera acadêmica epistemológica, adentrando em constantes disputas e mudanças que se relacionam diretamente com a realidade social, na qual são delineadas as expectativas de comportamento para homens e mulheres dentro de uma determinada cultura. Essa dinâmica relacional nos leva a nos reconhecer como mulheres brancas ou negras, cisgêneras ou transexuais, como opostas da identidade masculina (Silva, 2003) da qual carrega, assim como a identidade feminina, expectativas sociais.

Nesse processo de reconhecimento, somos confrontados com a necessidade de corresponder a determinadas regras ou imposições sociais. Por exemplo, espera-se que meninas sejam delicadas, gostem de brincar de boneca e sejam recatadas, enquanto se espera que meninos sejam espertos, gostem de brinquedos que remetam a funções públicas, sejam briguentos, apreciem futebol e prefiram a cor azul. Essas expectativas sociais condizem com o que é esperado de um futuro adulto, em termos de sexualidades, isto é, responder à heterossexualidade (Louro, 2014).

No entanto, o protagonista do livro desafia essas normas sociais preestabelecidas. Julian, ao contrário do que é socialmente esperado de um menino, aprecia atividades delicadas, como se admirar no espelho vestido como uma sereia e fantasiar sobre seus

cabelos imaginários. Essa representação é simbolicamente significativa, especialmente para meninos negros, que muitas vezes são pressionados a adotar precocemente uma masculinidade hegemônica para serem valorizados em uma estrutura racista que os enxerga como ameaça ou os hipersexualiza (Gomes, 2003).

Assim, ao se permitir ser quem é, Julian não apenas reivindica seu direito de ser criança, mas também desafia os padrões impostos por uma sociedade que busca moldar e controlar as identidades de acordo com suas próprias normas.

**FIGURA 5:** Ilustração do livro "Julián é uma Sereia", de Jessica Love publicado pela editora Boitatá.



**Fonte:** Imagem retirada do livro "Julián é uma Sereia", de autoria de Jessica Love, 2021. Publicado pela Editora Boitatá. Disponível em: https://www.boitempoeditorial.com.br/julian-e-uma-sereia-152936

Outro aspecto simbólico apresentado ao longo da obra refere-se ao fato de o garoto Julian ter como referência de beleza e inspiração mulheres negras em suas múltiplas formas corporais, valorizando-as como figuras felizes e sorridentes. Ou seja, quando elas são retratadas, não estão tristes, trabalhando ou reclamando, o que contrapõe noções que as reduzem a narrativas reducionistas que negam o reconhecimento de sua plena humanidade (González, 1987).

Sobre o tema do "racismo e do sexismo na cultura brasileira", que também é o título do ensaio de autoria da filósofa, antropóloga, professora e militante do movimento negro Lélia González (1935-1994). O escrito situado na década de 1980, aborda o contexto da sociedade brasileira pós-abolição legal, utilizando o passado escravista como base para analisar o presente em que González estava inserida naquele momento histórico (final da década de oitenta).

O cerne da discussão refere-se ao racismo brasileiro enquanto um sintoma da neurose da cultura, sustentado pela negação com base em uma integração aparentemente celebrada, como é o caso do carnaval, justamente para encobrir sua lógica racista. Essa mulher negra denominada "mulata" pode ser vista como símbolo de beleza; no entanto, essa mesma mulher é "escondida" da esfera pública em outras épocas do ano. Quando é lembrada, é justamente para ser objetificada e, consequentemente, ter sua essência humana negada (González, 1987).

Segundo a autora, outro sintoma neurótico do racismo no Brasil é sua tentativa de usar esse corpo como um "atrativo cultural" e uma das especificidades da cultura brasileira, enquanto tenta a todo momento negar, apagar e secundarizar outras potencialidades de raízes africanas. Desse modo, González (1987), de maneira sagaz e brilhante, entrega a prerrogativa de que, por mais que tentem negar, há indicações, como o pretuguês, de que somos uma América Latina e que devemos nos orgulhar dessa marca (González, 1987).

No entanto, a narrativa que circula visualmente e discursivamente sobre a mulher negra na cultura brasileira coopera para que esse pertencimento seja negado, dado que a mulher preta é coisificada e estereotipada. Em alguns momentos, ela é "valorizada" e, em outros, "escondida" não mais em engenhos, mas nos porões das mansões de mulheres brancas e homens brancos (como empregadas).

Encontramos ao longo do texto dinâmicas que sustentam essa afirmação, sobretudo no que se refere às contradições em relação à integração da mulher negra na cultura brasileira, que, na medida em que é "desejada" em datas específicas (como o carnaval), tem sua humanidade reduzida e coisificada, mas que é mascarada devido ao mito da democracia. Essa "mulata" que é vista passa a ser também escondida (González, 1987).

