



**CENTRO DE HUMANIDADE OSMAR DE AQUINO
CAMPUS III – GUARABIRA
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

MARIA CRISTINA RODRIGUES DOS SANTOS

**“MEU CORPO É UMA ÁFRICA”: A LITERATURA INFANTIL AFRO-
BRASILEIRA E A REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA FORMAÇÃO DO
SUJEITO MULTICULTURAL**

**GUARABIRA/PB
2024**

MARIA CRISTINA RODRIGUES DOS SANTOS

“MEU CORPO É UMA ÁFRICA”: A LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA E A REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO MULTICULTURAL

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentada ao Departamento de Educação, Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Fundamentos da Educação e Formação docente.

Orientadora: Profa. Ma. Francineide Batista de Sousa Pedrosa.

**GUARABIRA/PB
2024**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que, na reprodução, figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S237m Santos, Maria Cristina Rodrigues dos.

"Meu corpo é uma África" [manuscrito] : a literatura infantil afro-brasileira e a representatividade negra na formação do sujeito multicultural / Maria Cristina Rodrigues dos Santos. - 2024.

57 f. : il. color.

Digitado.

Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação : Prof. Ma. Francineide Batista de Sousa Pedrosa, Departamento de Educação - CH".

1. Literatura infantil afro-brasileira. 2. Identidade negra. 3. Formação multicultural. I. Título

21. ed. CDD 808.899282

MARIA CRISTINA RODRIGUES DOS SANTOS

“MEU CORPO É UMA ÁFRICA”: A LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA E
A REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO
MULTICULTURAL

Monografia apresentado à
Coordenação do Curso de Pedagogia
da Universidade Estadual da Paraíba,
como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia

Aprovada em: 22/11/2024.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Sheila Gomes de Melo** (***.770.504-**), em **26/11/2024 00:19:09** com chave **33a82760aba511efbf5506adb0a3afce**.
- **Gillyane Dantas dos Santos** (***.938.874-**), em **25/11/2024 21:27:15** com chave **2ff16a5eab8d11ef91302618257239a1**.
- **Francineide Batista de Sousa Pedrosa** (***.385.164-**), em **25/11/2024 21:23:56** com chave **b979bea8ab8c11ef86372618257239a1**.

Documento emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QrCode ao lado ou acesse https://suap.uepb.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Termo de Aprovação de Projeto Final

Data da Emissão: 28/11/2024

Código de Autenticação: 7b1991



A minha família, pela dedicação,
companheirismo e amizade, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo dom da vida, pela saúde e por ter me sustentado de pé mesmo quando a exaustão tentava me derrubar.

Agradeço, de modo especial, a minha família que sempre me apoiou, acreditou em mim e quando nada tinham, deram um jeito para eu pudesse prosseguir.

Ao meu pingão de gente, Cristielly Vitória, por transformar meus dias cinzentos em cor, com sua alegria genuína de criança. Agradeço ao meu afilhado Carlinhos, por toda sua torcida.

As minhas florzinhas Liu, Rosa, Luly, May e Mary, minha sincera gratidão, por sempre acreditarem em mim e nunca me deixarem sozinha mesmo quando me isolava para conseguir dar conta dos trabalhos.

A meu companheiro de vida, Liedson (namorado), agradeço por toda paciência e carinho nessa minha trajetória acadêmica.

A minha avó Sofia, (*in memoriam*) que mesmo não estando presente fisicamente, se faz presente em meu coração. Essa conquista é nossa.

Agradeço também às minhas meninas da pedagogia, Aninha, Juh, Samy, Isa, Nessa, Flávia, May, Alana, Brenda, Amanda, Liliane e sem esquecer do nosso querido “gancheiro”, Calvin Santana. Gratidão por todo o companheirismo e por tornar minhas manhãs mais leves, repletas de alegrias e risadas. Cada um(uma) de vocês tem um lugar especial em meu coração. A Rafa (Rafaela Dionísio) por todo o companheirismo e pelas conversas trocadas que contribuíram na minha formação humana.

Agradeço, de modo especial, a minha querida e majestosa orientadora, a professora Francineide Batista. Dona de uma voz esplêndida que, ao contar uma história, ecoa em nossos ouvidos como um canto de poesia. Obrigada por toda paciência, pelas orientações e por estar sempre à disposição quando eu precisava. Agradeço também às professoras Sheila Gomes e Gillyane Dantas por terem aceitado participar da banca examinadora.

Minha gratidão, a minha querida orientadora da monitoria, Professora Rita de Cássia, que me mostrou o quão bela a vida pode ser, quando vivida de forma leve. Agradeço também as turmas que exerci monitoria, por terem me acolhido tão bem.

Ao motorista do ônibus do turno matutino Valério, que com todo profissionalismo e cuidado me passava confiança para que eu pudesse dormir ao longo das idas e vindas da Universidade, meus sinceros agradecimentos. Aos meus colegas do “busão”, obrigada pelo companheirismo e pelas risadas compartilhadas.

Aos professores e professoras do Curso de Pedagogia minha singela gratidão. Cada um(a) de vocês foram essenciais para que eu pudesse chegar até aqui.

Por fim, agradeço a todos aqueles que estiveram comigo durante toda essa trajetória acadêmica. Sintam-se abraçados e citados.

É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna.
(Adichie, 2019, p. 12)

RESUMO

As obras literárias estão presentes no cotidiano das crianças desde a mais tenra idade. No entanto, algumas delas ainda perpassam uma ideia de inferioridade para com os sujeitos negros, o que dificulta no processo de valorização. Fatores históricos contribuíram para o enraizamento dessas posturas, e superá-las é uma missão coletiva. Indagou-se como questão de pesquisa: os livros de literatura afro-brasileira contribuem para a valorização da representatividade negra e a formação do sujeito multicultural? Traçou-se como objetivo geral: compreender como as literaturas infantis afro-brasileiras contribuem para a valorização da representatividade negra e auxiliam na formação de sujeitos multiculturais. E como objetivos específicos: a) discutir sobre a presença do(a) negro(a) na sociedade e a formação de sujeitos multiculturais; b) investigar como os livros de literatura infantil retratam elementos da cultura afro-brasileira e contribuem para a valorização da identidade étnica dos sujeitos; e c) analisar a representatividade negra nos livros de literatura infantil disponibilizados para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas da cidade de Riachão/PB. A metodologia consiste em uma pesquisa qualitativa em educação, sendo desenvolvida em três momentos. No primeiro momento realizou-se uma pesquisa bibliográfica, utilizando como aportes teóricos Moura (1994) e Munanga (2009) que trazem contribuições acerca dos fatores históricos que culminaram na formação de uma identidade negra negativa; Gomes (2005) e Candau (2008), discutindo os caminhos para uma educação multicultural, visando a superação dos preconceitos étnicos-raciais; Barreiros (2009) e Munanga (2005), ambos discutindo a importância da literatura infantil afro-brasileira para a valorização da representatividade negra. No segundo momento realizou-se uma pesquisa de campo em uma escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e duas creches situadas no município de Riachão, na Paraíba, pertencentes a rede pública de ensino, com o intuito de perceber, nessas instituições, a presença de livros de literatura infantil que retratassem a cultura afro-brasileira. No terceiro momento, uma pesquisa documental, com análise literária, a partir do material coletado. Concluiu-se que a presença de literaturas infantis que versam sobre a cultura afro-brasileira no contexto escolar desde a mais tenra idade, corrobora na construção da identidade positiva dos sujeitos negros, uma vez que os mesmos estarão sendo representados numa perspectiva de valorização. Inferiu-se também, que essas obras auxiliam na formação de sujeitos multiculturais, que poderão manter-se distantes de preconceitos e estereótipos para com as pessoas negras e suas raízes culturais.

Palavras-Chave: literatura infantil afro-brasileira; identidade negra; formação multicultural.

ABSTRACT

Literary works appear in children's daily lives from an early age. However, some of them still convey an idea of inferiority towards black subjects, which makes the process of appreciation difficult. Historical factors developed to root these attitudes, and overcoming them is a collective mission. The research question was: are the books of Afro-Brazilian literature presented to value black representation and the formation of the multicultural subject? The general objective was to understand how recent Afro-Brazilian children's literature values black representation and helped in the formation of multicultural subjects. And as specific objectives: a) discuss the presence of black people in society and the formation of multicultural subjects; b) investigate how children's literature books portray elements of Afro-Brazilian culture and contribute to the appreciation of the subjects' ethnic identity; and c) analyze black representation in children's literature books available for Early Childhood Education and the Early Years of Elementary School in public schools in the city of Riachão/PB. The methodology consists of qualitative research in education, being developed in three moments. Initially, a bibliographical

research was carried out, using Moura (1994) and Munanga (2009) as theoretical contributions, which bring contributions about the historical factors that culminated in the formation of a negative black identity; Gomes (2005) and Candau (2008), discussing the paths to multicultural education, aiming to overcome ethnic-racial prejudices; Barreiros (2009) and Munanga (2005), both discussing the importance of Afro-Brazilian children's literature for valuing black representation. In the second stage, field research was carried out in a school for the Early Years of Elementary Education and two daycare centers located in the municipality of Riachão, in Paraíba, belonging to the public education network, with the aim of identifying, in these institutions, the presence of children's literature books that portrayed Afro-Brazilian culture. In the third moment, documentary research, with literary analysis, based on the collected material. It was concluded that the presence of children's literature that deals with Afro-Brazilian culture in the school context from an early age, supports the construction of the positive identity of black subjects, since they will be represented from a perspective of valorization. It was also inferred that these works help in the formation of multicultural subjects, who can remain distant from prejudices and stereotypes towards black people and their cultural roots.

Keywords: Afro-Brazilian children's literature; black identity; multicultural training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Capa do livro “Marco queria dormir”.....	35
Figura 2 – Capa do livro “Tanto, Tanto!”.....	36
Figura 3 – Capa do livro “Quero colo!”	37
Figura 4 – Capa do livro “Cachinhos, conchinhas, flores e ninho”.....	38
Figura 5 – Capa do livro “Bruna e a galinha D`Angola”.....	39
Figura 6 – Capa do livro “Meu crespo é de rainha”.....	42
Figura 7 – Capa do livro “As panquecas de Mama Panya”.....	43
Figura 8 – Capa do livro “O herói de Damião em a descoberta da capoeira”.....	45
Figura 9 – Capa do livro “Pretinho, meu boneco querido”.....	46

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCN-ER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	O SUJEITO MULTICULTURAL: HISTÓRIA, IDENTIDADE E MEMÓRIA	15
2.1	Contexto histórico: Ser negro(a) no mundo	15
2.2	Caminhos para uma formação multicultural	18
2.3	Do fictício ao real: a literatura e a construção da identidade negra	22
3	METODOLOGIA	28
3.1	Sobre a pesquisa	28
3.2	O universo da pesquisa	29
3.3	Materiais de análise	31
4	AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	33
4.1	“Cantos que não entendo oscilam dentro de mim”: A Educação Infantil e a literatura afro-brasileira	34
4.2	“Vivemos tempos de Lei Áurea”: a literatura afro-brasileira nos anos Iniciais do Ensino Fundamental	41
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
	REFERÊNCIAS	52
	APÊNDICES	56

1 INTRODUÇÃO

As obras literárias, durante muito tempo, foram fortemente influenciadas pelos ideais da classe hegemônica e perpassavam uma ideia de superioridade entre os sujeitos brancos para com os sujeitos negros; dualidade presente até os dias atuais. No entanto, ao trazer elementos culturais afro-brasileiros que valorizem a negritude, as literaturas infantis tornam-se instrumento de emancipação.

Nossa infância foi marcada por livros de literatura infantil, que tínhamos acesso na biblioteca da escola, num sistema de empréstimo. No entanto, ao mesmo tempo em que embarcávamos no mundo da fantasia ao lê-los, íamos perdendo a identidade negra, pois a maioria desses livros buscavam enaltecer de forma clara e explícita a beleza branca por meio das(os) personagens e das histórias. E, quando a(o) personagem negra(o) aparecia era colocada(a) num estado de inferioridade. Veladamente, era alimentada a ideia que quanto mais se aproximasse das características da pessoa branca, como cabelo, tom de pele e etc., os sujeitos seriam mais aceitos.

Além disso, mesmo diante da homologação da lei 10.639/03, poucos eram os livros de literatura infantil encontrados no contexto escolar que retratavam os sujeitos negros. E quando apareciam encontravam-se em um estado de inferioridade em relação aos(a) personagens, que na maior parte das vezes eram remetidas às características de uma pessoa branca. Essas reflexões nos colocaram a pensar em que tipo de mensagem estava sendo transmitida implicitamente naquelas histórias.

Sabendo que as literaturas infantis influenciam na construção identitária dos sujeitos, e atuam como mecanismo de reflexão das questões sociais, indagamos sobre a seguinte questão de pesquisa: os livros de literatura afro-brasileira contribuem para a valorização da representatividade negra e a formação do sujeito multicultural?

