



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

ISSN: 2318-0870

PUC-Campinas

Silva, Santuza Amorim da; Freitas, Daniela Amaral Silva
Representações dos negros na literatura infantil e juvenil1
Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 21, núm. 3, 2016, Setembro-Dezembro, pp. 311-322
PUC-Campinas

DOI: 10.24220/2318-0870v21n3a3452

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061643005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UNEM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Representações dos negros na literatura infantil e juvenil¹

Representations of the Afro-Brazilians in children's and teenage literature

Santuza Amorim da Silva²

Daniela Amaral Silva Freitas²

Resumo

Após a promulgação da Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras no ensino fundamental e médio das redes pública e privada de todo o país, observa-se, no cenário político-educacional, o desenrolar de uma série de ações para seu cumprimento. Uma dessas ações, realizada pela Prefeitura de Belo Horizonte, foi a produção e a distribuição de livros de literatura infantil e juvenil com foco na temática étnico-racial, para todas as escolas da rede municipal, com *kits* de literatura afro-brasileira. Com base em estudos que abordam a temática e com a utilização de abordagens qualitativas de pesquisa, este trabalho tem como objetivo investigar representações dos negros divulgadas nesses materiais. O argumento desenvolvido nesta análise é o de que os livros de literatura infantil e juvenil que fazem parte dos *kits* analisados, ao divulgar e valorizar a imagem, a cultura e o modo de vida da população negra, contribuem para o fortalecimento das identidades étnico-raciais.

Palavras-chave: Literatura infantil e juvenil. Relações étnico-raciais. Representações.

Abstract

After the enactment of Law 10.639/03, the teaching of Afro-Brazilian history and culture became mandatory in Brazilian public and private elementary and high schools. Consequently, the development of a series of actions in the political and educational scenario can be found. One of these actions has been accomplished by Belo Horizonte City Hall that consists of production and distribution of children's and teenage literature books to all the schools in the municipal network that focus on the ethnic and racial theme: Afro-Brazilian literature kits. Based on the studies on the theme, and using qualitative studies, the aim of present study was to investigate the Afro-Brazilian representations disclosed in these materials. The argument developed in this study is that these books contribute and strengthen the ethnic and racial identities by discussing and valuing the image, culture and the way of living of the Afro-Brazilian population.

Keywords: Children's and teenage literature. Ethnic and racial relations. Representations.

¹ Artigo elaborado a partir da tese de D.A.S. FREITAS, intitulada "*Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira de PBH: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?*". Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

² Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Pres. Antônio Carlos, 6627, Pampulha, 31270-901, Belo Horizonte, MG, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: D.A.S. FREITAS. E-mail: <danielaasfreitas@gmail.com>.

Introdução

O debate em torno da temática da literatura africana e afro-brasileira no, âmbito escolar, se situa em um contexto histórico-social mais abrangente de movimentos de afirmação identitária em vários países. A complexidade e o dinamismo das novas identidades culturais da contemporaneidade desafiam a elaboração de políticas para a diversidade cultural que levem em consideração a variedade e os problemas trazidos pelos movimentos sociais. Diante de tal desafio, com o foco nas reivindicações dos afrodescendentes da sociedade brasileira e no contexto da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), que tornou obrigatório o ensino História da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino, públicos e particulares, da educação básica de todo o país, tornou-se fundamental a edição e a distribuição de livros literários e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto no Art. 26A da Lei de Diretrizes e Bases. Tais livros e materiais devem abordar a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, no sentido de retificar vários equívocos que estiveram presentes na maioria das obras que circularam desde sempre no país.

Este trabalho, que aborda a relação entre os movimentos de afirmação identitária e a aprovação da Lei nº 10.639/03, tem como objetivo analisar representações dos negros presentes em livros de literatura voltados para crianças e jovens, cujo foco é a temática étnico-racial. Os materiais investigados fazem parte da ação engendrada pela Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), que organizou e distribuiu para todas as escolas da rede municipal os *kits* de literatura afro-brasileira. Com base nos estudos que abordam essa temática e com a utilização de abordagens qualitativas de pesquisa, foram então analisadas algumas representações dos negros que esses materiais produzem.

Parte-se do pressuposto de que as diferentes formas por meio das quais o negro tem sido dito, nomeado e apresentado ao longo da história repercutem na forma como é concebido hoje. Os mais

diversos discursos produzem diferentes narrativas sobre esse grupo social e, consequentemente, várias representações que competem e lutam entre si para adquirir um estatuto de verdade. O argumento desenvolvido neste artigo é o de que os livros literários, ao divulgar e valorizar a imagem, a cultura e o modo de vida da população negra, contribuem para o fortalecimento das identidades étnico-raciais.

Desse modo, o trabalho está dividido em três partes. Na primeira, contextualiza-se a emergência da Lei nº 10.639/03 e apontam-se alguns de seus desdobramentos nas políticas públicas de educação no município de Belo Horizonte. Em seguida, discute-se como a literatura infantil e juvenil tem sido escolhida como um lugar privilegiado para produzir e divulgar significados positivos sobre o povo negro, além de serem analisadas algumas obras literárias, com o objetivo de mostrar quais representações dos negros são produzidas. Por fim, são apresentadas algumas considerações.