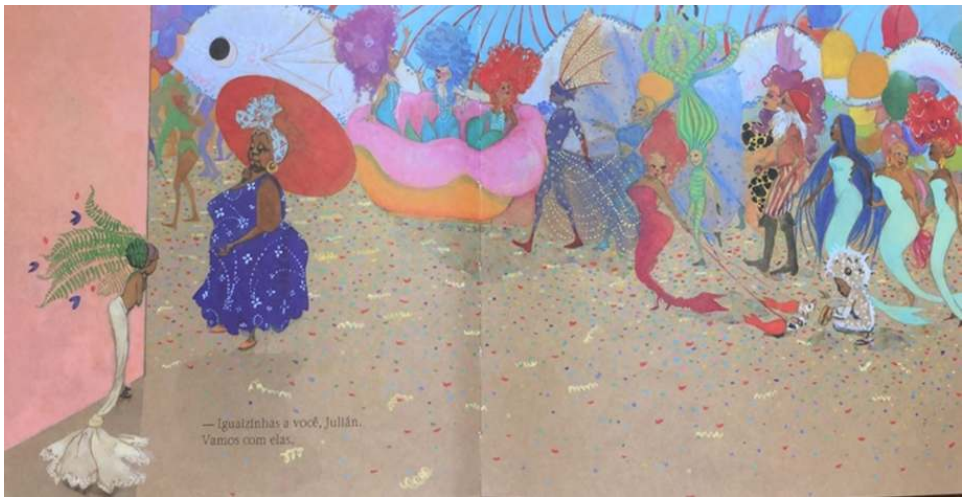
É precisamente por oferecer esse momento de fama que a negação do racismo se sustenta, pois no carnaval são vistas e "admiradas pelo mundo inteiro", mas após essa data emblemática no imaginário social e cultural brasileiro (carnaval), essa "mulher do samba" retorna ao papel imposto pelo racismo e sexismo: o de doméstica. Na metáfora trazida pela autora em relação à época da escravização, essa doméstica refere-se à mucama permitida pela culpabilidade branca em sua casa, ainda assim "no seu lugar" (González, 1987).

É por ser “tolerada” em determinados contextos e exaltada em seus aspectos físicos que o racismo que afeta suas vidas é negado e, ao ser negado, é reiterado, logo naturalizado, ora de maneira sutil, ora explícita, como na concepção de “boa aparência”, nos elogios por ter traços finos, entre outras dinâmicas. São nesses momentos que González (1997) evidencia que o racismo no Brasil existe; porém, essa suposta “cordialidade” acaba por relativizá-lo, e é assim que a neurose do racismo constitui uma marca da sociedade brasileira, justamente por estar nas bases de todas as relações (González, 1987).

Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira (1987) foi um texto necessário para aquele período histórico de 1984, e infelizmente para o atual. Por isso, o comprometimento e as contribuições de Lélia González (1987) na luta contra o racismo e o sexismo devem ser sempre lembrados e utilizados como ferramentas para tensionar essa neurose da cultura brasileira chamada de racismo do qual ainda persiste.

Nesse sentido, em paralelo com a discussão, o personagem Julian, ao se espelhar em outras mulheres negras por um sentido de afeto, cuidado e acolhimento, tensiona essa narrativa objetificante problematizada por González (1987), onde as imagens as reduzem ao cenário carnavalesco apenas e unicamente.

**FIGURA 6**: Ilustração do livro “Julián é uma Sereia”, de Jessica Love publicado pela editora Boitatá.




**Fonte:** Imagem retirada do livro “Julián é uma Sereia”, de autoria de Jessica Love, 2021. Publicado pela Editora Boitatá. Disponível em: https://www.boitempoeditorial.com.br/julian-e-uma-sereia-152936

Outro ponto que valoriza a narrativa dessa obra é o fato de que a avó de Julian não o repreendeu quando ele demonstra identificação com coisas socialmente associadas ao

universo feminino. Normalmente, a reação seria de repressão, medo e raiva por alguém próximo não corresponder ao modelo de criança socialmente imposto. A compreensão por parte de sua avó também contrasta com pesquisas que sempre partem do sofrimento e do preconceito. Embora tais denúncias sejam válidas, quando não se questiona essa reação, acaba-se por naturalizá-la e reiterar apenas a narrativa de dor e negação por parte da pessoa e dos indivíduos de sua convivência.

Nesse aspecto, a literatura pode configurar-se como uma ferramenta que combate o racismo e tensiona as hierarquias de gênero, mas ela também pode representar o contrário disso quando educadores não são instrumentalizados sobre essas questões em sua formação inicial e continuada. Assim, em vez de tensionar, ocorre a reiteração e, por conseguinte, a fabricação da heterossexualidade como regra e do branco enquanto modelo belo e humano (Oliveira, 2020).

Para que o "silêncio" que reforça a norma e a fábrica em contextos variados, especificamente na literatura e nos currículos escolares, seja rompido, faz-se necessária a compreensão, por parte dos educadores, de que o racismo não se manifesta apenas em atos explícitos de ofensas verbais. Ele atua nas imagens, nas músicas, nos livros didáticos, entre tantos outros artefatos. Isso, por sua vez, afeta as crianças negras que estão em fase de desenvolvimento e de construção e reconhecimento de suas identidades.