O objetivo geral da pesquisa é: compreender como as literaturas infantis afro-brasileiras contribuem para a valorização da representatividade negra e auxiliam na formação de sujeitos multiculturais. Logo, os objetivos específicos são: a) discutir sobre a presença do(a) negro(a) na sociedade e a formação de sujeitos multiculturais.; b) investigar como os livros de literatura infantil retratam elementos da cultura afro-brasileira e contribuem para a valorização da identidade étnica dos sujeitos; e c) analisar a representatividade negra nos livros de literatura infantil disponibilizados para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas da cidade de Riachão/PB.

A metodologia consiste em uma pesquisa qualitativa em educação, sendo desenvolvida em três momentos. Em um primeiro momento utilizamos uma pesquisa bibliográfica, e como aporte teórico destacamos Moura (1994) e Munanga (2009) que trazem contribuições acerca dos fatores históricos que culminaram na formação de uma identidade negra negativa; Gomes (2005) e Candau (2008), discutindo os caminhos para uma educação multicultural, visando a superação dos preconceitos étnico-raciais; Barreiros (2009) e Munanga (2005), ambos discutindo a importância da literatura infantil afro-brasileira para a valorização da representatividade negra.

A seguir, no segundo momento, realizamos uma pesquisa de campo no município de Riachão, na Paraíba, com o intuito de identificar, em escolas públicas, a presença de livros de literatura infantil que retratem a cultura afro-brasileira. No terceiro momento, realizamos uma pesquisa documental, com análise literária, a partir do material coletado, a fim de analisar se os livros de literatura infantil afro-brasileira encontrados atende ao objetivo proposto.

O trabalho foi estruturado em cinco capítulos. No primeiro, apresentamos uma introdução à temática. No segundo, trazemos o referencial teórico, dividido em três subtópicos: **2.1: “Contexto histórico: ser negro(a) no mundo”** aborda brevemente o contexto histórico-social que os sujeitos negros vivenciaram no decorrer do desenvolvimento da humanidade e que, pejorativamente, respalda em sua vida sociocultural; **2.2: “Caminhos para uma formação multicultural”** busca discutir como as literaturas infantis afro-brasileiras, quando presentes no âmbito escolar, podem fomentar discussões e superar posturas racistas e discriminatórias, culminando na formação de sujeitos multiculturais; **2.3: “Do fictício ao real: a literatura e a construção da identidade negra”** que por sua vez, discute a contribuição da literatura afro-brasileira na construção da identidade positiva dos sujeitos negros, visto que durante um longo período as obras literárias os colocaram em um estado de inferioridade, ou foram associados negativamente ao período da escravidão no Brasil.

Em seguida, vem o capítulo da metodologia, que consiste em descrever os caminhos metodológicos que seguimos para desenvolver a pesquisa. Caracterizando as escolas-campo e os acervos literários que tratam da cultura afro, encontrados nelas. No quarto capítulo abordamos os resultados obtidos a partir da pesquisa de campo, com exemplos e análises de obras literárias afro-brasileiras encontradas nas escolas. Destacamos sua importância para serem trabalhadas tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais. No quinto capítulo apresentamos nossas considerações finais acerca dos resultados obtidos, seguidas das referências bibliográficas e apêndices.

2 O SUJEITO MULTICULTURAL: HISTÓRIA, IDENTIDADE E MEMÓRIA

Pedra, pau, espinho e grade
 “No meio do caminho tinha uma pedra”,
 Mas a ousada esperança
 de quem marcha cordilheiras
 triturando todas as pedras
 da primeira à derradeira
 de quem banha a vida toda
 no unguento da coragem
 e da luta cotidiana
 faz do sumo beberagem
 topa a pedra pesadelo
 é ali que faz parada
 para o salto e não o recuo
 não estanca os seus sonhos
 lá no fundo da memória,
 pedra, pau, espinho e grade
 são da vida desafio.
 E se cai, nunca se perdem
 os seus sonhos esparramados
 adubam a vida, multiplicam
 são motivos de viagem.
 (Evaristo, 2017, p. 55)

Quem dera a vida fosse igualitária para todos, isto é, que todos os sujeitos sociais, independente de classe, gênero, cor, raça e etnia pudessem ter as mesmas oportunidades e facilidades.

Pedra, pau, espinho e grade, pode ser interpretado como os desafios cotidianos que os sujeitos negros enfrentam, como o preconceito, a discriminação e até mesmo a violência. No entanto, apesar dos obstáculos encontrados pelo caminho, os sujeitos em questão encaram e os superam pois dispõem de sonhos que almejam alcançar.

Esses sonhos são combustíveis que os fazem continuar lutando, que os fazem se orgulhar de quem são e de onde vieram. E mesmo que os desafios encontrados pelo caminho de algum modo os façam cair, seus sonhos não serão esquecidos, pois a luta é coletiva. Dessa forma, tornam-se resistência e força para outros que virão, continuarem a ter esperança.

2.1 Contexto histórico: Ser negro(a) no mundo

Ser negro(a) em uma sociedade marcada por práticas eurocêntricas tornou-se um símbolo de resistência, uma vez que desde sempre as condutas sociais insistem na tentativa de exclusão e marginalização dos sujeitos. No entanto, determinadas atitudes sociais são naturalizadas, pois, por vezes, estas camuflam-se sob o mito da democracia racial e disseminam a ideia que não há, entre os membros da sociedade, discriminação para com as pessoas que

possuem características fenotípicas negras, sobretudo, a cor da pele. Munanga (2010, p.1) aponta que:

[...] ecoa dentro de muitos brasileiros, uma voz muito forte que grita; “não somos racistas, os racistas são os outros, americanos e sul-africanos brancos”. Essa voz forte e poderosa é o que costumamos chamar “mito da democracia racial brasileira”, que funciona como uma crença, uma verdadeira realidade, uma ordem. Assim fica muito difícil arrancar do brasileiro a confissão de que ele é racista. [Grifos do autor].

O mito da democracia racial permite que condutas sociais racistas sejam disseminadas sem intervenção, antes das consequências tardias. Além disso, conforme Moura (1994) por mais que esteja instituído na Constituição Federal a norma que determina que todos os sujeitos são iguais e têm os mesmos direitos perante a lei, a mesma não passa de um mito, de uma proteção para esconder as desigualdades sociais, econômicas e étnicas presentes em uma sociedade marcada por práticas ideológicas da classe hegemônica.

Para compreender as relações sociais, econômicas e políticas que os negros e negras enfrentam cotidianamente é necessário realizar um resgate na história, identidade e memória, partindo do princípio em que ser negro(a) tornou-se sinônimo de inferioridade, uma justificativa colonial para coisificá-los.

A sociedade brasileira tem sua formação cravada sob as cicatrizes deixadas pelos quase 400 anos de escravização de sujeitos negros, os quais eram trazidos, sobretudo, do continente Africano. Inúmeras vidas negras foram capturadas de seus países de origem, e foram trazidas para trabalhar como mão de obra escrava no Brasil, visto que, o sistema escravocrata era a principal base econômica do país.

Nesse sentido, apontam Albuquerque e Carvalho (2019, p. 85) que: “foi o africano escravizado que construiu as fundações da nova sociedade, pois o seu trabalho expropriado integralmente pelo colonialismo branco significava a própria espinha dorsal da economia colonial”. Esse sistema impôs aos negros(as) uma condição desumana, isto é, foram-lhes atribuídos(as) uma condição de coisa, de objetos a serem utilizados como instrumento de trabalho integralmente; os colocaram como inferiores em uma justificativa para o sucesso do sistema econômico.

O contexto ideológico criado para escravizá-los, durante quatro séculos oficialmente, entranhou nas estruturas sociais o peso do ser negro(a), do ter nascido negro(a) e de gerar cidadãos(ãs) brasileiros(as) os(as) quais fossem negros(as). Visto que, sob a ótica do colonizador, a pigmentação da pele a qual difere da branca, é impura, como também, não digna de uma vida.

Nesse sentido, como forma de apagar as “impurezas negras” houve uma tentativa de esbranquiçar a população brasileira, através do processo da mestiçagem. Acreditava-se que quanto mais próximos das características fenotípicas das pessoas brancas, sobretudo a pigmentação da pele branca, os sujeitos negros fariam sua ascensão no meio social com todas as regalias dadas à uma pessoa branca. Para tanto, Moura (1994, p. 150), enfatiza que:

Assim, no Brasil o imenso grau de matizes cromáticos formados, criou, em contrapartida, uma escala classificatória, considerando-se o indivíduo ou grupo tanto mais valorizado socialmente quanto mais próximo estivesse do ideal tipo étnico imposto pelo colonizador, inicialmente, e pelas elites de poder em seguida: o branco. Essa dinâmica discriminatória foi acompanhada por uma dinâmica de julgamento social que a completava, pela qual à medida que esse processo discriminatório se aprofundava e a população diversificava-se cromaticamente, via miscigenação, criava-se, em contrapartida, um julgamento de valor para cada uma dessas diferenças.

Essa vertente, coloca os sujeitos negros em uma categoria subalterna e de desprezo popular. Uma vez que, se estrutura no cerne da sociedade a conjuntura de classes, subdividida conforme sua posição social, econômica e étnica; além de estabelecerem a origem do sujeito negro, como critério decisivo para definir quais direitos e deveres o mesmo teria para com a sociedade (Moura, 1994).

Em suma, o processo de escravização no período colonial, a tentativa de embranquecimento da população negra, além das inúmeras práticas desumanas que atentaram contra todo e qualquer indivíduo considerado negro, interveio negativamente na construção da sua identidade étnica. Isto é, inconscientemente, os fizeram renegar suas origens, suas culturas, para serem aceitos socialmente, como também em uma tentativa de apagar marcas de um passado doloroso que fazem referência à composição da sua identidade e são lembradas de forma pejorativa.

As consequências desses atos são refletidas cotidianamente na vida social desses sujeitos, manifestando-se de forma velada por meio de ditados populares, piadas e até mesmo em discurso de aversão a pessoa negra. Alguns exemplos, como “negro quando não suja na entrada, suja na saída”, “macacos da senzala”, “escravos da senzala”, “todo negro é amostrado”, entre outros inúmeros “modos de falar” são práticas discriminatórias e racistas que culminam na perda identitária desses indivíduos. Conforme, Munanga (2019, p. 11) “o racismo imprime marcas negativas em todas as pessoas, de qualquer pertencimento étnico-racial, e é muito mais duro com aqueles que são suas vítimas diretas. Abala os processos identitários”.

Essas práticas naturalizadas pela sociedade os fizeram renegar sua própria história, cor, raça. Visto que, qual sujeito gostaria de ter como ancestral um escravizado e repetir a mesma história dolorosa? Quem não gostaria de conquistar sua ascensão social sem passar por uma

onda de preconceitos e discriminação, por apresentar características fenotípicas de um escravizado? Nesse contexto, a ancestralidade torna-se um peso para assumir sua história, pois na visão ideológica da sociedade, a história precisa ser reproduzida, o que coloca os(as) negros(as) em um estado de opressão.

É válido pontuar que na ótica do colonizador é esquecido que aquelas pessoas não são naturalizadas escravas, e sim, foram escravizadas por uma elite dominante que dispunha de armas de combate mais tecnológicas e eficazes em um dado período histórico.

Diante desse paradigma, conforme Gomes (2005) não é uma tarefa fácil para os negros e negras construir sua identidade étnica de forma positiva, visto que, desde muito cedo, o caminho para a aceitação social é negar-se a si mesmo. Negar suas características negras, sua cor de pele ao autodeclarar-se como “moreno claro”, ao se envergonhar de ter cabelo crespo ou cacheado.

Para tanto, apesar da identidade negra não limitar-se a fator biológico, mas se constituir em uma vasta relação entre as estruturas sociais, culturais, e históricas, de acordo com Munanga (2019, p. 21), “a recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade”. Nesse sentido, a representação positiva dos sujeitos negros, nos mais diversos veículos de comunicação, torna-se o primeiro passo para ressignificar sua identidade negra alheia a preconceitos e estereótipos. Uma vez que, a partir desse olhar, poderão perceber suas diferenças para com o outro, não em um estado de comparação, mas em condição de valorização do seu eu, enquanto negro(a).

2.2 Caminhos para uma formação multicultural

A Constituição Federal de 1988, bem como a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 garante uma educação gratuita e de qualidade para todos os membros da sociedade, independente das disparidades sociais encontradas nela. Todos os sujeitos têm o direito à educação, como também a pluralidade de ideias em seu âmbito. Isto implica dizer que se faz necessário a presença de diversos materiais que possam ser utilizados para construir novas percepções, fomentar discussões, como também superar preconceitos e estereótipos sociais.

A educação brasileira desde sua formação vem sofrendo uma série de transformações acerca de suas concepções ideológicas. Estas mudanças são essenciais para atender a demanda exigida em cada período histórico-social que a sociedade perpassa.

Na contemporaneidade, é pensando uma educação que respeite a diversidade e valorize as diferenças. No entanto, ainda é um desafio a se superar os estereótipos e preconceitos sociais. Visto que a educação presente no âmbito escolar é influenciada por ideologias eurocêntricas. Isto é, apesar da sociedade representar-se como miscigenada, as práticas, os currículos, insistem em disseminar de forma velada a cultura do branqueamento, desvalorizando, pois, a pluralidade cultural presente nela. Segundo Mesquita *et al.* (2015, p. 29), “[...] Esse modelo, no qual a escola brasileira se baseia, deve ser questionado e ressignificado, pois valoriza os que nele se enquadram e avalia negativamente todos os que dele se afastam”.