Contextualizando a conquista da Lei nº 10.639/03

O cenário da educação brasileira nos últimos anos começa a lidar com novas proposições e orientações no que concerne ao trato com a diversidade e com as relações étnico-raciais. A implementação da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das redes pública e particular, trouxe novas conformações para o currículo posto nas escolas do país. No cerne dessa proposta, encontra-se imbricado o debate em torno do movimento das novas afirmações identitárias, visto que a Lei é o resultado de lutas e reivindicações históricas de movimentos que exigiram o reconhecimento das diferenças e a ocupação dos espaços sociais e públicos em que estão ancoradas as instituições escolares.

Nas últimas décadas, contrariando muitas previsões - que vislumbravam o processo de homogeneização na sociedade pós-moderna - assiste-se ao acirramento em torno dessas lutas. Nos anos

1960, conforme avalia Wieviorka (2002a), há uma mobilização dos movimentos em torno das diferenças culturais; nesse bojo, estavam os movimentos dos negros, dos homossexuais, das feministas, dos estudantes e dos imigrantes, dentre outros. A partir dos anos 70, a luta pelo direito às diferenças se conecta a outras reivindicações de natureza social, econômica, política e de acesso diferenciado a bens simbólicos e materiais, sustentadas principalmente pelos mais pobres. Vê-se que novos atores entram em cena, os excluídos e marginalizados, a maioria sem emprego e renda, e, diferentemente do que era colocado pelos movimentos anteriores, um discurso em torno da justiça social começa a ser articulado. Assim sendo, torna-se impossível negar, no interior desses movimentos, as questões das desigualdades e da exclusão social.

Para abarcar o entendimento desse processo, fazem-se necessárias algumas considerações sobre o que ocorria no cerne desse movimento. No que diz respeito às questões raciais, muitas transformações estavam acontecendo e, sob esse aspecto, Wieviorka (2002b) aponta o fenômeno do declínio do racismo clássico - que remete às diferenças de cunho biológico, intelectual e físico -, sendo substituído por um novo racismo - cultural e diferencialista. Esse novo racismo, de acordo com Wieviorka (2002a, p.36), não se

[...] assenta mais na hierarquia, mas na "diferença", já não nos atributos naturais imputados ao grupo "racializado" mas na sua cultura, na sua língua, na sua religião, nas suas tradições, nos seus costumes. O novo racismo, nesta perspectiva, insiste na ameaça que a diferença dos grupos visados faria pesar sobre a identidade dos grupos dominantes.

Com isso, a discussão sobre os modos de abordar a diferença ocupa o centro do debate, e os grupos minoritários, bem como os movimentos de afirmação identitária, colocam a diversidade como novo "paradigma de convivência" (Gonçalves & Silva, 2000). A nova realidade faz com que os grupos passem a reivindicar o reconhecimento, isto é, agora não se trata de tolerar as diferenças, mas de garanti-las como direito, inclusive, por meio de políticas públicas. Os

movimentos passam a focar em dimensões identitárias e étnicas como critérios de estruturação do espaço público e, para isso, exigem o cumprimento dos princípios constitucionais e de vários direitos sociais na realidade concreta vivenciada por esses grupos.

Esse debate repercute no meio educacional, principalmente a partir da década de 1970. Nessa ocasião, adentram nas escolas as discussões em torno do multiculturalismo e a crítica ao currículo que desconhece as diferenças e a pluralidade das experiências culturais fundadas na diversidade de gênero, raça e classe social, dentre outras. Atualmente, constata-se que o debate ganha centralidade e toma fôlego nas diferentes esferas sociais e mundiais. No contexto escolar, há uma retomada e uma intensificação dessa proposta na perspectiva intercultural crítica, que pretende, conforme Canen (2001, p.61),

ir além da valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos, para questionar a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como 'diferentes' no seio de sociedades desiguais e excludentes.

Tal entendimento faz com que se reconheça, cada vez mais, que os currículos, no que tange às questões étnico-raciais, apresentam inúmeras limitações e estão fechados à perspectiva multiétnica. Para alguns grupos, urge o reconhecimento de seu patrimônio cultural, visto que muitos sofreram imposição cultural e a eles foi negado o direito de participar da construção da herança cultural da sociedade em que estão inseridos.

Enfim, multiplicam-se as afirmações coletivas de grupos sociais diversos - religiosos, étnicos, ecológicos, deficientes físicos - exigindo que a sociedade e a escola repensem os particularismos culturais em sua diversidade e experiências históricas. O caráter político instaura uma dinâmica de distinção cultural e faz com que se articulem novos projetos em busca de transformações que contemplem as

demandas de diferença cultural e social. A esse respeito, a Lei nº 10.639/03, já mencionada, representa uma conquista legal como resultado de antigas reivindicações do movimento negro, mediante a compreensão de que, por meio da educação, há que se superar o mito da democracia racial que perpassa toda a história do país.

Na visão do movimento, a presença dessa temática no cenário da educação e em seus espaços pode ser um dos projetos de superação da exclusão social e da marginalização do negro na sociedade brasileira. Nesse domínio, historicamente, assistiu-se de forma ininterrupta à omissão relativa à temática bem como à circulação de materiais que fomentaram representações estereotipadas do negro, além da pouca valorização e da visão reducionista da História da África, o que contribuiu sobremaneira para alimentar preconceitos. Assim sendo, a educação e tudo que a constitui, sobretudo a escola, apresentam-se como espaço que deve ser conquistado na luta pela superação das desigualdades e pela afirmação identitária, seja cultural ou social.

Entende-se que, no contexto do ensino, o currículo é uma importante ferramenta quando se trata do desenvolvimento de conteúdos e das experiências de aprendizagens. O currículo configura-se como um campo de tensões e por ele perpassam questões de ordem pedagógica, política e cultural. Compreendido como campo de tensão, não pode ser concebido como mero transmissor do conhecimento na perspectiva de “revelação ou transcrição do real”, uma vez que ele produz significados e, por isso, “a transcrição é que é real” (Silva, 1999, p.64).