## Considerações finais

Ressaltamos que não se trata de apresentar conceitos complexos e situados, como gênero, raça, sexualidade e currículo, às crianças. A premissa proposta é a importância de oferecer narrativas, a crianças negras, brancas, indígenas e de outros pertencimentos raciais que viabilizem conteúdos positivos e incluam outras corporalidades e infâncias. Não se trata de impor identidades de gênero aos personagens, mas de visibilizar obras contra-hegemônicas e compreender seus significados, muitas vezes naturalizados ou despercebidos. Cabe a educadores e educadoras reconhecer esse potencial de tensionamento, garantindo, contudo, à criança a liberdade de interpretar a partir de sua imaginação e interação com as imagens.

As imagens analisadas ao longo deste trabalho evidenciam uma infância possível, saudável e vivível, em contraste com representações historicamente marcadas por subalternização e negatividade atribuídas a pessoas negras. Em uma sociedade

estruturada pelo racismo, a recorrente centralidade de corpos brancos consolida-os como norma, limitando os horizontes de identificação e pertencimento.

Narrativas como a obra analisada possibilitam a construção de relações pautadas no respeito à diversidade, indo além do cumprimento legal. Conforme o Parecer CNE 003/2004, compreender a complexidade da construção da identidade negra no Brasil implica reconhecer os mecanismos de desvalorização cultural e física historicamente mobilizados para sustentar a discriminação.

Nesse sentido, discursos, imagens e narrativas literárias como *Julián é uma sereia* contribuem para a afirmação de identidades étnicas positivas, ancoradas em princípios como a consciência histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e direitos e o compromisso com práticas educativas antirracistas. Tais princípios orientam o enfrentamento de lógicas hegemônicas e racistas, apontando para a construção de uma sociedade mais justa, plural e igualitária.

## Referências

ARAÚJO, Débora Cristina de. **Relações raciais, discurso e literatura infantojuvenil.** 2010. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 1, de 30 de maio de 2012. Brasília: MEC, CNE, 2012.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** Feminismo e subversão da identidade. 16. ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CRENSHAW, Kimberlé W. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.** Estudos Feministas, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade:** a construção do outro como não ser como fundamento do ser. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARDOSO, Cíntia. **Branquitude na educação infantil***:* um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis. 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2018.

BIGNOTTO, Cilza. **Monteiro Lobato e o racismo em livros infantis de sua época**. Uma menina centenária 100 anos de narizinho arrebitado. 2007.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para criança e jovens:** lendo Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Brás, Georgina Martins. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

EVARISTO, C. **Literatura negra:** uma poética de nossa afro-brasilidade. Scripta, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365. Acesso em: 28 mar. 2024.

FOUCAULT, Michel**. História da sexualidade:** A vontade do saber. Vol. 1. 3. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Alburquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1976.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

GUIZZO, Bianca Salazar. **Masculinidades e feminilidades em construção na Educação Infantil.** In: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar &; BECK, Dinah Quesada (Orgs.). Infâncias, gênero e sexualidade: nas tramas da cultura e da educação. Canoas: Ed. Ulbra, 2013

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje, São Paulo, p. 223-244, 1987. Disponível em: https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/2298. Acesso em: 27 mar. 2024.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as:** Um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Imagens do negro na literatura infantil brasileira**: análise historiográfica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 77-89, jan./abr. 2005.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. **A literatura como fonte para a história da infância:** possibilidades e limites. In: FERNANDES, Rogério; FARIA FILHO, Luciano Mendes; LOPES, Alberto (Orgs.). Para a compreensão histórica da infância. Porto: Campo das Letras, 2006. v. 1, p. 21-43.

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

LOURO, G. Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: Lp&A, 2006. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **Nem ao centro, nem à margem! Corpos que escapam às normas de raça e de gênero.** 1. ed. Salvador: Devires, 2020. ISBN 978-65-86481-07-5. p. 211-233.

OLIVEIRA, Danilo Araújo de; FERRARI, Anderson. **Interseccionalidade, gênero, sexualidade e raça**: os desafios e as potencialidades na invenção de outros currículos. Revista Diversidade e Educação, v. 6, n. 1, p. 21-29, jan.-jun. 2018. doi: 10.14295/de.v6i1.8234.

QUEM REVISTA. **Taís Araújo desabafa sobre filha gostar de brincar de casinha.** Revista Quem, 14 set. 2017. Disponível em:https://revistaquem.globo.com/QUEM-News/noticia/2017/09/tais-araujo-desabafa-sobre-filha-gostar-de-brincar-de-casinha.html. Acesso em: 13 abr 2026.

SOUZA, Mariana Silva. **O Percurso Imagético Literário**: um olhar para as ilustrações na literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. 121 f. Dissertação - Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2021.

SCOTT, Joan. **Gênero**: Uma categoria útil para análise histórica. Tradução de Christine Rufino e Maria Betânia Ávila. Texto original: Joan Scott – Gender: a Useful Category of Historical Analysis. Gender and the Politics of History. New York: Columbia University Press, 1989.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo e Identidade Social:** Territórios Contestados. (Org.). Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 123-135.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009 (pdf).

Recebido em janeiro de 2026.

Aprovado em maio de 2026.