Para Moreira e Candau *apud* Candau (2008, p. 16):

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Essa postura é reflexo de como nossa sociedade se constituiu e se comporta em relação à pluralidade cultural presente nela. Ao padronizar os sujeitos do meio escolar, estamos discriminando seus aspectos culturais e os impondo a seguirem uma única ideologia. Conforme Campos (2016), ao considerar a escola como herdeira de preceitos hierárquicos e difundir essa ideia para torná-la homogênea e universal, a mesma estaria legando a diversidade presente nela um status de marginal. Visto que, aqueles que não se encaixam nas nuances correm o risco de alto negar-se, numa tentativa de identificar-se dentro dos referenciais hegemônicos para serem aceitos e valorizados.

Nesse viés, os sujeitos que compõem o contexto educacional, ao receberem uma única formação pautada nos princípios hegemônicos, correm o risco de compartilharem das mesmas ideias racistas e discriminatórias, ou seja, além de estarem negando sua identidade étnica, estarão alheios à formação multicultural.

Conforme Candau (2008), o termo multiculturalismo remete a diversos sentidos. Para tanto, o multiculturalismo numa perspectiva intercultural é o que mais coincide para promover uma formação multicultural aos sujeitos.

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (Candau, 2008, p. 23).

A autora ainda aponta que a educação intercultural não pode estar reduzida apenas às práticas realizadas em datas comemorativas, como costuma-se fazer. Nem tampouco, focalizar sua atenção em um determinado ator social, pois culmina na segregação de grupos na escola. É necessário pontuar que ao buscar alternativas para inserção efetiva da cultura afro-brasileira no contexto escolar, não se faz em função de hierarquizar uma dada cultura, e sim, valorizar os aspectos socioculturais e dar voz aos sujeitos que há séculos sofrem com a discriminação.

Essa propositura vem sendo enfatizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana /DCN-ER (2004, p. 17), a qual aponta que:

[...] não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia.

A sociedade brasileira é composta por fragmentos de culturas que caracterizam os diversos sujeitos que vivem nela. Ao adotar um currículo plural, isto é, um currículo que valorize essa diversidade, a escola torna-se democrática e dar lugar de fala e de pertencimento a esses atores sociais.

De acordo com Canem (2007, p. 92),

se o multiculturalismo pretende contribuir para uma educação valorizadora da diversidade cultural e questionadora das diferenças, deve superar posturas dogmáticas, que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças.

O multiculturalismo pode ser compreendido com uma resposta para tornar o campo educacional plural. Para tanto, posturas dogmáticas precisam ser superadas, isto é, colocar em pauta aquilo que é silenciado e desconstruir as doutrinas hegemônicas. Essas ideias, são embasadas nas relações de poder e refletidas cotidianamente na vida dos sujeitos, marginalizando aqueles que não se encontram dentro do padrão social exigido.

Um passo importante para as escolas construírem um ambiente educativo rico em diversidade e respeito, por exemplo, é garantir o cumprimento efetivo da lei 10.639/03. A lei em questão foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 9 de janeiro de 2003, e determina a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira em todos os estabelecimentos de ensino de nível fundamental e médio, sejam eles públicos ou privados.

Dessa forma, as instituições escolares têm o dever de introduzir no seu currículo conteúdos que resgatem a história, a formação e a contribuição do povo negro na sociedade brasileira. Uma ação afirmativa de reparação histórica. Segundo Campos (2016), é válido pontuar que foi a partir da homologação dessa Lei que emergiu a necessidade de trazer livros literários para o meio escolar, os quais abordassem a cultura afro-brasileira e a representação de personagens negros(a) de forma positiva.

Nessa perspectiva, Campos (2016, p. 70) ainda ressalta que, “o trabalho com a literatura infantil negra pode ajudar a deslocar as narrativas hegemônicas em favor de narrativas marginalizadas, incluindo vozes silenciadas e promovendo o contato dos aprendizes com focos de identificação alternativos ao da grande indústria cultural”.

Em outras palavras, a utilização de literaturas infantis afro-brasileiras torna-se relevante para a formação do sujeito multicultural, uma vez que, o permite enxergar com outra ótica a diversidade cultural e racial que compõem o espaço escolar, longe de estereótipos e preconceitos que por ventura congelam as identidades dos sujeitos negros. Segundo Barreiros (2000, p. 334) “formar leitores por meio dessa modalidade de arte, cuja temática esteja voltada para a afro-brasilidade, pode propiciar uma renovação de valores no que se refere ao respeito à diversidade em uma sociedade pluriétnica”.

Aquilo que é estranho, poderá ser caracterizado como ruim. Normalmente é o que acontece quando se trata de cultura. Por não conhecer ou não apresentar características semelhantes à sua, logo é categorizada de forma pejorativa, isto é, como algo depreciativo. O multiculturalismo, portanto, propõe desconstruir na sociedade essa visão ideológica que marginaliza o outro. Visto que, quando se fala de cultura afro-brasileira, pouco são aqueles que se sentem representados ou orgulham-se de suas raízes sem nenhuma intervenção pedagógica. Isso se dá em virtude do preconceito estruturado que interferiu negativamente na construção desses elementos culturais.

Portanto, o uso de literaturas infantis afro-brasileiras, quando utilizadas como instrumento de discussão e reflexão acerca de temáticas que versam sobre a cultura negra, contribuem para a valorização da afro-brasilidade e seus representantes. Como também auxiliam na formação de sujeitos multiculturais, ou seja, sujeitos aptos a entender diferentes aspectos culturais e os valorizá-los, como também que sejam capazes de desmistificar e combater ideologias preconceituosas que estão enraizadas no cerne das sociedades.

2.3 Do fictício ao real: a literatura e a construção da identidade negra

As escolas brasileiras da rede pública de ensino são contempladas por políticas públicas de fomento à leitura, dentre as quais, pode-se citar o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)¹. Conforme o Ministério da Educação (MEC), em 18 de julho de 2017, o programa unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários. É válido salientar que apesar da inserção do novo programa de fomento à leitura, algumas escolas ainda contam com os acervos que foram disponibilizados pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)², enquanto ainda estava em vigor, para incentivar a prática leitora.

Dentre os acervos disponibilizados, faz-se necessário destacar a importância das obras literárias destinadas para o público infantil. Compreende-se que os textos literários não vêm abordando uma série de temáticas relacionadas ao contexto histórico-social que a sociedade perpassa, dentre as quais, pode-se citar questões relacionadas à etnia, preconceito, diferenças raciais, entre outros.

Segundo Buendgens e Carvalho (2015), essas questões acima citadas, há muito tempo foram silenciadas nos livros de literatura infantil, ou seja, não era pensado, e nem tão pouco havia preocupação em incluir a(o) personagem negra(o) e sua cultura nas literaturas infantis, com destaque nos papéis principais, ou abordar aspectos que valorizasse a cultura afro; por outro lado, a cultura branca era privilegiada em demasia.

Só após a homologação da Lei 10.639/03, torna-se obrigatório a inserção da temática “Histórias e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino. Desse modo, as bibliotecas das escolas passam a incluir acervos da literatura negra ou também chamada literatura afro-brasileira. É válido ressaltar que apesar de homologada, o processo para o cumprimento efetivo da Lei ocorreu de forma morosa, ou seja, a temática afro apesar de obrigatória, ainda não se fazia presente de forma equitativa no meio escolar.

Sob esse olhar, notamos que a temática relacionada à cultura afro-brasileira, antes da homologação da Lei 10.639/03, não se fazia tão presente no âmbito educacional com esse olhar voltado para a valorização da pessoa negra. Os elementos linguísticos, as histórias, e as tradições eram alvos de preconceito e desvalorização. Não havia obras literárias, principalmente

¹ O PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) é regulamentado pelos Decretos 12.021/2024 e Decreto 9.099/2017, o qual unificou as ações de aquisição e de distribuição livros didáticos e literários, contemplados pelo PNLD e pelo PNBE (Brasil, 2018).

² O PNBE foi desenvolvido em 1997, com o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à prática leitora nos alunos e professores, por meio da distribuição de acervos de obras literárias e de pesquisa. No entanto, em 18 de julho de 2017, o PNBE passa a ser substituído pelo PNLD (Brasil, 2018).

destinadas para o público infantil, que trouxessem personagens de representatividade negra, assim como não eram postos elementos culturais que se aproximassem dessa realidade.

No entanto, segundo Barreiros (2009) a(o) personagem negra(o) não foi totalmente excluída desses materiais literários.

A condição do negro na produção literária infantil, na maior parte das vezes, é inferior à do branco. Colocam-no de maneira inferiorizada, depreciativa, pejorativa ou em situações humilhantes e vexatórias. Nesse sentido, o preconceito racial dentro da estrutura tradicional manifesta-se na luta do bem contra o mal: a personagem negra sempre representa o mal, e os elementos que justificam esse tratamento enaltecem, em contrapartida, as qualidades do branco vencedor. (Barreiros, 2009, p. 3).

As obras de literatura Infantil, as quais colocam a pessoa negra em situação inferior a outra caracterizada como branca, age internamente na formação do sujeito de fala, resultando no sentimento de vergonha de ser quem é, de autocaracterizar-se como negro(a), como também de fazer parte da sua cultura. Visto que, assim como os contos de fadas, as histórias literárias dos mais diversos gêneros têm uma função social e passam uma mensagem por meio dos fatos narrados. Estes podem aparecer de forma explícita ou implícita, quando apenas através de uma análise crítica é possível compreender o propósito do texto. Para tanto, por mais que a mensagem esteja velada, o leitor, inconscientemente, a recebe.

De acordo com Bettelheim (2015, p. 106):

A criança intuitivamente compreende que, embora essas histórias sejam irreais, elas não são inverídicas; que embora aquilo que essas histórias narrem não ocorra de fato, deve ocorrer enquanto experiência interior e desenvolvimento pessoal; que os contos de fadas retratam de forma imaginária e simbólica os passos essenciais para o crescimento e para a aquisição de uma existência independente.

Nesse sentido, as crianças intuitivamente se relacionam com um(a) personagem que, de algum modo, a representa. Seja por um fato vivenciado que se assemelhe à(o) personagem da história, seja por suas características identitárias. E isto implica também dizer que se o(a) personagem encontra-se em um estado de opressão e constrangimento o(a) mesmo(a) será internalizado(a). Situação a qual torna-se preocupante, já que:

Geralmente, quando personagens negros entram nas histórias aparecem vinculados à escravidão. As abordagens naturalizam o sofrimento e reforçam a associação com a dor. As histórias tristes são mantenedoras da marca da condição de inferiorizados pela qual a humanidade negra passou. (Munanga, 2005, p. 103).

Apesar da escravidão ter sido abolida em 1888, algumas obras literárias que foram produzidas subsequente a esse período foram fortemente influenciadas por ideais racistas que

permeava no consciente social. Estes ideais colocavam os sujeitos negros como inferiores, e por vezes, eram representados em papéis análogos a de um escravo.

A exemplo disso, encontramos Tia Nastácia e Tio Barnabé, personagens negros(as) pertencentes ao enredo do Sítio do Pica Pau Amarelo do escritor brasileiro Monteiro Lobato, que teve suas primeiras obras publicadas em 1920. Segundo Lajolo (1998), ambos encontram-se subalternos aos(às) personagens principais que são característicos brancos. Tia Nastácia é empregada da casa e aparece grande parte da história centrada na cozinha. Tio Barnabé, por sua vez, mora em uma região afastada do sítio e mal aparece nas histórias.

Os(as) personagens, veladamente, denunciam o fato de serem vistos como inferiores ao ocupar um cargo que desde sempre lhe fora atribuído. Em outras palavras, atuavam como empregados domésticos e serviam a uma família branca, como ocorria oficialmente e legalmente até a abolição da escravatura. Essa postura nos permite refletir o lugar social dos negros em um Brasil pós-escravatura.

Lajolo (1998) em uma análise cuidadosa, ainda nos mostra como os elementos culturais que caracterizam os sujeitos negros são representados em histórias infantis. Por vezes é naturalizado o discurso de aversão às pessoas negras, ou até mesmo práticas que inferiorizam seu lugar social. Pois, conforme a autora, são reflexos de como as mesmas são vistas na sociedade.

Segundo Conceição e Conceição (2010) as literaturas infantojuvenis, as quais trazem em seu interior mensagens pautadas em uma ideologia hegemônica, denunciam o fato, que os sujeitos negros ainda são vistos como indivíduos não dignos de respeito, pois sua cultura, suas características fenotípicas os remete a condição que seus antecedentes escravizados passaram nos quase 400 anos de escravidão - período o qual os denominaram biologicamente e socialmente, inferiores.

Associados a imagens negativas, os sujeitos negros estão submetidos a uma espécie de rejeição quanto a sua identidade-étnica, isto é, coagidos a se negar enquanto sujeito negro, uma vez que se pauta a ideia do branqueamento como única possibilidade de conseguir respeito e dignidade, em uma sociedade marcada por ideologias eurocêntricas.