Essa concepção de currículo encontra-se estritamente relacionada às propostas das diretrizes curriculares para o trabalho com a diversidade étnico-racial. Levando-se em conta as considerações de Silva (1999, p.64) de que “a produção da identidade e da diferença se dá, em grande parte, na e por meio da representação”, as transformações propostas - como a produção orientada do material pedagógico e a formação para o trato com a temática racial - visam, sobretudo, oferecer subsídios

para negros orgulharem-se de sua origem africana, para os brancos, permitir que identifiquem as influências, as contribuições, a participação e a importância da história e da cultura dos negros, no seu jeito de ser, viver, de se relacionarem com as outras pessoas (Brasil, 2004a).

Pode-se inferir que, entre os movimentos de afirmação identitária, o movimento negro já pressupunha o “currículo como um terreno de luta em torno da representação”, ao reivindicar a implementação de leis e diretrizes que tivessem impacto no currículo da escola (Silva, 1999, p.64). Isto é, havia percebido e denunciado que concepções dominantes no currículo invisibilizavam vários aspectos da presença e das contribuições dos africanos e dos afro-brasileiros para a história do país, o que auxiliou para a construção de mitos fundadores que excluíram o negro da história, e para o reforço do mito da democracia racial. Em suma, o surgimento dessa Lei é uma resposta às demandas históricas do movimento negro e de educadores engajados para que, por meio de suas diretrizes e de seus desdobramentos, possam-se alterar currículos, visando reconstruir a história do povo africano e afro-brasileiro e dar lugar a discussões que contemplem sua história de lutas e resistências e valorizem suas tradições, religiões, costumes etc. Ou seja, luta-se para colocar em circulação representações diversificadas e positivas do negro.

Representação é compreendida aqui como “apresentações, isto é, são formas culturais de referir, mostrar ou nomear um grupo ou um sujeito” (Louro, 1997, p.98). Esse conceito de representação focaliza a linguagem, pois se refere à forma como o outro é apresentado, nomeado e dito nos diversos espaços e artefatos: televisão, histórias em quadrinhos, jogos eletrônicos, filmes de animação, músicas, livros literários, entre outros. A representação é, nessa perspectiva, uma forma de conhecimento e de divulgação do outro e, portanto, ela é “central na formação e produção da identidade social e cultural: é por meio da representação que construímos a identidade do outro e, ao mesmo tempo, a nossa” (Paraíso, 2004, p.59).

Vê-se então que, com a promulgação da Lei nº 10.639/03, os estabelecimentos escolares brasileiros foram obrigados a se inteirar dela e a procurar fazer as devidas adaptações para que ela fosse cumprida. Vê-se então que, com a promulgação da Lei nº 10.639/03, os estabelecimentos escolares brasileiros passaram a ter que se inteirar dela e a procurar fazer as devidas adaptações para que pudesse ser cumprida.

São várias as ações nessa direção. Estão previstas, para sua dinamização, desde a formação de professores no campo da temática até a dotação de material adequado à proposta, como livros didáticos, teóricos e literários, para os diferentes níveis e modalidades de ensino. Tais ações ficam claras nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004b), que preconiza a ampliação do “foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica”. Observa-se, então, em todo o país, uma busca para que se concretize o que está previsto nas diretrizes. Logo, são vários os materiais que começaram a ser produzidos com a intenção de engendrar uma educação que pudesse subsidiar os princípios preconizados, quais sejam, a valorização e o reconhecimento da cultura e história africana e da identidade do povo negro. Nesse sentido, tendo em vista que este trabalho contempla como lócus de pesquisa a rede municipal de Belo Horizonte, faz-se necessário contextualizar as ações implementadas por essa rede em tal direção.

Repercussão da Lei nº 10.639/03 na rede municipal de Belo Horizonte

Essa rede de ensino, para cumprir as propostas das diretrizes curriculares de forma mais apropriada, criou, em 2004, o Núcleo de Relações Étnico-Raciais. O Núcleo organizou suas atividades, a princípio, em três eixos de trabalho: formação de profissionais da educação; investimento em materiais didático-pedagógicos e construção de uma política efetiva de superação das desigualdades no espaço escolar (Santana, 2006). Assim, oferece suporte técnico para a

formação continuada dos profissionais de educação do sistema municipal de ensino, por meio de minicursos, seminários, oficinas e mostras de literatura afro-brasileira. Desenvolve também, como uma de suas ações, a organização e a distribuição dos *kits* de literatura afro-brasileira, que têm subsidiado o trabalho dos professores com a temática nas escolas da rede municipal.

Ao todo, já foram organizados e distribuídos 5 *kits*. O primeiro deles, composto por 56 títulos, foi distribuído em 2004. O segundo *kit*, com 61 títulos, foi distribuído em 2006. O terceiro *kit*, com 158 títulos, foi entregue em 2007. O quarto *kit*, com 92 livros, chegou às escolas em 2010. O quinto e último *kit*, composto por 62 livros, foi organizado e distribuído em 2012. Os dois últimos *kits* também trazem DVDs que abordam a temática étnico-racial. Para subsidiar o trabalho docente na escola, foram elaborados e distribuídos também cadernos de resenhas dos livros que compõem cada um dos *kits*. Os *kits* são compostos por livros teóricos, voltados ao professor, e por livros paradidáticos e literários infantis e juvenis, voltados aos estudantes. Ao todo foram distribuídos 429 títulos diferentes para cada uma das 186 escolas da rede municipal de educação de Belo Horizonte.