Conforme aborda Damascenas e Miranda (2018, p. 152):

A identidade de um sujeito passa pelo processo de reflexão, representações e imagens, afinal é como ele é representado no cenário social que promove sua percepção no mundo, a forma pela qual o sujeito se enxerga é que define sua atuação e autoestima nas relações socioculturais.

Nesse viés, a identidade negra é construída socioculturalmente a partir de representações positivas que inferem na construção de si, enquanto sujeitos sociais e culturais. Essa construção positiva permite aos referidos a valorização da sua cultura, modo de ser, suas características fenotípicas, sua cor de pele, que há muito ainda é tido como algo a se inferiorizar. Segundo Gomes (2005, p. 43) implica dizer que “a identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”.

Diante da ideologia histórica a qual o Brasil se constituiu, Gomes (2005, p. 42) ainda diz que, “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as)”. Nessa perspectiva, as literaturas afro-brasileiras contribuem para dar reconhecimento a comunidade negra, que há muito é estigmatizada.

Conforme, Campos (2016, p. 57) isso se dar pois,

No caso particular das obras de literatura infantil negra, as ilustrações adquirem uma relevância ainda maior, uma vez que, em sua recepção multimodal, os leitores mirins considerarão as representações imagéticas dos negros como parte integrante das narrativas. Portanto, as ilustrações podem influenciar toda a gama de aspectos da recepção nas quais estamos interessados, sobretudo a identificação com personagens ficcionais. Nesse sentido, na escolha do repertório, devemos atentar não somente para os modos como os negros são representados na narrativa e para a hierarquia de seu papel no enredo, mas também para a forma como são retratados nas ilustrações.

O autor acima citado nos propõe refletir em uma dimensão maior. Uma vez que não se trata de representar os sujeitos negros apenas para cumprir a lei, mas requer que haja uma sensibilidade ao fazê-lo, pois essa representação poderá ser internalizada nos sujeitos.

Quando pensamos nesse aspecto positivo, lembramos de alguns títulos que trazem como protagonista uma personagem negra, e que vem revolucionando o meio social e midiático. A princesa e o sapo³, por exemplo, adaptado para a TV, e lançado em 2009, é uma narrativa fílmica que traz como personagem principal, Tiana. Uma menina negra, que sonha em abrir um restaurante e ajudar sua família. Em sua trajetória, ela se depara com muitos desafios, mas, não desiste. No desfecho da história, ela consegue abrir seu restaurante e ainda se torna princesa.

³ A princesa e o sapo é uma adaptação da história “The Frog Princess - O Príncipe Sapo”, livro escrito por ED Baker, em 2002, que, por consequência, foi também inspirado no conto original dos Irmãos Grimm, que surgem em meados dos anos 1800. (Rodrigues, 2023).

Outro exemplo que podemos observar o protagonismo negro é o filme *Moana*. O qual vem retratando a história de uma menina negra que vive com sua família em uma tribo. Ela é determinada e luta para salvar seu povo da fome e restaurar o equilíbrio da natureza.

Ambas as personagens, contribuem significativamente para a aceitação da criança enquanto negra, uma vez que atuam como protagonistas de sua própria história e ocupam lugares positivos e de liderança, como o de ser princesa, que até então não lhe eram destinados.

Dessa forma, ao colocar os sujeitos negros como representantes de si mesmos, é permitida a possibilidade de se autovalorizarem, aumentarem a autoestima; como também propicia aos mesmos o despertar do sentimento de se pertencerem enquanto seres sociais e de serem protagonistas de suas narrativas.

No meio escolar, além das narrativas fílmicas, destacam-se as literaturas infantis afro-afro-brasileiras que podem ser utilizadas como instrumento educativo para este fim, uma vez que, de acordo com Amarilha (1997, p. 77):

Através da literatura, nos sentimos parte de um grupo social maior, e, ainda que na maior solidão, o texto pode nos mostrar um enraizamento com outros seres - alguém em algum lugar já viveu aqueles sentimentos. Enquanto o jornal, a revista e a televisão falam do cotidiano, os livros têm o tempo histórico do seu leitor. Os livros de leitura são sempre autobiográficos, isto é, nas suas páginas sempre encontraremos um personagem, uma situação que somos nós mesmos. Na verdade, vivemos sempre dois tempos: um tempo cronológico que é mais social, marcado pelo nosso cotidiano e um tempo psicológico das nossas impressões, pensamentos e emoções. A literatura nos proporciona solidariedade no tempo psicológico, ainda que mantenha conexões com fatos do tempo histórico.

A prática leitora, por mais que esteja sendo banalizada em virtude da expansão tecnológica nos dias atuais, revela-se como um mecanismo essencial no processo de construção identitária. Os(as) personagens e as histórias presentes no decorrer das narrativas aproximam o leitor(a) à ficção que por ventura pode estar associada ao seu cotidiano. Os símbolos presentes nas histórias os(as) provocam a refletir e questionar.

Nessa perspectiva, conforme Barreiros (2010, p. 6),

[...] As obras de Literatura Infantil, de modo geral, contribuem para a formação da identidade do infante, e aquelas cujos temas estejam voltados para as questões étnico-raciais podem, além de formar identidade, fomentar reflexões sobre a discriminação racial bem como dar a criança afrodescendente concepções de pertencimento quando se vê ali representada.

Nesse viés, ao abordar aspectos da cultura afro-brasileira, os sujeitos que até então são excluídos pela sociedade, constroem um sentimento de pertencimento e passam a se orgulhar de suas raízes culturais, culminando na valorização da sua identidade étnica enquanto sujeitos

negros, que há muito era tida como algo a se envergonhar. Ressaltamos, também, a importância da literatura afro-brasileira, não só para aqueles que estarão sendo representados, como também para os demais pertencentes a outras raízes, que entenderão a importância da cultura negra no processo histórico, social e econômico da humanidade.

3 METODOLOGIA

Cremos

Ao poeta Nei Lopes, pelo poema “História para ninar Cassul-Buanga”.

Cremos.
Quando as muralhas
desfizeram-se
com a mesma leveza
de nuvens-algodoais,
os nossos mais velhos
vindos do fundo
dos tempos
sorrirão em paz.
Cremos.
O anunciado milagre
estará acontecendo.
E na escritura grafada
da pré-anúnciação,
de um novo tempo,
novos parágrafos
se abrirão.
Cremos.
Na autoria
desta nova história.
E neste novo registro
a milenária letra
se fundirá à nova
grafia dos mais jovens.
(Evaristo, 2017, p. 58)

Sabe aquele ditado popular, o qual diz que sempre haverá uma luz no fim do túnel?! Este ditado é uma tentativa de conforto quando estamos vivenciando um momento difícil e muito doloroso e queremos que o passe em breve. Nos agarramos a ideia que é apenas uma fase, e que dias melhores virão. Apesar de parecer uma atitude banal, é uma forma de resistência e de esperança para não desistir.

Cremos, é um poema que nos instiga a continuar acreditando que novos tempos virão, com boas novas e com prosperidade. Pois, o primeiro passo já foi dado, a abolição oficial de uma condição desumana dada a um grupo específico que perpetuou por quase 400 anos. Os demais desafios encontrados pelo caminho continuarão a serem contornados ou reescritos pela nova geração que creem em um futuro digno.

3.1 Sobre a pesquisa

A pesquisa é uma atividade humana, a qual nos dedicamos quando buscamos solucionar ou compreender um fenômeno. Segundo Fachin (2006, p. 139), “pesquisa é um procedimento intelectual. É que o pesquisador adquire conhecimentos por meio da investigação de uma

realidade e da busca de novas verdades sobre um fato (objeto, problema)”. Nesse sentido, quando se trata de pesquisar um fenômeno educativo, o pesquisador precisa ser cuidadoso e se valer dos mais diversos instrumentos para compreender a questão pesquisada.

Em termos científicos e metodológicos, essa pesquisa atua como qualitativa em educação, uma vez que, segundo Minayo (2007) a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, de uma dada realidade social. Dessa forma, nosso intuito não é quantificar os dados coletados, mas fazer sua análise e interpretação, levando em consideração as singularidades do processo.

O desenho da metodologia se desenvolve em três momentos, nos quais cada etapa é fundamental para a sua construção. Em primeiro plano, se configura como uma pesquisa bibliográfica, cuja finalidade é “identificar na literatura disponível as contribuições científicas sobre um tema específico” (Malheiros, 2011, p. 81).

Em um segundo momento realizamos um estudo de campo pois o mesmo “procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. [...] o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação”. (Gil, 2008, p. 57).

No terceiro momento, utilizamos a pesquisa documental. Pois, conforme Ludke *et al.* (1986, p. 39):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Ainda conforme os autores, os documentos, são quaisquer materiais impressos ou digitais, como leis, jornais, cartas e até mesmo livros. Nessa perspectiva, como documentos a serem analisados, utilizamos acervos de livros de literatura infantil afro-brasileira que são destinados às escolas por meio de políticas públicas.

3.2 O universo da Pesquisa

Iniciamos nosso percurso metodológico com a escolha das escolas para aplicar a pesquisa. Como a cidade de Riachão-PB conta com 9 (nove) escolas, as quais ficam localizadas em pontos distantes uma da outra, foi recorrido a seleção das mesmas, levando em consideração a distância entre elas. No mapeamento geográfico, há 3 (três) instituições de ensino regular

localizadas no perímetro urbano - duas creches de Educação Infantil e uma escola de Ensino Fundamental.

Sabendo que a lei 10.639/03 determina a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira em todas as intuições de ensino de nível fundamental e médio, recorreremos como primeira escola, a Escola de Ensino Fundamental para aplicar a pesquisa, pois a mesma abrange os anos iniciais.

Por seguinte, apesar da Lei não deixar evidente a obrigatoriedade da temática afro na educação infantil, é necessário que a temática seja trabalhada de modo a garantir uma formação plural com respeito à diversidade, em qualquer estabelecimento de ensino público. Portanto, também recorreremos às duas creches do perímetro urbano para a pesquisa ser aplicada.

Essa escolha se deu, pois, conforme as DCN-ER (2004, p. 23):

[...] os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:

- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.

- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior.

Diante desse contexto, a pesquisa foi realizada em 3 instituições da rede municipal de ensino localizada na cidade Riachão-PB. Ambas são de pequeno porte e atendem à demanda da área urbana do município e de regiões próximas.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental fica localizada no centro urbano da cidade de Riachão. A nível de modalidade de ensino é oferecido da Pré-escola ao Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais.

A pré-escola é ofertada no período matutino, atendendo a demanda populacional da área urbana do município, e algumas crianças de pequenas áreas rurais, onde não há a presença de escolas ou creches. O ensino fundamental – anos iniciais, disponibilizado do 1º ao 5º ano, ocorre no turno matutino; e os anos finais, que ofertam de 6º ao 9º ano, funciona no turno vespertino. Desse modo, recebe alunos e alunas de todos os sítios e comunidades que compõem o município. Atualmente, a escola conta com 364 alunos, sendo distribuídos nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino.

Uma das creches visitadas se encontra localizada em uma comunidade pequena do município, próximo ao centro da cidade. Ela oferece do maternal ao pré-escolar II e contempla tanto as crianças da comunidade como também de localidades próximas. Seu funcionamento se dá no turno matutino e no vespertino para aqueles que ficam em horário integral. Conta com cerca de 60 crianças matriculadas.

A outra creche se encontra localizada no centro da cidade. Ela oferece também do maternal ao pré-escolar I e contempla as crianças da cidade e de localidades próximas. Seu funcionamento se dá no turno matutino e no vespertino para aqueles que ficam em horário integral. Conta com cerca de 61 alunos(as) matriculados(as).

Em um segundo momento, foi feita a primeira visita nas instituições, para apresentação da temática e assinatura de termo de consentimento, e para uma primeira verificação dos acervos de obras literárias afro-brasileiras. Aproveitamos também para marcar as datas seguintes para visitação das instituições e contato com os materiais de análise. Nas visitas podemos perceber que tanto a escola, como as creches contam com a disponibilidade de materiais literários.

3.3 Materiais de análise

A Escola Municipal de Ensino Fundamental, é uma escola de pequeno porte e contempla uma diversidade de crianças e jovens da cidade e do campo. Apesar de uma estrutura pequena, possui uma sala separada para o funcionamento da biblioteca; a mesma fica aberta ao público escolar em ambos os turnos.

A biblioteca é contemplada por uma variedade de acervos de obras literárias, de pesquisa e de apoio pedagógico, que são destinados à escola pelo PNLD. Há também uma grande variedade de acervos que foram ofertados pelo PNBE, enquanto ainda estava em vigor.

Como exemplos de Literatura Infantojuvenil, destacam-se os gêneros Novela, Conto, Ficção, Poemas, Romance, Peça Teatral, Crônicas. Os livros são organizados em estantes, as quais são etiquetados de acordo com o gênero para facilitar o acesso dos alunos e alunas na escolha dos mesmos. Vale salientar, que ainda é disponibilizada uma estante com livros que fazem parte do programa PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa)⁴. Como também livros de formação que auxiliam e aprimoram as práticas dos professores e professoras.