O lançamento de cada *kit* foi feito por meio do evento denominado Mostras de Literatura Afro-Brasileira, que teve como objetivo “a divulgação do *kit* de literatura afro-brasileira e a potencialização de seu uso pelos profissionais da educação” (Santana, 2011, p.142). Ao todo, foram realizadas cinco mostras para promover os cinco *kits* de literatura afro-brasileira organizados e distribuídos pela PBH. Tais mostras, geralmente organizadas em parceria com universidades e movimentos sociais, caracterizaram-se pela diversidade de atividades, tais como palestras com escritores, oficinas, cursos, mesas-redondas para professores e estudantes, apresentações culturais, contação de histórias, entre outras (Santana, 2011).

De modo geral, os livros de literatura que compõem os *kits* apresentam uma grande diversidade de histórias, imagens e significados, o que contribui para que os povos africanos e afro-brasileiros passem a ser representados em diferentes perspectivas, e não

mais de forma homogênea como anteriormente. Isto é, as personagens negras aparecem em contextos e situações diversificadas, como protagonistas das histórias, ocupando o lugar de heróis, integradas em comunidades e na sociedade, e não mais em situação subserviente, oprimida e silenciada.

Nos últimos *kits* nota-se a presença de títulos que contemplam também aspectos relacionados à cultura indígena e às questões de sexualidade e gênero. Conforme as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais do município de Belo Horizonte, o principal objetivo do Núcleo passou a ser “fortalecer a política educacional, que tem por princípio uma educação de qualidade que inclua a todos, sem distinção religiosa, econômica, política, de gênero, raça e etnia” (Secretaria Municipal da Educação, 2013, p.6).

A literatura infantil e juvenil (afro-brasileira) no contexto da Lei nº 10.639/03

Atualmente, é reconhecida a importância da literatura infantil na formação do sujeito como leitor. A literatura infantil tem o poder de constituir, para a criança, um elo lúdico entre, de um lado, o mundo do imaginário e do símbolo subjetivo, e, de outro, o mundo da escrita e dos signos convencionalizados pela cultura. A experiência simbólica e a importância da literatura são cada vez mais reiteradas por autores que acreditam que ela também desempenha a função de promover a democracia cultural na contemporaneidade. Para Cândido (p.191), a literatura constitui um direito humano: “a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”. Para Soares (2004, p.31)

a leitura literária democratiza o ser humano porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes - compreensão e tolerância são condições essenciais para a democracia cultural.

É importante ressaltar que a leitura literária é tomada nesta reflexão como objeto cultural, ou seja,

ela é vista como uma prática sociocultural complexa que, sob a perspectiva da História Cultural ou da Sociologia, passa a ser considerada como resultado de diferentes modos de apropriação. Poder-se-ia, assim, vincular as práticas de letramento literário das obras aqui tratadas, ao que Street (2014) nomeia como letramento ideológico. Ou seja, o letramento assumido como prática social vinculada ao contexto social dos sujeitos, concebido como construção social e histórica inscrita em relações de poder e permeada por diferentes crenças e saberes, em distintos tempos e espaços. Isso significa que, em diferentes lugares, tempos e contextos, os usos que são feitos desse artefato cultural se inscrevem nas práticas específicas que os produzem (Chartier, 1998).

Entende-se, então, que a leitura literária não se encontra desvinculada da realidade circundante e que, nesse sentido, está circunscrita às práticas de letramento social - uma prática cultural inserida na diversidade da dinâmica cultural na qual vive a criança, o adolescente e o jovem. Nesse sentido, pode-se afirmar que “misturada à vida social, a leitura literária merece atenção da comunidade, por constituir uma prática capaz de questionar o mundo já organizado, propondo outras direções de vida e de convivência cultural” (Paulino, 2014, p.177).

Assim, compreende-se que a literatura veicula um discurso que influencia crenças, comportamentos e atitudes e, por isso, é crescente no campo educacional a preocupação com a produção de obras que busquem sensibilizar o público infantil e juvenil para as temáticas que abordem as diferenças culturais. Entende-se que o contexto escolar passa a ser um espaço profícuo de valorização de distintas culturas presentes na sociedade, ao proporcionar a leitura crítica e reflexiva dos processos sociais e históricos que fizeram emergir a pluralidade cultural (Gomes, 2003).

Em relação à presença da temática étnico-racial e à representação do negro na literatura infantil e juvenil, a produção vem se expandindo aos poucos. Até 1920, podia-se observar uma ausência de personagens negras em livros literários infantis brasileiros e, quando apareciam em alguma obra,

geralmente remetiam a um passado escravocrata ou figuravam em cenas domésticas (Gouvêa, 2005). Em seguida, assistiu-se a um deslocamento: personagens negras começaram a aparecer na produção literária voltada à criança no Brasil, porém apresentadas de forma estereotipada e descritas “a partir de referências culturais marcadamente etnocêntricas que, se buscam construir uma imagem de integração, o fazem a partir do embranquecimento de tais personagens” (Gouvêa, 2005, p.79). Apenas a partir de 1975, com o objetivo de se discutirem temas como o preconceito racial, é que se pode encontrar uma gama de livros de literatura infantil e juvenil mais comprometidos com outra representação da vida social brasileira (Jovino, 2006). Somente então é que a cultura e as personagens negras passam a figurar com mais frequência. Entretanto, Escafanella (2007), ao analisar as representações do negro na literatura infantil do período de 1976 a 2000, mostra que ainda permanece pouco expressivo o número de personagens negras no texto e nas ilustrações, bem como uma representação estereotipada. Ainda nessa direção, Oliveira (2003) em sua dissertação de mestrado, aponta que a literatura disponibilizada até então tende a apresentar os negros associados à pobreza, desamparados, desprovidos de família, tutelados pelo branco bom, inferiorizados e sujeitos à violência verbal e/ou física e enaltecidos pelos atributos físicos, reforçando, conforme a autora, o mito da democracia racial.

Assim, a literatura infantil e juvenil brasileira, ao reiteradamente não retratar a vida e os modos de ser e de se comportar dos negros, ou a fazê-lo de modo estereotipado, contribuiu para reforçar discursos que promoveram sua exclusão social. Ainda hoje, diversos discursos que circulam na sociedade, ao apresentarem os negros de forma subserviente, inferior e desqualificada, contribuem para manter um quadro de desigualdade. Tal dado pode ser confirmado pela pesquisa de Debus (2009), que, ao realizar um levantamento da produção literária sobre essa temática em dez catálogos editoriais dos anos de 2005 e 2006, aponta que a maioria dos títulos ainda não faz referência ao negro e que os que o fazem são

encontrados em quantidade significativamente inferior. A autora afirma que

a visão etnocêntrica nos impingiu um repertório de textos que calou a voz dos negros, ora pela não inclusão como personagem/protagonista das narrativas, ora pela construção de um discurso hegemônico em que história e ficção traziam a versão dos vencedores (Debus, 2009, p.1).

No entanto, não se pode negar que, recentemente, observa-se um crescente investimento na produção literária para o público infanto-juvenil, bem como a sensibilização para as temáticas que tratam das diferenças culturais, que ganham destaque no campo dessa produção. Alguns fatores, como a articulação dos movimentos sociais, as políticas de igualdade e a instauração de uma nova percepção da diversidade cultural, consolidados nos últimos vinte anos, contribuíram para que esse tipo de literatura, considerada pelos cânones como gênero inferior, saísse da condição de marginalidade e se tornasse relevante para a construção de identidades culturais positivas.

Novas leituras: em busca do rompimento

Ao abordar e tratar as obras produzidas com a intenção de se adequar às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, buscou-se analisá-las a partir de uma concepção de literatura infantil e juvenil compreendida como um artefato cultural, que propõe pedagogias e currículos culturais. Assim, a literatura, bem como outros artefatos que circulam no âmbito das escolas, produz sentidos sobre o mundo e disputa “espaço com discursos provenientes das mais diversas esferas (familiar, escolar, religiosa, política...) para a produção de saberes e de sujeitos” (Freitas, 2014, p.13). Nesse sentido, as pesquisas do campo do currículo têm revelado que este contribui para reafirmar desigualdades, tanto de classe, como de gênero e raça. A produção literária aqui em jogo procura fiar outras teias nas relações de poder desse campo, no

ambiente escolar, e garantir a proposição de novas configurações identitárias por meio dessa ferramenta.

Uma análise geral das obras que compõem os *kits* revela que o eixo centralizador das obras é perpassado pela questão étnico-racial. Salienta-se que algumas temáticas reaparecem frequentemente dentro da temática geral, quais sejam: o herói negro, elementos da cultura africana e afro-brasileira, religiosidade africana, além de temas que envolvem o preconceito e o racismo, cuja preocupação maior é a tentativa de romper com o modelo anterior, ou seja, de depreciação e inferiorização do negro.

A título de exemplo, foram analisadas algumas obras presentes nos *kits* e que atualmente circulam dentro das escolas públicas de Belo Horizonte. Além dos inúmeros títulos que apresentam crianças negras como personagens centrais nas histórias, isto é, como protagonistas de ações e aventuras que encantam os leitores, observam-se no acervo vários títulos que fazem menção a personalidades negras, destacando sua importância. Como exemplo, pode-se citar a obra "Aleijadinho" (Caruso & Bonito, 2002), que retrata a biografia do grande artista mineiro do Brasil Colonial, ou a obra "A ginga da rainha" (Amâncio, 2005), em que a história da rainha Njinga Mbande, nascida em Angola em 1582 e verdadeiro mito da história africana, é recontada em meio à narrativa.

Uma das personalidades que mais aparece é Zumbi dos Palmares, até mesmo devido à sua importância no Movimento Negro: o dia 20 de novembro, data de sua morte, foi escolhido para se comemorar o Dia Nacional da Consciência Negra. Há três títulos que fazem menção direta a esse ícone do movimento de resistência à escravidão dos negros: "Zumbi, o despertar da liberdade" (Braz, 1999); "Zumbi dos Palmares" (Cardoso & Siqueira, 1995) e "Zumbi: o último herói dos Palmares" (Caruso, 2005). Ao ressaltarem a importância dessas personalidades, os *kits* seguem a orientação do Parecer CNE/CP nº 003/2004 (Brasil, 2004a, p.245), que aponta a necessidade de se fazer a

[...] divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios

da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social.