⁴ O PNAIC tem o compromisso de garantir a alfabetização de crianças de até 8 anos, por meio da disponibilidade de diversos materiais e de referências curriculares e pedagógicas ofertadas pelo MEC. Lançado em 2012 pelo Ministério da Educação, foi executado em 5 edições - 2013 a 2017. (UFAL, 2021).

Em uma das creches visitadas, não há um espaço reservado para abrigar os acervos literários que são destinados à instituição. Os livros ficam expostos em uma estante na sala de aula do Pré-II. Na outra creche, por sua vez, há um espaço reservado chamado cantinho da leitura, onde os livros literários ficam expostos em prateleiras, juntamente com alguns recursos pedagógicos.

As instituições de educação infantil são contempladas, atualmente, pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o qual contam com uma diversidade de materiais literários para o alunado. No entanto, grande parte do acervo disponível é advindo do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).

É possível perceber que há uma variedade de livros que estimulam os(as) pequenos(as) aprendizes a prática leitora desde cedo, como também auxiliam na sua formação integral. Uma vez que abordam diversas questões como meio ambiente, amizade, cuidado com o próximo, dentre outros temas essenciais para a formação cidadã. No entanto, é válido ressaltar que há uma quantidade reduzida de livros literários que versam sobre a cultura afro-brasileira, o que nos faz questionar e refletir sobre os motivos vigentes.

4 AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Corpo-África

Meu corpo é uma África
e o mundo, um navio negreiro.
Enquanto cantos que não entendo
oscilam dentro de mim,
eu vejo as atrocidades que ainda não tiveram fim.
“Vivemos tempos de Lei Áurea” – assim nos dizem
enquanto socialmente nos constringem
pelo cabelo crespo que adoramos
pela coroa simbólica que levantamos
e se ofendem quando nos amamos.
Meu corpo é uma África
que ainda grita
todos os crimes contra sua terra
e contra sua gente.
O racismo de nossa era
vem junto com uma boca sorridente
que dissimula
e tudo que é negro anula
como contribuição social.
Meu corpo é uma África
meu Ori vive comigo a resistir
Já que não podemos mais permitir
o silêncio a nos chicotear,
nem os discursos com outros termos a inferiorizar o que somos.
(Juliana Sankofa, 2016, p. 194).

“Não sou negra, sou morena clara”! Essa frase é impactante para ser ouvida de uma criança negra que ainda estudava o Ensino Fundamental Anos Iniciais. Uma criança que tentou de todas as formas se encaixar no padrão hegemônico exigido: pele clara, cabelo liso, nariz fininho, no entanto, nada disso ela tinha.

Uma fala forte, que nos leva a pensar quais fatores contribuíram para sua rejeição. O próprio poema nos responde. Meu corpo é uma África, significa que a cor da nossa pele, os nossos cabelos crespos, as nossas características fenotípicas, simbolizam nossa identidade e nossa ancestralidade.

Apesar de desde cedo tentarmos amar essas características identitárias, a sociedade não permite. Pois, como bem é enfatizado, o “mundo é um navio negreiro”; isto é, as condutas impostas no meio social nos marginalizam, e o conceito de beleza, nos desvaloriza. A violência nos persegue.

Não é fácil ser negra(o), nem tampouco assumir essa identidade em uma sociedade que o tempo todo tenta nos rebaixar, renegar. Mas não podemos mais silenciar, nem tampouco aceitar essa inferioridade; pois nosso “corpo é uma África” e, sob essa perspectiva, resistiremos!

4.1 “Cantos que não entendo oscilam dentro de mim”: A Educação Infantil e a literatura afro-brasileira

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, e é nela onde desenvolvemos os primeiros conceitos e valores relevantes para viver em sociedade. Vale salientar, que o meio social ao qual estamos inseridos é marcado pela diversidade étnica, social e religiosa e deve ser respeitada.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), a creches e pré-escolas quando cumprem efetivamente suas funções sociopolíticas e pedagógicas, podem fomentar novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a democracia e a cidadania, levando a romper com a dominação étnico-racial, e outras que predominam na sociedade.

Uma formação pautada na diversidade, se faz necessário desde a mais tenra idade, visto que, as creches e pré-escolas não estão alheias aos processos sociais. Além disso, o contexto educacional é plural, ou seja, cada criança traz consigo uma bagagem cultural construída historicamente por seus familiares e ancestrais, e que mesmo inconscientemente as caracteriza. Dessa forma, o uso de materiais que fomentem essa discussão e que dê voz a todos os sujeitos que compõem o espaço, é imprescindível.

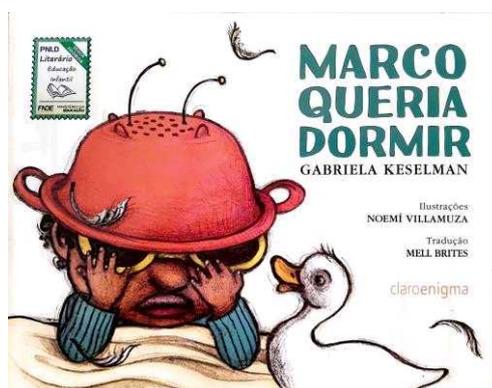
Dessa forma, buscamos nas instituições de Educação Infantil a presença de livros literários que enfatize o protagonismo aos(às) personagens negros(as), como também aqueles que abordam a afro-brasilidade de forma positiva. Essa propositura é urgente pois, os sujeitos negros ainda enfrentam desafios para encontrar representatividade nas escolas.

Ambas as creches visitadas contam com uma variedade de livros literários destinados ao público infantil, no entanto, o acervo de livros que versa sobre a cultura afro-brasileira é reduzido. Assim, optamos por selecionar algumas obras literárias que trazem a representação identitária de forma positiva e que contribui para a aceitação e valorização da criança negra.

Nas nossas buscas, encontramos, por exemplo, “Marco queria dormir”, escrita por Gabriela Keselman; “Quero colo”, de autoria de Stela Barbieri e Fernando Vilela; “ Tanto, Tanto!”, escrito por Trish Cook; “Cachinhos, conchinhas, flores e ninho”, de autoria de Maurilo Andreas; “Bruna e a galinha D’Angola” de Gercilga de Almeida, dentre outros.

Uma das obras literárias encontradas que dá destaque a personagem negra, e que escolhemos para apresentar na nossa análise é: “Marco queria dormir”, de autoria de Gabriela Keselman e ilustrada por Noemí Villamuza. Foi traduzido por Mell Brites e publicado pela editora Claro Enigma em 2018.

Figura 1: Capa do livro “Marco queria dormir”



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

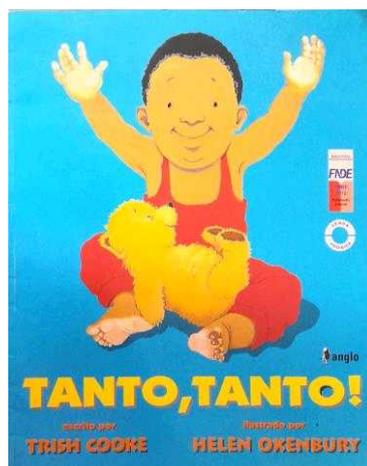
A história começa quando Marco vai dormir e não consegue. Logo chama sua mãe para que possa encontrar alguma forma de resolver o conflito da sua insônia. São muitos os motivos que não lhe deixam adormecer, desde o medo de ser picado por algum mosquito gigante ao medo de um mau vento lhe deixar resfriado. Em resumo, nada o deixava dormir, até que sua mãe tentou a última alternativa: ficar-lhe ao seu lado até que adormecesse. No fim, Marco só queria um carinho aconchegante de sua mãe para dormir.

Essa história é encantadora para contar para as crianças da Educação Infantil, uma vez que trabalha diversas temáticas que podem ser exploradas, como por exemplo, os sentimentos. Nessa primeira fase da escolarização, as crianças ainda estão compreendendo seu emocional e aprendendo a lidar com ele, e o medo é um deles. Além disso, trabalha a importância do cuidado familiar e do acolhimento para o infante, principalmente, em situações em que o mesmo se encontra vulnerável.

Apesar de não fazer referência a elementos culturais afro-brasileiros, como suas histórias, lendas, contos e outras características, o livro traz como protagonista uma família negra, que vive situações do cotidiano, e enaltece o amor e o cuidado materno. Uma característica importante que rompe com os estereótipos sociais para com a pessoa negra, uma vez que de acordo com Souza e Lima (2006), a presença de personagens negros(a) com faixas etárias diferentes e representados em um ambiente familiar e amoroso, culmina na sua ressignificação e valorização.

O mesmo acontece com a obra literária “Tanto, Tanto!”, escrito por Trish Cook e ilustrado por Hellen Oxenbury, traduzido por Ruth Salles e publicado pela editora Anglo em 2011.

Figura 2: Capa do livro “Tanto, Tanto!”



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

A história começa com o bebê e a mãe sentados no sofá sem fazer nada, quando ouvem o som da campainha tocar. Logo, eles correm para abrir a porta e veem a tia do bebê que acabou de chegar e passou a lhe dar muito carinho. E assim seguiu-se, respectivamente, quando cada membro da família chegou para visitá-los. O bebê sentiu-se muito amado e feliz pela linda família que tinha.

Assim como no livro “Marco queria dormir”, o protagonismo é dado a uma família com personagens negros(as). Essa obra torna-se um instrumento representativo essencial nessa primeira fase, pois a criança negra poderá se sentir representada ao ver personagens com características fenotípicas semelhantes à sua, sendo apresentado em uma história de afeto.

Conforme, Guimarães (2020, p. 53) “as imagens apresentadas, tanto pelas ilustrações quanto pelas descrições e ações do personagem negro, podem ser utilizadas de maneira construtiva, de modo que contribuam para a autoestima das crianças negras”. Além disso, permite que as crianças não negras compreendam a pluralidade existente no meio social.

Além disso, conforme a Base Nacional Comum Curricular (2018):

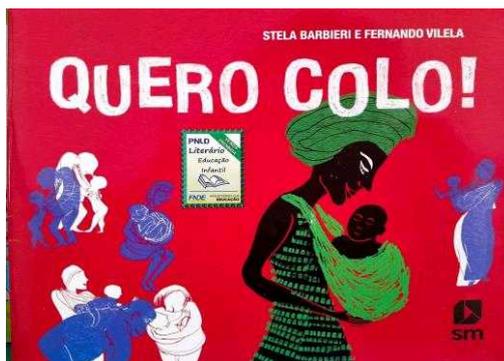
É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. (Brasil, 2018, p. 40).

“O eu, o outro e o nós” é um dos campos de experiências propostos pela BNCC para ser trabalhado na educação infantil e que auxilia nessa formação multicultural, que visa desenvolver nos educandos o respeito à diversidade. Como também, permite ao público infantil

desenvolver e construir sua própria identidade de forma positiva, se reconhecendo e respeitando o outro com suas características.

Outra obra que merece destaque e que trata da diversidade negra é o livro “Quero colo”, de autoria de Stela Barbieri e Fernando Vilela, que foi publicado pela Editora SM no ano de 2016.

Figura 3: Capa do livro “Quero colo”



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

O livro *Quero colo*, é uma obra encantadora. Ela vem nos contando como é bom ter um colo. O colo da nossa avó, dos nossos pais ou de qualquer pessoa a quem temos afeto. Ele é sempre bom para dormir, passear, viajar, entre várias outras atividades. O livro retrata a importância do colo e do acolhimento nas diversas esferas da vida de uma criança, e mostra diferentes tipos de famílias, inclusive fazendo uma referência aos animais e suas características de acolhimento para com seus filhotes.

Além disso, é válido pontuar que a questão do acolhimento é apresentada no livro fazendo referências aos diversos estilos de vida e cultura, o que permite ao público infantil se ver representado de forma singular, como também ver o seu colega. Dessa forma os possibilita a construção de uma perspectiva de valorização para com as diferentes raízes culturais.

Segundo Candau (2013) é de suma importância que as instituições educacionais adotem práticas e condutas que explorem e valorizem a diversidade cultural. Uma vez que, o público infantojuvenil presente nelas são plurais e heterogêneos, ou seja, cada um deles vêm de base e culturas diferentes.

Sob essa perspectiva, a BNCC (2018) ainda enfatiza que:

[...] na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas

e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos. (BRASIL, 2018, p. 40).

Normalmente, quando nos deparamos com o novo e o diferente, causa um tipo de estranhamento que, de certo modo, poderá desenvolver um olhar preconceituoso. No entanto, essa postura pode ser superada quando temos contato desde cedo com materiais que exploram essa diversidade e os diferentes modos de ser e viver. Nessa perspectiva, o livro oferece aos pequenos infantes o acesso a diferentes estilos de vida e permite que cresçam naturalizando o diferente.

Outro livro que encontramos e trouxemos para a análise foi “Cachinhos, conchinhas, flores e ninho”, de autoria de Maurilo Andreas, ilustrado por Giselle Vargas, e publicado pela Rona Editora em 2015.