Outro livro trabalhado nos *kits* - "Falando Banto" (Gaspar, 2008) - dá destaque à cultura africana ao colocar como tema central uma língua que trouxe várias contribuições para o português falado no Brasil. Em sua narrativa, a autora explora palavras de origem africana presentes em nosso cotidiano. A riqueza desse vocabulário é apresentada em várias situações: na vida das crianças, na dança dos adultos, na culinária, nas expressões corriqueiras, no jeito de falar das malandragens, no modo de referir a certos espaços e nomear áreas urbanas, nas canções de ninar, na música, nos nomes de plantas e animais. A autora sugere que muitas palavras usadas no livro são de origem banta, mostrando um importante aspecto da influência africana sobre a cultura brasileira. Além disso, ao final da história, o livro oferece um glossário com o significado das palavras apresentadas, o que constitui mais um incentivo para o trabalho com esse material nas escolas.

Livros que seguem na mesma linha de valorização de elementos da cultura africana e afro-brasileira são os da coleção "Lembranças Africanas". Cada um dos livros retrata um elemento diferente, como se pode notar pelos títulos: "Feijoada" (Rosa, 2005a), "O tabuleiro da baiana" (Rosa, 2006), "Jongo" (Rosa, 2005b), "Maracatu" (Rosa, 2004a) e "Capoeira" (Rosa, 2004b). Na orelha de um dos livros lê-se o seguinte texto que explica a coleção:

Era uma vez um país chamado Brasil. Depois que os portugueses tomaram posse do país, trouxeram da África muitos negros para trabalhar como escravos. Eles trouxeram suas músicas, suas danças, suas línguas, sua religião e muitos outros costumes, que com o passar dos anos, foram se misturando com os dos índios que aqui moravam e com os dos portugueses. Vários desses costumes viraram partes importantes da cultura do país, mas muita gente não se lembra de que eles foram

trazidos pelos escravos. A coleção Lembranças Africanas fala dessa herança (Rosa, 2005).

Outro elemento importante que deve ser destacado nas obras analisadas é a tendência a abordar a questão da religiosidade. Tal abordagem se faz necessária tendo em vista o preconceito em relação às manifestações religiosas de origem africana, que muitas vezes são concebidas como uma prática pagã ligada a rituais satânicos. São várias as obras que se inscrevem nessa direção, como, por exemplo, os livros "Xangô, o Trovão" (Prandi, 2003); "Ifá, o adivinho" (Prandi, 2002); "Ogum, o rei de muitas faces e outras histórias dos orixás" (Chaib & Rodrigues, 2005); "Os príncipes do destino: história da mitologia afro-brasileira" (Prandi, 2001), entre outros que retratam diferentes aspectos de religiões de matriz africana. As obras tentam mostrar que essas manifestações religiosas fazem parte de uma cultura diferente e não devem, por esse motivo, ser desprezadas ou desvalorizadas, e, sim, respeitadas.

Trabalhar com esses textos coaduna com as indicações de Santos (2010), visto que eles permitem contribuir para a superação das intolerâncias religiosas e para a valorização do sagrado. O autor alerta para a necessidade de superar o discurso da simples educação para a tolerância, visto que tal concepção traz marcas de ambiguidade. Ele aconselha que a escola aborde as experiências religiosas presentes na sociedade e que a educação

[...] ofereça elementos cognitivos e afetivos sobre a experiência do sagrado nas religiões de matrizes africanas, que estão relacionadas com a construção da autoestima dos afrodescendentes e de todos (as) o (as) brasileiro (as) que não têm o sentido positivo da matriz civilizatória africana (Santos, 2010, p.15).

Alguns livros retratam situações de racismo vivenciadas por personagens negras. Em "Felicidade não tem cor" (Braz, 1994), por exemplo, a narradora, uma boneca negra, conta a história de sua amizade com Fael, um menino negro que, pelo fato de sofrer muito com o preconceito dos colegas, tem o sonho

de se tornar branco. Para isso, acha que a solução está em conseguir o endereço de Michael Jackson e lhe perguntar como fez para ficar branco. Em "A cor do preconceito" (Campos *et al.*, 2006) e em "Pretinha, eu?" (Braz, 1997), observam-se enredos semelhantes. As protagonistas das histórias, meninas negras, ao ganharem uma bolsa de estudos, saem de suas escolas, na periferia, para estudar em colégios particulares, com poucos alunos negros. Nesse novo cenário, elas enfrentam uma série de questões ligadas ao racismo, ao preconceito, à intolerância e descobrem aos poucos como se posicionar frente a isso. Ao retratarem situações corriqueiras de discriminação pelas quais passam as personagens, os livros explicitam e denunciam como o racismo está presente nas relações sociais e as consequências de tais atos na vida de crianças e adolescentes, contribuindo assim para se combater o mito da democracia racial, que "parte da formulação apriorística da existência de relações harmoniosas entre os diferentes grupos étnico-raciais" (Gomes, 2007, p.101).

Se por um lado há livros que retratam de modo direto personalidades negras, cultura e religião africana e afro-brasileira, racismo e preconceito, por outro, há uma série de outros livros que educam para as relações étnico-raciais de modo indireto. Trata-se de obras que possuem narrativas cotidianas, mas cujas personagens são negras. Uma delas é "Chuva de manga" (Rumford, 2005), na qual se observa uma diversidade na apresentação do negro. As ilustrações primam por retratar a cultura de uma aldeia africana e o modo de vida de seus moradores: como se vestem, o que fazem, como se relacionam. A história se passa em Chade, e o cenário dessa narrativa mostra estradas sem pavimentação, poucos carros, cabras balindo e muito verde. Nas cenas, as crianças aparecem brincando com carrinhos e caminhões feitos de latas vazias e fragmentos de arame e metal, conversando com os amigos, ouvindo histórias, vendendo refrescos na rua. Os homens aparecem em outros momentos da narrativa, vendendo e chupando manga, tomando refresco, conversando, mas há uma preponderância ao se retratarem as mulheres. Elas são mostradas

tecendo, contando histórias às crianças, fazendo tranças e penteados nos cabelos das filhas, amamentando, carregando diversos objetos na cabeça, trazendo os filhos entrelaçados em tecidos junto ao corpo. Há que se destacar a diversidade na forma como as pessoas se vestem, com longas túnicas, roupas europeias, com diversos tecidos amarrados junto ao corpo, enfeitando a cabeça, sempre em cores e tons bem fortes. Como Rumford (2005) salienta, “as roupas das pessoas são variadas, diferentes umas das outras. Isso acontece porque há perto de cem grupos étnicos no país”.