Figura 4: Capa do livro “Cachinhos, conchinhas, flores e ninho”



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

O livro conta a história de uma linda menina que tinha mil cachinhos em sua cabeça. Cada cachinho apresentava uma forma. De um lado parecia conchinhas, de outro, botões de flores, como também um monte de ninhos. A mãe e o pai amavam seus cachinhos, e ela também. No entanto, um dia, falaram para a menina que não era bom ter cachinhos, e sim, ter um cabelo do jeito que todo mundo tinha, isto é, um cabelo liso.

A menina ficou a olhar-se no espelho, e pensou como seria se todos mudassem o seu próprio jeito para agradar aos outros. De tanto pensar, percebeu que cada um é bonito do seu jeito e não era necessário mudá-lo para ser feliz.

Essa história nos permite refletir como a construção do conceito de beleza, enraizada na sociedade, pode interferir negativamente naqueles sujeitos que não se enquadram no padrão definido. Como por exemplo, encontramos as crespas e cacheadas que ainda sofrem muito

desconforto em assumir seus cabelos encaracolados e usá-los como realmente são, pois são vítimas de comentários maldosos que as levam a negar sua própria essência.

Munanga (2005, p. 28), acerca dessa temática, aponta que “os cabelos crespos das crianças afro-descendentes são identificados como cabelo “ruim”, primeiro pelas mães, que internalizaram o estereótipo; e, na escola, pelos coleguinhas, que põem os mais variados apelidos nas trançinhas e nos cabelos crespos ao natural”. No entanto, apesar de estar enraizado no inconsciente social, não significa que devemos naturalizar essas condutas ou silenciar diante delas. Tomar consciência é um desafio urgente que precisa ser superado.

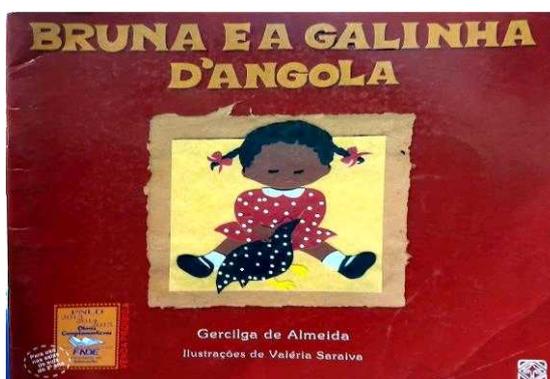
Sob esse olhar, é de suma importância trabalhar com as crianças da educação infantil à perspectiva da representatividade negra, mostrar aos(as) pequenos(as) infantes a beleza dos cabelos crespos e cacheados, por meio de referências negras positivas que auxiliem nesse processo de valorização.

Munanga (2005, p. 28) ainda nos apresenta algumas práticas pedagógicas que podem contribuir nesse processo, como: “trabalhar a razão de ser dos diferentes tipos de cabelo, ensinar como tratá-los, realizar concursos de penteados afros, trazer trançadeiras para trançar na sala de aula, são algumas atividades que podem desconstruir a negatividade atribuída à textura dos cabelos crespos”.

Em síntese, o uso dessa narrativa em sala, permite que as crianças da educação infantil, assim como a menina da história, entendam a importância de valorizar e amar a sua beleza singular e a dos(as) colegas de classe, respeitando e valorizando o jeitinho de cada ser.

Além dos livros mencionados, umas das obras literárias afro-brasileiras encontradas em ambas as creches, destaca-se “Bruna e a galinha D’Angola”, de autoria de Gercilga de Almeida e ilustrada por Valéria Saraiva. O livro foi publicado pela Editora Pallas, em 2011.

Figura 5: capa do livro “Bruna e a galinha D’Angola



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

A obra conta a história de Bruna, uma menina que se sentia muito sozinha em sua aldeia. Quando ela ficava triste, procurava sua avó Nanã para que lhe contasse as histórias do seu povo.

A lenda que a menina mais gostava era a do panô da galinha que trouxe da África. Para amenizar a solidão de Bruna, a avó conseguiu uma galinha D'Angola para lhe fazer companhia. Ela amou o presente e logo conseguiu várias amigas.

Certo dia, enquanto Bruna brincava com a conquém e suas amigas, percebeu que a galinha estava escavando alguns lugares. Curiosas, foram averiguar aquela situação. Quando chegaram perto, notaram que ela havia desenterrado alguns objetos que estavam perdidos. Entre eles estava o baú da avó de Bruna, que havia se perdido quando ela mudou-se para a aldeia. Nele continha um pano, símbolo da história oral africana da formação do mundo, uma herança cultural da avó Nanã e seus ancestrais e descendentes.

A história é encantadora, mas é necessário fazer uma ressalva. O livro recomenda que seja utilizado nas salas de aula do 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, visto que sua leitura é densa e apresenta uma linguagem complexa para ser trabalhada com as crianças da educação infantil. No entanto, não há uma contraindicação que impeça essa utilização, desde que os(as) docentes adotem uma metodologia adequada, como a contação de histórias por meio das ilustrações presentes no livro.

Nessa perspectiva, Souza *et al.*; (2019, p. 10) salienta que:

Na busca em promover a intencionalidade educativa mediante a cultura africana no Brasil, é preciso instigar a curiosidade sobre o continente africano e a compreensão do povo e sua cultura, nesse sentido o ensino por meio da contação de histórias africanas constitui uma estratégia pedagógica atrativa e rica de significados, contribuindo com o fortalecimento da imagem negra na educação infantil e um entendimento sobre o povo afro, descaracterizando sentimentos preconceituosos e/ou racistas.

Dessa forma, a obra torna-se um instrumento reflexivo e metodológico para abordar aspectos culturais afro-brasileiros que auxiliam na construção de valores positivos para com as raízes mencionadas. Bem como, explorar a representação da(o) personagem negra(o) para que também a criança negra possa se auto reconhecer e se sentir representada.

Conforme Guimarães (2020, p. 49):

Essa literatura rompe com padrões normativos e configura novas perspectivas, tanto de ordem temática quanto de ordem discursiva, abrindo espaço para questionamentos dos próprios afro-brasileiros, tornando-os protagonistas de sua própria história. Dessa forma ela pode contribuir para a transformação, pois, alcança o público da mais tenra idade, desde a educação infantil à idade adulta e tem os meios necessários para conscientizar e transmitir os conhecimentos possíveis para realizar uma prática antirracista.

Sabemos que o preconceito é desenvolvido em virtude da nossa ignorância acerca de certas temáticas. No entanto, essa obra nos permite conhecer outras realidades e aumentar nosso

repertório sociocultural, culminando na desconstrução de condutas preconceituosas para com a cultura afro-brasileira. No que tange a educação infantil, ela permite que as crianças conheçam outras heranças culturais, como lendas, contos e até mesmo cantigas, que fazem parte da formação do povo brasileiro.

Em síntese, quando posto elementos da cultura afro-brasileira nos espaços educacionais, compreendendo os níveis da educação infantil e prolongando-se em seguida nas demais esferas da escolarização, estamos abrindo caminhos para o público infantil e/ou infantojuvenil conhecer as características e as influências dessas raízes.

A inserção da temática afro no cotidiano escolar também pode contribuir na superação de preconceitos e estereótipos para com os sujeitos negros. Permitindo que o público em questão se sinta valorizado e representado, um fator essencial para construir uma identidade negra positiva.

4.2 “Vivemos tempos de Lei Áurea”: a literatura afro-brasileira nos anos Iniciais do Ensino Fundamental

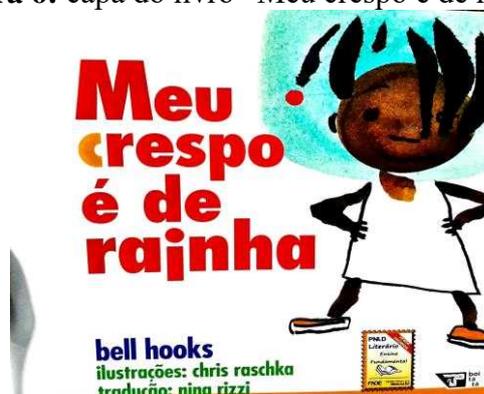
A escola de anos iniciais conta com um espaço amplo, iluminado e climatizado para o funcionamento da biblioteca. Nela, há uma variedade de acervos de pesquisa, de literatura e de apoio pedagógico, que foram adquiridos por meio de políticas públicas, como o PNBE e o PNL D. Dos acervos encontrados na escola, daremos maior atenção àqueles que remetem à cultura afro-brasileira, visto que é o objeto de estudo desta pesquisa.

O acervo de obras afro-brasileiras é diverso, e conta com cerca de 30 livros, distribuídos nas prateleiras destinados aos(as) estudantes dos anos iniciais. Estas obras literárias variam em gênero como poemas, contos e literatura de cordel.

Dos livros encontrados destacam-se: *Histórias Africanas* recontado por Ana Maria Machado; *História de ouvir da África Fabulosa* de autoria de Carlos Alberto de Carvalho; “O herói de Damião em a descoberta da capoeira”, escrito por Iza Lotito; “Plantando as árvores do Quênia” de autoria de Claire A. Novela; “Canção dos povos Africanos” por Fernando Paixão; “África meu pequeno Chaká” de Marie Sellier e Marian Lesage; “Meu crespo é de rainha”, de autoria de Bell Hooks; “As panquecas de Mama Panya”, de autoria de Mary e Rich Chamberlin; “Pretinho, meu boneco querido” de autoria de Maria Cristina Furtado; dentre vários outros títulos que trazem a história e a cultura da África em uma perspectiva de valorização do território e da pessoa negra. A seguir, destacaremos algumas dessas obras na nossa análise.

Dentre os livros literários encontrados, destaca-se a poesia infantojuvenil americana “Meu crespo é de rainha”, de autoria de Bell Hooks e ilustrações por Chris Raschka. Essa obra foi traduzida por Nina Rizzi e publicada no ano de 2018 pela editora Boitotá.

Figura 6: capa do livro “Meu crespo é de rainha”



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

O livro vem trazendo em versos, a beleza do cabelo crespo. Apontando a diversidade de jeitos que ele pode ser usado, seja enfeitado, trançado, solto ou amarrado. O importante é aceitá-lo e usá-lo como se sentir confortável, sem importar-se com as opiniões alheias.

Assumir essa postura é uma atitude difícil de ser tomada, pois a sociedade ainda utiliza comentários preconceituosos e racistas para denominar os cabelos crespos. Alguns exemplos como: “cabelo de pixaim”, “cabelo de bucha”, entre outros, interfere negativamente na construção identitária das crianças negras, levando-as a buscarem alternativas para escondê-lo. Por vezes, crescem com o desejo de alisá-lo numa tentativa de “deixar o cabelo bom”. Esse termo é designado aos cabelos considerados padrões, isto é, o liso. E aqueles que não se encaixam no padrão exigido é tachado como “cabelo ruim”.

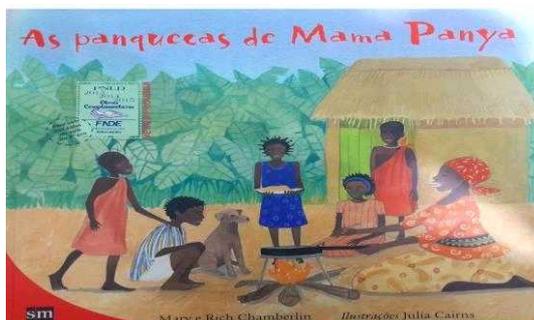
O livro traz um trecho instigante que permite algumas interpretações: “Pixain, sim! Gosto dele bem assim!” (Hooks, 2018, n/p). Em uma primeira leitura entendemos que há um reforço do preconceito estruturado na sociedade ao denominar o cabelo crespo como “pixain”. No entanto, esse verso também pode ser compreendido como uma atitude de resistência e de autoconhecimento, o qual aponta ao leitor que, independente de como os sujeitos sociais conceituam o cabelo cacheado ou crespo, o mesmo é lindo e não precisa mudar para ser aceito. O que culmina no rompimento de padrões estruturados.

Essa representação positiva e naturalização do cabelo crespo, permite à criança negra sua autovalorização e aumento da autoestima. Uma condição urgente, pois, conforme Barreiros (2010, p. 6) o “cabelo como parte do corpo, individual e biológico, agrega representações no

corpo social e da linguagem como expressão e símbolo de identidade cultural”. Culminando na aceitação de seus traços negros.

Outro livro, que dá ênfase à figura negra como protagonista, tem como título “As panquecas de Mama Panya”. De autoria de Mary e Rich Chamberlin com ilustrações por Julia Cairns. Foi traduzido por Cláudia Ribeiro Mesquita e publicado em 2005 pela Editora SM.

Figura 7: Capa do livro “As panquecas de Mama Panya



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

O conto narra uma situação cotidiana que aconteceu com uma família que mora em um vilarejo no Quênia. Os(as) personagens principais são Mama Panya e Adika.

Em síntese, Mama Panya decide fazer panquecas e junto com seu filho Adika vão à feira local comprar farinha. No meio do caminho, Adika encontra muitos amigos e os convida para ir jantar em sua casa. A mãe fica apreensiva com tantos convites por achar que a quantidade de farinha não seria suficiente para fazer panquecas para todos os convidados e convidadas. No entanto, ela se surpreende ao vê-los chegando trazendo consigo outros alimentos para enriquecer o jantar. Todos sentam-se embaixo do Baobá para realizarem a refeição ao som da Mbira de Mzee Odolo.