Outro livro é “Ana e Ana” (Godóy, 2007), que apresenta como personagens três mulheres negras: duas crianças gêmeas e sua avó. O padrão estético multicolorido das ilustrações facilita a identificação dos alunos com as cores fortes, muito valorizadas na cultura africana e afro-brasileira. As cores das personagens contribuem para compor esse padrão estético, no qual a cor negra enriquece o colorido das cenas. As ilustrações destacam-se mais no livro do que o próprio texto, o que sugere que ele pode ser lido também por crianças pequenas, despertando nelas o gosto pela leitura. A história destaca os temas da igualdade e da diferença, necessários de serem tratados nestes tempos de multiculturalismo. O livro narra a história de duas crianças gêmeas que, embora fisicamente idênticas, são muito diferentes em seus gostos, preferências, hábitos e comportamentos. Observa-se que a história se centra no tema da igualdade e da diferença entre as meninas gêmeas, ensinando que, por detrás das aparentes semelhanças, a diferença está sempre presente no cotidiano e é preciso aprender a conviver com ela, o que nem sempre acontece sem dificuldades e, às vezes, conflitos. Aqui, a diferença é apresentada como positiva e enriquecedora, não impedindo o estabelecimento de laços e relações entre as pessoas.

De um modo geral, ao se analisarem os livros que compõem os *kits*, pode-se afirmar que eles funcionam como mensagens bem-vindas em um contexto de afirmação das diferenças e identidades. Ao multiplicarem os significados sobre os africanos e afro-brasileiros e ao valorizarem suas histórias e suas

culturas, contribuem para reduzir o risco de fechamento ou entrenchamento identitário, de negação das semelhanças que unem grupos diferentes e de apagamento das subjetividades diante das imposições coletivas. O que se observa, ao analisar as obras, é uma multiplicação de representações positivas sobre o negro, que destacam sua importância na cultura e na história do país.

Considerações Finais

Ao analisar a política de dotação de acervo da rede municipal de Belo Horizonte no contexto da Lei nº 10.639/03, reconhece-se o resultado das lutas dos movimentos de afirmação identitária ressoando no ambiente escolar. Todavia, sabe-se que há muito ainda a avançar, como aponta Gomes (2010), ao fazer um balanço dos avanços da Lei após sete anos de sua implementação, demonstrando que ela ainda não se efetivou de forma concreta como política pública em termos de gestão e ações governamentais.

Entretanto, é inegável que a literatura infantil e juvenil dos *kits* de literatura afro-brasileira, ao destacar aspectos da continente africano - suas tradições, contos, religiosidade, heróis - bem como aspectos ligados à autoestima, preconceito e racismo, possibilita não só novas leituras daquela cultura, mas também a construção de novas identidades e novos conhecimentos, contribuindo sobremaneira para uma educação antirracista. Entende-se, portanto, que essa questão não deve ser tratada apenas como tema transversal, visando alguma informação. Torna-se relevante considerar questões relativas ao acesso e ao trato pedagógico com esse material, e não se pode deixar de lado o papel que os docentes ocupam nessa proposta.

A formação dos docentes merece destaque quando se trata de discutir as práticas e os saberes que devem engendrar em seu fazer pedagógico. O que se sabe é que, nos cursos de formação de professores, identifica-se certa ausência de disciplinas sobre a diversidade étnico-racial, bem como são raros os cursos que possuem disciplinas que focam nas possibilidades da literatura infantil para a formação

do leitor, que poderiam subsidiar a prática do futuro docente ou de quem já atua na área. As pesquisas (Ferreira, 2008) que buscam compreender a formação dos docentes, no âmbito de uma proposta de educação antirracista, revelam que estes, quando indagados sobre a questão, deixam explícito que se sentem inseguros em abordar uma temática tão complexa sem terem um respaldo teórico: o desconhecimento sobre o assunto os deixa receosos de, porventura, realizar intervenções equivocadas.

Os resultados sinalizam que há, por parte dos docentes, um entendimento frágil sobre o tema e, por isso, tendem a adiar a discussão, enquanto outros, pela ausência de formação, tenderiam a consagrar os estereótipos sobre os negros. Assim, para se contrapor à situação de discriminação e preconceito que ainda persiste na sala de aula, há que se investir em formação crítica, reflexiva e consistente do ponto de vista conceitual, que leve os docentes a compreender e respeitar as diferenças e, principalmente, a abordá-las de maneira positiva com seus alunos. Só assim esse vasto material que tem sido produzido, como os *kits* de literatura afro-brasileira abordados neste texto, terá a repercussão almejada, que é o fortalecimento das identidades dos sujeitos por meio de uma efetiva educação para as relações étnico-raciais.

Agradecimentos

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais e à Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior pela bolsa de doutorado.