Esse livro quebra os estereótipos sociais e nos permite conhecer as regiões da África com outro olhar. Compreendendo-o como um continente rico em diversidade cultural que tem muito a ensinar. Nessa história os(as) personagens são caracterizados(as) com elementos culturais do local retratado, com estilo, penteados e trajes variados que simbolizam a cultura africana. O protagonismo é dado a uma família negra que vem por meio da narrativa apresentar um pouco de sua cultura.

A esse respeito, Souza e Lima (2006) enfatizam a importância das obras literárias afro-brasileiras, visto que as mesmas vêm ressignificando as(os) personagens negras(os), como também, realçando a valorização de um outro tipo de beleza e estética, antes tidas como feias.

Além disso, o livro em questão, rompe com a ideia simplista e pejorativa que temos sobre a África e suas singularidades. Visto que, de forma geral, a mídia nos apresenta como um

continente cercado por doenças e uma pobreza avassaladora, um cenário real que se apresenta em algumas partes, mas não é específico de todo o continente africano.

Ademais, segundo Chagas e Silva (2022, p. 39), o continente Africano é “apresentado ainda como uma terra marcada pela escravidão e pelo comércio de escravizados/as, o que resulta numa compreensão reducionista desse espaço geográfico”. Essa concepção reforça o preconceito estruturado que permeia na sociedade e continua sendo disseminado em virtude da ignorância de muitos.

Nessa perspectiva, ainda conforme os autores, é preciso desconstruir para construir. Isto é, requer que nós, enquanto sujeitos sociais e mutáveis, que passemos a desmistificar os estereótipos que são atribuídos ao continente Africano. No entanto, só será possível se o estudarmos com outro olhar, compreendendo suas particularidades e valorizando as contribuições culturais que auxiliaram na formação da nossa sociedade. Visto que, alguns dos nossos hábitos como a culinária, as referências linguísticas e culturais são frutos desse continente. Dessa forma, essas obras literárias atuam como um dos mecanismos de desmistificação.

Nesse sentido, Souza e Lima. (2006, p. 216) ainda apontam que:

Há também os livros que retomam traços e símbolos da cultura afro-brasileira, tais como as religiões de matrizes africanas, a capoeira, a dança e os mecanismos de resistência diante das discriminações, objetivando um estímulo positivo e uma autoestima favorável ao leitor negro e uma possibilidade de representação que permite ao leitor não negro tomar contato com outra face da cultura afro-brasileira que ainda é pouco explorada na escola, nos meios de comunicação, assim como na sociedade em geral.

Nossa cultura é diversificada devido à mistura de diferentes etnias que viveram e vivem em nosso país. No entanto, a cultura afro-brasileira ainda continua sendo um tabu no que tange a sua valorização e reconhecimento. Dessa forma, há livros que retomam essas características de forma positiva e que foram encontrados no acervo da escola, como por exemplo, o “Maracatu” e o “Tabuleiro da Baiana”, ambos de autoria de Sônia Rosa. Uma vez que, respectivamente, abordam a resistência dos povos africanos escravizados para manter suas bases religiosas e as contribuições culturais que enriquecem nosso país.

Além dos livros mencionados, destaca-se também no acervo “O herói de Damião em a descoberta da capoeira”. Livro escrito por Iza Lotito e ilustrado por Paulo Ito, que foi publicado pela Editora Girafinha em novembro de 2006. O material trabalha a temática da representatividade e da manifestação cultural da capoeira.

Figura 8: Capa do livro “O herói de Damião em a descoberta da capoeira



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

A história é narrada em versos e retrata a história de Damião, um garoto de 7(sete) anos que não se reconhece em nenhum dos heróis que ele vê na televisão. Enquanto tentava descobrir qual herói se assemelhava a ele, escutou um som de música e correu para ver. Ao chegar no local, encontrou muitos jovens e crianças da sua cor praticando capoeira. Ele passou a praticar e entendeu sua história e importância cultural. Nisso tomou a capoeira como arma identitária e decidiu que não iria mais procurar heróis, pois ele seria o seu próprio herói.

Essa realidade que Damião vivenciou é também de muitas outras crianças negras que não conseguem se sentir representadas. Isto se dá porque, normalmente, os(as) personagens de heroísmo são retratados(as) com características das pessoas não negras, ou seja, os heróis ou heroínas, os príncipes e as princesas, são caracterizados como personagens brancos(as). De acordo com Campos (2016, p. 51) os(as) personagens tanto presentes no meio midiático como em obras literárias “em sua maioria, não permitem que as crianças afro-brasileiras se sintam representadas, pois elas não encontram espaço para se sentirem protagonistas de uma história”. Em outras palavras, as crianças afro-brasileiras não são caracterizadas de forma positiva.

A representação de personagens negros(as) de forma positiva é recente. Damião representa todas as crianças negras que buscam estímulo lúdico para aumentar sua autoestima e se auto declarar negras. Esses estímulos lúdicos são essenciais na construção identitária dos sujeitos, pois, conforme Damascenas e Miranda (2018, p. 152):

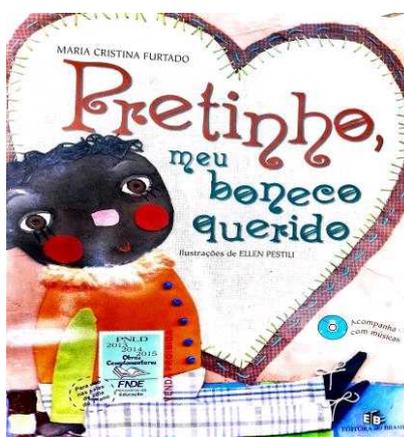
A identidade de um sujeito passa pelo processo de reflexo, representações e imagens, afinal é como ele é representado no cenário social que promove sua percepção no mundo, a forma pela qual o sujeito se enxerga é que define sua atuação e autoestima nas relações socioculturais. Construir identidade é atribuir sentido a suas práticas culturais num processo contínuo que se fortalece nas interações, por esses veios o poder simbólico, infere nas reproduções ideológicas como resultantes das

identificações culturais, um grande exemplo desse simbolismo está nas mobilizações e nas torcidas que são grandes armas ideológicas e identitárias.

Nesse sentido, as obras literárias as quais trazem personagens negros(as) representados(as) de forma positiva, podem contribuir no sentimento de pertença desses sujeitos.

Outro livro destacado nas nossas análises foi “Pretinho, meu boneco querido”. De autoria de Maria Cristina Furtado, com ilustrações de Ellen Pestili. Foi publicado em 2008 pela Editora do Brasil. A obra foi disponibilizada pelo PNLD 2013 -2014 -2015, e sua orientação didática é para ser trabalhada nas turmas do 3º ano.

Figura 9: Capa do livro “Pretinho, meu boneco querido”



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

A narrativa inicia contando a história de Nininha, uma menina negra que estava completando 8(oito) anos de idade e, junto a sua mãe, foi escolher um presente na loja de brinquedos. A menina, se encantou por um em específico, um boneco pretinho e lindo como ela. Ela o chamou de Carlos, mas seu apelido seria Pretinho.

Nininha era colecionadora de bonecos e à noite eles ganhavam vida e interagiam entre si. Porém os bonecos antigos não gostaram muito da chegada de Pretinho e em todas as brincadeiras excluía-o. Suas justificativas era que o boneco Pretinho os sujaria em virtude de sua cor.

Por sofrer rejeição, Pretinho deseja ficar branco, por achar que essa seria a única forma de ser aceito. Apesar da menina não concordar, os outros bonecos decidem fazer o ato. Tentaram lavar Pretinho para que a tinta preta saísse, mas por mais que esfregassem não adiantava. Então, tomaram a decisão radical de pintá-lo. Pretinho, que já estava cansado da

violência a qual foi submetida, pulou a janela para tentar escapar. Todos os outros brinquedos ficaram assustados pois sabiam que o cachorro Huck não o pouparia. Mas por sorte ele escapou.

Quando Nininha chegou e soube do ocorrido ficou muito decepcionada pela atitude racista e preconceituosa dos seus bonecos. Ela conversou com todos eles e explicou o grau da situação que aquela ignorância podia acarretar. Como também fez questão de contar a importância das raízes afro-brasileiras a qual se identificava, e tudo que havia aprendido sobre a consciência negra na escola. Os bonecos ficaram envergonhados por suas atitudes e Pretinho os perdoou. Por fim, Nininha apresentou a nova bonequinha pretinha que havia ganhado, e que chamou de Zuzu. Todos ficaram encantados e logo fizeram amizades.

O livro trabalha com inúmeras questões que podem contribuir para uma formação multicultural dos sujeitos. De início, podemos perceber a representatividade negra. A personagem principal da história (Nininha) teve uma formação plural e se reconhece como negra. Não só pelas características biológicas, mas por ter consciência de sua origem, sua ancestralidade e da cultura a qual se sente representada, assumindo sua afrodescendência com orgulho.

Segundo Munanga (2019, p. 54), o sentimento de pertença auxilia na construção identitária dos sujeitos negros, visto que a “identidade consiste em assumir plenamente, com orgulho, a condição de negro, em dizer, cabeça erguida: sou negro. A palavra foi despojada de tudo o que carregou no passado, como desprezo, transformando este último numa fonte de orgulho para o negro”.

Outra temática essencial para ser trabalhada em sala de aula que o livro apresenta é o preconceito étnico-racial. Em forma de metáfora literária, a história vem narrando algumas situações que muitas crianças negras enfrentam cotidianamente, pelo simples fato de apresentarem a pigmentação da cor da pele negra. A exemplo, o boneco Pretinho passa por inúmeras situações, que Gomes (2005, p. 55) conceitua como discriminação racial, isto é:

A palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam. [grifos do autor].

As práticas, em relação ao personagem da história, passaram de preconceitos e xingamento para um outro nível, o da segregação racial, e da violência a ele submetida. Essa violência a qual o boneco Pretinho é submetido também pode ser caracterizada como o bullying, uma vez que essa prática é conceituada “como intimidação sistemática, quando há violência

física ou psicológica em atos de humilhação ou discriminação. A classificação também inclui ataques físicos, insultos, ameaças, comentários e apelidos pejorativos, entre outros” (Brasil, 2018).

Em suma, essas práticas discriminatórias interferem negativamente na construção identitária dos sujeitos negros, uma vez que, se sentem envergonhados de sua cor e de suas raízes, fazendo-os até mesmo que se odeiem por sua “condição”.

Nesse sentido, o desejo do boneco Pretinho em querer ser branco é uma representação de um pedido de socorro, uma vez que, em uma sociedade marcada por práticas discriminatórias, essa opção não o levaria a sofrer tanta violência e rejeição.

De acordo com Damascenas e Miranda (2018), essa tentativa de branqueamento estético, como alisar o cabelo crespo, usar produtos para clarear a pele negra, procedimento cirúrgicos para retirar traços africanos, são atitudes de pessoas que buscam a aceitação social. Vale salientar que o que está posto não tenta discriminar os sujeitos que optam por esse caminho, mas sim, busca refletir como essas posturas apagam, aos poucos, sua identidade negra. Visto que, a intenção real, mesmo que esteja implícita, é tentar se enquadrar no padrão estético do branqueamento. Dessa forma, o que parece uma solução, torna-se uma arma de dominação ideológica.

O preconceito contra negros(as) é estrutural. Aprendemos com práticas naturalizadas na sociedade, como o xingamento, piadas, denominações a coisas que tem um significado relacionado ao mal. Por apresentar essa condição, continuamos na ignorância e não buscamos conhecimento para nos libertarmos. A postura de Nininha serve como exemplo para nós quando nos deparamos com situações preconceituosas e racistas. Intervir com o conhecimento é a única forma de romper com esses ciclos viciosos.

No entanto, se nos abstermos e tratarmos essas situações como normal, indiretamente, estamos compactuando com essas práticas. Pois conforme o ditado popular “quem cala, consente”. Sob esse olhar, o livro vem também como um mecanismo de reflexão de nossas condutas sociais, ao mesmo tempo em que serve como elemento de reflexão social na sala de aula, a ser utilizado pelo(a) docente.

Em suma, o acervo literário encontrado na escola é rico e diverso. Apesar de não trazermos a análise de todos os materiais literários encontrados, lemos um a um em função de saber se o conteúdo tratado representa os sujeitos negros e, respectivamente, os elementos culturais afro-brasileiros em uma perspectiva de valorização de suas identidades.

Essa condição é essencial, pois conforme Munanga (2010, p. 6):

Ninguém se sentiria orgulhosamente membro de sua família, de sua comunidade religiosa, de sua linhagem, de sua etnia e de sua nação, se durante o processo de educação e socialização, não fossem enfatizados e inculcados os valores positivos dessas comunidades de pertencimento.

Dessa forma, não é possível desenvolver esse pertencimento se não tratar os elementos necessários no âmbito educacional. Reiteramos que essa postura só foi possível com a homologação da Lei 10.639/03, a qual inseriu no currículo escolar o estudo da cultura afro-brasileira. Tal atitude permitiu que as crianças negras pudessem se sentir representadas e valorizadas.

Ao concluir esse processo, percebemos que os livros encontrados trazem essa representação positiva. O protagonismo é dado a personagens negros(as), que contam suas histórias e não estão submetidos a situações vexatórias ou humilhantes. Suas representações foram pensadas para dar-lhes o sentimento de pertencimento e de valorização ao se verem representados. Além disso, as obras também trazem a cultura afro-brasileira de forma singular e valorizada, para que o(a) leitor(a) possa desconstruir as imagens e as ideias estereotipadas que tenha para com o continente africano.

É válido pontuar, que as literaturas infantis afro-brasileiras trabalham em uma linha de mão dupla. Isto é, quando o(a) leitor(a) negro(a) tem acesso a esse material, é criado um sentimento de pertencimento e ao mesmo tempo desconstrói algumas ideologias hegemônicas; por outro lado, quando o(a) leitor(a) não negro(a) tem acesso, supera preconceitos e estigmas que são dados a pessoa negra e ao continente africano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há um ditado popular que afirma: quem vive de passado é museu. Em uma primeira leitura, realmente podemos concordar com o ditado popular e deixar para trás tudo que já passou. No entanto, essa frase perde seu sentido quando colocamos em debate a identidade negra. Uma vez que, falar desse tema, e não fazer uma breve análise do passado, seria o mesmo que vendar os olhos e fingir que determinados acontecimentos não marcaram a vida de muitos sujeitos.

Nossa sociedade, viveu períodos dolorosos que interferiram negativamente na essência dos sujeitos negros. Encontramos diversas falas que os colocam como inferiores e não dignos de uma vida. Essas conjunturas, na mais “trivial” das consequências, contribuíram e ainda contribuem para a disseminação dos preconceitos étnicos-raciais, o que culminou não só na desumanização e inferiorização dos sujeitos negros, mas, na sua perda identitária. Isto é, os levaram a renegar suas origens e desvalorizar suas raízes culturais.

No tocante a essa discussão compreendemos que há uma forma de reverter essa situação e contribuir para o sentimento de pertença e de valorização dos sujeitos negros desde a mais tenra idade. Os livros literários, por exemplo, são instrumentos reflexivos da realidade, e quando trazem personagens de representatividade negra podem contribuir nessa causa.

No entanto, percebemos que as questões étnico-raciais há muito foram silenciadas no cerne da sociedade, e, principalmente, nos espaços educativos. Não havia preocupação em inserir nesses espaços temáticas voltadas para atender a diversidade sociocultural presente em seu âmbito. Só após a homologação da Lei nº 10.639/03, as instituições de ensino passam a inserir no currículo escolar a “História e Cultura Afro-Brasileira”, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Com a homologação da referida Lei, expandiu-se o desenvolvimento de obras literárias com temáticas voltadas para a cultura afro-brasileira, dando protagonismo de forma positiva a(aos) personagens negros(as). Um marco histórico, pois algumas obras literárias que antecederam a esse período, colocavam os sujeitos negros em uma condição subalterna.

Normalmente, esses sujeitos eram representados como o mal, enquanto que os brancos simbolizavam o bem. O mesmo acontecia quando tratava do papel dado aos(as) personagens, o do(a) negro(a) sempre era inferiorizado(a). Essa dualidade e a falta de representatividade, de certa forma apagava aos poucos a identidade étnica, e os incentivava implicitamente a tomar o caminho da negação e do branqueamento como única alternativa para ser aceito socialmente.

Em suma, concluímos que, as obras literárias afro-brasileiras quando presentes no âmbito educacional podem, sim, contribuir para a valorização da representatividade negra, uma vez que os textos trarão em sua estrutura a representação de personagens negros(as) de forma positiva. Permitindo aos educandos(as) se verem representados(as) e atuando como protagonistas de suas próprias histórias.

Além disso, as obras de literatura infantil afro-brasileiras realçam e valorizam um dos aspectos essenciais para a construção de uma identidade negra positiva, isto é, a valorização dos seus traços fenotípicos. Essas obras contribuem para a aceitação da cor da pele, do cabelo crespo ou cacheado, entre outras características biológicas, como também permitem a valorização da ancestralidade, da cultura e do território. Ao mesmo tempo em que permitem a tomada de consciência do passado e das lutas que nossos antepassados superaram, não como algo a se envergonhar, mas como algo para se orgulhar.

Nesse sentido, as obras literárias também podem auxiliar na formação de sujeitos críticos e multiculturais, pois os aproximam de diferentes culturas desde cedo, a fim de quebrar os preconceitos e estereótipos arraigados na sociedade. Isto é, quando lidas e refletidas, podem ajudar os sujeitos a desconstruir ideologias preconceituosas e formular novas ideias, visando o respeito à diversidade étnica-cultural.

O estudo dessa temática, ao assumir uma postura reflexiva no meio escolar, poderá trazer contribuições relevantes para a valorização do sentimento de pertencimento daqueles que, até então, são marginalizados por fazerem parte da cultura afro-brasileira. Como também poderá fomentar reflexões para a formação de sujeitos multiculturais.

Resta-nos saber, certamente em futuras pesquisas, como esses materiais estão sendo utilizados em salas de aulas da Educação infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e como os(as) docentes os inserem em suas metodologias. Um tema instigante e que levará muito mais tempo e leituras, visto que permeia também a formação de professores e professoras e o modo pelo qual, a escola, de uma forma geral, coloca em pauta essas discussões.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALBUQUERQUE, Cynthia Studart; CARVALHO, Thays. Conexões entre questão racial e questão social na formação social brasileira. In: BEZERRA, L. (org.). **Formação Social e Serviço Social: realidade Brasileira em debate**. São Paulo: Outras Expressões, 2019.
- ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a galinha D'Angola**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2011.
- AMARILHA, Marly. **Estão mortas fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.
- ANDREAS, Maurilo. **Cachinhos, conchinhas, flores e ninhos**. Belo horizonte: Rona Editora, 2015.
- BARREIROS, R. C.; VIEIRA, N. R. F. **Literatura infantil para uma formação leitora multicultural**. Línguas & Letras, [S. l.], v. 12, n. 23, 2000. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/5981>. Acesso em: 1 out. 2024.
- BARREIROS, Ruth Ceccon. **Leitura e formação identitária na literatura infantil afro-brasileira**. SEMINÁRIO NACIONAL EM ESTUDOS DA LINGUAGEM: DIVERSIDADE, ENSINO E LINGUAGEM, 2., 2010, Cascavel-PR. Anais eletrônicos [...]Cascavel-PR, 2010.
- BARREIROS, R. C. **A literatura infantil afro-brasileira e a formação leitora no Ensino Fundamental**. CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17. 2009, Campinas. Anais eletrônicos [...], Campinas, 2009. p. 01-09.
- BARBIERI, Stela; VILELA, Fernando. **Quero colo!** São Paulo: Editora SM, 2016.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Especialistas indicam formas de combate a atos de intimidação [S. l.]**: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34487#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2013>.

[185%2C%20em,e%20apelidos%20pejorativos%2C%20entre%20outros](#). Acesso em: 03 de nov. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD**. [S. l.]: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 03 de out. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca na Escola**. [S. l.]: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>. Acesso em: 03 de out. de 2024.

BUENDGENS, J. F.; CARVALHO, D. C. de. **O Preconceito e as Diferenças na Literatura Infantil**. Educação e amp; Realidade, [S. l.], v. 41, n. 2, 2016.

CAMPOS, Wagner Ramos. **Os griôs aportam na escola**: por uma abordagem metodológica da literatura infantil negra nos anos iniciais do ensino fundamental. 2016. 329 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CANDAU, Vera Maria (org.). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. In: Dossiê **Educação e Desenvolvimento**. Comunicação e política, v. 25, n.º2, p. 091-107, jan. 2007.

CHAGAS, Waldecir Ferreira. SILVA, João Paulo Ferreira da. **Saberes e fazeres**: Educação, relações étnico-raciais e a lei 10.369/03. Pluralista, São Paulo, v. 8, n.1, p. 39 - 54, Jun. 2022

CHAMBERLIN, Mary; CHAMBERLIN, Rich. **As panquecas de Mama Panya**. Tradução: Cláudia Ribeiro Mesquita. São Paulo: Editora SM, 2005.

CONCEIÇÃO, Antônio Carlos Lima da. CONCEIÇÃO, Helenise da Cruz. **A construção da identidade afrodescendente**. Revista África e africanidades - ano 2; n 8, fev. 2010.

COOKE, Trish. **Tanto, tanto!** Tradução: Ruth Salles. São Paulo: Anglo, 2011.

DAMASCENA, Q.; MIRANDA, E. **Caminhos Identitários**: contribuições de Kabengele Munanga na construção da identidade negra positiva. Revista de História da UEG, v. 7, n. 1, p. 145-155, 4 set. 2018.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2017.

FACHIN, Odila. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FURTADO, Maria Cristina. **Pretinho, meu boneco querido**. Goianinha: Editora do Brasil, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino et al. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal, v. 10639, n. 03, p. 39-62, 2005.

GUIMARÃES, Giovanna de Paula. **Literatura Infantojuvenil e a formação docente para a educação das relações étnico-raciais**. 2020. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades, Vitória, 2020.

HOOKS, Bell. **Meu crespo é rainha**. Tradução: Nina Rizzi. São Paulo: Editora Boitatá, 2018.

KESELMAN, Gabriela. **Marco queria dormir**. Tradução: Noemí Villamuza. São Paulo: Claro Enigma, 2018

LAJOLO, Marisa. **A Figura do Negro em Monteiro Lobato**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 4, n. 23, p. 23-31, 23 set/out 1998.

LOTITO, Iza. **O herói de Damião em a descoberta da capoeira**. São Paulo: Editora Girafinha, 2006.

LUDKE, Menga *et al.* **Pesquisa em Educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: E.P.U. 1986.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MESQUITA, Amanda Alvino *et al.* **Temas de educação e multiculturalismo**: notas de leitura. João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora, 2015.

MINAYO, Maria. Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOURA, Clóvis. **Dialética Radical do Brasil negro**. 2ª ed. São Paulo: Editora Anita, 1994.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 4. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo**. Cadernos Penesb, n. 12, p. 169-203, 2010. Tradução. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_TeoriaSocialERelacoesRaciaisNoBrasilContemporaneo.pdf. Acesso em: 07 ago. 2024.

RODRIGUES, Jullyana Souza. **A princesa empreendedora**: gênero, culinária e trabalho em ‘A Princesa e o Sapo’. Revista Discente Planície Científica, Campos dos Goytacazes – RJ v. 5, n. 2, jul./dez. 2023.

SANKOFA, Juliana. Corpo-África. In.: RIBEIRO, Esmeralda; Barbosa, Márcio (Org.). **Cadernos Negros 39**: poemas afro-brasileiros. São Paulo: Quilombhoje, 2016.

SOUZA, Livia Ferreira Rocha *et al.* **A contação de histórias africanas na literatura infantil**: valorizando a diversidade e proporcionando o desenvolvimento da identidade cultural. Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, Minas Gerais, v. 1, n. 1, p. 1-15, jan. 2019.

SOUZA, Florentina da Silva; LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Literatura afro-brasileira**. Brasília: CEAO-UFBA, 2006.

UFAL. **Carta de repúdio à censura de publicação de estudo sobre o PNAIC**. Alagoas, 2021. Disponível em: <https://cedu.ufal.br/pt-br/institucional/informes/carta-de-repudio-a-censura-de-publiucacao-de-estudo-sobre-o-pnaic>. Acesso em: 03 de nov. de 2024..

APÊNDICES
TERMOS DE CIENCIA E AUTORIZAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CIÊNCIA E AUTORIZAÇÃO

As informações por mim cedidas serão tratadas assegurando o meu anonimato e o da instituição em que atuo (em hipótese alguma os dados pessoais: **nome e endereço**, fornecidos no preenchimento do Questionário aparecerão no corpo do trabalho ou nos anexos); autorizo a utilização dos referidos dados, desde que garantidos os fins e as condições acima citadas.

ASSINATURA

QUESTIONÁRIO DESTINADO À COORDENAÇÃO/DIREÇÃO ESCOLAR

1. Nome da escola: _____
2. Endereço: _____
3. N° de alunos matriculados na escola no ano de 2024: _____
4. N° de:
 - ✓ Funcionários: _____
 - ✓ Diretores: _____
 - ✓ Coordenadores: _____
 - ✓ Professores: _____
 - ✓ Auxiliar de serviços gerais: _____
 - ✓ Vigilantes: _____
 - ✓ Outros: _____



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA

Cidade/PB, _____ 2024.

Sr (ª). Diretor (a) da Escola

Cidade/PB

Eu, (nome), aluna de Graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual da Paraíba/UEPB/Campus III, matrícula (.....), venho solicitar autorização para pesquisar nesta escola, sobre “tema da pesquisa”, com vistas à realização de TCC II para obter título de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Professora Ma. Francineide Batista de Sousa Pedrosa.

Atenciosamente,

Nome

Despacho: Autorizado Não autorizado

Assinatura e carimbo do Diretor(a)

Cidade/PB, _____ de _____ de 2024.