Colaboradores

Todos os autores contribuíram na concepção e desenho do estudo, análise de dados e redação final.

Referências

- Amâncio, I.M.C. *A ginga da rainha*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2005.
- Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes curriculares para educação das Relações étnico-raciais*. Belo Horizonte: SMED, 2013. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download&urlArqPlc=diretrizes_curriculares_etnico-raciais_smed_2013.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2016.
- Brasil. Ministério da Educação. *Parecer CP/CNE nº 3/2004*. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana - Relatório. Brasília: Mec, 2004a.
- Brasil. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais e para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Mec, 2004b.
- Brasil. Ministério da Educação. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: *Diário Oficial da União*, 2003.
- Braz, J.E. *Zumbi, o despertar da liberdade*. São Paulo: FTD, 1999.
- Braz, J.E. *Felicidade não tem cor*. São Paulo: Moderna, 1994.
- Braz, J.E. *Pretinha, eu?* São Paulo: Scipione, 1997.
- Cândido, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p.169-191.
- Canen, A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, n.21, 2001. p.61-74.
- Campos, C.L.; Carneiro, S.; Toledo, V.L.V. *A cor do preconceito*. São Paulo: Ática, 2006.
- Cardoso, M.A.; Siqueira, M.L. *Zumbi dos Palmares*. Belo Horizonte: Mazza, 1995.
- Caruso, C.; Bonito, A. *Aleijadinho*. São Paulo: Callis, 2002. (Coleção Crianças Famosas).
- Caruso, C. *Zumbi: o último herói dos Palmares*. São Paulo: Callis, 2005.
- Chaib, L.; Rodrigues, E. *Ogum o rei de muitas faces: e outras histórias dos orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- Chartier, R. *Au bord de la falaise: l'histoire entre certitudes et inquietude*. Paris: Albin Michel, 1998.
- Debus, E.S.D. A literatura infantil contemporânea e a temática étnico racial: mapeando a produção. In: Congresso da Leitura do Brasil, 16., 2007, Campinas. *Anais...* Campinas. Unicamp, 2007. Disponível em: <www.alb.com.br/anais16>. Acesso em: 5 dez. 2009.
- Escafanella, C.M. Relações raciais na literatura infantil: uma construção de palavras e imagens. In: Encontro Regional da Abralic/Simpósio "A imagem e o verbo", 11. 2007, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Abralic, 2007.
- Ferreira, A.J. (Org.). *Projeto de estudos afro-brasileiros: contexto, pesquisas e relatos de experiências*. Cascavel: Unioeste, 2008.
- Freitas, D.A.S. *Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da PBH: um currículo para ressignificação das*

relações étnico-raciais? Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

Gaspar, E.D. *Falando Banto*. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

Godóy, C.C. *Ana e Ana*. São Paulo: DCL, 2007.

Gomes, N.L. Educação e diversidade étnico-cultural. In: Ramos, M. (Coord.). *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

Gomes, N.L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: Munanga, K. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Mec, 2005.

Gomes, N.L. Diversidade étnico-racial no contexto brasileiro. In: Gomes, N.L. (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.97-109.

Gomes, N.L. Diversidade étnico-racial como direito à educação: a Lei nº 10639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil. In: Dalben, A. et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção didática e prática de ensino/XV ENDIPE).

Gonçalves, L.A.O.; Silva, P.B.G. O multiculturalismo e seus significados. In: Gonçalves, L.A.O.; Silva, P.B.G. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Gouvêa, M.C.S. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. *Educação e Pesquisa*, v.31, n.1. p.77-89, 2005.

Jovino, I.S. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: Souza, F.; Lima, M.N. (Org.). *Literatura afro-brasileira*. Salvador: Centro Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Palmares, 2006.

Louro, G.L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

Oliveira, M.A.J. *Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento Educação da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2003.

Paraíso, M.A. Currículo e as contribuições dos Estudos Culturais. *Presença Pedagógica*, v.10, n.55, 2004.

Paulino, G. Leitura literária. In: Frade, I.C.A.S. et al. (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

Prandi, R. *Os príncipes do destino: histórias da mitologia afro-brasileira*. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

Prandi, R. *Ifá, o Adivinho*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

Prandi, R. *Xangô, o trovão*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003.

Rosa, S. *Maracatu*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004a.

Rosa, S. *Capoeira*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004b.

Rosa, S. *Feijoada*. Rio de Janeiro: Pallas, 2005a.

Rosa, S. *Jongo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2005b.

Rosa, S. *O tabuleiro da baiana*. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

Rumford, J. *Chuva de manga*. São Paulo: Brinque-Book, 2005.

Santana, P. O Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero da Secretaria Municipal de Belo Horizonte. *Ebulição Virtual*, n.21, 2006. Disponível em: <http://www.controlesocial.org.br/boletim/ebul21/fai_amarelo2.html>. Acesso em: 17 maio 2010.

Santana, P. A experiência de Belo Horizonte na promoção da igualdade racial na educação. *Paidéia*, v.8, n.11, p.129-147, 2011.

Santos, E. *Formação de professores e religiões de matrizes africanas: um diálogo necessário*. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

Silva, T.T. *Documentos de identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Soares, M. Leitura e democracia cultural. In: Paiva, A. *Democratizando a leitura: pesquisa e práticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.17-34.

Street, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Wieviorka, M. *A diferença*. Lisboa: Fenda, 2002a.

Wieviorka, M. O racismo. Lisboa: Fenda, 2002b.

Recebido em 3/2/2016, reapresentado em 17/5/2016 e aprovado em 17/6/2016.